



Sandra Cristina Alves de Melo Machado

**Perspectivas inclusivas e práticas excludentes
no contexto do acesso e permanência de
estudantes cotistas:
Um estudo no IFRJ - Realengo**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Andréia Clapp Salvador



Sandra Cristina Alves de Melo Machado

**Perspectivas inclusivas e práticas excludentes
no contexto do acesso e permanência de
estudantes cotistas:
Um estudo no IFRJ - Realengo**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profª Andréia Clapp Salvador

Orientadora

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profª Tânia Horsht Noronha Jardim

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof. Rafael Soares Gonçalves

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profª Rosana Rodrigues Heringer

UFRJ

Profª Simone Cazarin de Menezes

UFRJ

Rio de Janeiro, 20 de julho de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Sandra Cristina Alves de Melo Machado

Graduou-se em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2008. Especializou-se em Formulação e Gestão de Políticas Públicas em Seguridade Social pela UFRJ, em 2009. Realizou o mestrado em Serviço Social pela mesma universidade em 2013. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em estudos sobre assistência estudantil e educação. Trabalhou como assistente social, no Centro de Referência de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis no período de maio de 2009 a julho de 2010. Trabalha, desde novembro de 2010, como assistente social, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Machado, Sandra Cristina Alves de Melo

Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas: um estudo no IFRJ – Realengo/ Sandra Cristina Alves de Melo Machado; orientadora: Andréia Clapp Salvador. – 2020.

218 f.: il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Ensino superior. 3. Acesso. 4. Inclusão. 5. Permanência. 6. Ação afirmativa. I. Salvador, Andréia Clapp. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Dedico esta tese aos estudantes que veem na educação uma
oportunidade de transformar suas vidas
À minha mãe e à minha avó, pelo amor, cuidado e
exemplo de superação.

Agradecimentos

Ao meu *Deus*, que me cuida e me ampara.

Aos docentes, Edna, Bia, Janine, Marília, Maria Helena, Jô, Lenita, Virgínia, Ângela, Gil e Nelson das escolas municipais Dom Pedro I e Golda Meir e do Colégio Estadual André Maurois onde estudei. Certamente a menina que vocês viram lá atrás, jamais imaginaria trilhar esse caminho, talvez nem vocês, mas, o destino improvável nos surpreendeu.

Ao meu esposo, companheiro de vida, Marcos Vinícius, que ao longo desses 16 anos de caminhada a dois, soube me compreender, me apoiar e me dar o suporte para que eu pudesse completar mais essa etapa.

Ao meu filho *Heitor*, que soube me amar incondicionalmente mesmo nas minhas ausências e nos momentos de estresse e incertezas. Você soube como trazer leveza e luz aos meus dias.

Aos servidores do IFRJ – campus Realengo que contribuíram de modo significativo para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao IFRJ pela oportunidade que me concedeu em fomentar os estudos, concedendo-me flexibilização da jornada de trabalho, em especial às minhas colegas Flávia e Renata que me apoiaram durante o processo de confecção desta tese e no dia a dia compartilhado na Coordenação Técnico Pedagógica, me arrancando sorrisos e tirando de mim a face mal-humorada que eu corriqueiramente trazia todas as manhãs.

À minha orientadora Andréia Clapp Salvador, pelo incentivo e partilha do conhecimento. Seu otimismo e alegria me trouxeram ânimo durante esta caminhada.

À Professora Rosana Heringer que me acolheu por duas vezes em suas disciplinas, ainda quando na primeira vez, eu nem mesmo estava matriculada em nenhum programa de pós. Gratidão pela oportunidade.

Ao professor Rafael, por repartir todo o seu conhecimento que tanto me foram úteis neste trabalho.

Aos professores (as) Antonio, Ana Paula, Tania e à Simone pela disponibilidade e interesse em aceitar participar da banca de defesa da tese.

A todos os professores e funcionários da PUC-Rio pela dedicação ao trabalho que realizam e pelo apoio.

À PUC-Rio pela concessão da bolsa de estudos através Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às minhas colegas e companheiras de turma, pelas conversas e pelos exemplos de vida. Todas as estudantes e trabalhadoras, mas nem por isso menos comprometidas com o curso. Em especial, à minha querida Tatiane Valéria que me proporcionou

muito mais do que companhia; amiga, você foi mais que essencial nesse percurso! Agradeço todo o apoio que me deu, pelas palavras sempre certas, mas carregadas de leveza.

Às minhas colegas do IFSC, Shirlei e Mariana e ao meu colega Diego, pelas tardes compartilhadas, pelo aprendizado e pela acolhida. Vocês fazem me sentir em casa. Gratidão por abrirem as portas dos seus lares e dos seus corações para esta jovem carioca.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para que esta tese fosse elaborada, que fizeram e fazem parte da minha história e me apoiaram nessa jornada rumo à conclusão desse projeto.

Resumo

Machado, Sandra Cristina Alves de Melo; Clapp, Andréia Salvador (Orientadora). **Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas: Um estudo no IFRJ – Realengo**. Rio de Janeiro, 2020, 218 p. Tese de Doutorado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções dos servidores do IFRJ campus Realengo sobre o acesso através de reserva de vagas e o Programa de Assistência Estudantil. Buscou-se caracterizar o perfil dos educadores, identificar suas percepções sobre ações afirmativas e permanência, pesquisar suas normatizações no IFRJ e mapear as estratégias institucionais nesta área. Refere-se a uma pesquisa que aprofunda a dissertação do mestrado que abordou as percepções sobre o acesso ao ensino superior sob a ótica dos estudantes. A partir dos anos 2000 o acesso ao ensino superior passou a ser alvo de políticas públicas que tencionava democratizá-lo. Nos governos do PT, esse processo foi levado à cabo através da expansão da rede federal e tecnológica, do REUNI, do SISU do PROUNI e do PNAES. Foram implementadas legislações que asseguravam a reserva de 50% vagas nas universidades e IF para estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos, devendo-se ainda assegurar o preenchimento de autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência proporcional à representatividade na unidade da federação. Considera-se que a implantação deste arcabouço de legislações, chamadas de “perspectivas inclusivas” ampliou o acesso ao ensino superior de determinados segmentos sociais. Porém, a pesquisa apontou que algumas práticas, aqui denominadas de “práticas excludentes” podem inviabilizar a inclusão desses estudantes. Foi realizado um estudo sobre percepções, de abordagem quantitativa e qualitativa utilizando como instrumento de coleta de informação um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado por e-mail entre os dias 30/09 e 30/10 de 2019. Foram respondidos 26 questionários dentre os quais 19 eram de docentes e 7 de técnicos. No perfil foi possível constatar que a maioria se encontra na faixa etária entre 36 e 40 anos e maior que 50 anos, são do sexo feminino, se consideram “brancos” e trabalham há mais de 7 anos no IFRJ. Quanto às percepções sobre os eixos centrais

do estudo a pesquisa mostrou que a **Reserva de vagas** é considerada um meio de justiça e reparação, porém, destacou-se que essa estratégia não é suficiente para manter os estudantes no IFRJ. Quanto ao **Programa de Assistência Estudantil** observou-se ser de extrema relevância para os estudantes mas tem se mostrado insuficiente e de pouca amplitude institucional. Sobre a necessidade de **alterar as formas de trabalho após o ingresso de alunos cotistas** a maioria relatou que foi necessário fazer algum tipo de alteração metodológica e avaliativa ressaltando o aspecto do déficit prévio de conteúdos básicos, questão que foi destacada como a maior dificuldade apresentada por esses estudantes. O principal **ponto positivo** relacionado aos cotistas são de que a presença deles no IFRJ promove maior diversidade e o **ponto negativo** é que apresentam dificuldades de aprendizagem e permanência material. A partir da articulação com os dados institucionais e a revisão bibliográfica, ancorada nas ideias de afiliação de Couloun e da escola como aparelho reprodutor das desigualdades, enfatizada por Bourdieu, concluiu-se que apesar das perspectivas inclusivas nortear as ações institucionais elas não se revelam como suficientes para alterar as práticas cotidianas que apesar de modificadas, ainda assim não são plenamente inclusivas.

Palavras-chave

Ensino Superior; Acesso; Inclusão; Permanência; Ação afirmativa.

Abstract

Machado, Sandra Cristina Alves de Melo; Clapp, Andréia Salvador (Advisor). **Inclusive perspectives and excluding practices in the context of access and permanence of quota students: A study at IFRJ - Realengo.** Rio de Janeiro, 2020, 218 p. Tese de Doutorado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aimed to analyze the perceptions of the IFRJ campus Realengo servers about access through the reservation of places and the Student Assistance Program. We sought to characterize the profile of the educators, identify their perceptions about affirmative actions and permanence, research their standards in the IFRJ and map the institutional strategies in this area. It refers to a research that deepens the master's thesis that addressed the perceptions about access to higher education from the students' perspective. From the 2000s onwards, access to higher education became the target of public policies that aimed to democratize it. In the governments of the PT this process was carried out through the expansion of the federal and technological network, to REUNI, do SISU do PROUNI e do PNAES. Legislation was implemented to ensure the reservation of 50% vacancies in universities and FI for students graduating from public schools and with a per capita family income of up to 1.5 minimum wages, while filling in self-declared blacks, pardos, indigenous people and people with disabilities proportional to their representation in the federation unit. It is considered that the implementation of this framework of legislation, called “inclusive perspectives”, increased access to higher education for certain social segments. However, the research pointed out that some practices, here called "exclusionary practices", may make the inclusion of these students unfeasible. A study on perceptions was carried out, with a quantitative and qualitative approach, using a questionnaire with open and closed questions as an information collection tool, applied by email between 09/30 and 10/30 2019. 26 questionnaires were answered, of which 19 were from teachers and 7 from technicians. In the profile, it was possible to verify that most of them are in the age group between 36 and 40 years old and older than 50 years old, are female, consider themselves “white” and have worked for more than 7 years at IFRJ. As for the perceptions about the central axes of the study, the research showed that the Reserve

of vacancies is considered a means of justice and reparation, however, it was highlighted that this strategy is not enough to keep students in IFRJ. As for the Student Assistance Program, it was observed to be extremely relevant for students, but it has been shown to be insufficient and of little institutional scope. Regarding the need to change the forms of work after the admission of quota students, most reported that it was necessary to make some kind of methodological and evaluative change, emphasizing the aspect of the previous deficit of basic contents, an issue that was highlighted as the greatest difficulty presented by these students. students. The main positive point related to quota holders is that their presence at IFRJ promotes greater diversity and the negative point is that they have learning difficulties and material permanence. From the articulation with the institutional data and the bibliographic review, anchored in the ideas of affiliation of Couloun and the school as a reproductive apparatus of inequalities, emphasized by Bourdieu, it was concluded that despite the inclusive perspectives guiding institutional actions they do not reveal themselves as enough to change everyday practices that, although modified, are still not fully inclusive.

Keywords

University education; Access; Inclusion; Permanence; Affirmative action.

Sumario

1. Introdução	20
2. Breve histórico do ensino superior no Brasil	33
2.1. Do acesso à democratização	33
2.2. Políticas de Acesso e inclusão social no ensino superior	47
3. Os Institutos Federais sob o prisma da inclusão	57
3.1. A criação dos Institutos Federais e a “nova institucionalidade”	57
3.2. Aspectos importantes sobre a expansão da Rede Federal de Educação Científica e tecnológica	65
3.3. O IFRJ – <i>Campus Realengo</i>	67
4. Panorama sobre as Ações afirmativas no Brasil	84
4.1. Ideias ações afirmativas centrais sobre	84
4.2. As ações afirmativas no IFRJ	90
4.3. A reserva de vagas como estratégia de acesso	92
4.4. Representações e Discursos – Argumentos que permeiam esse campo	99
4.5. Representações dos servidores/educadores: aspectos metodológicos e resultados	102
4.6. Caracterização dos servidores	105
5. Permanência estudantil – Características gerais e Questões atuais	123
5.1. Categoria trabalho, direito e assistência - tecendo conexões	123
5.2. A Trajetória da assistência estudantil no Brasil	127
5.3. A permanência no IFRJ – ações e estratégias institucionais para promoção da permanência dos estudantes	131

6. Ampliando os conceitos para qualificar a prática	149
6.1. Práticas inclusivas e excludentes	149
7. Considerações Finais	185
8. Referências Bibliográficas	194
9. Apêndices	211
9.1. Apêndice 1 – Questionário	211
9.2. Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	213
10. Anexos	215
10.1. Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP	215

Lista de figuras

Figura 1 - Fotografia Bloco B campus Realengo – IFRJ.	69
Figura 2 - Fotografia do II Encontro de Monitoria Acadêmica do campus Realengo	70

Lista de quadros

Quadro 1- Taxa de matrículas em números absolutos	46
Quadro 2 - As ações afirmativas na educação superior dos institutos federais em 2019	97
Quadro 3 - Demonstrativo da amostra	103

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos servidores por enquadramento funcional	105
Gráfico 2 - Distribuição dos Servidores por faixa etária	106
Gráfico 3 - Distribuição dos servidores por sexo biológico	106
Gráfico 4 - Distribuição dos servidores por cor/etnia	107
Gráfico 5 - Distribuição dos servidores por tempo de trabalho no IFRJ	109
Gráfico 6 - Distribuição dos servidores por escolaridade	110
Gráfico 7 - Distribuição dos servidores por tipo de instituição em que cursou a maior parte do percurso formativo	111
Gráfico 8 - Distribuição dos servidores por tipo de instituição em que cursou maior parte do percurso formativo em nível superior	112
Gráfico 9 - Distribuição dos servidores por percurso formativo na rede privada	113
Gráfico 10 - Distribuição dos servidores docentes por área de estudo/pesquisa/atuação	113
Gráfico 11 - Distribuição dos servidores técnicos administrativos por área de ocupação/atuação	114
Gráfico 12 - Distribuição dos servidores por participação em programas de assistência estudantil	114
Gráfico 13 - Distribuição dos servidores por participação em programas institucionais com transferência de recursos financeiros	117
Gráfico 14 - Formas de ingresso no IFRJ	117
Gráfico 15 - Formas de ingresso por cotas	118
Gráfico 16 - Percepções acerca da mudança do público ingressante no IFRJ após 2012	120
Gráfico 17 - Organograma do IFRJ	136
Gráfico 18 - Percepções acerca do acesso ao PAE no IFRJ	137
Gráfico 19 - Distribuição dos servidores por encaminhamento ao setor que executa o PAE	137
Gráfico 20 - Principais demandas identificadas para encaminhamento ao PAE	138
Gráfico 21 - Principal dificuldade identificada para a permanência do estudante cotista	141

Gráfico 22 - Outros tipos de dificuldades identificadas para a permanência do estudante cotista	142
Gráfico 23 - Testemunho e vivência de práticas excludentes em relação aos alunos cotistas	144

Lista de abreviaturas e siglas

AA - Ação Afirmativa

AE - Assistência Estudantil

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das instituições federais de ensino superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

COTUR - Coordenação de Turnos

CREDUC - Programa de Crédito Educativo

DIRAE - Diretoria da Rede de Assistência Estudantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação profissional e tecnológica

ES - Ensino Superior

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e estudantis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de ensino superior

IF - Institutos Federais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NSE - Nível Socioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PL - Projeto de lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de apoio a planos de Reestruturação e expansão das universidades federais

RFEPECT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEPPIR - Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE - Técnico em Assuntos Educacionais

TCU - Tribunal de Contas da União

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

1

Introdução

“Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas no IFRJ Realengo”, é fruto de interesse desde a admissão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em 2010, época em que já havia se desenvolvido as primeiras experiências estaduais¹ de ações afirmativas e estavam em curso sua expansão no âmbito do federal. Ainda naquele período, o governo implementou o Sistema Nacional de Seleção Unificada (SISU), que tencionava funcionar como principal forma de acesso ao ensino superior, em conjunto com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que já não possuía a única finalidade de ser um exame somente avaliativo do ensino médio, mas sim, se tornar ferramenta de acesso e ampliar as possibilidades dos estudantes ingressarem em qualquer universidade no país.

Concomitante ao SISU, em 2010, foi promulgado o Programa Nacional de Assistência Estudantil, através do Decreto Nº 7.234, com a intenção de promover a permanência prioritariamente dos estudantes, oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita, de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo dos demais requisitos fixados pelas instituições federais (IF) de ensino superior (Decreto 7.234/2010).

Observa-se desta maneira que, muitas alterações ocorreram no âmbito do acesso e da permanência nas IES. Estas mudanças, proporcionaram a entrada na universidade e nos IF de novos segmentos sociais, que antes não tinham essa oportunidade, no entanto, após esse ingresso observou-se presença de contratempos que poderiam comprometer a permanência desses estudantes nesse nível de ensino.

Ao perceber as dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas, após o ingresso no IFRJ para se integrar e permanecer na instituição, optou-se por estudar

¹ Uerj e UnB no ano de 2003.

na dissertação de mestrado² de que forma estes estudantes compreendiam o acesso e a permanência deles nesta instituição.

Desse modo, a pesquisa de mestrado teve como objetivo geral, analisar as percepções dos estudantes sobre o acesso ao ensino superior no IFRJ- *Campus Realengo*. Para tal, buscou-se caracterizar os estudantes; e analisar, *sob* a ótica dos mesmos, os sentidos atribuídos ao acesso. Foi realizado um estudo descritivo centrado nos participantes de abordagem quantitativa e qualitativa; e também utilizados como instrumentos de coleta de informação, o questionário de perfil socioeconômico e a entrevista semiestruturada baseada em roteiro.

Quanto ao perfil dos estudantes, foi possível constatar que a maioria é solteira, oriunda do município do Rio de Janeiro, encontra-se na faixa etária de 15 a 25 anos, são brancos e do sexo feminino, não trabalham ou nunca trabalharam, residem em sua maioria com o pai e com a mãe, possuindo escolaridade básica (Machado, 2013).

No que se refere a renda familiar dos estudantes, a maior parte revela-se ser de quatro salários mínimos (Machado, 2013).

O estudo apontou, as lacunas existentes na formação básica dos jovens e como estas podem se tornar obstáculos, para o tão “sonhado” acesso ao ensino superior. Destacou também, como a urgência de buscar a manutenção das necessidades básicas, pode levar o jovem a uma inserção precoce no mercado de trabalho e com isso retardar o seu acesso à universidade. Concluiu-se que, o ENEM, oportunizou o acesso de estudantes mais pobres, não obstante o interesse pessoal e perseverança, além do estímulo familiar, podem contribuir para o acesso (Machado, 2013).

Esse estudo realizado durante o mestrado, foi inspirado essencialmente pela prática profissional cotidiana, que diariamente permitia-se questionar de que modo aqueles estudantes ultrapassaram suas condições sociais, culturais e econômicas e conseguiram acesso à universidade pública. Ademais, foi um momento oportuno para estudar a trajetória da educação superior no Brasil e a formação das escolas técnicas, tendo deste modo, a oportunidade de perceber como a atual configuração

² Dissertação apresentada em junho de 2013 sob o título: Percepções sobre o acesso ao ensino superior - Um estudo no IFRJ Realengo, orientada pela Prof^a Dr^a Ludmila Fontenele Cavalcanti, docente da Escola de Serviço Social da UFRJ.

do nível superior, tal qual se construiu, sendo fruto de uma perspectiva histórica de privilégio e exclusão, de uma classe social sobre outra³.

Dois anos após o final do mestrado, com o objetivo de iniciar o curso de doutorado e com a intenção de buscar uma aproximação mais qualificada, inclusive conceitualmente com o tema das ações afirmativas, foi cursada uma disciplina na condição de ouvinte no Programa de Pós-graduação em Educação, da faculdade de educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que tinha como proposta e título, estudar as ações afirmativas no ensino superior brasileiro: história e atualidades. O período de aprendizagem proporcionado por este breve curso, foi um divisor de águas, para que se decidisse os rumos do próximo trabalho acadêmico.

Neste sentido, para a elaboração desta tese, por afinidade ao tema e compreensão de sua relevância para a política pública de educação brasileira, recuperou-se parte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado, o que permitiu uma imersão mais profunda, na compreensão do atual objeto em estudo; deste modo, buscou-se investigar, porém agora sob a ótica dos docentes e as percepções destes, sobre a reserva de vagas e a permanência estudantil de cotistas no IFRJ. Posteriormente, com a evolução e amadurecimento do objeto de pesquisa, ampliou-se a amostra para os servidores técnicos administrativos, de nível médio e superior.

Com esta configuração, pensou-se em aumentar as possibilidades de se aproximar da realidade vivenciada neste espaço de trabalho, ao buscar compreender as percepções e representações (Minayo, 1994, Mazzotti, 2008), de todos os envolvidos neste espaço de trabalho, sobre o que veio a se constituir os 4 grandes eixos desta tese: ensino superior, acesso, permanência e ações afirmativas.

Assim, com base nesses elementos, pesquisa-se de modo ampliado as percepções dos educadores⁴ do IFRJ - *Campus* Realengo, sobre o acesso de estudantes através da reserva de vagas e assistência estudantil, procurando,

³ As principais fontes pesquisadas dentro desta ótica contaram com as análises de Lahire (1997), Lázaro (2012), Machado (2006), Neves (2011), Nogueira (2013), Rizzini (2008), Patto (2013) Cunha (2009), Frigotto (2008).

⁴ Entende-se aqui educadores como os servidores docentes e técnicos administrativos capazes de promover aprendizado formal e não formal.

adicionalmente, caracterizar o perfil dos educadores, identificar suas percepções sobre ações afirmativas e permanência, pesquisar as normatizações no IFRJ; e mapear as estratégias institucionais para promoção do acesso e permanência dos estudantes. O estudo centra-se na hipótese, da contradição entre perspectivas inclusivas, que expressam um conjunto de leis, que garantem direitos a grupos em situação de desigualdade e práticas excludentes definidas, como práticas cotidianas antagônicas à permanência dos estudantes alvo das ações afirmativas. Deste modo, pretende-se investigar de que forma estas práticas são desenvolvidas pelos educadores, em relação aos estudantes oriundos de reservas de vagas.

O presente estudo, Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas no IFRJ Realengo, está vinculado à linha de pesquisa “Trabalho, Políticas Sociais e Sujeitos Coletivos”, do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio. Registra-se que os eixos, sujeitos coletivos e políticas públicas, serão as áreas mais aprofundadas nesta tese, uma vez que a principal ótica a ser estudada será a dos sujeitos executores (ao nível formal uma vez que se entende aqui que a aprendizagem é uma estratégia que envolve todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem), da política de educação em relação às políticas de cotas e permanência e como suas práticas são atravessadas por estas políticas.

Destaca-se ainda que, para o Serviço Social estas articulações são de extrema relevância, pois vinculam a reflexão teórica com a prática, através da intervenção nas políticas sociais. Contribui assim, para a formação profissional e para o trabalho do assistente social, particularmente nos programas de assistência estudantil e nas comissões de análise de renda, para o ingresso por cotas, através da ponderação permanente sobre os processos inclusivos e no aprimoramento de práticas, que deem o suporte necessário aos usuários e na construção de perspectivas, mais inclusivas, que por vezes podem estar em divergência com a realidade vivenciada pelos cotistas.

Com a intenção de adensar os aspectos relativos à política de educação superior, buscou-se participar novamente de cursos que pudessem aprofundar essa temática, tendo em vista, ser um dos pilares fundamentais desta tese. Deste modo, em 2017, cursou-se a disciplina problemas contemporâneos na educação,

novamente ofertada pela FE do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

A investigação para a tese, foi realizada compartilhando o tempo do doutoramento com o tempo de produção da existência, ou seja, refere-se à uma estudante trabalhadora. Acredita-se que, de certo modo, esta concomitância de atividades, além da mudança de cidade, da alteração de local de trabalho (com as mesmas funções mantidas) e o exercício da maternidade, possam ter influenciado na produção do estudo e no adensamento das análises, porém, o fato de ter se mantido trabalhando, permitiu à pesquisadora manter proximidade ao objeto do tema de estudo, que se apresenta no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC- atual local de exercício de trabalho), de forma semelhante ao encontrado no IFRJ, e também ao coletivo de pessoas, que têm que dividir o tempo de produção da vida com os estudos.

Muito mais do que isso, os quatro anos e meio de doutoramento, proporcionaram empatia aos muitos estudantes, que acabam apartados dos seus projetos de estudo, porque uma das partes deste “todo” que é a vida, torna-se preponderante em relação à outra. Na maioria das vezes, o esforço para se manter vivo, com todas as necessidades que se impõe, se sobrepõe à possibilidade de muitas pessoas prolongarem seus anos de estudo, especializando-se e avançando aos níveis mais altos de qualificação.

A educação superior brasileira, passou por intensas transformações, principalmente após as gestões do partido dos trabalhadores (PT). Destaca-se nesse sentido, principalmente a tentativa de imprimir um caráter mais inclusivo em seu meio, contrariando seu passado, altamente elitista e focalizado na instrumentalização da classe trabalhadora, para o atendimento das necessidades imediatas do sistema capitalista (Frigotto & Ciavatta 2003).

As principais ações destacadas, foram consequências diretas do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), expressas na criação de novas universidades públicas, no aumento do número de vagas, tanto nesta rede, quanto na privada, na ampliação da rede federal e tecnológica; somados a isso, tem-se a alteração do objetivo do ENEM, que passa a ser utilizado como forma de ingresso às universidades, a criação do Programa Universidade para todos

(ProUni), que num novo formato, com valores de mensalidades “aparentemente” mais módicas, tenciona financiar a oferta de vagas na rede privada; o SISU que reorganiza a oferta de vagas nas IES públicas, a Lei de cotas (Nº12.711/2012) e o Programa Nacional de Assistência estudantil. (Decreto Nº 7234/2010).

A implementação das Ações Afirmativas,⁵ foi um marco nesse processo, pois foi a partir desta política que muitos jovens de camadas populares⁶, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conseguiram vislumbrar a possibilidade de acessar esta categoria de ensino, tanto em cursos considerados de “elite” como em cursos com menor relação candidato/vaga. (Zago, 2006).

Destaca-se assim que, a ampliação do ensino superior a estes jovens é de fato uma tentativa de democratizar este nível de ensino, e é fruto em grande parte, dos movimentos sociais que lutaram e lutam diariamente para a concretização da educação como direito para todos, tendo como um dos objetivos, debelar a dívida histórica que o Brasil tem com esses segmentos.

A opção adotada nesta pesquisa em relação à democratização do ensino superior, se ajusta aos princípios defendidos por Fernandes (1975) e Dubet (2015), que significa a ampliação do acesso como caminho de operar a justiça social, para aqueles que estão à margem deste nível de ensino. Diante disto, difere de massificação, que uniformiza e iguala o acesso, mas não necessariamente confere permanência, até a conclusão do curso e nem a qualidade do processo de formação.

A inclusão formal, concretizada pelas legislações acima destacadas, se configura como grande vitória perante o cenário de desigualdade social e econômica. No entanto, a literatura aponta, que ao ingressarem nas instituições de ensino superior, esses jovens enfrentam inúmeros obstáculos para suas permanências, que vão desde questões financeiras a dificuldades em assimilar conteúdos e formas de interação (Bourdieu & Champagne, 2014).

⁵ Com base em Reskin, 1997 (Apud Heringer) adota-se o conceito de que as ações afirmativas são políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação e tornar a igualdade de oportunidades uma realidade.

⁶ Considera-se nesta pesquisa estudantes de camadas populares aqueles cuja renda familiar não exceda à 5 salários mínimos e cujos pais possuem baixa escolaridade (até o ensino médio incompleto). Estes são os critérios utilizados no questionário socioeconômico do ENEM para tal classificação.

Neste sentido, a tese parte da concepção de que a permanência estudantil (do qual os programas de assistência estudantil fazem parte) é um direito social; é compreendida nesse caso como a possibilidade de persistir frente às imposições postas pelo sistema educacional, calcado na ideia de mérito e nas imposições de suprimento das necessidades básicas de sobrevivência para os estudantes pobres. Serão desenvolvidos nos próximos capítulos os aspectos da permanência material e permanência simbólica⁷.

A partir do conceito de inclusão é que se originaram as propostas aqui enunciadas, que compõe o contexto de perspectivas inclusivas que expressam um conjunto de leis, que garantem direitos a grupos em situação de desigualdade, práticas inclusivas que são programas e projetos de apoio ao discente, com transferência de recursos ou não, revisões de currículos, metodologias e avaliações e demais estratégias de ação e acolhimento, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, e práticas excludentes, definidas por ações cotidianas antagônicas, à permanência dos estudantes beneficiários de ação afirmativa. São ideias, comportamentos e atitudes dominantes subjetivamente, nos educadores e no interior das instituições de ensino superior (IES), que deixam de oportunizar a coexistência com a diversidade e promoção da cidadania, desvalorizando a riqueza proveniente do convívio mútuo com as múltiplas diferenças, sejam elas de gênero, raça ou classe.

As dificuldades em se apropriar do *ethos* institucional, referem-se às condições prévias dos estudantes, tais como, o passado herdado da elitização do ensino superior que culminam em vivências de contextos sociais e familiares de baixa escolaridade com ensino deficitário que esbarra, do outro lado, com um sistema rígido de ensino, calcado em aprendizagens que muitas vezes não levam em conta suas histórias de vida, marcadas pela exclusão; deste modo, esses estudantes deparam-se com professores que exigem um alto desempenho acadêmico em nome de manter a instituição nos melhores patamares nacionais e oferecer ao mercado um profissional altamente qualificado e assim exercem um magistério com traços excludentes. Por isso, para além de todo o trabalho em prol

⁷ Permanência material e simbólica significam as condições materiais para estudar dignamente, tais como: alimentação, transporte e material didático, e, a sensação de acolhimento, aceitação e participação nos grupos de trabalho, esporte e cultura da instituição de ensino, respectivamente. As ideias foram desenvolvidas por Coulon (1998).

da inclusão, seja por cotas ou outras ações, é necessária que sejam elaboradas propostas sistemáticas de formação inicial e continuada de docentes e demais servidores, com uma boa base “interdisciplinar de cultura e eticidade” (Goergen, 2010).

A investigação está ancorada nos estudos e contribuições de um grupo de teóricos franceses e brasileiros que dedicaram suas trajetórias de pesquisas sociológicas sobre o papel da educação e sua relação com a economia, a família e as classes sociais. As principais análises realizadas são orientadas pelas produções de Foucault (2014), Lahire (1998; 2002) e Pierre Bourdieu (2002), Fernandes (1975) e Freire (1991). Além destes, utilizaram-se as fontes dos sociólogos nomeadamente com produções diretas sobre educação, especialmente François Dubet (1994; 2006; 2008), Alain Coulon (1995; 2008) e Bernard Lahire (1998).

Sobre Lahire, destaca-se que neste trabalho teve importante contribuição, sobretudo, pela relevância que suas teorias direcionam ao indivíduo, principalmente concebendo-o como “construção singular do social”, que perpassa por diferentes contextos de sociabilidade e coletivização, incorporando ao longo desse processo diferentes formas de comportamento, diante das situações que se apresentam. O autor apresenta a teoria da ação, como sendo uma transmutação da teoria política, porque os indivíduos “agem” no meio social, proporcionando muitas mudanças. Essas mudanças que decorrem das interações sociais, transformam o indivíduo em si, tornando-o no “homem plural/ator plural”. A pluralidade se expressa nas formas em que se apreende o social, nas formas em que se circunscrevem a lógica da ação, sobre como se reflete sobre a ação em si. Nesta perspectiva, a forma como se reage à determinada ação, ou até mesmo o que foi elementar para que dela se lançasse mão é o que de fato justifica a utilização das teorias de Lahire, aqui nesta tese. A opção por um olhar dedicado à determinados aspectos, tencionam poder descobrir de que forma ocorre a interiorização e a exteriorização dos hábitos e como isso repercute nas identidades individuais e consequentemente nos processos de trabalho.

Busca-se, também, adensar os debates a respeito das trajetórias escolares inesperadas, daqueles que aparentemente não teriam condições para dar

prosseguimento aos seus estudos, mas conseguiram prolongar seus percursos formativos.

Ao estabelecer como hipótese que há uma aparente contradição entre perspectivas inclusivas e práticas excludentes espera-se trazer à tona que é necessário que os objetivos institucionais estejam alinhados à perspectiva de ampliação do acesso ao ensino superior via reserva vagas, que já têm promovido o ingresso de estudantes de origens populares em universidades públicas via cotas e demais políticas de inclusão.

Tem-se por interesse estabelecer um diálogo entre abordagens teóricas distintas, tendo em vista, que serão desenvolvidas questões acerca da expansão, massificação e democratização da educação superior brasileira, além da elaboração acerca do ideal de inclusão, que ronda as concepções mais atuais em relação à educação superior. Além disso, serão destacados os principais debates acerca das ações afirmativas, e da permanência estudantil, buscando compreender as percepções dos servidores acerca das mudanças institucionais implementadas, após o acesso de estudantes por reserva de vagas. Ademais, busca-se descobrir, se houve a necessidade de algum tipo de alteração nas formas de trabalho desses servidores, para melhor atender esse público.

À luz das teorias mencionadas anteriormente, que embasam o presente estudo, metodologicamente, a pesquisa foi dividida em 2 fases: análise documental e revisão bibliográfica e construção do perfil dos servidores e das suas percepções sobre as categorias, Reserva de vagas, Programa de Assistência Estudantil, alteração da forma de trabalho, pontos positivos e negativos após o acesso dos cotistas no contexto das perspectivas inclusivas, práticas inclusivas e práticas excludentes.

A análise documental e revisão bibliográfica, procuraram rever e perscrutar detalhadamente as trajetórias históricas dos principais temas destacados na tese, com o intuito de esmiuçar as particularidades e apreender a suas atuais configurações, especialmente nas publicações documentais formuladas pelo IFRJ, essencialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o Plano Pedagógico Institucional, além do regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Esta reaproximação revelou que apesar de os principais assuntos

pesquisados na tese constarem nestes planos, mostram-se carentes de atualização, visto que os dois primeiros são da gestão 2014/2018, e o regulamento do PAE, desde a sua primeira publicação, em 2012 nunca foi revisado. Quanto a revisão bibliográfica, utilizou-se a base de dados Scielo, para selecionar artigos com as palavras-chave, cotas, reserva de vagas, ação afirmativa, assistência e permanência estudantil e acesso ao ensino superior. A revisão bibliográfica mostrou-se riquíssima em apontar que, há um progressivo aumento dos estudos (comparado ao período da dissertação), tanto no campo da educação como em outras áreas, permitindo dessa forma avaliar o que tem sido produzido e buscar referências nos diversos estudos convergentes ao interesse de estudo nesta tese.

A segunda fase consistiu na construção do perfil dos servidores e das suas percepções, acerca das categorias descritas anteriormente. Neste caso, ressalta-se que, se trata de um estudo sobre percepções e representações sociais, que busca assimilar a interpretação que os atores constroem acerca do objeto investigado; no caso em particular dos servidores do *campus* Realengo sobre a reserva de vagas e assistência estudantil. De abordagens quantitativa e qualitativa, utilizou como instrumento de coleta de informações um questionário (Apêndice 1) com perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas pelo corpo institucional do *campus* Realengo do IFRJ. Os questionários foram aplicados por e-mail, entre os dias 30/09/2019 e 31/10/2019, com o objetivo de contemplar o maior número possível de servidores. Deste modo, a amostra alcançou 15,8 % do total geral da comunidade do *campus*, que dividida por segmentos, representam 19,7% de docentes e 10,2 % dos técnicos administrativos. O IFRJ - Realengo possui um total de 164 servidores.

Ressalta-se que, foram adotadas quatro categorias de análise que nortearam a elaboração do questionário, assim como da análise dos dados obtidos. Uma vez que não haveria a possibilidade de entrevistar pessoalmente os sujeitos da pesquisa, as categorias foram construídas para que se conseguisse elucidar aspectos da vida pessoal e das percepções sobre os objetos de estudo de modo que pudessem conjuntamente orientar a análise, assim sendo, constituíram-se em: Reserva de vagas, Programa de assistência estudantil, Alteração da forma de trabalho, Pontos positivos e Negativos após o acesso dos cotistas.

A primeira categoria mencionada, Reserva de vagas, visou alcançar se os servidores tinham conhecimento das formas de ingresso no IFRJ, tanto de ampla concorrência como da reserva de vagas em si. Tencionou-se saber se os servidores possuíam algum conhecimento sobre a lei de cotas e se haviam notado alguma mudança em relação ao público ingressante após a lei de 2012.

A segunda categoria, Programa de Assistência Estudantil, buscou elucidar e mesclar aspectos da vida pessoal e profissional, pois tinha por finalidade saber primeiramente se os pesquisados já haviam tido a experiência de participar de algum tipo de programa de transferência de renda, incluindo programas de assistência estudantil e posteriormente, se estes sabiam minudências sobre o acesso ao PAE no IFRJ. Buscou-se absorver os sentidos atribuídos a este programa e se a partir desses sentidos, em algum momento da jornada de trabalho estes servidores haviam feito o encaminhamento dos estudantes ao setor responsável pela operacionalização do mesmo. Ainda nesta categoria, procurou-se captar o que era considerado na visão desses atores as principais dificuldades encontradas, para a permanência dos estudantes cotistas o que possibilitou reflexões acerca das múltiplas dimensões que cercam esse processo.

A terceira categoria, Alterações na forma de trabalho, procurou identificar se a partir da reorientação legal as perspectivas inclusivas, teriam sido colocadas em prática no cotidiano de trabalho, visando promover a permanência dos estudantes cotistas. Logo, muito além de buscar perceber se houve alguma mudança de prática em si, objetivou-se captar o que significaria esse mudar e todas as ponderações que esta necessidade outorga refletir para cada um no seu fazer diário, tais como quebra de hábitos arraigados, culturas e papéis sociais mediados pela família, religião e/ou crenças pessoais.

A quarta e última categoria, centrou-se em elucidar os pontos positivos e negativos, após o ingresso do público cotista. Sendo assim, diz respeito essencialmente às percepções conjuntas das três categorias anteriores, buscando oportunizar a fala sobre questões consideradas positivas e negativas em relação ao arcabouço legal, que proporcionou o ingresso de estudantes pobres, pardos e pretos nas IES pela via das cotas.

A presente tese, intitulada, “Perspectivas inclusivas e práticas excludentes no contexto do acesso e permanência de estudantes cotistas no IFRJ Realengo”, visa, alcançar as percepções que permeiam o imaginário social dos servidores, acerca da reserva de vagas, como estratégia de acesso e da assistência estudantil, considerando estes dois métodos como parte de um conjunto de perspectivas inclusivas que tencionam democratizar o acesso e permanência ao ensino superior.

O próximo capítulo, intitulado “Breve histórico do acesso ao ensino superior no Brasil”, tenciona apresentar resumidamente os principais aspectos do surgimento do ensino superior no Brasil, destacando suas influências. Apresenta duas subdivisões para melhor apresentar as ideias de acesso, democratização e inclusão. Deste modo, destaca o SISU e o ENEM, como um sistema que visa democratizar o acesso ao ensino superior, contudo, apresenta ressalvas quanto ao potencial democratizante desse conjunto, principalmente, porque só se considera democrático se operar a justiça social para aqueles que estão à margem deste nível de ensino.

O terceiro capítulo, “Os Institutos Federais sob o prisma da inclusão”, retrata a constituição dos IF, como política nacional de educação técnica profissional, que pretendia desenvolver, além da educação básica a educação profissionalizante voltada para inserção no mercado de trabalho. Configurou-se regionalmente (as primeiras escolas foram agrícolas) por considerar importante que a qualificação estivesse atrelada às principais funções econômicas da região, onde a unidade/escola estivesse estabelecida. Essa relação entre a formação básica e técnica foi alvo de muitas críticas ao longo dos anos, sobretudo porque o ensino ali ofertado era referenciado à determinados jovens da sociedade -filhos dos trabalhadores. Além desses elementos, o capítulo discorre sobre a expansão da rede federal de educação científica e tecnológica, expondo a reorientação dos seus princípios e diretrizes dentre os quais a ideia de inclusão evidencia-se, o que é destacado aqui como a “nova constitucionalidade”. A última parte deste capítulo expõe os principais documentos norteadores das ações pedagógicas no IFRJ, tais como PDI e PPI, e por fim, descreve o *campus* Realengo do IFRJ, lócus da pesquisa.

O capítulo seguinte, “Panorama sobre as Ações afirmativas no Brasil”, traz as ideias centrais sobre as ações afirmativas, dialogando com as principais

referências na área. Destaca a reserva de vagas como uma estratégia de ação afirmativa para a garantia do acesso e introduz a pesquisa de campo, anunciando as principais representações e discursos, que permeiam as práticas observadas no espaço de trabalho que fundamentam a hipótese do estudo. Exibe-se ainda os detalhes do enfoque metodológico da pesquisa e inicia-se a apresentação dos resultados, a começar pela caracterização dos servidores.

O capítulo 5 cujo título é “Permanência estudantil – Características gerais e questões atuais”, descreve inicialmente as possíveis conexões entre as categorias: trabalho, direito, assistência social e assistência estudantil a fim de respaldar os debates sobre a temática da permanência dos discentes, passando pela narrativa da sua trajetória no Brasil até elucidar na perspectiva do estudo, como se dá a sua configuração no IFRJ.

O último capítulo, “Ampliando os conceitos para qualificar a prática” tenciona alinhar os eixos centrais deste estudo, que são a reserva de vagas e permanência estudantil, dentro de um contexto formalmente inclusivo, porém factualmente de aspectos excludentes. Nesse sentido, entrelaça as categorias oriundas das análises do material obtido com a pesquisa, classificadas em núcleos de sentido e ideias associadas e traz à tona as representações existentes no ideário dos servidores pesquisados.

2

Breve histórico do ensino superior no Brasil

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
Ismália -Emicida

2.1.

Do acesso à democratização

Conforme o título deste capítulo sugere, a intenção aqui não é fazer um resgate histórico que especifique detalhadamente como surgiu o ensino superior no Brasil, a ideia é apontar as principais características que projetaram o modelo que hoje se tem no país e as suas atuais configurações. Ao longo deste capítulo serão desenvolvidas reflexões sobre a constituição deste nível de ensino no Brasil e suas principais características atuais. Serão destacadas as atuais políticas de acesso e inclusão e sua relação como a chamada democratização do ensino.

O Brasil não contou com uma estrutura organizacional do ensino superior igual à de países europeus e nem latino americanos, apesar de sofrer influências portuguesa, francesa e alemã em termos de valores. Foi constituída por cursos isolados, atendendo aos interesses políticos e econômicos de uma determinada classe. Por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX. A principal referência teórica trazida aqui nesse capítulo, que correlacionou a formação sócio histórica do país com a formação do sistema de educação superior, foi Florestan Fernandes (1975, 2009), ao apontar que o Brasil, um país periférico e de capitalismo dependente só poderia construir um sistema de ensino cuja base estaria ancorada no aprimoramento estrito da dimensão instrumental da educação e do determinismo tecnológico. (Leher, 1999). No

entanto, a radicalização desta proposta está muito mais evidente hoje, mostrando que as tentativas de desvinculação do sistema educacional da formação socio-histórica brasileira apresentaram poucos progressos.

Fernandes (1975), é um autor de suma importância para a compreensão do modelo de universidade que se instaurou no país. Os seus principais argumentos sobre a reforma universitária ou, “antirreforma”, ocorrida em 1968, a qual ele comumente descreve como “reforma consentida”, são de que esta desvirtuou as perspectivas de um ensino superior inclusivo das classes trabalhadoras além de ter solapado os ideias de democratização levantados pelos movimentos sociais representados pelos docentes e estudantes que buscavam, além de aproximar a universidade das questões nacionais, construir novas bases nas relações professor-docente. A expressão “reforma consentida” foi construída pelo fato de se constatar na época a readaptação (por intervenção do governo militar), de bandeiras de luta dos movimentos sociais educacionais na direção dos interesses das elites dominantes.

O movimento de “Reforma Universitária”, iniciado na década de 60, tinha por objetivo, conforme dito acima, aproximar a classe trabalhadora do conhecimento produzido neste espaço, na tentativa de fazê-lo dialogar com as principais necessidades da classe subalterna. Já nessa época tinha-se total clareza de que a universidade era reduto de um grupo específico, distante da classe subalterna (Cunha,1980). Resumidamente, os objetivos desse movimento eram atacar o elitismo presente nestas instituições e deste modo, ampliar o espaço a fim de conceder acesso aos segmentos outrora excluídos e a partir disso reajustar a produção intelectual de modo a levar em conta as necessidades locais e nacionais.

O modelo de universidade brasileiras que hoje se apresenta, foi fruto das principais tendências para o ensino superior na contemporaneidade, tendo como principais fontes os modelos humboldtiano, napoleônico e americano. A França, berço das grandes revoluções já possuía instituições de ensino superior na idade média que se constituíram mais tardiamente como exemplo para os demais países, dado o seu cariz utilitarista. No entanto, a literatura aponta que a hegemonia política no Brasil já possuía a intenção de produzir uma elite cultural por meio da formação de acadêmicos seletos. Ou seja, já se apresentava aí a ideia de que a universidade

seria um espaço exclusivo para um grupo restrito. Em paralelo, a proposta do regime militar era de que a universidade brasileira deveria se ocupar de formar novos agentes sociais, modernos e aptos às novas exigências do mercado de trabalho. Em suma, o ideal de modernização que pairava sobre o país difundia-se ideologicamente sobre todas as suas principais instituições.

A mudança na alteração do perfil do estudante, que posteriormente viria a ser um trabalhador é a principal forma de reconstruir uma nova força de trabalho, moldando-a conforme as diretrizes capitalistas. Ou seja, altera-se o modo de gerir e controlar a força de trabalho, para melhor atuar na produção e reprodução desse sistema. Este modo de agir impacta sobremaneira nos sistemas educacionais, desvirtuando seus objetivos principais de uma formação ampliada para uma formação puramente técnica e compatível, com as necessidades do mercado.

Os movimentos sociais pró-reforma universitária, sob um viés mais crítico, encamparam a ideia dos “pioneiros da escola nova⁸”, que propunha uma mudança geral no cerne da universidade, não apenas restrita à sua reorganização formal mas uma experiência de reconstruir por dentro esse espaço, dando-lhe novo sentido.

A ocupação do país pelo regime militar, fez com que a maioria das reivindicações do movimento reforma universitária, não fossem atendidas, principalmente pelo seu cariz transformador, crítico e de aspirações contestatórias e democráticas. Sim, por esse motivo e pelo fato de o país estar tentando se inserir no cenário internacional de modo mais contundente, a reforma que ocorreu foi a “consentida”, nos moldes que Fernandes (1975) discorreu; para um país periférico e dependente, uma universidade parca e afeita ao atendimento dos protocolos dos organismos internacionais. Posto este pano de fundo histórico, apresenta-se abaixo características técnicas do modelo da universidade no Brasil.

⁸ A escola nova foi um movimento de origem europeia que buscava a renovação do ensino baseada na tríade vida- experiência e aprendizagem. Encabeçada pelo americano John Dewey, entrou no Brasil na era Vargas com a intenção de alinhar os processos de educação formal às rápidas transformações que estavam em curso no país decorrentes do processo de urbanização e demais vinculadas ao plano econômico e social. A ideia fundante baseava-se na educação elemento mais eficaz para construção de uma sociedade democrática. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

Analiticamente, pode se dizer que a principal inspiração brasileira para o modelo contemporâneo de universidade, segue os moldes do protótipo alemão⁹, totalmente conectada às mudanças que iam se processando no interior dos estados modernos, com o fortalecimento da ciência e declínio do poder clérigo, cujas revoluções industriais em muito contribuíram. Os principais aspectos que identificam esse modelo são a complementariedade entre ensino e pesquisa e o comprometimento com a evolução da ciência sem amarras estatais, ou seja, o pressuposto era uma relação integralizada, tendo resguardada a autonomia universitária. Em Humboldt, é explícito afirmar que a universidade deve promover o enriquecimento moral da nação e do indivíduo. (Pereira, 2008). A primeira universidade no Brasil, fundada sob esses parâmetros foi a USP, que apesar de imprimir uma nova proposta de ensino fortalecia a ideia da elitização universitária.

Já na contemporaneidade, a universidade passou a construir uma relação entre ensino e pesquisa o que se tornou uma marca da universidade moderna. A extensão, que compõe o tripé, acompanhado de ensino e pesquisa é oriunda de propostas americanas e só se instaurou no Brasil após os anos de 1968 (Pereira, 2008). Observa-se assim uma fusão de perspectivas.

Uma questão muito importante destacada por Pereira (2008), trata-se da troca de objetivos em relação à função da universidade. Para a autora, há atualmente uma ênfase um pouco maior em aspectos científicos do que moral, principalmente em países considerados em “desenvolvimento”, ou seja, o caso brasileiro. Tais questões têm sido priorizadas pela lógica de que o avanço científico e tecnológico poderia resultar no aumento de melhorias econômicas e sociais para o país. Nesse caso, a ciência como princípio de ação, perderia seu protagonismo e consequentemente a universidade ao estilo “Humboldtiano”, perderia sua característica principal.

No caso brasileiro, de acordo com a autora, por mais que se propague que há uma intrínseca relação entre ensino, pesquisa e extensão, esta não é vivenciada de modo autêntico pelos motivos que hoje já se tornaram bastante evidentes; falta ou corte de verbas, além da seleta relevância por parte dos órgãos de pesquisa nacionais dos temas considerados promissores para receber investimento; isso porque há

⁹ Sobre o modelo/tipo de universidade dominante no Brasil, Sguissard (2009) acredita na vertente de que após a criação da instituição ocorreu uma superposição de modelos não sendo possível identificar apenas um/uma tipo de inspiração.

muito já se difunde a ideia de que a pesquisa no Brasil deve ser financiada pelo mercado, ficando assim a responsabilidade de os docentes captarem esses recursos, para garantirem a execução das pesquisas em curso e, a universidade, com os poucos recursos servindo de base para a elaboração de projetos que posteriormente serão transferidos para plena implantação em outros locais. (Pereira, 2008). Deste modo, é possível interpretar que a relação entre formação de nível superior/revolução tecnológica/mundo do trabalho propõe ao fim, a diminuição de uma formação que impulse potencialidades humanas gerais, onde de fato, há mais importância em propagar o conhecimento do que o produzir ou gerá-lo, movimento este cada vez mais frequente face ao cenário de submissão, recorrente das finalidades da universidade pública aos interesses empresariais. Para os grandes grupos empresariais a principal importância em manter a universidade subordinada ao mercado é que ao produzir novos conhecimentos úteis às empresas, tornando possível a partir desse processo estimular cada vez mais a concorrência entre elas e usufruir os benefícios desse modelo que é geração de lucros. Destaca-se ainda que esse fenômeno não é exclusivo do Brasil, uma vez que o Acordo de Bolonha autorizou a privatização do ensino superior em nível mundial (Neves, 2011).

Toda esta questão, seja relacionada a verbas ou à falta de inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão está diretamente relacionada às perspectivas delineadas para um país dependente e periférico frente à mundialização do capital. É importante destacar que, dentro desta proposta desenhou-se um estilo de universidade funcional ao capital internacional, através da promoção de graduações aligeiradas, que permitem que seja ofertado o básico para a composição de uma força de trabalho facilmente substituível.

Esse estilo de universidade funcional mencionado acima foi apresentado por Chauí (1999), como um estágio do ciclo das mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro após reformas empreendidas no período ditatorial, dentre as quais a passagem de universidade/instituição social para organização social – cujas principais diferenças residem principalmente no fato de que, a instituição social tem interesses coletivos, divergentes em número e grau das organizações sociais, cuja finalidade é de teor privatista. Deste modo a universidade funcional é aquela que:

“Estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências

do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional de estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” (Chauí, 1999, s/n).

Para alguns autores, a adaptação do modelo Humboldtiano, como uma opção de formatação de proposta do ensino superior não impediu a coexistência de múltiplas formas de funcionamento e organização das IES. Para autores como Schuwartzman e Barbosa (2014), a linha acadêmica como formato exclusivo não produz um sistema eficiente e a eficiência nesse caso está relacionada às funções que o ensino superior deve possuir, que dentro dessa ótica são: “formar profissionais para o mercado de trabalho (reproduzir conhecimento), e lidar com a questão do conhecimento (produzir conhecimento e formar pessoas para produzir esse conhecimento)” (Barbosa, 2008).

Essas funções acima dispostas, podem ser analisadas a partir de questões acerca do que é a universidade, para que serve a universidade, que grupos sociais disputam essas definições de universidade. Diante dessas indagações, e após discorrer sobre o modelo de ensino superior criado no Brasil, segue-se para o debate sobre para quem é oferecido esse tipo de ensino. De um modo mais claro, por que falar em democratização do ensino superior?

Para compreender algumas perspectivas sobre a democratização do acesso ao ensino superior, considera-se necessário fazer algumas diferenciações, entre massificação e democratização; informação e conhecimento, partindo de uma conceituação geral para posteriormente analisar o caso brasileiro.

Dentre os muitos teóricos da educação, optou-se por trazer as análises feitas por Dubet, consideradas relevantes dentro desta temática. Para Dubet (2015) e Almeida *et al* (2012), é consenso de que o acesso ao ensino universitário já se democratizou na maioria dos países. Isso quer dizer que pelo menos 50% da população na idade entre 18 e 24 anos está acessando o ensino superior. No entanto, a democratização para Dubet significa, “a abertura de um sistema de ensino”. Essa abertura pode ser chamada de democratização, no qual a expansão faz parte. Para democratizar é preciso abrir, alargar e expandir, sejam instituições, cursos e vagas

e não somente isso, como será discorrido mais adiante. A massificação, significa uniformizar ou “igualar”, o acesso a um bem escolar. Ambos os termos apesar de diferentes por vezes podem ser confundidos. Dentro do processo de democratização, Dubet (2015), chama a atenção para seguinte questão: Seria ela apenas do acesso? Seria necessária uma democratização interna, visto que dentro das IES públicas os muitos estudantes poderiam acessar níveis desiguais do sistema educacional? Nesse caso, ele apresenta a ideia de democratização como sinônimo de “justiça social”, para mitigar as desigualdades internas do sistema ao propor que, desde os processos seletivos os critérios adotados minimizem as desigualdades sociais. Para Fernandes (1975), a democratização é tão somente, trazer para os bancos universitários a classe trabalhadora, dando-lhes a oportunidade de adquirir uma formação crítica e de qualidade. Ou seja, oportunizar às classes populares o acesso à uma universidade nacionalizada e autêntica, reformada a partir das particularidades do próprio país. Diante do exposto, a opção adotada nesta pesquisa em relação à democratização do ensino superior, se ajusta aos princípios defendidos por Fernandes e Dubet, de que a democratização do ensino superior é a ampliação do acesso como caminho de operar a justiça social, para aqueles que estão à margem deste nível de ensino. Nas palavras de Nascimento (2013), a democratização que foi trazida à tona nos anos 2000, se trata de outro olhar sobre esse termo, para a autora haveria uma concepção restrita de democratização, ancorada apenas na “expansão das vagas”, no ensino superior pela via da privatização (PROUNI, FIES), uma vez que a maioria das matrículas se dá no ensino privado e no ensino à distância. O ENEM e o Sisu, também fazem parte deste pacote. As ações afirmativas poderiam ser consideradas como estratégia de ampliação do acesso na rede pública, no entanto, foram implementadas pela luta dos movimentos sociais e não somente por estratégias governamentais.

Em relação às formas de acesso, o vestibular foi a via mais comum durante muitos anos no Brasil. Em relação a este (Feres, 2015), aponta que é um sistema de seleção cada vez menos utilizado, nos dias atuais, substituídos pelo ENEM e SISU. Para o autor, o vestibular funciona como reprodutor de uma lógica meritocrática, cujas hierarquias sociais são bastante reforçadas. A conformação da ideia de que o ensino superior é um sistema de fato para poucos, se desenvolveu e se instituiu no sistema educacional brasileiro. Não obstante, em virtude de uma lógica inversa

onde a educação básica pública é totalmente precária, impedindo que aqueles que por ela passam tenham condições de concorrer no sistema de vestibular, e, aqueles que vinham de uma trajetória do ensino fundamental em instituição privada, conseguiam “transpor essas barreiras”, munidos do que era necessário para suplantá-las. Esse é o paradoxo persistente apontado por Heringer (2013), onde os estudantes mais abastados estariam ocupando os bancos universitários públicos e os estudantes de origem popular, arcando com mensalidades em universidades privadas. Ainda, de acordo com Neves, há uma:

Fragmentação da organização acadêmica, perpetuando, em nível superior, o histórico dualismo estrutural da educação escolar brasileira segundo origem de classe: aos estudantes que tiverem uma trajetória escolar que lhes permite competir por vagas em instituições universitárias majoritariamente públicas, uma formação humana que mantém, mesmo sob a ótica utilitarista do capital, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e para aqueles que não tiveram essa chance, uma educação voltada apenas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ministrada nas instituições não universitárias, majoritariamente empresariais. Ela se presta, ainda, para viabilizar simultaneamente, uma privatização mais orgânica das universidades públicas, e a difundir de maneira mais duradoura no âmbito universitário a política de parcerias, já bastante disseminada em outros setores da área social. (Neves, 2004).

O debate travado por Feres (2015), inclui inúmeras questões que nos levam a refletir sobre o espaço universitário, ser de fato, como já descrito acima, um lugar licenciado a todos os cidadãos. Começa pela ideia de uma justa “seleção”, e se esta não é justa, as desigualdades tendem a se perpetuar e a robustecer uma vertente sistemática, que privilegia brancos da elite econômica em contraposição aos estudantes pretos, pardos e de classe popular. Para o autor, fica claro que a manutenção de um sistema de ensino superior elitista e excludente, fortalece a ideia de que a universidade não é para todos. Tendo em vista que, a situação de desigualdade no ensino superior no Brasil nunca foi escamoteada, ressalta-se nesse sentido como foi importante a luta do movimento negro em prol das ações afirmativas, implementadas em 2012, com o intuito de reservar vagas nas IES, para estudantes pretos e pardos e que tenham estudado em escolas públicas. Esta estratégia de acesso será discutida em outro capítulo.

Com uma visão particular sobre ENEM/Sisu, Leher (2009), importante pesquisador na área da financeirização da educação, enfatiza sua postura contrária ao Enem, como forma de ingresso nas IES; os principais motivos destacados por ele são: 1) a transmutação da avaliação da esfera escolar para a esfera do mercado,

já que se transfere essa atribuição/responsabilidade a grupos financeiros privados/terceirizados, que ficam com a incumbência de avaliar a formação dos estudantes. O autor destaca que a maioria das fundações que, “disputam essa fatia do mercado”, nasceram dentro de instituições públicas e que há a probabilidade de negócios escusos nortear essas relações, uma vez que, propiciam grande rentabilidade; nas palavras de Leher: São dezenas de milhões de Reais, concorrências duras, alianças e cisões entre grupos que operam essa capitalizada máquina de venda de serviços de avaliação. O segundo motivo é que a universidade perde sua autonomia didático científica, ao não entender que a avaliação é essencial para a manutenção da sua autonomia. O autor rebate a ideia que, os vestibulares são “conteudistas”, com base no exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), informando a priori, que a construção de conceitos é indispensável ao raciocínio lógico, desmascarando segundo ele, a pseudo ideia de que a forma como o ENEM é elaborado, é a de mais fácil compreensão. Assim como Feres (2015), compreende que o vestibular é um instrumento de seleção, que faz sentido dentro da lógica capitalista, uma vez que o direito à educação não é assegurado pelo Estado; 3) o Enem promove um rebaixamento da agenda de estudos, uma vez que “dita”, os conteúdos prováveis das provas, fazendo com que as instituições se amoldem a ele; 4) não é um sistema democrático para as classes populares, pois sendo classificatório, caso o estudante não consiga vaga numa IES pública próxima de casa, ele inevitavelmente cairá nas armadilhas das IES privadas, próximas da sua residência, já que não possuirá condições para arcar com as despesas em outra cidade, (a maioria das IES possuem pouca vagas em residência estudantil) conforme prevê o Sisu. Deste modo, adianta que a mobilidade estudantil é para os estudantes que possuem condições de arcar com tais despesas.

Ao passo em que essas questões ocorrem, algumas mudanças começaram a modificar o cenário do ensino superior. Essas alterações foram processadas com a implementação de ações que, só foram possíveis após uma nova concepção de ensino superior (baseada em valores distintos, sem a pretensão de ser universal como será mostrado a seguir). A partir da década de 2000, observaram-se inúmeras ações, tanto da sociedade civil (movimento negro em especial que já encampou desde a década de 90 os pré-vestibulares comunitários para negros e carentes), quanto dos governos FHC, Lula e Dilma (particularmente os dois últimos), para

tornar o ensino superior acessível aos estudantes brasileiros. As principais intervenções foram a adesão à conferência de Durban, como primeiro passo importante para o reconhecimento da existência de racismo e intolerância contra pessoas negras; logo após, a criação, já no governo Lula da, SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e anos depois, o REUNI, que contemplava a criação do PROUNI (Programa Universidade para todos), FIES (Fundo de Financiamento Estudantil, em substituição ao CREDUC -Crédito Educativo) e em 2012, a lei de cotas (Lei 12.71/2012). Todas as ações acima tinham por objetivo democratizar o acesso ao ensino superior através da ampliação de vagas na rede pública e privada, nesta última, através da oferta de bolsas de estudo parciais e integrais, com a perspectiva de incluir os jovens que historicamente estiveram alijados desse sistema. Um relatório publicado pela ANDIFES em 2011, apontou que ocorreu um aumento de alunos pobres, pretos, pardos e indígenas, nas universidades do período de 2003 a 2010, aumento esse não tão significativo, porém importante para a alteração do quadro vigente.

As alterações acima citadas que ocasionaram mudanças no ensino superior brasileiro, analisadas sob a perspectiva crítica marxista da sociedade capitalista, traz outro ponto de vista sobre as transformações ocorridas, muitas delas já destacadas neste capítulo. A noção mais importante é que tais processos sucedidos são vistos apenas como “expansão” das ações e não “democratização”, que aqui aparecem entre aspas a fim de destacar as compreensões. Essa expansão se dá no bojo do que se declara ser, por alguns autores mais alinhados a perspectivas políticas de transformação da ordem social, a contrarreforma do Estado.

Deste modo, autores como Netto (2016) e Almeida (2015), manifestam suas percepções, trazendo à tona que a implementação pelo Estado do conjunto de leis, decretos e normativas, vão ao encontro do preconizado pelos organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, OCDE, OMC), cujo intuito é promover exclusivamente a “massificação” desse nível de ensino. Para estes autores, o que está por trás desse processo, tanto da diversificação das formas de acesso, quanto das atuais normativas que promovem a expansão do ensino se dão, na maior parte de forma precarizada e sem a qualidade e comprometimentos esperados. Um dos maiores exemplos desse fenômeno é o desmedido crescimento de instituições privadas, comumente chamado de

“empresariamento da educação”, cujas principais características que imprimem um ethos corporativo às universidades públicas, são o aumento de cursos à distância (que representa a mais alta expressão da precarização do ensino), com formações superficiais e desqualificadas e a subjugação da ciência ao mercado, já mencionado neste capítulo. Tais propostas incidem diretamente na atuação dos profissionais, que trabalham na política de educação. Deste modo, o acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora, se dá pela via da privatização – que, através da ideia de democratização opera a mercantilização da educação, com o financiamento pelo estado brasileiro dos grandes grupos de ensino privado, que crescem no país.

Para Frigotto (2011), a diversificação do acesso é uma forma de fragmentar a universidade pública, através de alternativas pontuais que podem causar a “impressão” de que houve um acesso qualitativo aos estudantes, que posteriormente será destacado que não é o suficiente, para permanência na universidade.

Para Netto (2015), não se constituiu no Brasil um sistema democrático de acesso ao ensino superior, ou seja, o autor destaca que a aparente “democratização” na verdade corresponde a uma expansão impensada que comprometeu em muito a qualidade da educação, expansão esta que encontrou alguns percalços anos depois, com o forte desinvestimento na educação, principalmente a de nível superior.

Nas palavras de Reis *apud* Stevanim:

“Longe de apresentar a apregoada democratização do acesso à educação superior, a expansão das universidades federais, sem o financiamento adequado, tem resultado no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino ofertado e da produção científica realizada em tais instituições”. (Reis *apud* Stevanim, 2016, p. 15).

Sobre a elitização do sistema de ensino superior brasileiro, Vieira e Vieira (2014), em um artigo intitulado “O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação” trabalham com a ideia de que o ensino superior brasileiro é um sistema excludente pelos seguintes motivos: 1) porque o sistema de ensino universitário foi constituído historicamente para ser formador de elite. Os autores apontam que desde o sistema colonial, precisamente após a chegada da família real ao Brasil, apenas os filhos dos grandes latifundiários possuíam a oportunidade de estudar. Inicialmente saiam do país rumo

à metrópole, até que fossem instituídos no Brasil alguns cursos de cariz basicamente técnico. 2) Pela ideia de que no país há uma democracia racial, muito fundamentada, dizem os autores, pelo fato de não termos vivenciado um racismo que tenha se tornado política de Estado como nos EUA e em alguns países africanos. Este pretensão senso de igualdade, colabora para que as pessoas negras permaneçam em patamares inferiores no quesito qualidade de vida. 3) O entrecruzamento entre ensino público e ensino privado e os níveis de formação. Este aspecto aponta que há um maior quantitativo de jovens estudando na rede pública de ensino (educação básica), e um percentual menor nas escolas privadas, logo tendo se estabelecido no Brasil uma cultura de desvalorização da coisa pública, as escolas municipais e estaduais foram sucateadas ao ponto de não poderem oferecer o ensino de forma tão bem qualificada quanto os serviços da rede privada, assim, o ingresso nas IES públicas é mais acessível aos que conseguiram obter uma formação básica completa, principalmente àquelas que ainda possuem processo seletivo ao estilo “vestibular”. O ponto de vista de Netto (2015), infere que os dois motivos para manutenção do sistema elitizado de ensino superior no Brasil decorrem da instauração da privatização via ProUni, que demarca o atendimento dos interesses do capitalismo contemporâneo e o REUNI, processo instaurado nas universidades públicas que promove o sucateamento, principalmente através do corte de verbas.

Ao retomar Dubet, e a questão central desse tópico sobre democratização, seria possível concluir que o Brasil contemporâneo gerou, ou melhor, consolidou um sistema de ensino superior de massa? O sistema de massa, seria, na melhor das possibilidades a conclusão de que se teria migrado de um modelo de elite. Desta forma, serão abordados alguns pontos a fim de que se possa confirmar se essa transição foi feita.

Para Trow (2005):

A presença mais significativa de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias recoloca na mesa, sob novas perspectivas, as discussões sobre as políticas de igualdade e equidades sociais e educativas antes vistas como questões secundária, pressionando governos no sentido da formulação de políticas compensatórias e afirmativas. Além disso, o aumento de proporções significativas de determinado grupo etário tende a interferir na organização e no clima institucional, bem como na estrutura curricular, promovendo um processo paulatino de diferenciação e diversificação institucional.

Ainda sobre os mecanismos de acesso e processos seletivos, o autor menciona:

O ingresso de um contingente maior de estudantes fortalece os movimentos para alterar os mecanismos de acesso e seleção, em face da superação da concepção de um ensino superior como privilégio (de classe), em que cede lugar à ancoragem social da educação como direito.

A questão se o Brasil possui ou não um sistema de massa passa primeiramente pela compreensão do que seria um sistema de massa. Para Trow (2005), um sistema de ensino superior de massa seria aquele que atende entre 16% e 50%, do grupo etário de 18 e 24 anos, o sistema de elite atenderia menos que isso, ou seja, atenderia até 15% do grupo etário. Quando o volume de alunos nesse grupo etário chega à 30%, considera-se que o sistema não é mais elitizado, sendo nesse caso, considerado um direito para aqueles que o usufruem e não mais um privilégio de classe. Ou seja, nesses casos até o status social dos que possuem ES, muda o que poderia gerar possíveis transformações socioeconômicas, dirá o autor. Em 2015, mais da metade da população brasileira de 25 anos ou mais de idade, estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente (52,0%), 26,4%, tinham o ensino médio completo, e 13,5% possuíam o superior completo.

O que chama atenção no caso brasileiro é que todos os esforços empreendidos historicamente para ampliar o acesso ao ensino superior se deram, em grande parte através da expansão do setor privado, à exceção das políticas de ação afirmativa que só se instauraram no país na década de 2000.

(...) a expansão da educação superior foi realizada mediante **financiamento privado**, doméstico, com a participação ativa do “consumidor de serviços educacionais”, numa clara definição da educação superior como mercadoria, o que cristaliza a marca da política liberal-conservadora deste governo, com a tentativa de apagamento, na memória discursiva da população, da ideia de educação como direito. Para o sucesso desse processo, teve papel fundamental a implementação de mecanismos de avaliação que estabeleceram a competitividade como motor de dinamização do moderno mercado da educação superior por meio da ampla divulgação que o governo e a mídia davam aos resultados do Exame Nacional de Cursos, o Provão. (Gomes, 2008, p. 28-29).

Observa-se nesse caso, a grande crítica aos governantes que instituíram como política de estado um sistema educacional que privilegia a educação privada, que

indiretamente transmite a ideia de que a educação é um bem a ser consumido, descaracterizando-a como direito em si. Ressalta-se ainda vertiginoso crescimento desse sistema durante o governo do ex-presidente Lula, que, se por um lado estimulou a ampliação quantitativa da rede federal, através da criação de novas universidades e novos institutos federais, por outro, não poupou esforços em isentar de todos os modos os grandes conglomerados educacionais, que puderam abocanhar uma fatia considerável de estudantes, conforme é possível observar na tabela abaixo:

Quadro 1- Taxa de matrículas em números absolutos

Censo da Educação Superior 2016	
Total de matrículas na rede pública	1.990.078
Total de matrículas na rede privada	6.058.623

Fonte: censo da educação superior de 2016. Elaboração própria.

O crescente aumento de matrículas na rede privada de ensino, ocorreu sob a enunciação de que tal fato era a democratização tão esperada, cuja meta de atingimento eram os jovens trabalhadores, advindos das classes sociais baixas. Sob esse discurso, as ações implementadas através do ProUni, puderam ganhar legitimidade frente à população, que nutria o sonho de possuir um diploma de graduação. Essa lógica entrecruzada dos sistemas de ensino, oportunizou o surgimento do programa citado acima sob o discurso de que as universidades públicas “não possuíam vagas”, para atender a todos os estudantes que almejassem nelas se inserir. De acordo com Vieira e Vieira (2014):

A utilização da rede pública (com maior procura entre pretos e pardos) como forma de qualificação é majoritária entre os níveis de ensino fundamental e médio, invertendo-se drasticamente no ensino superior. É evidente que, para o caso específico do terceiro nível de ensino, estes números podem ser explicados pela ampliação do sistema privado, promovida pelas sucessivas reformas universitárias das décadas de 1960 e 1990, que incentivaram a expansão das Instituições de Ensino Superior, sobretudo através da ampliação de vagas nas universidades e faculdades privadas.

De acordo com dados da PNAD (2015), os maiores percentuais de estudantes na rede pública foram observados no ensino fundamental (85,3%) e no ensino médio (88,1%), enquanto somente 25,3%, dos alunos de curso superior frequentavam instituições públicas. Considerando o nível superior, a Região

Nordeste apresentou a maior proporção de estudantes da rede pública (31,9%); por outro lado, as menores proporções foram observadas nas Regiões Sudeste (21,1%) e Sul (23,5%) (IBGE, 2018).

Diante do exposto, pode-se concluir a partir das políticas acima dispostas, que houve algum tipo de inclusão, não uma democratização propriamente dita de alguns jovens pardos e negros no ensino superior brasileiro, no entanto, é necessário ressaltar que a inexpressividade do setor público comparado ao privado é enorme, o que pode continuar reforçando a ideia de que o espaço universitário, tanto público quanto privado é restrito a elite branca dominante e para aqueles que podem pagar, sobretudo se a escolha for por um curso de grande concorrência. Será apresentado mais adiante como as condições objetivas de vida são determinantes para a escolha do curso.

Observa-se uma ligeira mudança que o impacto das ações afirmativas vem causando nas IES públicas¹⁰. Gomes e Moraes (2012), relatam ainda que se deve ter cautela ao relacionar o processo de massificação do ensino superior com a expansão da rede privada. Para os autores um não é sinônimo do outro, muito embora haja certa equiparação.

A seguir serão abordados aspectos sobre o processo inclusivo no ensino superior, apontando os principais entraves para que de que fato se concretize e de quais maneiras é possível construir esse ambiente.

2.2.

Políticas de Acesso e inclusão social no ensino superior

Conforme apresentado anteriormente, o ensino superior no Brasil, constituído tardiamente não foi pensado para o atendimento de todos, de modo universal, o que marcou definitivamente sua essência. No entanto, movimentos reivindicatórios que exerceram pressão sobre os governos foram capazes de alterar esse quadro, trazendo para o cenário nacional os ganhos obtidos através de suas lutas; ganhos que se expressam em políticas sociais de aspecto inclusivo, que apesar de sua intenção

¹⁰Desigualdades Raciais por cor ou raça, IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>.

progressista encontram por vezes alguns entraves para sua operacionalização que como se verá, requer muitas alterações, não só de ordem objetiva como de ordem subjetiva.

Foram implementados como estratégias de acesso ao ensino superior (sob dado momento histórico neoliberal), o Exame Nacional do Ensino Médio, (ENEM – portaria MEC 438 de 1998), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI- Decreto 6.096 de 2007); lei de Reserva de Vagas, a “lei de cotas” LEI 12.711 de 2012, Programa Universidade para Todos (PROUNI – LEI 11.096 de 2005), Ensino à Distância (EaD – Decreto 5.622 de 2005), Artigo 80ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.694 de 1996) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Presencial ou à distância – artigo 11º Inc. III do Decreto 6.755 de 2009, que trouxeram aos bancos das universidades e dos Institutos Federais (IF), um “novo perfil” de estudantes, nas palavras de Heringer (2012), “com trajetórias escolares não lineares”, ou seja, que não seguiram seus estudos de forma sequencial, inclusive respeitando a faixa etária.

Do conjunto de leis acima citadas, pode-se dizer que a mais imprescindível para que houvesse uma mudança no perfil acadêmico foi a lei de cotas. Esta lei expressa uma política pública de ação afirmativa, que de forma prática e objetiva significa a adoção de medidas positivas com fins de promoção da igualdade. (Vieira e Vieira, 2010). Foi fruto de intensas lutas por parte do movimento negro, a fim de estabelecer um sistema que estabelecesse igualdade de oportunidades entre brancos e negros. Pode-se dizer que debater ações afirmativas é estar num campo de discussões ainda controverso e não consensual (Reskin, 1997), já que apesar de ter adquirido o status de política pública no Brasil como citado acima, ainda é um campo disputável de interesses entre os que defendem a meritocracia como característica importante do estado democrático de direito, e aqueles que de algum modo defendem que, seja criado um sistema que repare desigualdades históricas, e/ou que crie mecanismos redistributivos, ou tipos de compensações a fim de reparar a exclusão ou inexistência (ou sub-representação) de pessoas em situação de desigualdade social no mercado de trabalho e nos sistemas de ensino superior.

Vieira e Vieira (2014), alerta sob os seus pontos de vista, que há uma mistura entre os conceitos de ação afirmativa, inclusão, democratização, acesso e permanência. Para estes autores a confusão entre os conceitos pode acarretar numa perda de sentido real para o significado da ação afirmativa, fazendo com que a mesma não avance no seu objetivo. Os autores destacam que a principal aparência de comunhão entre os conceitos populariza as ações afirmativas erroneamente, como algo que serve apenas como “porta de entrada”, deixando de lado o ciclo, implementação e avaliação tão importantes para a compreensão das suas reais funções. O conceito utilizado nesta tese para ação afirmativa, compreende-a como:

“Políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação e tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um ‘nivelamento do campo’, seja no mercado de trabalho e nas instituições de ensino (Reskin, 1997 *apud* Heringer 1999).

De acordo com Clancy e Goastellec (2007), as políticas de acesso ao ensino superior passaram por fases que levaram em conta os acontecimentos vividos em cada período histórico, cuja participação dos sujeitos sociais em maior ou menor escala influenciaram suas bases; são elas, 1) a ideia do mérito herdado. Nesta vertente o acesso é garantido pela herança, independe das circunstâncias ou qualificações pessoais. Ou seja, a forma de garantir o acesso é estar resguardado de que o estudante venha de uma família socialmente favorecida, cujos membros tenham todos passados por esse nível de ensino. A segunda fase que marcou a progressão dos sistemas de ingresso foi; 2) O princípio da igualdade de direitos, onde o acesso é legitimado apenas pelo mérito, pela capacidade individual de cada um independente do sexo, raça, cor, etnia e renda. A terceira e última fase é descrita como a fase da 3) igualdade de oportunidades, que leva em conta principalmente que o acesso ao ensino superior é competitivo e que na maioria das vezes exclui os que não possuem posses e nem capital cultural considerado necessário ao ingressante neste nível de ensino. Uma questão considerável que permeia o princípio que rege esta fase é que os prejuízos sociais que alguns alunos tiveram de enfrentar passa a ser considerado quando a questão é o mérito, ou seja; a medida para o mérito engloba a distância entre o nível de escolaridade atingido pelos alunos e os infortúnios vivenciados pelos mesmos até o atingimento dos seus objetivos.

A partir desta última perspectiva de acesso, onde o mérito, não é única variável a ser levada em consideração, para se pensar no ingresso no ensino superior observa-se uma evolução sob o ponto de vista de perspectivas mais progressistas, onde o estado e a sociedade em si abrem-se a vislumbrar que é necessário desenvolver políticas públicas e sociais mais equitativas, e essa é a palavra a ser realçada: EQUIDADE. Sob a perspectiva de Rawls (1976), a equidade é sinônimo de justiça e esta, só é de fato feita quando as liberdades elementares da vida de qualquer pessoa são respeitadas. As liberdades elementares são as possibilidades de acesso à saúde, educação, trabalho e renda. Na visão do autor a justiça só ocorre quando as desigualdades sociais e econômicas são “adaptadas” e certificam que, a igualdade de oportunidade poderá se estender a todos. Amartya Sen (2000), traz à tona que a privação das liberdades acima citadas, reprime a prática da cidadania e desembocam em processos excludentes. Desse modo, o Estados, governos e suas instituições são chamados a construir estratégias que possibilitem oportunidades aos serviços e bens essenciais à manutenção da vida. Deste modo, equidade é um princípio mais próximo de justiça do que de igualdade como a vasta literatura sobre o tema aponta. Sob a perspectiva de Mcowan (2007, p. 581) “Uma justa distribuição de bens não é necessariamente uma distribuição igual para todos”.

O termo “equidade” tem sido recorrentemente usado, dentro da perspectiva liberal para conferir a esta uma “face mais humanizada”, frente às suas propostas para as políticas sociais como todo. Como o objetivo deste estudo envolve a política de educação, é pertinente destacar de que forma esse princípio circula entre ideias tão opostas. Ao analisar os pesquisadores que tratam deste tema, o ponto de partida são as novas reestruturações, pensadas no país após reformas empreendidas, a partir dos anos 2000. Deste modo, é provocado o retorno das teses desenvolvimentistas realizadas no país entre as décadas de 40-70, cuja ideia central era a retomada do desenvolvimento social via crescimento econômico. Sob esse ponto de vista a educação seria o principal incentivador desse processo como “grande combatente” das desigualdades sociais. Nesse sentido, tal responsabilidade sobre esse sistema é posta, conforme o texto do projeto de lei (PL) 7.200 demonstra:

A educação superior brasileira está associada aos desafios republicanos do Brasil moderno e, por isso, carrega a enorme responsabilidade de contribuir, de forma decisiva, para um novo projeto de desenvolvimento nacional que compatibilize crescimento sustentável com equidade e justiça social. Para tanto, é indispensável

construir um sólido marco regulatório para a educação superior, fortalecer o modelo de financiamento do parque universitário federal, bem como apoiar a assistência estudantil (Brasil, 2006, grifos nossos).

Trazendo o debate para o último mandato do governo Lula, cujos objetivos continuavam a coincidir com propostas neoliberais, observou-se que o discurso da “equidade” e justiça social aparecia acompanhado ao de crescimento social, na tentativa, mais uma vez de retoricamente, atenuar nas privatizações, desregulamentações e flexibilizações concedidas ao grande capital e mais, colocando a qualificação via sistema educacional como grande mola propulsora, para concretização desta realidade. A verdade é que, não passa da retórica. O que se observa de fato é que não tem se estabelecido um diálogo com a universidade no sentido de rememorar a sua função social, (onde o princípio da equidade faria muito sentido) pelo contrário, reforça-se cotidianamente neste espaço a construção de um saber puramente técnico, irrefletido e que não opera diferença substancial na vida daqueles que o compartilham, uma vez que, se tornam um exército de diplomados que serve para alimentar a rotatividade de população desempregados no país, como será apresentado mais adiante.

Além da equidade, a bandeira da inclusão também foi levantada em concomitância, e, da mesma forma que o princípio da equidade está aquém de ser uma prática presente nas IES, até porque, o entendimento de um contexto acadêmico inclusivo, perpassa por questões vinculadas à noção do que é inclusão, que em muitos casos poderia ser considerada apenas o compartilhamento de espaço físico, o que é reduzir a noção qualitativa do termo. Em primeira instância, é necessário que haja por parte dos educadores, e da gestão das instituições uma mudança de atitude a fim de implementar práticas, que levem em conta a revisão e alteração de processos avaliativos, metodológicos, revisão e alteração de currículos e a utilização de recursos diversos que permitam auxiliar na forma de ensinar e aprender. Nesse sentido, uma definição ampliada consiste em “uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem” (Camargo, 2017).

Camargo (2017), ressalta que o foco da educação inclusiva é atender a todos os estudantes, tanto aqueles que são público alvo da educação especial, quanto os

que não são. Sabe-se que a mudança de postura, seja por parte dos docentes ou por parte dos demais servidores que compõe as IES, podem ser estimuladas por cursos que visam alterar as práticas deficitárias nessa área de formação. Porém, Sadalla (1997), sinaliza que o aprimoramento de práticas inclusivas deve ser estimulado através de processos reflexivos sobre suas ações, momento em que o mesmo se deparará com suas crenças e pré-conceitos e terá a oportunidade de revisitá-las e revê-las, a partir de lentes que ampliem essa visão para o reconhecimento da diferença, não a subjugando como inferior. Esses processos reflexivos devem ser sistemáticos, a fim de retomar questões intrínsecas e antigas ao sistema de ensino, e também às que se colocam na atualidade a fim de não confundir conceitos.

Pensar a política de educação, em especial o ensino superior, requer de todos que atuam nesse campo a percepção de toda a complexidade, que envolve esse sistema. As políticas públicas de maneira geral, desde o seu nascedouro, possuem como objetivo principal a equalização entre o crescimento econômico e a inclusão social (Souza, 2006). Estão, de certa forma, vinculadas a propostas governamentais, cujas orientações podem tender a ampliação da democracia, com foco prioritário na população ou não. Há perspectivas que consideram, que o arcabouço legal implementado como estratégias/expansão de acesso, faz parte de um processo de massificação do acesso, que não se traduzem em permanência e na efetivação de fato do direito à educação. Diante disso, o campo das políticas públicas é o espaço não físico, mas teórico onde um conjunto de relações históricas está ancorada nas posições dos agentes em determinados coletivos, ou seja, as políticas públicas podem expressar, dependendo da “força” de cada agente, suas perspectivas e projetos para algumas parcelas da sociedade.

O conceito de política pública desenvolvido nesta tese, vai do que Souza (2006), sugere de que as políticas públicas são um campo de conhecimento teórico e prático (ou seja, de relações) onde os Estados, através de seus governos, promovem ações (programas e projetos) com a intenção de produzir mudanças na sociedade de maneira geral.

É importante destacar nesse processo, que as políticas sociais na contemporaneidade têm sofrido drásticas alterações, em virtude da crise estrutural e sistêmica do capitalismo. Sua função principal, como dito acima é concretizar

direitos, apesar de sua natureza ambígua que mescla o atendimento de demandas das classes populares, quando não é capturada pela classe burguesa e, é nessa relação que se observa hoje, o pendular, o estar mais para o lado das classes que detêm o poder econômico. Vivencia-se o estágio que Pereira (2013), denomina de financeirização das políticas sociais, caracterizada pela perda dos direitos de cidadania que paulatinamente vem sendo substituídos pela ideia do “mérito”, baseada na ética capitalista” (Pereira, 2013). Deste modo, a política social, não mais baseada no direito, exige contrapartida dos seus beneficiários (clientes), cada vez mais focalizadas, rotativas e de caráter fiscalizatório, numa relação de exaltação extrema ao trabalho, como porta de saída a fim de aprofundar a ideia de que se não for por essa via, o sujeito poderá se “aproveitar” da sua condição. Assim sendo, a refuncionalização das políticas sociais incide diretamente nas propostas para as políticas de educação, através da ideia do “fetiche da democratização” (Lima, 2005), impactando no número de vagas (expandido), porém acompanhados através de critérios rigorosos (estabelecidos pelos programas de assistência estudantil), a fim de alcançar a produtividade desejada. Este assunto será abordado nos capítulos mais adiante.

Conforme exposto, a política de educação no Brasil guarda inúmeros desafios para a sua plena realização, de forma universal e equânime, uma vez que respondeu (e ainda responde) por muitos anos a uma proposta elitizada de formação de uma classe social distinta, distinguida por cor e renda. Classe esta que por seu poder econômico, dispunha de todos os outros “tipos de poderes”, incluindo o simbólico. A conformação da elitização do ensino superior para Bourdieu e Passeron (2015), resulta de toda lógica do sistema capitalista e conforma de maneira distinta as opções e vidas dos estudantes, que almejam requerer este nível de ensino. Além de ser considerado um espaço reprodutor das diversas desigualdades sociais, a escola/universidade é um espaço que, por si só, altera as escolhas e anseios, sobretudo das classes menos favorecidas, essa alteração é o que esses autores destacam como supremacia das condições objetivas, perante às intenções subjetivas. Resumidamente: as condições reais de vida sempre vão se impor frente aos desejos pessoais; seria como pensar a objetividade X a subjetividade; o filho de um operário, por mais que queira se tornar um advogado na maioria das vezes não se arriscará/ou não terá forças para modificar os seus antecedentes pessoais,

entendendo-o quase que inevitavelmente como destino. Nas palavras dos autores o *habitus* (que não significa destino), se constitui e passa a ser a forma/estilo de conduzir a vida. A introjeção desse “*habitus*” se amplifica e consequentemente altera sobremaneira os contextos familiares, conforme os estudos abaixo apontam.

Costa e Cunha (2011), confirmam através de seus estudos que a falta de incentivo familiar para que o estudante ingresse na universidade, pode estar relacionada às condições socioeconômicas desfavoráveis. Além da renda familiar, a escolaridade dos pais também influencia no ingresso precoce dos estudantes no mercado de trabalho. Cardoso e Sampaio (1994), relatam que quanto maior a escolaridade dos pais (origem social, perpetuação de determinado estilo de vida mais abastado em todas as áreas), menor é a inserção de seus filhos no mercado de trabalho. Isso ocorre segundo as autoras por um estímulo por parte dos pais, no retardamento ao ingresso no mercado de trabalho dos filhos, por supervalorizar a carreira universitária, acreditando nessa via como capaz de alterar os rumos pessoais¹¹. Neste caso, tomada a consciência da “desvantagem social” por questões estruturais, alguns familiares tendem a tentar modificar o que Bourdieu chamaria de “*habitus*”, a fim de alterar estruturas rígidas de comportamento em possíveis “estruturas estruturantes”, passando assim a uma perspectiva menos pessimista e mais transformadora da realidade social. O ingresso de um familiar no ensino superior, pode expressar mobilidade social e status, antes nunca experimentado por inúmeras famílias (Daflon e Feres 2015).

Em conformidade com a ideia expressa anteriormente, Ferreira e Veloso (2003), demonstram que quanto menor a escolarização dos pais, maior a probabilidade de os filhos possuírem o mesmo grau de escolarização. A trajetória escolar dos estudantes está relacionada com o lugar que a educação ocupou na vida dos pais. Nesse sentido, pode-se justificar a importância ou não da mesma e até o empenho ou não dos pais, em oferecer uma educação de qualidade, em escolas consideradas boas (públicas ou privadas). De acordo com Gomes,

(...) pais migrantes educam os filhos, no meio urbano-industrial, em condições assaz desvantajosas (...) educam os filhos para uma realidade que lhes é, ainda, desconhecida (...) eles ainda estão em processo de adaptação e ajustamento ao novo meio (...) a metrópole que mal conhecem (1992, p. 100).

¹¹ O que mais à frente será discutida e por alguns autores.

A distribuição de bens e oportunidades, passa também pela inserção no mercado de trabalho. A oportunidade a níveis mais elevados de estudo vem, sem dúvida alguma, acompanhada de expectativas quanto a uma melhor qualificação, que se traduz em um bom retorno financeiro. O status adquirido através da mobilidade social é apenas acessório, mas não menos importante frente a iminente possibilidade de ter um emprego formal com boa remuneração. Feres e Daflon (2015) afirmam que “a educação é um dos principais determinantes do acesso a posições de maior remuneração e status em nossa sociedade, por sua grande capacidade de influir na mobilidade social e na distribuição de oportunidades”

A expansão do ensino superior, além de ser uma proposta de governo e resposta de lutas dos movimentos sociais, como já citado anteriormente, também é expressão da maior procura dos jovens por esse nível de ensino, atraídos pela valorização do conhecimento científico e pela busca por mobilidade social, através de inserção qualificada no mercado de trabalho. Pesquisas apontam que, houve um aumento dos jovens entre 18 e 24 no ensino superior (IBGE, 2015), aumento este fruto de ações governamentais de incentivo à educação, empreendidas no Brasil desde 2003. Houve, de acordo com o Instituto Anísio Teixeira (INEP, 2014) um aumento de 85,6%.

Neves e Anhaia (2014), em um estudo sobre a política de inclusão social no ensino superior destacam, que a maioria dos estudantes tem o entendimento de que o acesso ao ensino superior estaria relacionado ao aumento da probabilidade de melhor atuação profissional, no entanto elas destacam como essa vinculação pode ser perigosa na medida que, acesso e permanência ao ensino superior podem não se traduzir em mobilidade social. Para as autoras, as políticas de expansão do ensino superior devem conjugar políticas de geração de emprego, a fim de promover inclusão e mobilidade social dos segmentos sociais em desvantagem

Feres e Daflon (2014), indicam ainda que a educação continua sendo o principal determinante de acesso a patamares de maior remuneração e status na sociedade brasileira, tendo em vista a sua capacidade de agregar maiores oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, apesar de acreditar que as oportunidades educacionais são capazes de alterar significativamente trajetórias pessoais, ratifica-se aqui a necessidade de discutir, sempre que possível a relação

entre as origens sociais e os mecanismos que atuam na reprodução das estratificações sociais.

Bourdieu (1988), em “A distinção”, já demarcava a diferenciação entre os estudantes de origens abastadas e aqueles cujas trajetórias familiares eram menos favorecidas. Estudos mais recentes tais como o de Ramos (*Apud* Lemos 2009), indicam que há um numeroso contingente de pessoas com qualificação superior que se mantém desempregados ou em subempregos; destaca ainda que os de estrato social mais baixo, são a maioria desses desempregados. Observa-se deste modo, que a inculcação do *habitus* ou do *modus operandi* das classes mais abastadas, se não absorvido totalmente, não surte o efeito desejado.

O caso brasileiro evidencia quase sempre que, o maior estímulo à qualificação profissional está relacionado às recorrentes crises financeiras e econômicas, quando ainda se acredita que a educação poderá trazer ao país o crescimento econômico e integração social, ideia esta difundida pela teoria do capital humano¹². Porém, os debates mais atuais sobre esse quesito corroboram que, a educação não é chamada mais a atuar nesse processo, sendo usada exclusivamente para de modo isolado, aumentar as chances de empregabilidade dentro de um cenário de desemprego estrutural. Deste modo, a defesa da democratização do ensino superior, cumpre o seu papel em instrumentalizar todos os seus cidadãos, sob a perspectiva do direito social e equidade, mas não se pode perder de vista que os cenários mundiais que buscam equidade e justiça social, estão permeados por interesses financeiros e econômicos, que muitas vezes os sobrepõe e os revestem de uma suposta igualdade que não se expressa no cotidiano real, ou seja, não se traduz em bons empregos e nem em melhoria de qualidade de vida. Conforme Nascimento (2013) aponta:

A baixa qualidade da educação continua contribuindo para expansão do exército de reserva “com diploma”. Muito longe de contribuir para alteração das taxas de desemprego que o discurso governamental parece se utilizar para justificar as mudanças econômicas em curso, e tornar o país referência no tema da ciência e da tecnologia e na disponibilidade de mão de obra qualificada para as novas exigências do mercado. (Nascimento, 2013, p. 59).

¹² Teoria que, a grosso modo, tende a valorizar os efeitos da escolaridade em relação à renda obtida pelo desempenho de alguma atividade e às maiores e melhores chances de inserção no mercado de trabalho. (Frigotto, 2001).

3

Os Institutos Federais sob o prisma da inclusão

Escapei da morte, agora sei pra onde eu vou
Sei que não foi sorte, eu sempre quis tá onde eu tô
Meto terno por diversão
É subalterno ou subversão?
Tudo era inferno, eu fiz inversão
A meta é o eterno, a imensidão
Como abelha se acumula sob a telha
Eu pastoreio a negra ovelha que vagou dispersa
Polinização pauta a conversa
Até que nos chamem de colonização reversa
Eminência Parda -Emicida

Designou-se para este capítulo a exposição dos IF's, considerado ainda um novo modelo de ensino, com institucionalidade específica e pouco explorada. Deste modo, será descrita um pouco da trajetória de criação e expansão e como se apresentam as ideias e práticas acerca do conceito de inclusão, além de apresentar estudos, pesquisas e materiais produzidos institucionalmente, que abordam diretamente este tema. Será defendido, o caráter inclusivo e a capacidade de democratização do ensino superior desses institutos, bem como a concepção aqui defendida de que democracia é justiça social, porém, se respaldando no recorte teórico desta pesquisa que, tem percebido que a democratização atualmente praticada faz parte de uma concepção por vezes restrita das políticas sociais contemporâneas, se expressando nas práticas profissionais, por vezes consideradas excludentes.

3.1.

A criação dos Institutos Federais e a “nova institucionalidade”

No bojo da discussão, sobre democratização do ensino, a expansão dos IF no Brasil iniciou-se em 2005, tendo seu ápice em 2008, mantendo a mesma intenção com que fora criada: instrumentalizar a maior parte dos jovens para inserção no mercado de trabalho, principalmente os menos favorecidos economicamente. A criação dos IF é datada do início do século XX. Iniciaram-se como escolas de aprendizes de nível fundamental, chamadas de Liceus. Em 1941, esses liceus foram

reconhecidos como de nível médio e um ano depois passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas e em 1959, transformaram-se em escolas técnicas federais e de regime autárquico.

No início dos anos de 1980, três importantes escolas (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná), foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sendo considerados a partir de então como centros universitários no que se refere à educação superior.

Em 1990, muitas escolas se transformaram em Centros Federais, contribuindo para a consolidação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994. A partir dos anos 2000, já circulavam no ambiente nacional propostas relativas à reforma no ensino superior, alavancadas pelo avanço do neoliberalismo no país, que a despeito de produzir práticas excludentes enunciava a proposta de democratização do ensino superior. Em 2005, se iniciaram as discussões sobre a expansão da rede tecnológica e em 2008, através da Lei nº 11.892 de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que atualmente conta com 38 institutos e 644 campi distribuídos pelo Brasil. Conforme Juracy aponta:

Essa transformação não apenas de nomenclatura carrega uma opção política de governo no que se refere à educação tecnológica no Brasil. Tem como pressuposto a formação qualificada de cidadãos capazes de atender às demandas sociais de seu entorno. Está comprometida com a justiça social e com o desenvolvimento sustentável, por isso a relação com a comunidade como fator principal no processo de busca de soluções tecnológicas com vistas à difusão de conhecimento científico e suporte à produção local. (Juracy, 2009, p .8).

Além da criação de novos institutos o projeto previa a reorganização da rede, demarcando uma “nova institucionalidade”, assentada em pilares como regionalização, interiorização e democratização, através da ampliação do número de vagas, consequência da abertura de novos campi criados pelo país. (Pacheco, 2011). A “nova institucionalidade”, trouxe um outro panorama, incitando paulatinamente a instituição a lidar com diferentes contextos sociais. Novos desafios foram postos principalmente pelo ingresso de distintos atores (estudantes pretos, pardos e pobres) que emergiram nesse cenário. O resultado disso vem sendo, (porque mesmo que posto, não alterou de imediato) a necessidade de uma nova postura profissional de todos os envolvidos no processo educativo, postura esta

balizada nos princípios de inclusão, com a justiça social, com o respeito e com a valorização dessa diversidade (Pan, Albanese e Ferrarini, 2017).

Uma questão importante a ser observada e refletida é que, as mudanças (advindas com a transformação dos Centros Federais em Institutos Federais) nas nomenclaturas, objetivos, público alvo entre outros estão relacionadas sobretudo às novas concatenações estabelecidas entre capital e trabalho. A construção da rede de educação profissional e tecnológica (EPT), foi pensada para atender às demandas do capital por mão de obra qualificada, nesse sentido, o lugar que o trabalho e o trabalhador ocupam nesta sociedade é central para entender o tipo e o modelo de educação a ser ofertada, lembrando que cada uma delas sofre/sofreu influências políticas e ideológicas do seu momento histórico.

A educação no Brasil, compreendendo a educação básica, sempre teve no Estado um árbitro a favor da moralidade, contra os problemas que poderiam ser originados, caso as crianças não fossem educadas (Rizzini, 2008).

A autora faz menção ao legado da educação básica pública no Brasil, apontando que a relação entre assistencialismo e educação no Brasil é bastante forte. Nesse sentido, apesar dessa análise focalizar as propostas do ensino básico observa-se que, as ramificações destas incidem diretamente no nível superior, desde a forma de acesso da população à universidade e a permanência na mesma.

Uma outra questão a ser considerada e que guarda estreita relação com os Institutos Federais (IF), é o nível básico na modalidade de ensino profissionalizante. De acordo com Ciavatta (2009), desde o Brasil República havia uma forte preocupação em instrumentalizar a classe trabalhadora para servir ao capital. Segundo a autora, o Estado brasileiro pensava numa “escola do trabalho” sendo regida por dois eixos: o 1º na regeneração da população pelo trabalho e o 2º no trabalho para a modernização da produção. Observa-se que, a tendência da educação superior no Brasil também vem desenvolvendo a concepção da formação para o emprego, tendo como foco portar um diploma e ter um emprego, e os IF estão no cerne desta questão (Frigotto, 2005).

Segundo Cunha (2009), havia como concepção no Brasil de 1930 a necessidade de oferecer um ensino diferenciado às elites e outro ensino às classes consideradas menos favorecidas, chamadas à época de “desvalidos da sorte”. De

acordo com o autor, uma das primeiras escolas de formação profissional foi a Casa Pia dos órfãos de São Joaquim, inaugurada na Bahia há 200 anos. Observa-se que, o acesso ao ensino superior foi historicamente negado a este segmento populacional.

As mudanças mais recentes e significativas ocorridas nos IF, aconteceram no início deste século, a principal delas foi a promulgação da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, lei esta, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Esta estrutura aproximou bastante o modelo das universidades aos IF, dotando-os de autonomia administrativa, patrimonial e financeira além de trabalharem dentro da ótica da promoção do ensino articulada à pesquisa e extensão. A lei de criação dos IF os define como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (Brasil, 2008).

O reordenamento dos IF's, trouxe consigo não só a equiparação com as universidades em alguns aspectos; essa reestruturação tinha como objetivo redesenhar o seu papel e a sua finalidade principalmente aos relacionados às demandas educacionais advindas do mundo do trabalho, que nesta ótica aparecem atrelados aos princípios de equidade e justiça social. A educação profissional, nesse sentido, adquire a função de “transformação social¹³” (Fontona & Morisini, 2017, p. 169). Uma das tarefas principais seriam:

Por agregar ciência, trabalho e tecnologia na construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu papel na sociedade, fazendo deste novo modelo de instituição um suporte efetivo para as políticas públicas de transformação social através da educação...atingindo um novo patamar em relação a função social das instituições de ensino, principalmente no que diz respeito à relação imbricada existente entre a

¹³ A ideia de transformação social defendida por clássicos como Max (2001) e Weber (1983) tem o intuito de entender algumas dinâmicas sociais. Para o primeiro, a transformação social está intimamente relacionada com a luta de classes e as contradições da sociedade capitalista. Deste modo, o homem, a partir das relações dialéticas travadas e das condições objetivas de vida demandam que este desenvolva um tipo de consciência que é capaz de transformá-lo e assim transformar o mundo ao seu redor. Para Weber, as ideologias (criadas a partir de novas formas de ver o mundo e os fenômenos sociais) é que são capazes de operar qualquer tipo de transformação social, ancorada sobretudo nas características individuais relativas ao carisma, posição social e situação de classe.

Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Mundo do Trabalho. (Fontona & Morisini, 2017, p. 169).

Alguns entraves, dentre eles legais, foram colocados à frente no momento de transição do modelo dos IF. Conforme dito acima, o novo modelo viria a privilegiar (mesmo que retoricamente), princípios relativos aos direitos humanos vinculados ao trabalho. Já de antemão houve a necessidade de alterar questões ocorridas em gestões antigas – FHC 1995-2002, mais precisamente a Medida Provisória nº1.549/97 e a Portaria nº 646/97, que restringiram a oferta de formação técnica às instituições privadas ou às parcerias público-privadas, especialmente no conjunto de instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem, conhecido como Sistema S.

Manfredi (2002) e Sobrinho (2013), sinalizam inicialmente que qualquer tipo de mudança, principalmente as relativas à disputa política pode gerar resistência às alterações propostas pelo novo, “reordenamento” institucional. Sendo assim:

Essas mudanças todas não ocorreram de forma consentida por todos os setores envolvidos. Redesenhar um conjunto de instituições com mais de um século de existência gerou, e ainda gera, uma série de rupturas, tensionamentos, resistências e reações, tanto por parte dos sujeitos que trabalham nessas instituições e que têm, muitas vezes, que redirecionar suas práticas e rever suas concepções, quanto por parte de instituições privadas interessadas no lucrativo mercado de oferta de formação profissionalizante. (Morigi & Pacheco, 2012).

O redirecionamento de práticas toca num ponto bastante sensível e é alvo de estudo nesta tese. Sem sombra de dúvidas o redirecionamento tem o intuito de atender a uma proposta, e por esse fato a disputa em questão é política, porque responde à luta por projetos educacionais distintos. Algumas análises compreendem:

O esforço do governo Lula, no âmbito da educação profissional e tecnológica, em ampliar a rede, rompendo com o projeto do governo FHC – que a encarava como mero fator econômico, subjugada, assim, às necessidades do mercado e do mundo dos negócios – e, encarando esta modalidade de educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. (Sobrinho, 2013, p. 4).

É possível reconhecer sim, que houve um avanço nesse campo em virtude da ampliação das vagas através da criação de novas instituições públicas, porém, ao passo que esta estratégia avançava, ela se dava sem debate prévio com as

instituições e sem planejamento claro de ações, visto que, muitas unidades foram inauguradas com o mínimo possível em infraestrutura para início das atividades (o que gerou bastante desgaste e tensionamentos). Paralelamente a isto, ocorreu a maior financeirização da educação superior que já existiu no país, através do REUNI, do PROUNI e do FIES. Esses fatos por si só, já enunciam que havia uma disputa política por projetos educacionais distintos.

Conforme a literatura discute, as reformas educacionais implementadas em muitos países da América Latina fazem parte de um pacote de propostas que visavam atender à algumas recomendações do banco mundial¹⁴. Essas propostas possuíam o objetivo de “criar modelos alternativos” ao modelo de universidade, considerado mais caro, principalmente porque desenvolve pesquisas. Deste modo, visando o atendimento do capital, foram criadas instituições de custos mais baixos que passaram a ofertar cursos curtos e flexíveis adaptáveis às requisições de mercado (Silva, 2017).

Uma visão menos ortodoxa, em relação às propostas de nova refuncionalização da rede de educação profissional e tecnológica é apresentada por Dagnino & Ribeiro (2011), ao apontar que houve um “acordo” intermediado pelo governo entre o mercado, que precisava de mão de obra qualificada, e entre os trabalhadores que necessitavam de boa formação profissional e inserção qualificada no mercado de trabalho. Na lógica em que operam as políticas sociais, é possível inferir, conforme preconizam Turmena & Azevedo:

Numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora hegemonizado pela burguesia, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa... Numa sociedade, como a brasileira, regida pelos princípios hegemônicos do capital, as políticas educacionais estão direta ou indiretamente voltadas para o mercado e para o desenvolvimento capitalista, pois o Estado participa da reprodução do capital. Considera-se, entretanto, que o Estado brasileiro mesmo caracterizando-se como mínimo para as políticas públicas e sociais, não atendeu, somente à lógica do capital. (Turmena & Azevedo, 2017).

Os IF têm por base o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujos princípios são a “visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de

¹⁴ Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Leher, 1999.

cooperação entre os entes federados em busca de qualidade e equidade” (Juracy, 2009, p. 8).

Os princípios acima destacados, somados a outros que estão dentro do campo das “humanidades”, são dentro do escopo metodológico e teórico, as principais alterações dos IF. Esta mudança de perspectiva voltada para um olhar menos utilitarista da formação, veio se consolidando através da elaboração de novos projetos pedagógicos institucionais (PDI), e de novos projetos político-pedagógicos (PPP), ambos tendo como parâmetro o Plano Nacional de Educação (PNE). Deste modo, passou-se a induzir uma prática institucional demarcada por uma pedagogia histórico-crítica e pela dimensão ontológica¹⁵ do trabalho, que consequentemente aludem à superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal¹⁶.

Os IF propõem uma grade curricular flexibilizada, cuja carga horária é direcionada no sentido de oferecer disciplinas optativas e de reservar momentos para produção e socialização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes nos cursos. Nesse sentido, as metodologias utilizadas privilegiam a capacidade de elaboração dos sujeitos nela envolvidos, levando em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

A nova estrutura dos Institutos, para além de ser uma mudança organizacional, compreende diretrizes que concebem a “formação humana e cidadã superior à qualificação para o exercício profissional” (Juracy, 2008, p. 9). As diretrizes apresentadas são:

1. Atuar no ensino na pesquisa e na extensão compreendendo a interrelação de ambas e a sua indissociabilidade;
2. Compreender a pesquisa e o seu princípio científico, a sua importância para o desenvolvimento de tecnologias, relacionando-as às necessidades locais e ao seu fazer educativo, importante para a realização do ser humano como ser capaz de gerar conhecimento;

¹⁵ Conceito de origem Luckiana inspirado em Marx para designar a importância da categoria trabalho como estruturante da vida humana.

¹⁶ MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: O Capital: crítica da economia política. Livro I, v. 1, Cap. V. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

3. Conceber a extensão como ferramenta apropriada para estabelecer um diálogo mais amplo com a comunidade;
4. Integrar o conhecimento às diferentes dimensões da vida humana;
5. Sintonizar os currículos com as demandas sociais sejam elas econômicas, culturais, ambientais entre outras;
6. Reconhecer o trabalho como fundador do ser social.

Os IF são considerados instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares. Este último aspecto expressa a “contemplanção de nexos possíveis entre os diferentes campos do saber” (Juracy, 2008, p.24).

Observa-se que, o objetivo precípua dos IF é propor uma alteração na realidade social dos indivíduos, através da formação profissional e tecnológica, por isso a importância dos currículos integrados e a ênfase nas pesquisas e extensões, voltadas para a realidade do entorno de cada campi de cada Instituto, que em outras palavras se transmuta no compromisso social assumido publicamente por estas instituições. O compromisso com a emancipação humana vai de encontro à ideia de atender única e exclusivamente aos interesses do capital, vai além da ideia de uma formação fragmentada que isola o indivíduo da sua classe. Nas palavras de Pacheco (2011, p. 17), a criação da RFEPT representa:

Uma revolução no campo da EPT, criando condições para a construção de “novos sujeitos históricos”, formando trabalhadores aptos a se inserir no mundo do trabalho “compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal (...) por meio de um projeto político pedagógico inovador e progressista”. Para o autor o caráter eminentemente público e federal é uma forma de garantir e afirmar esse papel de instrumento transformador da realidade social para a promoção da cidadania.

Frente à todas as questões apontadas, é inevitável assumir que os IF se apresentam como uma grande oportunidade de alterar um sistema de ensino, cujo foco anterior era exclusivamente a qualificação para o mercado de trabalho. Neste quesito, as propostas pedagógicas voltadas para a integralização do saber e a interdisciplinaridade através do uso de metodologias ancoradas na prática de uma ciência, que visa o atendimento de questões objetivas e subjetivas é o ponto chave. Pode-se concluir que, a ampliação das possibilidades de acesso e ingresso através

da expansão física, atende muitos jovens brasileiros que anseiam pela oportunidade de estudar, contudo, ao fazer uma leitura crítica e menos idealizada dessa realidade vemos que alguns pontos somaram à esta proposta, à exemplo a lei de cotas como adicional à ampliação do acesso e outros pontos, que se colocaram como entraves à concretização dessa proposta. Esses entraves variam desde a combinação de estratégias pela via governamental, através de seus jogos políticos que mesclam práticas inclusivas com focalização e ampliação via privatização, com práticas arraigadas difíceis de serem alteradas, uma vez que, a ideia de instrumentalização pura e simples para o trabalho continua a ser o mote de muitos servidores, que se amparam inclusive nas novas práticas postas pelas políticas sociais contemporâneas. Em nome de uma “excelência de ensino”, muitos vão ficando para trás e o modelo até então desenhado para ser agregador continua a ser seletivo e excludente (ou inclusivo para determinado grupo social), conforme prescrito nos ideais da sua criação.

3.2.

Aspectos importantes sobre a expansão da Rede Federal de Educação Científica e tecnológica

Somada às questões de ordem conceitual, ou porque não dizer, de princípios e valores, uma característica marcante na expansão, como o próprio nome diz é o aumento do número de unidades de ensino criadas pelo país. Os dados sobre o crescimento da rede apontam significativo aumento comparado aos governos anteriores à 1ª gestão do presidente Lula. Em 2008, ano de início da primeira fase da expansão havia 140 unidades incorporadas à RFEPCT e atualmente conta-se com um total de 644. (Souza & Silva, 2016).

A primeira fase de expansão é marcada por uma guinada frente aos principais critérios para criação de unidades no território nacional, que antes considerava ser oportuna a criação de campi em regiões mais desenvolvidas economicamente. Tendo sido avaliado que esta premissa não era compatível com o princípio inclusivo a que se propunha a nova institucionalização, foi definido que as novas unidades seriam implantadas em periferias de grandes cidades e em municípios do interior dos estados brasileiros. A segunda fase do plano deu continuidade à proposta de

estabelecer novos campi, com a intenção de aumentar o quantitativo das escolas e consequentemente o acesso dos segmentos populacionais, outrora excluídos do ensino formal. Sendo assim, a ideia era construir:

A distribuição territorial equilibrada das novas unidades; a cobertura do maior número possível de mesorregiões; a sintonia com os arranjos produtivos locais; e o aproveitamento das infraestruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias. (Brasil, 2007).

Na terceira etapa, foram aprofundadas as estratégias para a implementação dos campi, levando em consideração os estudos elaborados pelo IBGE, IPEA e MDS, a fim de implantar campi com cursos que guardassem estreita relação com a microrregião onde seriam instalados, a fim de promover acesso aos estudantes, o aumento IDH da região e maior dinamismo econômico.

Um outro aspecto importante na expansão da rede foi a consolidação do ensino superior. Historicamente, como já descrito aqui, os IF foram criados para oferecer formação técnica com o intento de qualificar a classe trabalhadora, sendo o ensino superior direcionado apenas à um grupo restrito de cidadãos brasileiros. Conforme o passar do tempo e após algumas reformas nessas instituições de ensino, o nível superior passou a ser concebido nestes espaços de formação como outra possibilidade de estudo. Os principais estudos apontam que, a primeira LDB que alterou esse quadro foi do ano de 1971. Essa alteração abriu o caminho para que esta modalidade de ensino se instalasse completamente, tanto é que nos idos do governo FHC, com a tentativa de repasse completo do ensino técnico ao sistema S, buscou-se identificar os então CEFET's, à formação de nível superior voltada à área tecnológica, com o estabelecimento dos cursos superiores tecnológicos – CST. Paralelamente a este processo, ocorreu também a expansão de instituições privadas de ensino que acabaram por abarcar grande parte da população jovem atraída por cursos rápidos e baratos. Nas gestões do ex-presidente Lula, a função de instrumentalização técnica da classe trabalhadora é retomada pelo viés da inclusão e democratização; há neste período, o aprimoramento da rede através da proposta de verticalização do ensino, que possibilitou a formação completa do estudante (desde o ensino médio até a pós-graduação), numa mesma instituição. Deste modo, oferta de graduação nos IF não mais passou a ser questionada; pelo contrário, foi aprimorada (Cunha, 2003).

Em síntese, o Plano de Expansão da RFEPCT (Brasil, 2007; 2015), conforme alguns detalhes expostos, foi orientado com vistas a uma possível democratização do acesso e inclusão do ensino através da capilarização da rede em busca de crescimento econômico, via educação. Deste modo, apesar de algumas críticas sobre como se deu esse processo, é necessário destacar que possibilitou o alcance de pessoas historicamente marginalizadas das políticas públicas educacionais, através do abarcamento de territórios periféricos e longínquos. Além disso, a forma de se relacionar com a comunidade ao entorno dos campi tem sido distinta do modelo universitário tradicional, uma vez que os IF buscam maior aproximação do território a fim de promover o seu crescimento, aplicando o conhecimento científico em questões práticas do cotidiano. Outra perspectiva muito importante foi o destaque dado às licenciaturas, que alteraram sobremaneira o perfil dos estudantes de determinadas regiões (Lorenzet, 2017).

3.3. O IFRJ – *Campus Realengo*

O IFRJ, foi criado há 67 anos, ainda como liceu, transformado em CEFET-QUÍMICA, que posteriormente passou a se chamar Escola Técnica Federal de Química e atualmente IFRJ. Devido à proposta multicampi, o estado do Rio de Janeiro passou a contar com 15 campi fora a Reitoria, são eles: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nilo Peçanha-Pinheiral, Paracambi, Realengo, Reitoria, Resende, Rio de Janeiro (popularmente conhecido como Maracanã), São Gonçalo e Volta Redonda.

Definiu-se como espaço de investigação, o *campus* Realengo, um dos campi do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), no município do Rio de Janeiro/RJ, inaugurado em 2009 e fruto do Plano de Expansão (Brasil, 2011, 2015) da RFEPCT, e, local de trabalho da pesquisadora. Esse, como tantos outros campi dos IFs, faz parte de um projeto de regionalização, interiorização e alcance de territórios de maior vulnerabilidade social e econômica, sendo portanto, parte de uma estratégia política e governamental anunciada como uma proposta de inclusão social e desenvolvimento regional. O Documento elaborado pela SETEC/MEC e disponibilizado em versão digital no ano de 2010, tem como título “Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes”, este documento deixa clara a intenção de demarcar que o momento era de transição e aparentemente de ruptura com propostas anteriores, uma vez que, preconizava a “inserção cidadã” com melhorias na qualidade de vida da população através de políticas educacionais inclusivas.

Além da nova concepção de rede, outros conceitos foram redefinidos. “O termo tecnologia foi definido como ‘aplicação prática das ciências’ com vistas a solucionar problemas objetivos” (Juracy, 2008, p. 16). Ao termo desenvolvimento científico e tecnológico foram agregadas às dimensões do desenvolvimento político e econômico.

O *campus* Realengo, iniciou suas atividades em Nilópolis no ano de 2009. Nilópolis foi o segundo *campus* a ser criado após o Rio de Janeiro (popularmente conhecido como *campus* Maracanã). O IFRJ/Realengo, nasceu com um diferencial em relação aos demais *campi*, pois se propunha a oferecer formação profissional voltada apenas para a área de saúde. Um ano depois constituiu-se o *campus* Realengo com sede própria.

Atualmente o *campus* se localiza num terreno de 22 mil m² da antiga fábrica de cartuchos, doado pelo Exército Brasileiro. A mudança para este local se deu com muitos percalços, haja vista, a estrutura ainda não estar completamente pronta. Muitas foram as dificuldades, desde a falta de asfalto e água ao calor extremo, sem ventiladores ou condicionadores de ar.

Foram construídas as estruturas básicas para que as aulas pudessem ser realizadas, contudo, hoje se considera que a planta do local deveria ter sido reajustada. Há 4 blocos, divididos em salas de aula, biblioteca, laboratórios, clínica e farmácia escola. Os cursos ofertados são Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Os três cursos contam com aproximadamente 750 alunos. Em 2017 passou -se a ofertar o curso de formação média subsequente de Agente Comunitário de saúde, a fim de cumprir com a característica principal de oferecer formação técnica em nível médio. Em relação à estrutura física, ainda devem ser construídos o auditório, uma farmácia-escola, 6 salas de aula, sala de professores e ginásio poliesportivo coberto.



Figura 1 - Fotografia Bloco B campus Realengo – IFRJ.

Fonte: Arquivo pessoal Rachel Oliveira, 2020.

O *campus* conta com uma direção geral, direção de ensino, direção de apoio técnico ao ensino, direção de administração, secretaria de ensino superior, coordenação de cursos, coordenação de extensão, coordenação de turnos, coordenação técnico pedagógica, coordenação de integração empresa-escola, coordenação de pessoal, almoxarifado, tecnologia da informação, e prefeitura.



Figura 2- Fotografia do II Encontro de Monitoria Acadêmica do campus Realengo.
Fonte: Arquivo pessoal Sandra Machado. Outubro de 2016.

Antes de aprofundar as questões relativas à inclusão faz-se necessário destacar alguns aspectos, que se espera observar nas IES. De um modo geral, os espaços de formação têm como função a produção do conhecimento que impacte positivamente no desenvolvimento da cultura, tecnologia e ciência, além de modificar a visão dos indivíduos que ali se inserem em relação ao seu papel na sociedade. Ou seja, além de obter um diploma que atesta a sua capacidade de exercer determinada profissão, essa pessoa deve passar a enxergar o mundo com “outras lentes”, a fim de retoricamente pensar: “de que maneira posso contribuir com essa sociedade?”. A promoção da cidadania é um compromisso que as IES têm com cada indivíduo que se insere nesse espaço. Ao discorrer sobre essa função, nas palavras de Chauí, “Estamos assumindo uma posição clara, contra a exclusão enquanto relação social e tomando a universidade pública como um direito do cidadão” (Chauí, 2004).

A inclusão é um tema recente quando se trata de ensino superior, mais especificamente, as estratégias para incluir uma vez que, a exclusão de determinadas classes sociais desse sistema é um fato, constatado pelas estatísticas oficiais do governo¹⁷, conforme apresentamos no primeiro capítulo. Deste modo, infere-se que as diferenças e a própria ausência de informações e conteúdos sobre

¹⁷ Sinopses Estatísticas da educação superior da graduação. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

as políticas sociais inclusivas geram receio. Para lidar com o novo é necessário conhecer e se apropriar. Nesse caso, educadores de maneira geral necessitam de capacitação e esta proposição precisa estar articulada à programas mais amplos, na sociedade de modo geral. Uma proposta educacional inclusiva requer uma nova organização no “*ethos* universitário” e consequentemente na prática pedagógica dos professores, que atuam nesse nível de ensino.

A inclusão está fortemente associada à um estilo de educação democrática, onde as IES possam se constituir em espaços que respeitem as diferenças individuais e acolham as especificidades dos estudantes. Especificidades essas que não são necessariamente deficiências físicas ou mentais. O entendimento de um contexto acadêmico inclusivo, perpassa por questões vinculadas à noção do que é inclusão, que em muitos casos poderia ser considerada apenas o compartilhamento de espaço físico, o que seria reduzir a noção qualitativa do termo. Segundo Pacheco (2010):

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Em primeira instância, é necessário que haja por parte dos educadores e da gestão das instituições uma mudança de atitude, a fim de implementar práticas que levem em conta a revisão e alteração de processos avaliativos, metodológicos, atualização de currículos e a utilização de recursos diversos, que permitam auxiliar na forma de ensinar e aprender. É indispensável uma mudança de postura pessoal e pedagógica; é imprescindível que estes trabalhadores e as instituições a qual fazem parte amoldem-se à ideia de que as IES, devem ser espaços de valorização, reconhecimento e respeito a todos os estudantes e às suas trajetórias de vida. Através da transformação de práticas arraigadas consideradas “eficazes”, será possível estabelecer relações significativas, dentro de contextos colaborativos capazes de alterar os processos de ensino e aprendizagem (Thousand e Villa, 1991, Santos Souza, Alves e Gonzaga *Apud* Sant’Ana 2005). Isto não significa dizer que, é apenas dos educadores a responsabilidade de arcar com as consequências nefastas produzidas por anos de desinvestimento no serviço público educacional, nas escolas

de ensino fundamental, por exemplo, desembocando no ensino superior; não, não são estes profissionais apenas os responsáveis por fazer dar certo um projeto inclusivo de educação, no entanto, são os principais agentes de mudança - principalmente se romperem ou buscarem alternativas à lógica meritocrática imposta pelas políticas sociais contemporâneas, aprofundando dentro de seus espaços de trabalho uma visão mais abrangente sobre a formação humana.

A transformação de práticas aparentemente inalteráveis é apenas uma variável passível de mudanças já que se observará ao longo do estudo que para que se instaure um contexto inclusivo é necessário um esforço maior de toda a comunidade acadêmica. De todo modo, é essencial qualificar o profissional docente do ensino superior para lidar com questões que poderão surgir durante o percurso e que não necessariamente demandarão formação científica para intervenção pois podem estar calcadas em questões subjetivas que trazem à tona alguns conflitos de valores e particularidades pessoais, inclusive.

O contexto inclusivo requer, como dito acima, a participação intensa de agentes políticos, ou educadores que se comprometam com esta perspectiva. Sendo assim, se faz necessário destacar que a palavra “educador” é utilizada recorrentemente nesta pesquisa, pois abarca uma relação que transcende o transferir conhecimento, característica mais recorrente na “profissão docente”. Destaca-se nesse sentido, nas palavras de Pacheco (2010) que o educador é aquele que:

Articula projetos pedagógicos, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. [...] Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível. A partir dessa consciência, todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários etc. são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa.

Deste modo, não há como esperar que o processo de inclusão de segmentos populacionais anteriormente excluídos das universidades e escolas sejam prontamente “incluídos”, apenas e tão somente pelos docentes. A participação de todo o conjunto de profissionais, alunos e organizações estudantis, vinculado a um projeto de educação democrática e emancipadora é o caminho para se construir

espaços universitários inclusivos e potentes. Nesse sentido observa-se que, se não é somente dentro do espaço de sala de aula que se “educa”, os demais espaços também podem ser considerados espaços não formais de educação. Esses espaços são importantes na promoção de experiências onde o poder público e a sociedade, de forma articulada, podem exercer sua função educadora na busca da construção de uma cultura igualitária baseada no respeito à diversidade. Deste modo, o projeto educacional em questão requer um total comprometimento com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade (Adorno, 2000; Freire, 1991)); propõe, assim, uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos de uma educação voltada apenas para a formação técnica e compartimentalizada, e que dentro das suas possibilidades, lute pela superação da exclusão social. A ideia de inclusão apresentada por Pacheco (2010) sugere o combate:

A todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças, étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual.

Ao longo deste capítulo descreveu-se que, para se instaurar uma política pública inclusiva é necessária uma mudança de perspectiva, que envolve atualização das propostas de ensino e do modo como se entende o direito à educação. Em adição à esta perspectiva, há um aparato legal que, a despeito de possuir uma lógica articulada à princípios ultra liberais¹⁸, ampara os processos em questão e fornece mais subsídios para que eles sejam executados; são eles, o Exame Nacional no ensino médio, (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa de Assistência Estudantil (PAE), por força do decreto 7.234/2010 e a lei de cotas 12.711/2012. A partir dos documentos institucionais, serão observados de que modo e a partir de quais ações o IFRJ, mostra-se comprometido com a inclusão.

Ao pesquisar os principais documentos norteadores da missão e visão do IFRJ, bem como das principais pretensões, enquanto instituição formadora encontramos, na produção de Pacheco (2010), que o objetivo basilar dos IF's, é promover a articulação entre o ensino técnico e científico e a cultura, a fim de que

¹⁸ Esta fase do liberalismo caracteriza-se pela radicalização do princípio da redução máxima do papel do Estado.

se alcance a emancipação dos indivíduos, que transitam por esse sistema. Para o autor, a maior meta é sedimentar o pensamento analítico e cada vez menos oferecer conteúdo puramente erudito, ou mesmo, mantê-lo em equilíbrio com os demais saberes. Em síntese “o que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (Pacheco, 2010).

Navegando sobre os objetivos próprios do IFRJ, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a palavra “inclusão” encontra-se presente em dois itens, sendo um deles expresso como valor institucional e o outro como estratégia institucional na promoção da educação. De um modo geral, nas diretrizes a serem seguidas pela instituição é explícito que um dos seus principais valores são, em relação à educação inclusiva:

[...] buscar nas camadas populares as pessoas, jovens e adultos, que necessitem ampliar seus conhecimentos, de forma que o Instituto seja um meio para que alcancem ascensão social e consigam melhorar sua qualidade de vida.

Deste modo, pode-se perceber que a busca pela inserção de segmentos sociais menos favorecidos está no cerne da organização educacional. Ou seja, ela é concebida como um mecanismo de ação, detalhado no capítulo 6 deste documento, sob o título Inclusão Social e Diversidade.

A proposta de condução da política institucional relativa a este tema a concebe, como dito anteriormente, como uma estratégia cujos mecanismos resultariam no ingresso e permanência de estudantes alijados em algum momento do sistema educacional, propondo através do ingresso no IFRJ, formação básica e técnica com vistas a qualificação para inserção no mercado de trabalho. Deste modo, a forma de colocar em prática essas propostas se dá no IFRJ, através de uma coordenação e uma diretoria que são elas: a Coordenação Geral de Diversidades (COGED) e a Diretoria de Redes de Assistência Estudantil (DIRAE). Ambas possuem a responsabilidade, de conjuntamente com os demais programas governamentais combater a desigualdade social, marcadamente definida nos espaços educacionais. Ao destacar esse compromisso no combate às desigualdades sociais o documento cita que realiza tais práticas através de “ações afirmativas”¹⁹,

¹⁹ Dentre as quais a reserva de vagas nos cursos se aplica.

destacando ser importante ferramenta de inclusão. Cabe à COGED propor ações em articulação às demais atuações do IFRJ nos seguintes âmbitos:

- 1) Pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas;
- 2) Relações étnico-raciais/ações afirmativas;
- 3) Gênero e diversidade sexual;
- 4) Vulnerabilidade e exclusão social;

Por questões de objeto de estudo, será destacado neste trabalho no que concerne à COGED, apenas às ações relativas ao público de ações afirmativas, em vulnerabilidade social e todas as desempenhadas pela DIRAE. Para que se compreenda melhor de que forma poderiam se dar essas articulações é preciso informar que a COGED, está vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e a DIRAE, conforme informa o PDI, está ligada ao Núcleo de Assistência Estudantil. O Domínio de atuação da DIRAE, se apresenta da seguinte forma:

1. Acolhimento dos ingressantes;
2. Acompanhamento dos egressos;
3. Acompanhamento dos cotistas;
4. Discussão sobre evasão e retenção;
5. PAE (Programa de Assistência Estudantil);
6. Pesquisa de indicadores estudantis;
7. Transporte e alimentação;

Articulação entre DE, COEX, COTP, COPPI, COIEE, NAPNEs e NEABIs.

Conforme análise do PDI (2014-2018), no item 6.4 as situações de vulnerabilidade e exclusão social são conduzidas na instituição principalmente por meio do Programa de Assistência estudantil (PAE), cuja execução foi iniciada no IFRJ em 2011, com elaboração da política e regulamento, baseado no decreto 7.234/2010. O PAE, destinado a estudantes específicos, prevê uma concorrência (por meio de edital) entre os estudantes por auxílio alimentação, didático, moradia e transporte. Ou seja, é uma ação focalizada em segmentos considerados

vulneráveis e mesmo assim, conforme descreve o documento, sem a cobertura total dos seus demandantes. Por meio da criação da DIRAE em 2014, vislumbrou-se a oportunidade de ampliar o escopo de atendimento a esses estudantes e aos demais, através da implementação de ações universais, para além do repasse financeiro na forma de auxílios.

Ao realizar a descrição mais detalhada dos documentos institucionais (PDI e PPI) observou-se que, apesar do cuidado em propor ações à um determinado público classificado como “vulnerável e excluído”, os documentos não definem, em si, essas categorias. Diante disso, e como parte essencial para compreensão do objeto desta pesquisa, será apontado, o que essas categorias têm a dizer quando se deixa claro o seu sentido.

Sobre a ideia de vulnerabilidade, conceito importante que permeia transversalmente esta tese, a literatura aponta muitas definições e conceitos, muitos deles fundamentados na trajetória história e cultural da sociedade. Baseado no artigo de Janczura (2012), a primeira questão que se ressalta é a diferença entre risco e vulnerabilidade. O primeiro tem sua origem nos estudos das ciências naturais e exatas e posteriormente nas ciências sociais e humanas (França et al, 2002; Yunes e Szymanski, 2001, Apud Janczura, 2012) e deste modo, tendo o seu nascedouro nestas áreas, marca-se aí a principal diferença entre eles. O risco está relacionado na maioria das vezes às questões epidemiológicas das populações e grupos, em determinado contexto social/animal diverso. Já a vulnerabilidade é o acometimento individual, pessoal, frente à estas circunstâncias. Logo é preciso estar claro que, as diferenciações entre os termos estão fortemente associadas às áreas científicas em que foram elaboradas e aos contextos sociais em que surgiram. As autoras deixam claro que, apesar de distintos os termos, um é complementar ao outro, pois onde há risco, certamente haverá vulnerabilidade entre os indivíduos que compõe determinado grupo.

Observa-se na pesquisa feita por Janczura (2012), que o conceito de vulnerabilidade é apresentado a partir de nuances psicológicas e econômicas, cada uma com uma contribuição, a fim de conferir ao termo o maior número possível de variantes. No entanto, a opção que se interessa aqui desenvolver, está calcada em maior parte na definição econômica do termo, visto o contexto se tratar do PAE do

IFRJ, o que não significa que não serão enfatizadas as suscetibilidades, a que estão submetidos determinados grupos sociais independente, ou em menor escala da questão econômica a saber, pessoas negras, índios, mulheres e crianças, por exemplo. L. B. Murphy apud Janczura (2012), define vulnerabilidade como “susceptibilidade à deterioração de funcionamento diante de estresse”, nesse sentido, o termo reúne condições de fazer profundas interações entre as reações pessoais e ao contexto social, que pode ou não congrega suporte e apoio. Ou seja, a resposta às situações estressoras dependerá do grau de vulnerabilidade a que fora submetido determinado indivíduo. Reppold et al (2002) sinaliza que:

Um dos fatores de risco para o desenvolvimento psicológico e social é o **baixo nível socioeconômico**. Em famílias pobres, operam como fatores de alto risco, além do baixo nível socioeconômico, **a remuneração parental, baixa escolaridade**, famílias numerosas e ausência de um dos pais.

Apesar de parecer incompleta, a ideia de assentar a condição de vulnerabilidade na esfera econômica, considera-se que ela é a área com a maior capacidade de mitigar e modificar tal condição; Oliveira apud Janczura (2012), traz a ideia de que, para eliminar a vulnerabilidade de determinados grupos sociais é necessário “transitar da noção de carências sociais para o terreno dos direitos sociais”. Pondera-se assim, que esta questão é de fato de suma importância pelo seu potencial transformador. As noções de direito e cidadania, trazem consigo a possibilidade de despertar no indivíduo suas habilidades, criatividade, autoestima, senso de coletividade e compromisso com a sociedade; a participação social se torna extremamente importante nesse contexto. Carneiro e Veiga (2004), retomam a ideia de que vulnerabilidade se dá na baixa capacidade, que os indivíduos e suas famílias têm de responder às situações de risco. Essas capacidades estariam assentadas nas condições materiais e comportamentais, ou seja, a pobreza materialmente falando acaba de modo preliminar sendo a porta de entrada para situações de vulnerabilidade e exclusão, o que sustenta o aparecimento de outras fragilidades tais como: baixa escolarização, condições precárias de saúde e moradia, preconceito racial entre outros.

Deste modo, conclui-se que a vulnerabilidade está na maior parte das vezes vinculadas às noções de carência e exclusão, sejam elas materiais e imateriais, sendo assim, só é possível se defrontar e vencer nos cenários de risco através de

perspectivas inclusivas, que dotem os indivíduos de capacidade material e dialógica que os permitam sair dessa condição. Esse cenário inclusivo se daria basicamente através do acesso aos serviços e bens públicos de qualidade, tais como saúde, educação, emprego e cultura.

Conforme destacado por Ferraz et al (2015), os termos “desigualdade, exclusão e pobreza” muitas vezes são tidos como sinônimos, no entanto a autora sinaliza que os três termos são distintos, mas guardam uma relação de complementação entre si. Ou seja, a pobreza gera desigualdade, que culmina na exclusão. A vulnerabilidade é o fator último, ocasionada pelo entrelaçamento de todos os outros anteriores. Neste caso, reitera-se novamente que não somente a pobreza gera a exclusão; por exemplo: a segregação vivenciada pelos negros num dado momento da história e os resquícios remanescentes desse processo.

Castel (1998), aponta sob o seu ponto de vista que a exclusão é um fenômeno que denomina algum estado de privação. O campo semântico utilizado pelo autor, trabalha principalmente com a ideia de desfiliação social, que ao seu ver pode ser representada pela desqualificação, dissociação e invalidação social. O panorama social em que Castel estava mergulhado, era a França do final do século XX, em plena crise desencadeada pelo declínio da sociedade salarial, ou seja, com o fim dos modelos de proteção social (Welfare State), muitos trabalhadores assalariados tiveram seus direitos sociais retirados, uma vez que a via de proteção social se efetivava através das políticas sociais e pelo trabalho. Deste modo, o termo “exclusão” utilizado aqui que faz menção ao autor, guarda a vinculação com o contexto francês. Nesse sentido “...o excluído é aquele que por sua invisibilidade não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo” (Castel, 1998).

Entre outras palavras, o indivíduo excluído nesses termos é praticamente um ser invisível. Dado esse extremo de marginalidade, Castel (1998) propõe cautela em classificar e usar de modo desmedido o termo “exclusão” para categorizar qualquer problema social. O que se admite, portanto, verossímil.

A ideia de Sawaia (1999), sobre exclusão está amparada em grande parte nas concepções de Foucault. Assim sendo, a autora declara que a exclusão é um fenômeno multifacetado composto por dimensões sociais, materiais e subjetivas que funcionam sob o binômio inclusão x exclusão – numa relação dialética, uma

vez que o mesmo sistema social que exclui, (e aqui trago a ideia de que tanto a sociedade quanto o Estado podem ser entes excludentes) é o que inclui em um outro sistema desigual. Com o embasamento em Foucault, é destacado pela autora que: “a inclusão social é o processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, um processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social” (Sawaia, 1999, p. 107-108).

Em Escorel (1999), a exclusão é definida como um “termo” e não um “conceito”, pois é um processo (movimento de exclusão) e um estado (resultado final do processo, a própria exclusão em si). Em linhas gerais, a exclusão em Escorel é:

Toda situação ou condução social de carência, dificuldade de acesso, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer âmbito [pois] a exclusão não é somente de bens materiais, [uma vez] que esta privação desqualifica seu portador” (Escorel, 1999, p. 23; 81).

Uma das perguntas norteadoras desta tese é se a permanência de estudantes pobres no ensino superior está vinculada estritamente à renda. Partindo da premissa de que é um fator preponderante, aproveita-se para destacar quais outras *questões* ou *práticas excludentes*, poderiam surgir como possíveis entraves à realização daquilo que em muitos casos é o sonho de vida de muitos jovens: o ingresso na universidade. No entanto, ao realizarem parte desse sonho, tendo o acesso atendido, os que ali adentram descobrem um mundo onde possivelmente sentirão o incômodo do não pertencimento. (Castel, 2008; Bourdieu e Champagne 1992).

Observa-se que a tendência da educação superior no Brasil vem retomando a concepção de outrora, que defende a educação formal para exclusivamente a obtenção de um emprego, (Frigotto, 2005). A ideia de que a escola é o maior investimento na vida dos indivíduos também aparece nos estudos de Castel (2008), ao observar em seu contexto social que o sucesso escolar era tido como a “via real da promoção da vida social e da integração na sociedade”. No entanto, assim como Bourdieu (2014), ele percebe que a escola tem cumprido parcialmente o seu dever de promover a igualdade de chances, pois, reproduz desigualdade de gênero, classe e raça intrínseca às sociedades capitalistas.

A trajetória da formação dos cursos de ensino superior no Brasil declara que, desde a sua criação a intenção era atingir um público seletivo, representado pela elite nacional (filhos de grandes proprietários de terras entre outros), deste modo, o acesso ao ensino superior foi historicamente negado à determinados segmentos populacionais. Ao priorizar tipos de ensino diferenciados às classes sociais consolidavam-se numa nova “paisagem cultural” de classes, adequando-a lugares subalternos comparativamente aos superiores. Laclau (Apud Hall) aponta que “as sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeitos’...”

O “Jogo de identidades” apontado por Hall (2003), permite destacar em suas consequências políticas, que a identidade é mutável de acordo com a forma que o sujeito é representado. Nesse sentido, ela é politizada, podendo ser moldada pela classe. Diante disso, o a subalternidade conferida a determinada classe pode ser suprimida, sempre que a condição de representação coletiva e individual caminharem no sentido de superação desse quadro.

A partir desta afirmação, retoma-se novamente o trecho em que Castel (2008), exige cautela para utilização do termo “exclusão” e traz-se para reflexão os contrapontos feitos por Neto e Lopes (2011). Para estes autores de 1995 a 2011, o termo “inclusão” ampliou o seu escopo de significados e impactou diretamente no seu contrário; o termo “exclusão” se tornou desmesuradamente utilizado, o que dentro das suas óticas passou a ser esvaziado de sentido, pois qualquer tipo de discriminação perpetrada pela sociedade e/ou pelo Estado pode ser classificada como “exclusão”. A principal ponderação trazida por esses autores é que tipo de inclusão se está promovendo? Para eles, seria uma inclusão excludente, conforme já dito acima por outros autores. A grande crítica se assenta, deste modo, nos processos chamados “inclusivos”, principalmente dentro dos sistemas de ensino, que não culminam nos resultados esperados, trazendo para a instituição grande responsabilidade sobre esse processo, que em si, deveria ser compartilhado com outros atores em outras esferas da vida social. Como vem sendo apresentado neste trabalho, as propostas inclusivas praticadas a partir dos anos 2000, possuem um caráter focalista e privatista e não preveem um sistema de ensino democrático e universal, apesar de o termo “democratização” aparecer recorrentemente.

Os autores citados, trazem para o campo de discussão os muitos sentidos atribuídos à inclusão, ressaltando que o caráter “disciplinar” e de “militância”, são os mais preponderantes em relação ao termo. Questionam-se assim os motivos. Para os autores a palavra inclusão tornou-se “naturalmente um imperativo” e por ser um imperativo, pouco questiona-se a sua real necessidade. Sobre a naturalização dos processos sociais:

Funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sob si, o **caráter inventado de tais processos**. Esquecendo-se de que foram inventados, de que dependeram de determinadas contingências históricas localizadas e datadas, esses processos sociais passam a ser considerados como necessários, imutáveis e, assim, imunes à crítica. Esse é o caso da inclusão escolar. (Neto e Lopes, 2011).

A inclusão juntamente com os princípios de cidadania, democracia e noções de direitos humanos, compõem um conjunto de ideias inquestionáveis, acerca da sociedade. Ainda sobre isso os autores traduzem que a contundência de tais noções é derivada da ideia de que, não é possível tolerar desajustes e desarranjos no meio social; e nessa maneira de enxergar os processos sociais são estabelecidos processos “inclusivos”, que não refletem de fato as necessidades do que se deseja “incluir”.

[...] o uso alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes. (Neto e Lopes, 2011).

Apesar de mostrar alguns contrapontos em relação aos sentidos atribuídos sobre inclusão e exclusão é importante destacar que, a vertente adotada pela pesquisadora segue a linha de que é necessária implementação de propostas que assegurem condições e oportunidades de acesso e permanência a todos os que dele desejarem. Deste modo, acredita-se ser intolerável aceitar que um sistema admita que uns podem e outros não e que estes são excluídos, porque é “natural”. Compreende-se assim, que dentro de um modelo capitalista de sociedade essa naturalização da exclusão é parte intrínseca do seu modo de ser, no entanto, é de suma importância que as classes alijadas lutem pela sua inclusão nesses espaços, tencionando assim esta relação desigual.

Com o intuito de classificar para efeito de análise as ações nas IES, que envolvem o acesso e a permanência dos estudantes foram elaboradas 3 definições

que sustentam as ideias acerca desses temas. Sendo assim, *“aparato legal”*, será definido neste trabalho como *“perspectivas inclusivas”* que expressam um conjunto de leis que garantem direitos a grupos em situação de desigualdade. As chamadas *“Práticas inclusivas”*, serão definidas como programas e projetos de apoio ao discente com transferência de recursos, ou não, além de revisões de currículos, metodologias, avaliações e demais estratégias de ação e acolhimento que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos novos alunos. As *“práticas excludentes”* serão definidas por práticas cotidianas antagônicas à permanência dos estudantes beneficiários de ação afirmativa. Serão ideias, comportamentos e atitudes dominantes subjetivamente nos educadores e no interior das instituições de ensino superior (IES), que deixam de oportunizar a coexistência com a diversidade e promoção da cidadania, desvalorizando a riqueza proveniente do convívio mútuo com as múltiplas diferenças, sejam elas de gênero, raça ou classe.

Autores como Moreira (2005), alertam para o fato que:

[...]estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para acesso, ingresso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Considerando o papel que as IES assumem ao longo da história é necessário, portanto, focalizar nas ações que priorizem a qualificação dos educadores, sensibilizando-os para a importância de tornar o espaço acadêmico mais inclusivo e menos reprodutor de uma configuração pré-existente, calcada no êxito individual cujos pré-requisitos costumeiramente exigem uma “bagagem” educacional. A oportunidade para construção de novos cidadãos é o momento em que estes se inserem no sistema educacional.

Uma das principais críticas atuais, feitas ao sistema educacional, por aqueles que idealizam um sistema de educação alinhado a um projeto societário democrático e menos desigual é a sua vinculação à uma perspectiva mercadológica, cujas graduações possuem o fim em si de operacionalizar uma ideia, afinada aos preceitos qualidade/quantidade, custo/benefício, velocidade, eficiência que são reflexo da articulação/submissão entre o estado brasileiro, com os organismos

internacionais. Diante dessa perspectiva é urgente lembrar que a universidade, deve buscar desenvolver e cumprir o seu papel social para a execução de um processo educacional mais justo e democrático. Moreira (2005), declara que resgatar essa função social é um compromisso com os segmentos alijados desse nível de ensino; é uma dívida ser assumida pelo poder público através das políticas educacionais.

Em síntese, a política educacional no Brasil, em especial o ensino superior passou por grandes transformações. Sempre influenciada por projetos políticos vigentes com propostas educacionais muitas vezes distintas uma das outras e por vezes dando sequência às políticas anteriores. Observou-se grande tendência em ampliar o acesso ao ensino superior através das universidades privadas, via PROUNI e pelas instituições públicas através da criação dos IF'S e REUNI. Sendo assim, apesar de a maioria dos países possuir um sistema de ensino democratizado (Dubet, 2015), não é possível dizer o mesmo sobre o Brasil.

A revisão da literatura tem mostrado que, está ocorrendo uma mudança na presença de jovens pardos e negros nas IES, comparado aos brancos e que, as AA têm alterado esse quadro paulatinamente. Em setembro de 2019, foi divulgada uma pesquisa, “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, realizada pelo IBGE que aponta que os negros são a maioria nas universidades públicas pela primeira vez. O documento relata que esse grupo corresponde a 50,3% dos estudantes de ensino superior na rede pública. Apesar desta nova posição, a pesquisa deixa clara que esta representatividade é baixa, se comparada à totalidade desse grupo na população brasileira, como um todo. Infere-se que, as ações afirmativas conjuntamente com outras legislações foram essenciais para o ingresso desse público, à níveis mais elevados de ensino. Ressalta-se, como importante que AA não podem ser confundidas com acesso, ingresso ou inclusão sob o risco de se perder a eficácia da mesma. Esse assunto, será melhor desenvolvido no próximo capítulo.

4

Panorama sobre as Ações afirmativas no Brasil

Tudo que bate é tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor
Tudo é África
Pus em prática essa tática
Matemática falou
Enquanto a Terra não for livre
Eu também não sou
Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
Jantar com as menina enquanto germina o amor
É empírico, e onírico, meio pírico, meu espírito
Quer que eu tire de tu a dor

Principia -Emicida

4.1.

Ideias ações afirmativas centrais sobre

A compreensão dos servidores do IFRJ/ Realengo, sobre as ações afirmativas são um dos eixos de análise desta tese, assim sendo, serão detalhados alguns aspectos relevantes sobre esta temática e como a mesma se apresenta na instituição.

Em relação à temática das ações afirmativas é consenso entre todos os seus pesquisadores, de que se trata de tema controverso e polêmico, passível de muitas compreensões. Sendo assim, considera-se importante apresentar algumas definições sobre o tema a fim de elucidar esse contexto.

A análise de Heringer (1999) destaca que ação afirmativa:

[...] refere-se a políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Da mesma forma que no caso das leis antidiscriminatórias, o objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um 'nivelamento do campo'. Ao contrário das leis antidiscriminatórias, que apresentam remédios aos quais os trabalhadores podem recorrer após terem sofrido discriminação, as políticas de ação afirmativa têm como objetivo prevenir a ocorrência da discriminação. A ação afirmativa pode prevenir a discriminação no mercado de trabalho substituindo práticas discriminatórias - intencionais ou rotinizadas - por práticas que são uma proteção contra a discriminação. (Reskin, 1997, p. 6; nossa tradução apud Heringer 1999).

Segundo Moehleck (2002), as ações afirmativas de um modo geral foram criadas nos EUA, para reparar as desigualdades provenientes da permanência de condições adscritas impeditivas do acesso à educação, ao mercado de trabalho e à participação na vida política da sociedade.

De acordo com Guimarães, (1999):

A antiga noção de ação afirmativa tem, até os dias de hoje, inspirado decisões de cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. A noção moderna se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais.

A expressão ação afirmativa, segundo Jones (1993, p. 345, apud Silvério, 2002):

[...] refere-se a ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos.

Muitas hipóteses são levantadas, do porquê as ações afirmativas se tornaram instrumentos estatais de reparação de desigualdades. A mais coerente delas declara que é pelo fato de o próprio estado, denominado de direito, não cumprir com o princípio da igualdade perante seus membros. Sendo assim, coube ao mesmo criar mecanismos que pudessem remir as desigualdades assentadas nesse modelo de estado e sociedade (Vieira, 2005).

Conforme declarado acima, a reserva de vagas, popularmente conhecida como “cotas”, é uma questão polêmica dado os inúmeros argumentos que circundam a sua existência. Apresentaram-se acima as principais justificativas para a sua implementação como instrumento primordial para a redução de desigualdades, através do reconhecimento e reparação de direitos. Paiva (2015), reafirma a polêmica em torno das ações afirmativas e cita Barbosa (2001), destacando que o “fim da neutralidade estatal”, assegura aos jovens pretos, pardos e pobres o direito substantivo de ter acesso ao ensino superior, deixando de ser apenas uma prescrição formal. Declara ainda que a questão central atual não paira sobre a aceitação das políticas de ação afirmativas de modo ampliado, visto que, já

se encontram sedimentadas na sociedade, mas sim, sobre a questão racial que a envolve. As políticas afirmativas são favoráveis segundo a autora porque:

[...] tais políticas significam repensar a universidade pública brasileira como instituição, uma vez que ação afirmativa representa o esforço de interferir na desigualdade estrutural do sistema de ensino público superior no que se refere aos grupos que o frequentam.

Continuando o debate acerca dos prós e contras sobre as cotas, considera-se salutar para a construção da tese, dispor aqui alguns fundamentos contrários às ações afirmativas no campo educacional, a fim de que se possa construir a trama que envolve este assunto atualmente. Lima (2014), será a principal referência a ser utilizada na apresentação dos argumentos desfavoráveis sobre as cotas. Amparado nas reflexões de Habermas, Mészáros, Adorno, Horkheimer e Karel Kosik, o autor parte do pressuposto que é necessário uma “radicalização da democracia”, a fim de tornar o sistema de ensino superior universal. Deste modo é possível compreender que entender um processo de “reparação”, que funcione como “remédio” não é viável dentro desta proposta. Seguindo essa linha, as cotas são consideradas “medidas pseudocorretivas que prometem justiça social, mas que ao fim e ao cabo, não passam de uma ‘caricaturização de uma suposta cidadania’ e ‘espírito democrático’, conforme interesses particulares” (Lima, 2014, p. 250).

A ideia principal de Lima é que as cotas, seriam uma “negociação”, ou melhor, seria uma fuga travestida de “inclusão”, com o próprio sistema que gerou/gera as desigualdades, ou seja, as cotas negariam o direito universal à educação. Nas palavras do autor, elas não passam de normas jurídicas restritas a uma determinada parcela da população, que alimentam um sistema dualista de educação. Deste modo, a inclusão dentro desse sistema é entendida como defesa de interesses particulares (dos cotistas), que não erradicam a exclusão de um modo geral. Resumidamente o autor defende que a justiça social, só se alcança mediante ruptura total com o sistema capitalista. Isto posto, serão apresentados adiante fundamentos que justificam a necessidade das cotas e os principais argumentos que defendem esse sistema.

Sobre esse debate, destaca-se o trabalho desenvolvido por Nancy Fraser (2001), filósofa americana conhecida mundialmente por apresentar a teoria de

reconhecimento e redistribuição, para alcançar a justiça social. Sua análise das atuais reivindicações políticas dos movimentos sociais destaca que, há uma aparente mudança na demanda principal. Para a autora tem aumentado as reivindicações por reconhecimento ao invés de redistribuição, ou até mesmo em alguns casos os dois. Neste sentido, ela postula que as desigualdades sociais vivenciadas no atual estágio do capitalismo, só poderiam ser dirimidas, através da redistribuição dos bens e riquezas e conjugada ao reconhecimento cultural. A grande questão para ela é a conjugação de ambos os “remédios” para alcançar a justiça social.

As categorias reconhecimento e redistribuição, desenvolvidas pela filósofa, estão a todo momento se entrecruzando e criando formas para que cada uma responda as lacunas que seriam deixadas, caso apenas uma delas fosse tomada como “solução”, para resolver o problema das injustiças sociais. Segundo ela, a busca por reconhecimento surgiu impulsionada pelo próprio capitalismo, que “acelerou o contato transcultural, destruiu sistemas de interpretação e politizou identidades” (Le Monde, 2012).

O desenvolvimento de sua teoria evidencia que, para solucionar tanto as injustiças econômicas quanto as injustiças sociais é necessário decidir se o objetivo é corrigi-las ou transformá-las. A trajetória dos seus trabalhos mostra que é imprescindível combinar as duas estratégias. As AA, nesse caso seriam uma “correção”, já que atuam tanto na perspectiva de redistribuir bens, recursos e serviços e também apontam a necessidade de “olhar” para a especificidade desse grupo, considerado excluído. No entanto, Fraser elucida que essa via pode resultar em uma maior discriminação dos grupos, que buscam reconhecimento, pois tendem a ser taxados de suscetíveis, desamparados ou mais vulneráveis. Nesse sentido, compreende-se que, autora não faz exatamente uma defesa pelas ações afirmativas, mas seu principal postulado é expor as coletividades imbricadas e apresentar a necessidade de políticas de reconhecimento e redistribuição.

A saída para Fraser (2012), está na compreensão de que, o reconhecimento não é a busca por entendimento sobre a identidade de um grupo, e sobre esse aspecto é problematizado o princípio da igualdade, da homogeneização, da moralidade, que podem parecer palatáveis, quando se pensa em abolir as desigualdades sociais,

porém, o reconhecimento que esta autora destaca é reivindicar a paridade da participação de todos nas relações sociais, definir o campo da justiça social como, simultaneamente, redistribuição e reconhecimento, classe e estatuto nas relações sociais.

Apresentados os principais argumentos que transpassam essa temática, será demonstrado como este sistema foi implementado no Brasil e seus principais desdobramentos.

Na década de 90, as primeiras iniciativas em relação a implementação de ações afirmativas no Brasil, o modelo instaurado teve como exemplo o protótipo americano, cujo tripé estava ancorado nas perspectivas de (diversidade, justiça distributiva e reparação) (Feres, 2006). As ações iniciais giraram em torno de constituir comissões e grupos de estudo e trabalho, dedicados a produzir documentos que pudessem minorar os efeitos deletérios do racismo no país. Nesse sentido, passou a ser considerado crime todo o tipo de prática racista.

Já na década de 2000, em continuidade às ações de estudo e promoção de reparação das desigualdades raciais foi realizada a conferência de Durban, que foi um marco decisivo na luta contra inúmeras formas de preconceito, dentre eles o racial. A partir dessa conferência o governo brasileiro empreendeu esforços em começar a implantar ações concretas, que reparassem os danos causados por anos de exclusão. Foram instituídas no quadro do serviço técnico do governo federal e em alguns ministérios importantes a reserva de vagas, para os segmentos considerados sub-representados, que eram pessoas negras, mulheres e pessoas com deficiência (Heringer, 2002).

Sob o ponto de vista de Barbosa (2001), ex-magistrado brasileiro:

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

Para o ex-ministro do STF:

[...] os negros, os pobres, os marginalizados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade etc. continuam em estado de desalento jurídico em grande parte do mundo. Inobstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que são à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política...

Segundo Barbosa (2001), a institucionalização das ações afirmativas como política social demonstra que o Estado Brasileiro:

[...] abandona a sua tradicional posição de neutralidade e de mero espectador dos embates que se travam no campo da convivência entre os homens e passa a atuar ativamente na busca da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais.

A década de 2000, foi bastante promissora em relação à implementação de ações afirmativas. Em 2000 a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), inovou na forma de acesso reservando vagas aos estudantes que haviam estudado em escola pública²⁰, e em 2001, foi implementada as cotas raciais²¹. Foi pioneira junto com a UENF, nesta política no Brasil. Na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram tomadas medidas, com o intuito de promover o ingresso de estudantes em situação de desigualdade no cenário social. Estas ações foram, desde programas sociais a incentivos fiscais às empresas que se comprometessem com a responsabilidade social e ambiental, à oferta de vagas nas IES privadas, com bolsas de estudo. A partir de então algumas universidades, mobilizadas pela mesma causa aderiram ao mesmo sistema.

Em 2012, foi promulgada a lei 12.711/12, considerada uma conquista, em parte, pela luta de movimentos sociais, sobretudo do movimento negro em busca de reconhecimento e reparação dos danos causados pela escravidão e aos demais que

²⁰ De iniciativa do Poder Executivo, destinando cotas para rede pública, foi sancionada. Essa Lei estabelecia a reserva de 50%, no mínimo, do total das vagas oferecidas pelas universidades públicas estaduais, nos cursos de graduação, aos estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=44>.

²¹ Essa Lei, de iniciativa do Poder Legislativo, instituiu a cota mínima de até 40% para as populações negra e parda aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Determinou, ainda, que nessa cota mínima fossem incluídos os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3.524/2000.

permitiram a invisibilidade desse grupo étnico na sociedade vigente. Como já relatado acima, defensores das AA, veem a lei como um remédio a ser aplicado temporariamente para aplacar a distância econômica, social e cultural entre brancos e negros e demais grupos em condição de desigualdade social.

4.2.

As ações afirmativas no IFRJ

As ações institucionais do IFRJ para atendimento aos estudantes em situação de desigualdade social, consideram as seguintes dimensões: acesso, inclusão e permanência.

A política de acesso do IFRJ, compreende algumas ações que já foram implantadas, que serão melhor explicadas abaixo, e outras, que se encontram em andamento. As ações em andamento envolvem a divulgação do processo seletivo e a preparação dos campi para a acessibilidade (através da eliminação das barreiras arquitetônicas).

As políticas de acesso, são concretizadas através de processo seletivo universal por concurso público, que assegura constitucionalmente a igualdade de condições dos estudantes, pelo ENEM (no caso das graduações), transferências internas e externas por meio de edital. Observando a necessidade de atender aos segmentos historicamente marginalizados, o IFRJ no final do ano 2011, assinou um termo de participação no SiSU, no qual destinou 40% de suas vagas à estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Sobre a reserva de vagas propriamente dita, após a promulgação da lei de cotas o IFRJ, reconfigurou a oferta de vagas levando em conta a proposição da nova legislação. Atualmente, as vagas destinadas aos cotistas atendem expressamente ao que a lei prevê.

A ampliação do acesso ao nível superior dos estudantes, em situação de desigualdade social pela lei 12.711/12, foi alvo de críticas²² de algumas parcelas da

²²As críticas tinham por base a ideia de que no Brasil há democracia racial e que a adoção dessa medida cindiria a sociedade em duas partes, colocando negros contra brancos. O argumento anunciado para contrariedade às cotas exclusivamente raciais era de que a desigualdade econômica era a grande responsável pela diferenciação entre os indivíduos e não a cor.

população, pois pretendia aumentar em 50% em um período de 4 anos o quantitativo desses jovens nas universidades e nos IF. O que segundo a última pesquisa, apresentada pelo IBGE (2019), já ocorreu respaldada, nas devidas proporções, sobretudo se comparadas ao total de pessoas pardas e negras autodeclaradas no país. Nesse sentido, após sua implementação observou-se um aumento da entrada de jovens pardos, negros e indígenas, com trajetórias não lineares de estudo, que passaram a ocupar o espaço universitário público no Brasil.

No que se refere à inclusão, há nos IF os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), que atendem aos estudantes que possuem algum tipo de necessidade específica, além dos NEABI's (Núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena).

Relativo à permanência, foi implantado em julho de 2011 no IFRJ, o Programa de Assistência Estudantil (PAE). Tal programa pretendia oferecer um conjunto de ações àqueles estudantes, com condições financeiras insuficientes para se manter nas IES, viabilizando a permanência e êxito deles no IFRJ. Nos IF a assistência ao estudante se dá no âmbito da SETEC/MEC. As legislações que regulam a assistência, bem como os recursos que são provenientes da ação nº 2.994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional – prevista no Programa nº 1.062 – Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica – no Plano Plurianual (PPA 2008-2011) (Micheli, 2010).

Os IF propõem uma grade curricular flexibilizada, cuja carga horária é direcionada no sentido de oferecer disciplinas optativas e de reservar momentos para produção e socialização dos conhecimentos, adquiridos pelos estudantes nos cursos. Nesse sentido, as metodologias utilizadas privilegiam a capacidade de elaboração dos sujeitos nela envolvidos, levando em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

A expansão do ensino superior, além de ser uma proposta de governo e dos movimentos sociais, também é expressão da maior procura dos jovens por esse nível de ensino, atraídos pela valorização do conhecimento científico e pela busca por mobilidade social, através de inserção qualificada no mercado de trabalho. Heringer (2012), aponta que alguns jovens, principalmente negros, de escolas públicas e residentes em favelas, têm maior dificuldade em projetar esse

crescimento pessoal, através do acesso à cursos de graduação em IES públicas, seja por necessidade de atendimento imediato das suas questões objetivas para sobrevivência, o que os empurra rapidamente à inserção no mercado de trabalho, na maioria das vezes de forma subalterna, ou até mesmo por falta de orientação, motivação familiar e escolar, em relação à essas oportunidades.

Quando esses jovens conseguem ultrapassar as barreiras acima expostas, se deparam com outras tantas, que surgirão no seu percurso acadêmico. A permanência estudantil, apesar de não ser um fenômeno recente historicamente, tem começado a ganhar relevância no cenário acadêmico. No próximo capítulo, será abordada trajetória dos programas de assistência estudantil no Brasil e as especificidades desse programa no IFRJ. Antes, serão abordadas algumas ideias relacionadas à reserva de vagas como estratégia de acesso.

4.3.

A reserva de vagas como estratégia de acesso

A percepção dos servidores sobre a reserva de vagas, foi uma questão demandada no questionário aplicado a eles. Como se observou no tópico acima, a reserva de vagas como estratégia de acesso passa pela compreensão favorável ou não sobre ação afirmativa. A reserva de vagas é garantida pela lei 12.711/2012, que assegura que 50% das vagas das universidades e IF, sejam retidas para estudantes egressos da rede pública de ensino e que um mínimo de 25%, seja destinado para estudantes provenientes de famílias cuja renda per capita seja igual ou inferior à 1,5 salários mínimos. Em relação aos estudantes autodeclarados pretos pardos e indígenas, a lei prevê que sejam reservadas um quantitativo de vagas proporcional ao total de pessoas declaradas nessa condição (de acordo com o censo do IBGE), na unidade da federação onde a instituição de ensino for instalada. Ou seja, a lei prevê um misto de combinações que possam atender diretamente os segmentos sociais que em dado momento da história foram excluídos dessa oportunidade de ensino.

Para alguns teóricos²³, a reserva de vagas não funciona por si só, como um sistema autônomo. Para que ela se materialize é necessário agregar outros componentes. Diante disso, apontam de que forma esse sistema pode apresentar algumas fragilidades. O primeiro ponto destacado é o acirramento entre grupos sociais, uma vez que as cotas poderiam despertar um senso de injustiça, entre aqueles que se sentissem prejudicados. Uma segunda questão, seria a debilidade da autodeclaração como único critério relativo à cor para acesso à cota. Esse assunto tem se tornado bastante polêmico, uma vez que, a autodeclaração não leva em conta apenas a aparência em si, mas compreende a forma como a pessoa se vê tomando por base a sua ancestralidade, ou seja, seu histórico familiar. Os traços fenotípicos são um acréscimo à esta trajetória familiar. E é nesse sentido, sob o olhar de alguns que residem as fraudes.

Azevedo (2012), traz alguns contrapontos a respeito da autodeclaração. Para o autor, somente a autodeclaração não é um instrumento válido para garantir direitos de populações discriminadas, uma vez que as identidades individuais subjetivas, só tem validade se referendadas socialmente. Ou seja, nas palavras do autor não basta que o indivíduo se “sinta negro” é preciso que a sociedade no geral o veja como negro. O autor embasa-se em autores como Nogueira (1985), e Gullar (2007), para defender a ideia de que as comissões são necessárias para garantir o direito do negro de acessar as políticas públicas de cotas, por exemplo; faz um resgate histórico, sobre preconceito de marca e de origem, assim como aponta os detalhes que diferenciam a discriminação racial no Brasil, nos EUA e na África. Ele corrobora que o preconceito no Brasil é um preconceito de marca, e que baseado exclusivamente no fenótipo, deve ser desse modo validado pelas comissões de heteroidentificação. Para o autor, essas comissões em nada ferem os direitos do negro, uma vez que, compete diretamente à administração pública fiscalizar as políticas públicas. Não ignora, portanto, o fato que algumas identidades raciais são estigmatizadas e depreciadas e por isso, pouco valorizadas. Atenta ainda pelo importante papel do movimento negro no combate às muitas formas de preconceito, contudo, finaliza reforçando a ideia de ofertar políticas afirmativas, para os que

²³ Nunes 2010, Vasconcelos e Silva, 2005, Sowell, 2014.

realmente são negros, através de um sistema de fiscalização para que seja garantida a eficácia das cotas.

A mídia²⁴ sempre que possível, traz à tona que muitos estudantes e candidatos a vagas de concursos públicos tentam utilizar o sistema de cotas indevidamente, para conseguirem a vaga almejada. Geralmente, a maioria dessas supostas fraudes ocorrem, no que diz respeito aos cursos de graduação, nas vagas destinadas aos cursos de grande prestígio social cuja concorrência é maior; da mesma forma nos concursos públicos. Deste modo, em 2018, foi divulgada uma portaria normativa pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) que orienta a instituição de comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento de vagas nos concursos federais. Sendo assim, tem se percebido, inclusive por parte do movimento negro, o intuito de reafirmar que as cotas devem ser resguardadas das possíveis fraudes e assegurar que elas contemplem os estudantes/candidatos. Deste modo observa-se que, os métodos empregados considerados mais eficazes, são a combinação de autodeclaração acompanhada de avaliação por comissão de heteroidentificação. Para ambos os casos a lei prevê em relação à autodeclaração:

Artigo 1º, inciso IV, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), vejamos: Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se: [...] IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; [...]

De acordo com Portaria Normativa nº 4, de 06 de abril de 2018 de agosto de 2018, elaborada para instrução de comissões de aferição para concursos públicos, disciplinada pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, in verbis:

²⁴ Campos at al 2013 em: “Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia das cotas raciais” falam sobre o papel da mídia e a criação de conflitos capazes de alterar informações já sedimentadas e instaurar um cenário de dúvidas criando “polêmicas”. Destaca-se deste modo que o jornal (ao cumprir seu objetivo enquanto instrumento de repasse de informação e criação de consensos) se atém a configurar o espaço onde se encena a “controvérsia” (para assim melhor ser aceito) do que manipular diretamente o conteúdo.

Art. 5º Considera-se procedimento de heteroidentificação a identificação por terceiros da condição autodeclarada.

Art. 6º O procedimento de heteroidentificação será realizado por comissão criada especificamente para este fim.

§ 1º A comissão de heteroidentificação será constituída por cidadãos:

I - de reputação ilibada;

II - residentes no Brasil;

III - que tenham participado de oficina sobre a temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo com base em conteúdo disponibilizado pelo órgão responsável pela promoção da igualdade étnica previsto no § 1º do art. 49 da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010; e

IV - preferencialmente experientes na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo.

Reafirmando que qualquer tipo de fraude pode diminuir a eficácia da reserva de vagas o Ministério Público recomenda:

Considerando, no entanto, que a autodeclaração não é critério absoluto de definição da pertença étnico-racial de um indivíduo, devendo, notadamente no caso da política de cotas, ser complementado por mecanismos heterônomos de verificação de autenticidade das informações declaradas, tendo o STF, no julgamento da ADPF 186, se pronunciado especificamente sobre a legitimidade do sistema misto de identificação racial [...] (Brasil/CNMP, 2016, p. 3).

O artigo 1º da recomendação do CNMP, in verbis:

Art. 1º. Os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos nos termos das Leis n.º 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes –, atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas (Brasil/CNMP, 2016, p. 5).

Outra questão problematizada, apontada na revisão bibliográfica (Medeiros *et al* 2015) sobre esse tema, é que a reserva de vagas dentro do SISU, impossibilitaria a concorrência inter e intragrupos, o que seria prejudicial para os candidatos, pois poderia deixar a média das notas dos estudantes que optaram pelas vagas reservadas maior do que as da ampla concorrência. Esta questão, apesar de importante está sob a alçada do próprio MEC/INEP, que administra o sistema do

SISU. A última crítica apresentada pelos autores e não menos importante, sobre a lei de cotas, é que a combinação entre renda, cor e origem escolar acaba por reduzir a representatividade dos grupos em questão, pois, o parâmetro percentual advém daqueles, cuja procedência é a escola pública e não a população de maneira geral. Este fato aponta, para a grave situação de que mesmo a escola sendo pública, muitos pretos, pardos e indígenas podem não estar nela.

Diante do exposto, acredita-se que a reserva de vagas como estratégia de acesso tem logrado êxito no seu intento de trazer à universidade um público diversificado, que hoje, já se encontra melhor representado em termos quantitativos. O que não dispensa de se questionar, se este grupo tem realmente permanecido nas IES e concluído com qualidade esta etapa de formação. Destaca-se que, a reserva de vagas como estratégia de acesso é uma vitória dos movimentos sociais negros, que por muitos anos batalharam por esta garantia, de modo que mesmo compreendendo a importância de buscar a superação de uma sociedade desigual, entendem que é necessário atuar no tempo presente, a fim de oportunizar a esta geração inserção cidadã, mesmo que pareça estar “andando de mãos dadas com o sistema”. Não se pode deixar de mencionar, que juntamente com as ações afirmativas constata-se, apesar das críticas apresentadas no capítulo 1 que o ENEM e o SISU, possuem pontos positivos que podem ser considerados estratégias de aprimoramento do acesso a segmentos marginalizados, tais pontos se referem, no caso do ENEM, ao pagamento de uma única taxa de inscrição que será aproveitada por todo o processo, não sendo necessário que o candidato realize mais de uma taxa de inscrição, processo este que incide também nos gastos com o transporte para aqueles estudantes, que tentaram realizar mais de um exame. Somado a isso infere-se que o SISU, sistema informatizado, permite acompanhamento interativo possibilitando ao candidato acompanhar as médias das notas, e como está se dando o preenchimento das reservas de vagas.

Algumas avaliações, de um modo geral aquelas contrárias às ações afirmativas, ou até mesmo aquelas que consideram poucos os seus efeitos, podem encontrar no estudo de Castanho (2019), um mapeamento das IFES, que optaram por fazer reserva de vagas além das estipuladas pela lei de cotas. Será reproduzido o quadro apresentado pelo autor demonstrando as instituições e a forma de distribuição das vagas.

Quadro 2 - As ações afirmativas na educação superior dos institutos federais em 2019

IF	Ação Afirmativa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	Reserva de vagas para candidatos de Agricultura Familiar.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)	Reserva de vagas para docentes de escolas públicas.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Reserva de vagas para egressos de cursos técnicos, por eixos tecnológicos, em instituições públicas da região do Amazonas; Reserva de vagas por domicílio (residentes em regiões e microrregiões do Estado do Amazonas); Reserva de vagas para aquicultores, agricultores e pescadores (ou filhos de), residentes no Estado do Amazonas; Egressos de Programas Sociais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Da Paraíba (IFPB)	Reserva de vagas para candidatos e filhos de empregados rurais ou filhos de <i>famílias pronafricanas</i> (famílias beneficiárias do PRONAF); Reserva de vagas para assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	Reserva de vagas para pessoas surdas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSulde Minas)	Reserva de vagas para candidatos e filhos de empregados rurais ou filhos de <i>famílias pronafricanas</i> (famílias beneficiárias do PRONAF); Reserva de vagas para assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	Reserva de vagas para residentes na região de abrangência do IFTM, até o raio de 100 km dos <i>campi</i> ou limítrofe do Município.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)	Reserva de vagas para afrodescendentes residentes em quilombos (quilombolas); Reserva de vagas para assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária; Reserva de vagas para egressos do Instituto de Menores do Estado do Tocantins.

Fonte: Castanho, 2019.

Constata-se assim, que a implementação de ações afirmativas para além das já prescritas pela lei de cotas, ocorre em muitas IFES. É curioso observar, como a ideia central das ações afirmativas consegue ser entendida em sua essência e convertida em ações para outros grupos, que são percebidos como excluídos do sistema de ensino. Curioso é notar que, a maioria das instituições que percebem a necessidade da reserva de vagas estão concentradas nas regiões norte/nordeste e vinculadas às questões agrárias/fundiárias, um outro nó no país.

Após esta breve discussão sobre como as cotas se apresentam no Brasil, retorna-se ao ponto central deste tópico. De que forma as políticas de ações afirmativas, podem promover a democratização do acesso ao ensino superior? Conforme alguns estudos na área observam-se, que proporcionar o acesso através da reserva de vagas é sobremaneira importante, mas não significa que o sistema de ensino superior foi ou está sendo democratizado. Estudo publicado por Vargas (2019), demonstra que apesar de a política de cotas (reserva de vagas), ser nas palavras dela, uma “política integradora”, pois coloca lado a lado na mesma instituição pessoas com níveis socioeconômicos (NSE) totalmente diferentes, e de ter dobrado o número de matrículas nas IES, no período de 10 anos, de 670 mil alunos em 2006, para um milhão e 250 mil em 2016, o país não conseguiu atingir ainda a taxa líquida de escolarização superior prevista no PNE. Nesse sentido, compreende-se que, a reserva de vagas como estratégia de acesso cumpre o seu papel de oportunizar o ingresso, no entanto, não é suficiente por si só, para fazer permanecer no interior das IES os jovens de NSE baixo, aponta-se como premente discutir as condições de permanência.

Figueiredo (2018), recapitula que o caráter conservador de algumas instituições educacionais, pode ser impeditivo da permanência de jovens pobres em seu interior, porém não descarta que especificamente cada uma dessas instituições, pode diminuir o fosso entre estudantes pobres e não pobres, diminuindo a exclusão dentro do sistema na medida em que não a reproduz. Destaca ainda que, as trajetórias estudantis podem ser alteradas mediante o redesenho institucional e às próprias capacidades de escolha, que não são influenciadas, segundo a autora, somente por questões socioeconômicas. No próximo capítulo, este tema será desenvolvido detalhadamente.

Heringer (2012), ao fazer uma avaliação dos 10 anos de implementação das AA no Brasil, ressaltou pontos importantes sobre esse processo. Destacou como principal avanço o aumento do quantitativo de jovens pretos e pardos e oriundos de escolas públicas no ensino superior, ainda nessa época o número de jovens brancos era maior, o que se sabe hoje é que há um equilíbrio nesses quantitativos, o que não se traduz em taxas de conclusão. É importante observar, que o ganho dessa política não está apenas no aumento numérico, mas na incorporação de parcelas da sociedade excluídas, desse nível de ensino. Ou seja, a representatividade é valiosa. Os estudos de Catani e Oliveira (apud Boneti e Gisi, 2007) e Silva (2019), ao resgatar o preconizado pela LDB, em contraste com as estatísticas atuais constataram, que as políticas para o ensino superior foram insuficientes no que tange ao acesso, pois, apesar da diversificação na forma de seleção, entre outras estratégias, os cursos de maior prestígio social, consequentemente os mais concorridos, são ocupados por jovens de classes sociais mais altas. Observa-se deste modo que, apesar de ampliação do acesso, principalmente pela política de cotas, as “caras” dos “cursos imperiais”, nas palavras de Vargas (2019), permanecem as mesmas. Uma das perguntas que se encaminham para o próximo tópico é: porque ainda é possível encontrar essa distinção entre cursos elitizados e cursos caracterizados por estudantes com baixo NSE?

4.4. Representações e Discursos – Argumentos que permeiam esse campo

A pergunta acima será respondida com base nas representações e nos entendimentos sobre o espaço social, difundido por Bourdieu (1989), Bourdieu e Passeron (1992). A opção por esta vertente se deu por compreender que é a melhor que se aproxima do campo de estudo, ao admitir que no cenário das disputas sociais, há relações de poder atravessadas por condicionamentos externos; que nos termos do autor são chamadas de “estruturas”, que moldam as realidades sociais e são moldadas por ela, ao mesmo tempo.

O autor traz as noções de campo, estrutura e habitus, para compor a ideia de que as representações sociais se dão dentro de um contexto de lutas simbólicas, contexto por ele denominado como “campo”; as lutas simbólicas têm o potencial

de construir o espaço social mediadas pelo capital e pelo poder relativo ou absoluto, que se percebe ter ou possuir na relação.

Assim sendo, a forma como o indivíduo vê o mundo, como este se apresenta para si, contribui não só para uma visão pessoal de mundo, mas colabora para que o mundo seja reelaborado por esta visão, mediado pela representação do indivíduo. Este processo ocorre cada vez que, os indivíduos vão incorporando estruturas objetivas presentes nas relações de força, percebidas nas interações simbólicas. A ideia de construção de novos espaços sociais a partir das relações de força, parece fadada à percepção de que, o mundo social é natural e não passível de transformação via construção, é essa aparente normalidade que faz com que determinadas posições sejam reafirmadoras e legitimadoras de algumas visões do mundo. Ou seja, essa luta simbólica é para reafirmar um tipo de visão do mundo apenas, tornando-a senso comum, a fim de validar o status social pessoal alcançado, nesse sistema.

Conforme depreendem-se, as relações de poder são desiguais entre os grupos, logo quanto maior o capital, maior será a posição ou status de determinado grupo. Sobre status é sempre importante destacar que se refere à riqueza; à um prestígio na sociedade num dado momento específico; é a expressão de um estilo de vida a partir de um ponto de vista específico. A partir dessa definição, aproxima-se mais detalhadamente dos temas abordados nesta tese, ao problematizar as percepções e representações em torno das cotas e dos estudantes cotistas, demonstrando que elas são permeadas pelas diferentes visões de mundo e compartilhamento de poderes em relação ao capital simbólico e cultural. Dessa forma, afirma-se que, a escolha por determinada profissão/carreira, é composta por um conjunto de características dentre as quais se mede as “relações de força”, que permeiam aquele campo de disputa. Para essa “escolha” são levados em consideração a desigualdade de capital econômico, a posição do agente (termo usado por Bourdieu), no espaço social. Sendo assim, qual seria o significado da obtenção de um diploma de ensino superior para aquele agente, cuja força é menor na disputa simbólica por um espaço qualificado? Poderia ter inúmeros sentidos, no entanto os preponderantes seriam a sensação de poder transmutada pelo aumento de possibilidades de ascensão na vida de um modo geral, melhores chances no mercado de trabalho e relações sociais promissoras. De maneira geral, pode-se afirmar que é isso que o acesso por cotas poderia proporcionar aos seus estudantes, esse acesso traz à tona inúmeras

possibilidades e uma delas, não menos importante, é a visibilidade dentro do sistema universitário, em sua grande maioria, espaço reservado às elites. (Cunha, 1980; Oliven, 2002).

Os estudos sobre percepções e representações são significativos, ao nos apontarem como são criados consensos em torno de tudo aquilo que orienta nossas ações. Ou seja, a lente com que eu vejo o mundo é permeada por condições pré-existentes, dadas a partir da construção da história de vida em particular e das demais questões que a atravessam cotidianamente. De modo prático e claro, é assim que se distingue os argumentos contrários e favoráveis sobre determinado assunto, que no caso aqui específico são as cotas. As premissas difundidas podem colaborar para a aceitação ou para negação de algumas ideias, o que incidirá diretamente no posicionamento pessoal sobre determinada questão. (Minayo, 2004; Mazzotti, 2008).

Conforme já apresentado no início deste capítulo o debate sobre as cotas não é consensual, conforme aponta Campos (2012), é em sua maioria permeado por disputas e incertezas. As disputas ocorrem por aqueles que se posicionam como favoráveis e contrários a este tipo de ação afirmativa. Os principais pressupostos que confirmam a necessidade das cotas, segundo o autor, são: reparação de danos históricos (escravidão) e a necessidade de buscar diversidade no meio acadêmico, mercado de trabalho entre outros, onde apenas a representação ocorre por um único tipo de grupo social; seria a chamada perspectiva multiculturalista, tão bem problematizada por Campos e Feres (2014). A tônica principal é a correção da desigualdade entre brancos e negros. As principais justificativas para que as cotas não sejam implementadas, é que, de acordo com seus defensores, elas ferem o princípio da igualdade. Esta vertente trabalha para desmistificar a ideia de que existem “raças”, consequentemente o racismo e para tal, não é necessário “remédio”, a não ser tratar o outro como igual. Os principais argumentos nessa linha, no Brasil, foram desenvolvidos por Fry - naturalizado brasileiro (2004), Maggie (2008), Azevedo (2004) entre outros.

Finaliza-se este tópico, reafirmando a enunciação feita no início deste capítulo de que a adoção de cotas como políticas sociais brasileiras foi um ganho positivo, em uma sociedade tão desigual. Acredita-se que, esta perspectiva terá que ser

reafirmada periodicamente, principalmente após a onda conservadora que vem ganhando forças pelo mundo, atualmente. De todo modo, a perspectiva aqui defendida é de que não há outro modo de reaver anos de marginalização sem ser pela reserva de vagas, ainda que, aliado a isso se desenvolvam outros métodos e ações capazes de reduzir o preconceito racial.

4.5.

Representações dos servidores/educadores: aspectos metodológicos e resultados

O presente estudo buscou identificar e analisar as percepções dos educadores, sobre o acesso de estudantes através da reserva de vagas e assistência estudantil no contexto, de *perspectivas inclusivas* e *práticas inclusivas e excludentes*, entendendo-as respectivamente como estrutura legal e práticas cotidianas antagônicas ou não, à permanência dos estudantes, beneficiários de ação afirmativa.

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (Minayo, 1994). Conforme a autora:

[...] a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (Minayo, 1994, p, 25).

Foi realizada uma pesquisa de abordagens quantitativa e qualitativa, que abarcou à estratégia documental, utilizando os documentos e dados produzidos no âmbito institucional. Para elucidar melhor as perspectivas encontradas nesses documentos, foi enviado um e-mail à DIRAE (órgão responsável pela AE no IFRJ) no dia 05/06/2019, com o intuito de entrevistar algum membro dessa equipe ou até mesmo, ter respondida por esse canal as seguintes questões:

1) O IFRJ elaborou o Plano de permanência e êxito, solicitado pelo Ofício Circular nº 60 DDR/SETEC/MEC, e conforme descrito no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2014)?

2) Há algum tipo de sistematização das ações da AE por campi ou o acumulado dos campi? Há o estabelecimento de metas para permanência ou algo do tipo?

3) Em relação ao ingresso por Ação Afirmativa, a DIRAE possui alguma avaliação após a implementação da lei?

Observou-se grande dificuldade em obter retorno das respostas, contudo manteve-se contato até o dia 13/06, com um membro da equipe que se prontificou a buscar essas informações, mas não deu nenhum retorno até o final desta pesquisa. Procurou-se, além das informações institucionais, estudar as produções científicas elaboradas sobre esses temas e por fim, analisar o material extraído através da aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa.

Os questionários foram aplicados pelo e-mail institucional do *campus*, entre os dias 30/09/2019 e 31/10/2019, com o objetivo de contemplar o maior número possível de servidores. Segue tabela abaixo com o demonstrativo da amostra.

Quadro 3 - Demonstrativo da amostra

Servidores	Total no campus	Total respondentes	% amostra	Total geral
Docentes	96	19	19,7	15,8
Técnicos	68	7	10,2	
Total geral	164	26		

Fonte: Informações fornecidas pela Coordenação de Pessoas do campus Realengo – Elaboração própria.

O lócus da pesquisa foi constituído pelo *campus* Realengo do IFRJ. A amostra compreendeu 15,8% do total de servidores sujeitos da pesquisa, docentes e técnicos administrativos em educação dos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Registra-se deste modo, os limites quantitativos impostos pela amostra, que pode ter em certa medida sensibilizado e selecionado apenas àqueles, cuja questão é relevante de algum modo.

Os critérios para inclusão na amostra foram: 1. Ser docente de um dos cursos de graduação ou TAE do *campus* Realengo, 2. Concordar em participar da pesquisa.

A abordagem qualitativa foi adotada, porque possibilita a compreensão dos programas/políticas em pauta, das relações envolvidas na implementação das ações

e visão, que os atores constroem sobre o objeto em investigação (Minayo 2004). A intenção dessa estratégia é garantir a expressividade e representatividade do grupo social, que compõe o público a ser estudado.

Como instrumento de coleta de informação, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos discursos dos entrevistados, foi utilizada uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, que Segundo Bardin, (apud Gomes, 1999, p.791), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Nas perguntas fechadas tencionou-se levantar, o perfil dos educadores do IFRJ-*Campus* Realengo, com destaque para os aspectos da identificação pessoal, inserção no IF, função desempenhada, antecedentes escolares e participação em programas de iniciação científica ou assistência estudantil. As perguntas abertas foram acerca das percepções sobre a reserva de vagas, sobre o programa de assistência estudantil, e sobre a necessidade de alteração de práticas de trabalho após o ingresso dos cotistas. Analisou-se também, o que poderia ser considerado como ponto positivo e ponto negativo, em relação a esses alunos. As respostas dos docentes foram identificadas pela letra D e por um número que equivale à ordem das respostas, da mesma forma para os técnicos, utilizou-se a letra T e um número.

As três etapas principais consistiram primeiramente em uma pré- análise, que buscou maior contato e aproximação com o material, a fim de revistar os principais pressupostos e hipóteses que conduziram ao estudo. Nesta fase, já foi possível identificar posicionamentos contrários e favoráveis à reserva de vagas e ao programa de assistência estudantil. Em seguida, organizaram-se as perguntas a fim de obter uma categorização dos conteúdos, através de palavras significativas e/ou expressões que estivessem vinculadas ao referencial teórico utilizado neste estudo, e posteriormente, na terceira e última etapa foi realizada a interpretação de todo o material recebido.

4.6. Caracterização dos servidores

O primeiro e o segundo blocos de questões referiu-se à identificação dos servidores. O objetivo principal de apresentar essas informações, foi de poder analisar através delas a construção da trajetória pessoal e educacional, a fim de relacionar as possíveis inferências desta trajetória nas percepções pessoais sobre o acesso e a permanência de estudantes cotistas no ensino superior.

A amostra da pesquisa, foi composta de 19 docentes e 7 técnicos administrativos, o que constituiu um total de 15,8% de representatividade da amostragem total. Atualmente o *campus* possui 164 servidores, dos quais 96 são docentes e 68 são técnicos administrativos de nível médio e superior. Os primeiros gráficos apresentaram informações do público pesquisado em geral, não divididos por segmentos.

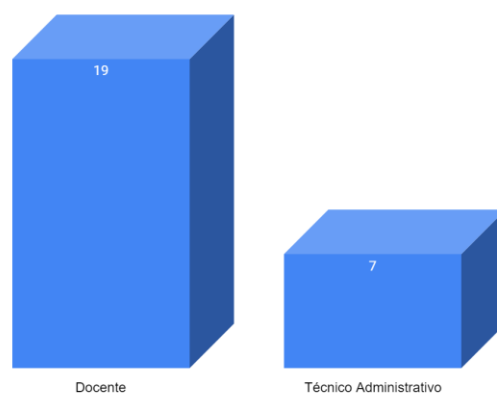


Gráfico 1 - Distribuição dos servidores por enquadramento funcional.

Em relação à idade, observa-se que o grupo de respondentes se concentrou nas faixas etárias “maior que 50 anos e 36 a 40 anos”. Quanto a isso deduz-se que, de certo modo, há no IFRJ uma boa representatividade em termos etários, visto que com a expansão dos IF’s, foi necessária a abertura de concursos, o que possibilitou a incorporação de nova força de trabalho e em alguns casos, a renovação do quadro de servidores, tanto na docência quanto no serviço administrativo.

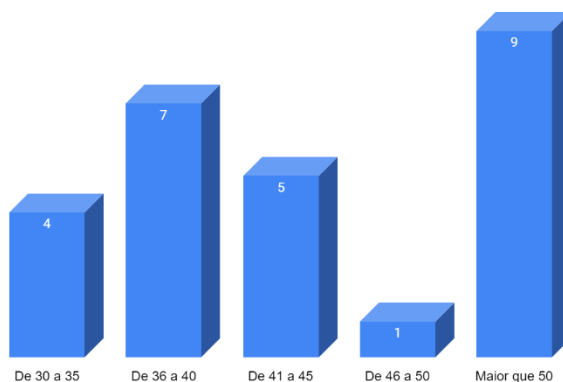


Gráfico 2 - Distribuição dos Servidores por faixa etária.

Em relação ao sexo biológico dos entrevistados, observou-se que a maioria dos respondentes é do sexo feminino.

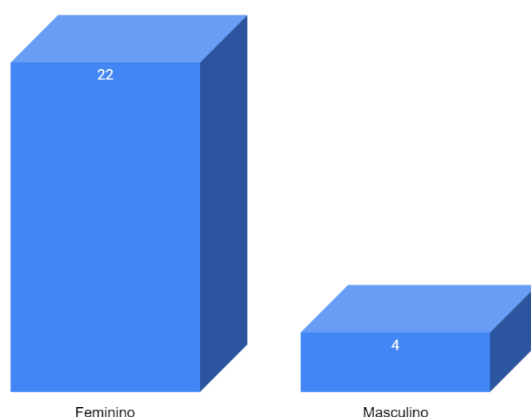


Gráfico 3 - Distribuição dos servidores por sexo biológico.

A presença feminina tem sido majoritária nas universidades do Brasil, desde 2001. De acordo com INEP (2010), 57 % do número total de matrículas e 60, 9% das conclusões de cursos são das mulheres. De acordo com Barrosos e Melo (apud Guedes, 2008), o advento do movimento feminista na década de 70 no Brasil impulsionou a entrada da mulher no mercado de trabalho. Cabe destacar aqui, conforme o estudo de Siqueira et al (2015), que é preciso considerar que por vezes, as mulheres encontram-se em maioria, em funções que já foram referendadas como femininas, a exemplo de profissões cujo o “cuidado” e o “trato com crianças e idosos” é função principal, vide por exemplo a Enfermagem e professores de educação básica infantil. No caso específico desta pesquisa é possível associar o maior número de mulheres haja vista a oferta dos três cursos na área da saúde,

profissões que em tese, apresentaram em seus quadros o pioneirismo feminino (Aperibence, 2008).

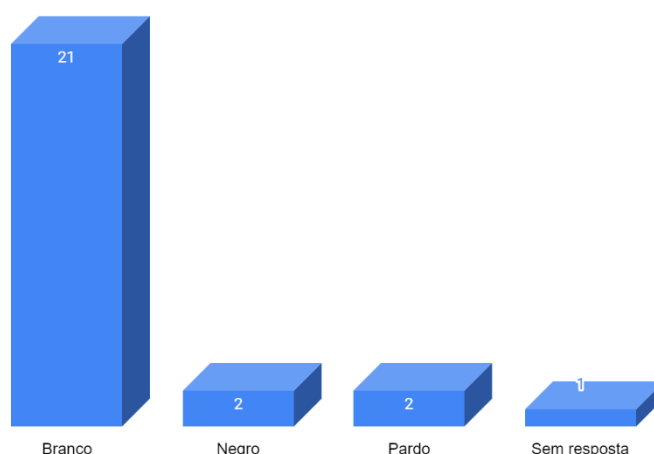


Gráfico 4 - Distribuição dos servidores por cor/etnia.

Sobre esta questão, é possível depreender que a maioria dos servidores se autodeclarou “branco”, além de um servidor que optou por não se declarar de cor alguma. As pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), utilizam-se da autodeclaração no quesito cor ou raça, para investigar de que modo os brasileiros se percebem. As respostas apresentadas confirmam as mesmas da última PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada em 2015, onde um pouco menos de 50% da população brasileira se percebe como branca, e os outros 45% se declara como parda. A população autodeclarada negra é menor que 9%. Os povos indígenas e amarelos não chegam a 1% de autodeclaração. O que continua a chamar a atenção nesta questão e o que a torna controversa, é que a composição da matriz populacional brasileira é multirracial, ou seja, composta por diversos povos, vindos de todos os continentes, cabe aqui destacar os indígenas, presentes no território nacional brasileiro no período pré-colonização, os portugueses entre outros migrantes europeus, árabes e orientais. Ou seja, o Brasil é um país multirracial, mas essa informação é assimilada parcialmente pela metade da população, uma vez que, a outra centra-se apenas no estereótipo para declarar a sua própria cor. A partir disso é possível refletir sobre algumas questões, que permeiam esse campo: a percepção da cor (fenótipo) é o suficiente para constituição da identidade? A ideia da multirracialidade esconde o racismo?

Os estudos sobre branquitude e branqueamento fornecem importantes indícios, do que pode estar por trás da significativa parcela da população nacional, que se considera branca ou parda em contraposição aos autodeclarados negros. As principais ideias estão relacionadas ao desconforto que é ser negro no Brasil, em virtude de um ideário construído ao longo dos séculos onde o homem branco, europeu, em posição dominante tornou-se um modelo; um padrão universal. A partir disso observa-se que, as universidades permanecem ainda muito “brancas”, como retrato da histórica desigualdade racial brasileira. Deste modo, se o “padrão” é ser branco, há demérito e descrédito em ser negro, o que intencionalmente culmina na tentativa da diluição de suas características raciais, através da ideia de miscigenação.

De acordo com Bento (2014):

O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa- o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Sob a mesma perspectiva Francklin (2017) disserta:

[...] que o “colorismo” (ou “pigmentocracia”) refere-se à diferenciação social estabelecida em razão da pigmentação da pele de pessoas negras, em que a tonalidade de pele mais clara é mais aceita no convívio social do que a tonalidade de pele mais escura. Ou seja, há um escalonamento da tendência à incidência da discriminação racial que depende do fenótipo: os traços próximos ao padrão fenotípico eurocêntrico, como a pele mais clara, o nariz fino e o cabelo liso ou alisado, são os requisitados para a aceitação social dos negros. Mesmo assim, essa menor reprovação social não corresponde ao acesso igualitário aos privilégios obtidos pelas pessoas brancas. Significa dizer que a aludida aceitação social não nega – ao contrário, reforça – o racismo e a desigualdade racial que os pardos, assim como os pretos, também sofrem em relação aos brancos.

Sobre Raça, o conceito tem sido cada vez mais discutido a fim de, proporcionar principalmente, a desconstrução de que existem fatores biológicos que classificam os indivíduos. Deste modo, observa-se uma crescente opção pelos termos cor e etnia, como propostas de desvincular ideias associadas a esse contexto. Comumente, utiliza-se do termo “raça” para denunciar o racismo; nestes casos o termo permanece em franca utilização.

Bento (2014), em suas reflexões aponta ainda como invisibilizar a presença do branco nos processos de desigualdades sociais é fortalecer ainda mais a ideia de que há privilégios concretos em ser branco, o que de fato sabe-se que há. Como exemplo, a autora destaca o legado da escravidão, onde os resultados para os brancos foram demasiadamente mais tênues do que sobre os negros. Discorrendo sobre esse tema, ela destaca que essa forma de desfocar o branco dos processos de dominação social e racial é uma forma de eximi-los da reparação a ser conferida à população negra, distorcendo assim as principais ações afirmativas.

O gráfico 5, revela o tempo de serviço dos servidores no *campus*. Esta questão foi elaborada com o intuito de saber se os servidores em questão estavam na instituição quando ocorreu a implementação da lei de cotas; deste modo buscou-se analisar se o grupo de servidores poderia de alguma forma notar como a instituição respondeu ao ingresso dos estudantes por cotas, situação que aparecerá mais detalhadamente nos resultados das perguntas abertas. Como se pode notar, a maioria dos docentes e técnicos estavam na instituição quando a lei 12.711/12 foi promulgada.

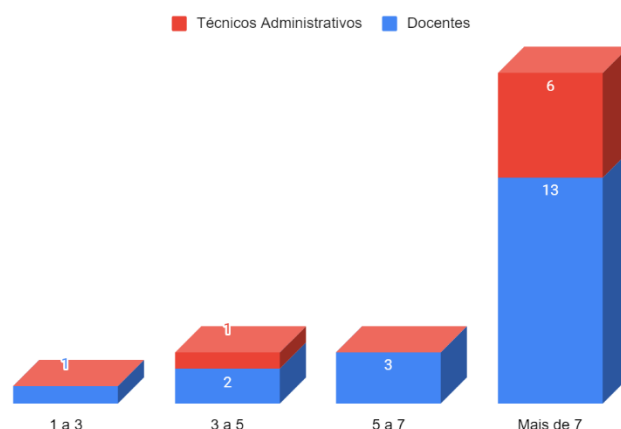


Gráfico 5 - Distribuição dos servidores por tempo de trabalho no IFRJ.

O segundo bloco de questões será composto por 10 gráficos, que estão relacionados à trajetória escolar e acadêmica dos servidores.

Sobre a escolaridade dos servidores, metade dos docentes possui especialização *stricto sensu* a nível de Mestrado. Outra metade está dividida em quem possui doutorado e especialização, *Lato Sensu* e graduação. Os cursos ofertados no *campus* possuem muitos níveis de especialização, sobretudo o curso

de Fisioterapia. Apesar de os PPP enfatizarem, em grande parte a proposta de formação de profissionais generalistas, há uma outra gama de especialidades que reforçam a necessidade de contratação de docentes especializados nas mais diversas áreas.

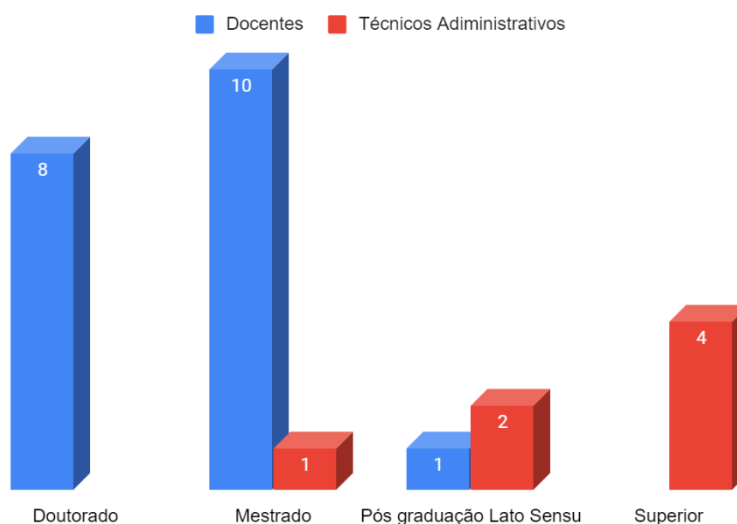


Gráfico 6 - Distribuição dos servidores por escolaridade.

Todos os servidores técnicos administrativos, que responderam à pesquisa, relataram possuir nível superior, mesmo que tenham prestado concurso para vagas relativas ao nível médio. O prosseguimento nos estudos após a graduação pode estar relacionado à melhores perspectivas profissionais, fora ou dentro da instituição, motivados por nova inserção no mercado de trabalho e/ou pelo plano de carreiras do serviço público federal.

Os próximos gráficos trarão algumas informações sobre a trajetória escolar e acadêmica dos servidores, tornando possível assim compreender algumas de suas percepções, acerca do acesso à escola/faculdade, relações familiares e história de vida. Abaixo percebe-se em relação ao percurso formativo da maioria dos servidores, que o mesmo, se deu em instituições públicas. Esta questão é de suma importância, para compreender de que forma essas pessoas percebem essas instituições.

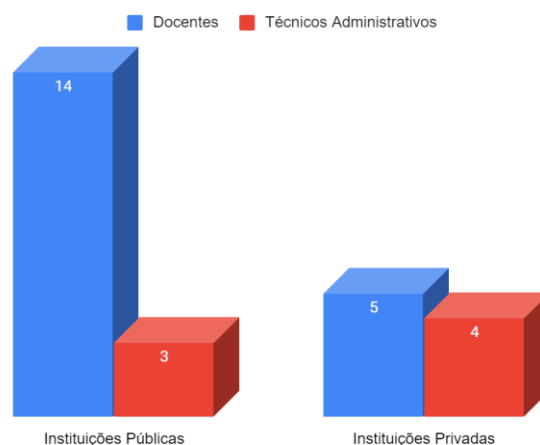


Gráfico 7 - Distribuição dos servidores por tipo de instituição em que cursou a maior parte do percurso formativo.

Na atualidade, reforça-se ideologicamente, o discurso que as instituições públicas possuem três características dominantes: 1) são em sua maioria ineficientes, pois são “caras” em termos de manutenção; além disso, 2) desperdiçam os recursos, uma vez que, muitas formações não atendem de imediato às necessidades do mercado de trabalho; e 3) são ruins, de baixa qualidade. (Fiuza, 2012, Sposati, 2008). Sobre as 2 primeiras características o discurso é acompanhado de práticas, que visam desonerar a folha do Estado atribuindo-lhe menos custos, vide a PEC 241/55, conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos, cujo objetivo principal era limitar os gastos do governo federal por 20 anos, principalmente, os relativos à saúde e educação. Em relação à esta última, tem ocorrido uma grande tentativa de enfraquecer o modelo Humboldtiano de universidade, argumentando que a associação entre ensino, pesquisa e extensão é um modelo que demanda um alto grau de investimento, deste modo, sendo necessário enxugá-lo. Porém, a principal justificativa para a anulação deste modelo de universidade é que ele é diverso e complexo, fato que exige um tempo maior de maturação e aplicação e desta forma não é célere a ponto de atender rapidamente às exigências do mercado de trabalho.

Behring e Boschetti (2003), possuem vasto material produzido indicando a intencionalidade de governos anteriores em tornar não essencial, leia-se: não é atribuição do estado o oferecimento de determinados serviços de saúde e educação, este último por exemplo, concentra-se na indisponibilização do ensino superior gratuito. Em relação à terceira característica, Sposati (et al, 2008, p. 31) aponta que

“...os serviços públicos se destinam a uma população dita carente e minoritária. Deste modo estes serviços são prestados, em condições precárias, quantitativamente e qualitativamente, e estabelecem clientela elegíveis dentre os demandatários”.

Diante deste quadro, considera-se satisfatório perceber que um considerável número de servidores, construiu suas trajetórias em instituições públicas e que hoje, retribuem esse investimento do poder público e da sociedade, para a mesma sociedade através da oferta de ensino público de qualidade.

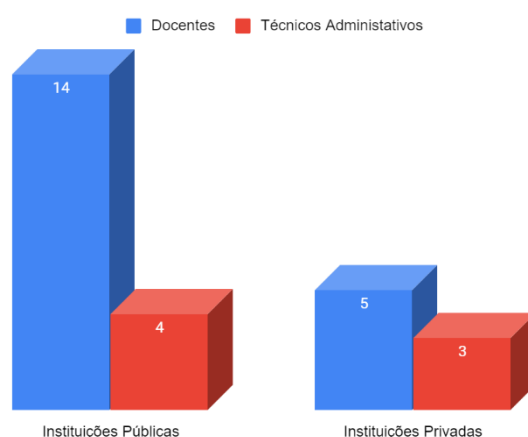


Gráfico 8 - Distribuição dos servidores por tipo de instituição em que cursou maior parte do percurso formativo em nível superior.

Em relação à formação de nível superior (incluindo especialização), observa-se que, a maioria dos docentes a concluiu nas instituições públicas, ao passo que, em relação aos servidores técnicos, essa distribuição é equilibrada desde a formação pregressa ao ensino superior. Como a maioria dos respondentes informou que a maior parte do percurso formativo se deu em instituições públicas, a questão abaixo, que versava sobre, de que forma ocorreu o custeio do investimento educacional, no caso de ter sido na rede privada, apresentou a seguinte configuração:

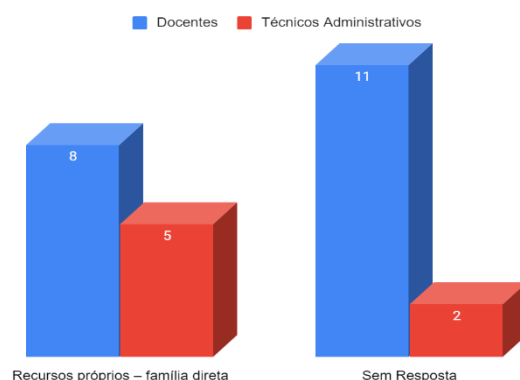


Gráfico 9 - Distribuição dos servidores por percurso formativo na rede privada.

A família direta constitui-se como a principal mantenedora nas questões relativas à educação na rede privada.



Gráfico 10 - Distribuição dos servidores docentes por área de estudo/pesquisa/atuuação.

Conforme exposto anteriormente, em virtude de os três cursos ofertados no *campus*, serem descritos como cursos da área da saúde, é possível observar a multiplicidade de áreas de atuação dos 19 docentes, que responderam ao questionário. Nesse gráfico é possível observar as inúmeras ramificações da área de estudo “saúde”. Destaco ainda, a presença do segmento autodenominado de “exatas” e “tecnológica”, que podem de certo modo conferir um olhar específico às questões mais subjetivas, uma vez que, essas ciências, também conhecidas como ciências “duras”, têm um histórico de supervalorização do empirismo.

Em relação ao segmento dos técnicos administrativos, as respostas foram distribuídas por servidores com as seguintes formações:

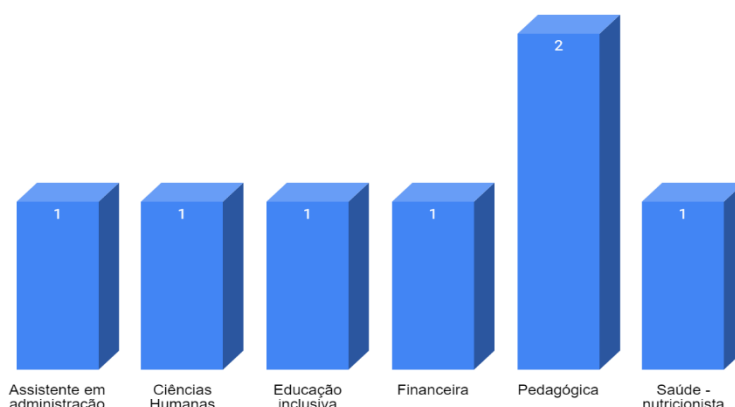


Gráfico 11 - Distribuição dos servidores técnicos administrativos por área de ocupação/atuação.

Neste caso, pelo fato de serem menos pessoas, foi possível manter o gráfico em colunas, a fim de facilitar a visualização. Todos os técnicos que participam da pesquisa possuem nível superior, apesar de alguns deles não estarem desempenhando funções relativas às suas formações, uma vez que o concurso para admissão na carreira federal se deu no âmbito do nível médio.

Com o intuito de pesquisar a familiaridade do grupo estudado, com os programas de assistência estudantil, que hoje se configuram como programas de transferência de renda, foi questionado se durante suas trajetórias acadêmicas haviam participado de programas com esse corte. O gráfico 12 mostra o resultado:

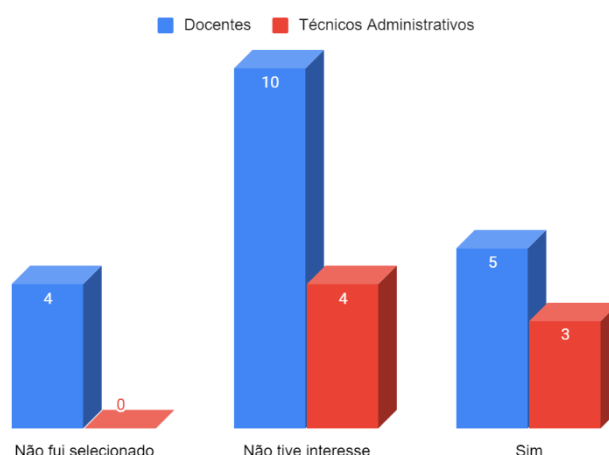


Gráfico 12 - Distribuição dos servidores por participação em programas de assistência estudantil.

Ao analisar as respostas é possível verificar que o grupo docente apresentou um pouco menos da metade, com interesse em participar desse tipo de programa, contudo apenas ¼ efetivamente participou. Em relação aos técnicos, pode se dizer também, que há uma busca equilibrada entre procurar participar ou não desses tipos de programa. As variáveis que não foram investigadas, mas que poderiam estar relacionadas com o interesse/necessidade, em participar dos programas de assistência estudantil seria a renda familiar na época da graduação, da formação, da profissão e da escolaridade dos pais. Estas informações, poderiam lançar luz às reais necessidades em participar de programas com este cunho.

Sobre os programas de assistência estudantil, muito se tem questionado sobre a sua abrangência. Grande parte da literatura produzida sobre esse tema, traz à tona que a maioria dos programas executados em âmbito nacional, referendados pelo decreto 7.234/2010, é focalizado no público explícito no próprio decreto. Ou seja, atende -prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. Uma das grandes críticas pontuadas por Nascimento (2014), é que grande parte das produções do Serviço Social acerca desses programas focam em descrever e apresentar as situações específicas dos seus *campi*, ou seja, das realidades vivenciadas, o que pouco contribui para o avanço nas questões acerca da permanência estudantil universal, a todos os estudantes, entre outras questões, sobre o financiamento e o próprio fazer profissional, que na maioria das vezes está atrelado aos mecanismos de controle e fiscalização desses programas. Deste modo, considera-se importante fazer algumas reflexões acerca do que se pode chamar de “limite” do programa, ou apenas focalização do público alvo.

O pano de fundo que sustenta o cenário de focalização das políticas sociais contemporâneas já foi desenvolvido no capítulo 1, porém retoma-se aqui, que a ideia de restrição aos direitos sociais, incide diretamente na forma como determinados planos, programas e projetos são executados. Seguindo esta lógica, as ponderações feitas por Lima (2005), Chauí (1999) e Nascimento (2013) nos levam a constatação de que, em parte, a assistência desempenha papel funcional ao projeto educacional dominante, estando direcionada à construção da “universidade operacional” (Chauí, 1999). Afirma-se em parte, pois, mesmo que atenda aos

interesses de projetos educacionais distintos atende também às tensões exercidas pelos movimentos sociais da educação por direito a permanecer na universidade.

Desta forma, tem-se observado que a assistência estudantil foi ressignificada, assumindo, porém, a função de democratizar o acesso, e por vezes, considerada como consequência dessa democratização. Será feito o uso aqui, do termo desenvolvido por Nascimento (2013), que utiliza a expressão “assistência estudantil consentida”, para caracterizar o *modus operandi* do modelo atual. Uma das principais características desse modelo é a restrição, que paradoxalmente aparece aliada à ideia de democratização, fortemente difundida pelas gestões governamentais do Partido dos Trabalhadores (PT). Problematicando essa relação conclui-se que, a democratização dentro deste contexto é sinônimo de massificação, uma vez que está descolada do sentido mais amplo de reformas estruturais; e é nesse sentido que reside grande parte das críticas, uma vez que a perspectiva desistoricizada da assistência estudantil nos termos de Nascimento (2013), faz com que a assistência estudantil atue estrategicamente através de mecanismos restritivos de oferta de bolsas e não como parte da infraestrutura da universidade. Deste modo, a democratização anunciada alargou o acesso em sua maioria nas IES privadas, onde não há programas de assistência estudantil (já que a isenção ou redução das mensalidades é considerado o apoio), e dentro das IES públicas, as regras e critérios para acessar tais programas é bastante burocrática, exigindo em sua grande maioria contrapartidas, que estão associadas ao modelo de controle de evasão difundido pelo REUNI. Quando questionados, se além do programa de assistência estudantil os servidores haviam participado de algum outro tipo de programa de transferência de recursos financeiro, por exemplo: pesquisa, extensão, estágio, obteve-se a seguinte configuração:

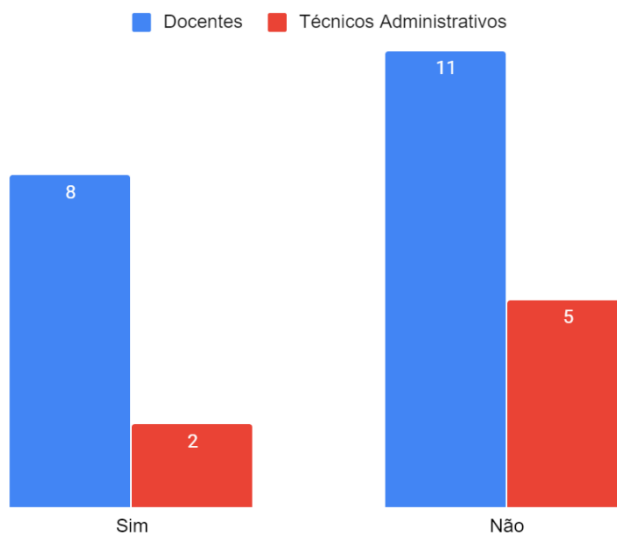


Gráfico 13 - Distribuição dos servidores por participação em programas institucionais com transferência de recursos financeiros.

A maioria dos servidores, tanto docentes quanto técnicos não usufruíram do apoio de outro tipo de transferência de recursos financeiros, o que pode ter sido ocasionado, principalmente pela pouca oferta de tais programas no âmbito público quanto no privado, ou pelo desinteresse, ou não necessidade em receber tal apoio, conforme visto anteriormente no caso da participação nos programas de assistência estudantil.

A partir de agora serão apresentadas as três últimas questões do bloco, sobre caracterização dos servidores e percepções sobre ingresso, porém, em especial, estes três gráficos vão ser o pontapé inicial para chegar de modo mais direto à essência da pesquisa.

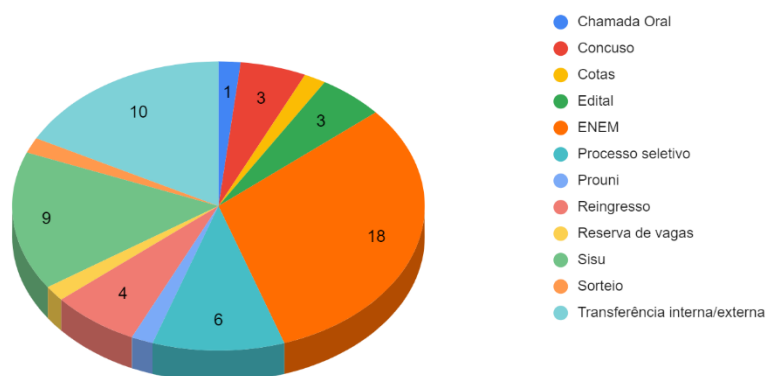


Gráfico 14 - Formas de ingresso no IFRJ.

Conforme exposto, esta pergunta possui uma gama de respostas bastante variada, o que de fato corresponde à realidade de ingresso na maioria dos IF. Observa-se nesse caso, que um grande número dos servidores (31%), citou o ENEM como principal forma de ingresso ao IFRJ. Ressalta-se novamente, que o *campus* Realengo possui três cursos de nível superior e um curso nível técnico na modalidade subsequente. Deste modo, a maioria das respostas poderia girar em torno do ENEM, como principal forma de ingresso vide os cursos superiores, no entanto, observou-se que todas as formas de ingresso foram mencionadas, algumas corretamente conforme descrito no edital e outras, de modo genérico na tentativa de abarcar uma ideia geral, como no caso de “cotas” ou “reserva de vagas” como resposta. Após o ENEM, as respostas mais recorrentes foram “transferência interna/externa”, “SISU” e “processo seletivo”. Encontrou-se a resposta “PROUNI”, como forma de ingresso, porém este sistema só está disponível para universidades privadas. Acredita-se que pode ter havido confusão entre os termos PROUNI e SISU, no momento da resposta. De um modo geral, o retorno a essa questão demonstrou domínio sobre as possibilidades de ingresso no IFRJ.

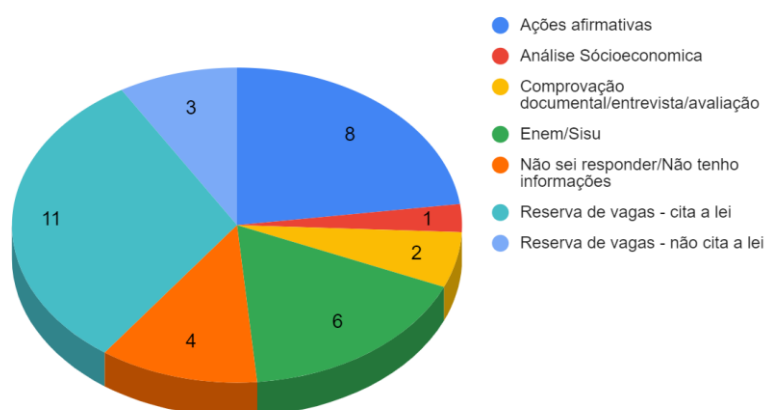


Gráfico 15 - Formas de ingresso por cotas.

Esta questão permitia um rol de possibilidades em uma mesma resposta, por isso o quantitativo não corresponde ao número de sujeitos que responderam ao questionário. Para elucidar de forma didática esta questão, agruparam-se as respostas sobre reserva de vagas em, “cita a lei” e “não cita a lei”, a fim de demonstrar o grau de conhecimento sobre o tema em si. Deste modo, obteve-se a seguinte configuração: 11 respondentes declararam ser o ingresso por cotas através da reserva de vagas e citaram a lei de cotas para exemplificar a forma como a mesma

se dá, ou seja, descrevendo minuciosamente as porcentagens reservadas a cada grupo social, mencionando a relação com a escola pública e a renda familiar; 3 não citaram a lei apesar de mencionar reserva de vagas. O ingresso por cotas com ação afirmativa apareceu como segundo resultado mais citado, neste sentido, é possível inferir que houve uma associação direta da palavra “cotas”, com a expressão “ações afirmativas”, no entanto este tipo de resposta não permitiu inferir o grau de conhecimento sobre como se operacionaliza a ação afirmativa, mas a associação foi considerada extremamente válida. Ao observar a terceira resposta mais citada, esta declara que o ingresso por cotas funciona através do sistema “ENEM/SISU. É possível deduzir que estas respostas fazem sentido à luz do contexto, já que o sistema que permite optar pelo tipo de vaga é o SISU; neste sistema o candidato opta, se quer concorrer às vagas de ampla concorrência ou às vagas reservadas. No entanto, fazer sentido pela questão, como um todo, não significa que o respondente saiba sobre a lei de cotas propriamente dita, demonstrando assim um possível desconhecimento dessa possibilidade. Um pequeno grupo (cerca de 10%) do total respondeu que, não sabia responder ou que não tinha informações sobre como se dava o acesso por cotas, dentre os quais 3 eram docentes e 1 técnico administrativo. Esse dado causa relativa estranheza ao pensar que de um modo geral, os docentes mantêm-se na maioria das vezes atualizados sobre as formas de ingressos dos estudantes como que se este processo fizesse parte da introjeção das “normas de trabalho”, ou melhor; dá indícios do quão pode estar comprometido com o alunado, desde o momento da sua entrada na instituição. Outras respostas citaram a análise socioeconômica, avaliação e entrevista, para descrever o ingresso por cotas. Neste caso deduz-se que, os protocolos institucionais são considerados o fim em si mesmo para o ingresso por cotas, o que em alguns casos pode estar relacionado inclusive ao desconhecimento sobre ações afirmativas de modo mais qualificado.

A palavra “vulnerabilidade”, apareceu duas vezes associada à reserva de vagas - permitindo concluir que, há para alguns uma estreita relação entre a reserva de vagas e uma possível condição de vulnerabilidade para o público que a ela faz jus. O que em certa medida apresenta coerência, já que, em se tratando sobretudo da população negra, os dados estatísticos nacionais (IPEA, 2012), confirmam que esta população nos quesitos, renda, escolaridade e expectativa de vida encontra-se em desvantagem, em relação aos brancos e mais propensa a sofrer violações de todos os tipos.

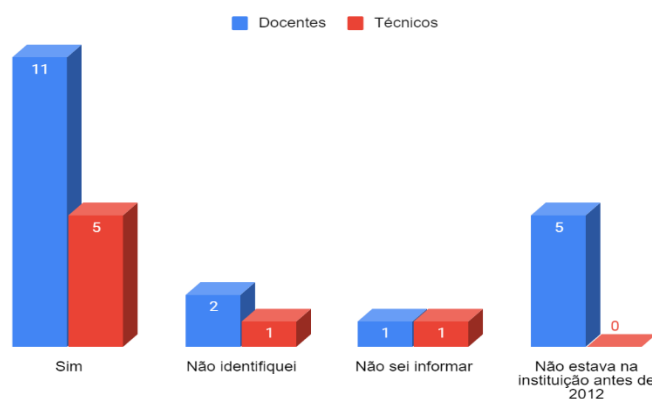


Gráfico 16 - Percepções acerca da mudança do público ingressante no IFRJ após 2012.

O gráfico 16 traz para o debate, a percepção direta de como os servidores assimilam no cotidiano institucional, a presença dos estudantes cotistas. A assimilação, deste modo, é tomada principalmente pelas características físicas, modo de ser e estar no *campus*, demandas e necessidades. Para ambos os segmentos é possível identificar mudanças no público ingressantes após a lei de cotas. Há, entretanto aqueles que não fornecem pistas se houve ou não essa mudança, uma vez que começaram a lecionar após 2012, ano de implementação da lei de cotas. As principais afirmações sobre essa mudança são percebidas da seguinte forma:

O nível intelectual é um pouco menor, mas os cotistas se esforçam para atingir a aprovação nas disciplinas do primeiro período. (D1).

Hoje há mais negros na faculdade. D2

Aumento de auxiliados pelo Pae e de portadores de deficiências”. (T1).

Os alunos chegam com deficiência escolar, principalmente em Química, Física e matemática. (D3).

O acesso de estudantes de menor renda aumentou. (T2).

Abriu portas para o público mais necessitado de recursos e sem possibilidades de custear os estudos. (T3).

Nas respostas foram citados possíveis “problemas”, trazidos por este novo grupo ingressante, principalmente os relacionados ao nível intelectual, que gera já de início uma barreira a ser transposta tanto pelo discente quanto pelo docente. A questão da renda também é um fator preponderante, pois muitos estudantes são “reconhecidos” como cotistas pelo compartilhamento de suas muitas necessidades, que acabam sendo encaminhadas ao setor que operacionaliza o programa de assistência estudantil. Apenas 1 docente indicou que, a mudança no perfil se manifesta pela presença de mais negros no IF. Deste modo, a partir das falas selecionadas deduz-se que, as conclusões obtidas a partir das percepções sobre mudanças operadas após a lei 12.711/2012, enfatizam muito mais as características negativas da inserção desse novo público nos IF do que as positivas. Negativas no sentido de apontar que este estudante ingressa na graduação com um déficit prévio em relação aos conteúdos programáticos, o que por vezes pode levar a uma visão desfavorável, sobre o ingresso por cotas ao “oferecer uma oportunidade” de acesso ao curso superior, sem que o aluno possua condições para tal. Tal questão tem sido recorrentemente debatida nos estudos sobre perfis de estudantes cotistas. As pesquisas apontam inúmeras dificuldades para permanência, inclusive relacionadas aos déficits prévios já citados, porém, os maiores casos de evasão estão relacionados às dificuldades financeiras para se manter no curso, situação que traz à tona o dilema necessidade de trabalho x escolarização, conforme Vargas aponta:

Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização. Essa situação, em verdade, traduz a evidência das incompatibilidades entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho. Em tempos de crise econômica global, o dilema trabalho-estudo ultrapassa as fronteiras. (Vargas e De Paula, 2013, p. 465).

Apesar disso, algumas falas reconhecem que esta lei se tornou uma grande oportunidade, principalmente para os estudantes mais pobres, de ingresso num curso de nível superior.

No próximo capítulo será abordada a permanência estudantil, suas características gerais e as atuais configurações, demandadas pelo estabelecimento

do decreto 7.234/2010. Será apresentada especificamente, como as ações de assistência estudantil se dão no âmbito do IFRJ e quais concepções norteiam os entendimentos dos servidores sobre esse conteúdo.

5

Permanência estudantil – Características gerais e Questões atuais

Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, não tem como deixar quieto
A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto.

AmarElo-Emicida

5.1.

Categoria trabalho, direito e assistência - tecendo conexões

Para melhor compreender o status, que os Programas de Assistência Estudantil possuem na atual conjuntura é importante tecer algumas considerações, que perpassam a sua constituição, enquanto direito social. A primeira questão que urge destacar é o vínculo existente entre Assistência Estudantil, Assistência Social, Educação, Trabalho, Mérito e Direitos Sociais. Esse vínculo, decorre em primeira instância, da posição que a categoria Trabalho ocupa nas relações sociais estabelecidas dentro de sociedades capitalistas, onde o trabalho é fundante do ser social, o que traz significado e sentido para a vida. Segundo Manfredi (1998), “a categoria trabalho foi se construindo e reconstruindo ao longo da história humana, sendo central para estabelecer relações entre as classes sociais, definir parâmetros de identidade social e cultural, disputas e conflitos sociais”.

Uma vez inseridos nas relações materiais de produção e reprodução da vida social, o trabalho que antes era estruturante da vida, passa a ser a forma principal de subsistência através da sua venda em jornadas. Nesse circuito, o trabalhador é expropriado da sua condição de produtor, para tornar-se vendedor da sua força de trabalho, por ela sendo remunerado e podendo fazer parte das relações de consumo. Nas palavras de Souza (2017):

A acepção ontológica fundante do ser social, na qual por meio do trabalho o homem ao transformar a natureza, transforma a si próprio, vem sendo constantemente

derruída e adquirindo características que eliminam a condição de humanidade dos indivíduos; com isso, reassume-se a servidão sob novas formas, baseadas em condições de subemprego nas quais os trabalhadores não mais reconhecem a si próprios.

Neste sentido, o trabalho dentro do contexto das relações de proteção social é categoria fundamental, pois é o “pré-requisito” para que o indivíduo receba qualquer tipo de “apoio” legalmente oferecido pelo estado. Segundo Telles (1999):

O modelo de proteção da legislação brasileira está radicado na premissa que o trabalhador seja hipossuficiente. É regido pela doutrina da tutela ao hipossuficiente e isso significa dizer que “a lei protege o trabalhador não por seus méritos, mas por deméritos, e o protege não como cidadão do mundo do trabalho, mas como trabalhador empregado e, se possível, aprisionado pela ética corporativista do poder sindical e do sindicato estatista.

A centralidade do trabalho nesse modo de produção, adquire novo patamar com o desenvolvimento das forças produtivas e sua consequente expansão, através do processo maciço de industrialização e urbanização. Passa a existir uma força de trabalho “excedente” que não é absorvida, o que gera desemprego em massa, deixando milhares de pessoas à mercê de apoio. O trabalho passa em meio à crise, a possuir um valor maior, mas não qualquer trabalho, sim aquele qualificado. Deste modo a condição de desemprego é positiva para o capital, uma vez que se intensifica a exploração a baixos salários, quanto maior a exploração, maior a acumulação. De um modo bem simplório, esta é a forma capitalista de auferir lucros, via exploração pelo trabalho. Não obstante, qual a relação com a assistência social, com a educação e consequentemente com a assistência estudantil? Observa-se que, a história nos mostra como já apontado anteriormente, que a proteção social no Brasil e em alguns países do mundo é formalizada pelo trabalho e que em meio à crise capitalista, ocorreu um deslocamento das políticas de trabalho que sempre foram “estruturadoras da proteção social”, para as ações assistenciais. Deste modo, a assistência social é destinada àqueles que se encontram fora das relações de trabalho, e vista pelo senso comum em sua grande maioria como substitutiva do emprego, quando de outro modo é vista como indutora do emprego. Sendo assim, ao responder pelo amparo na “ausência” de emprego a ela e a seus beneficiários, são atribuídas características que denotam total dependência e amparo,

exemplificados pela total falta de condição de prover seus meios de sobrevivência. Para Boschetti (2009):

Os benefícios assistenciais, sob a forma de programas de transferência de renda permanentes, passam a ter um papel de ‘substitutos’ dos rendimentos dos empregos inexistentes. Essa situação atual não resolve, ao contrário, agudiza a histórica tensão entre trabalho e assistência social, pois é a ausência de trabalho/emprego que provoca a demanda pela expansão da assistência, sem que essa seja capaz de resolver a questão do ‘direito ao trabalho’ e o direito a ter direitos, nos marcos do capitalismo. Assim, a assistência social não pode e não deve substituir o trabalho, mas pode ser um elemento intrínseco de um sistema maior de proteção social, complementar aos direitos do trabalho, podendo contribuir para transferir renda do capital para o trabalho.

Em suma, a forma de “sair” da condição de beneficiário de política socioassistencial, que na maioria das vezes é vista como benesse e não como direito, numa relação transmutada entre estado e indivíduo, onde este se torna vítima dos azares da vida e portanto, acessar direitos não se dá pela sua condição de cidadania e sim pela sua condição de exclusão, é, pela via da educação. A qualificação profissional, aparece como alternativa para reinserção no mercado de trabalho. Um exemplo característico dessa situação ocorreu nos EUA na década de 90, quando os grandes grupos empresariais no intento de incorporar mão de obra no processo de franca mudança da organização produtiva estimularam a ampliação e reorganização do sistema educacional. Segundo Carnoy (1987);

Esse empenho levou a desenvolver, primeiro um exército de reserva de mão-de-obra alfabetizada, inculcida pelos padrões de comportamento necessários ao trabalho fabril (e, posteriormente, ao trabalho em escritório) e, segundo, uma massa de mão-de-obra com nível mais elevado de educação e apta a ser treinada, a ser utilizada no estrato técnico e gerencial da expansão.

A perspectiva de crescimento econômico com desenvolvimento social, estratégia aplicada a muitos países da América Latina (entre outros como o exemplo acima), para aumentar padrões de distribuição de renda e diminuir a desigualdade social, imprimiu no Brasil um sistema educacional funcional a esta ideia, de modo que este constitui-se como mola propulsora para o crescimento esperado. Este cenário foi extremamente favorável, para a implementação das propostas de contrarreforma das políticas sociais de cariz focalizado. O sistema educacional brasileiro, deveria estar plenamente voltado à formação dos seus clientes para o

mercado de trabalho, sobretudo reestruturado pela nova revolução tecnológica (Gentili, 1998). Esta ideia está claramente ancorada na Teoria do Capital Humano. Esse intento de materializar a educação, como produto comerciável e capaz de trazer grandes alterações ao cenário econômico é traduzido por Castelo (2012), como “portfólio de investimento”, uma vez que, se deposita a esperança nas possibilidades que o aumento da escolaridade pode agregar aos seus consumidores. É possível encontrar muitos dados estatísticos que reforçam a ideia das diferenças de renda, relacionadas às diferenças de escolaridade o que de todo modo pode haver correlação, no entanto, tendo em vista a crise econômica que assola o país desde os 2000, a relação entre escolaridade e emprego tem sido abalada (Pochmann, 2001, 2004). Não se pode perder de vista, de que essas possíveis relações visam estimular cada vez mais a ideia de consumo de produtos educacionais (muitas vezes ofertado pela rede privada que em muitos casos não tem compromisso com a qualidade do que é ofertado). E tem se observado, que esse é um dos grandes motivos pelos quais o crescimento econômico não acompanha o desenvolvimento social, visto que se viu na educação privada um grande nicho de mercado. Ainda de acordo com Sposati (2008), há grande contradição com a divulgação do conceito de equidade – difundido largamente pelo liberalismo clássico em promover igualdade de oportunidades dentro de um sistema capitalista, que pressupõe a exploração dos diversos recursos possíveis como meta principal. Nesse sentido, a via de crescimento pela educação encontra-se sobremaneira afetada pelo descompasso entre promoção da igualdade de oportunidades e a qualidade da educação ofertada, que não altera em nada o crescimento econômico e ainda gera uma população diplomada consciente da estratificada inclusão a que foi submetida.

Neves & Pronko (2008) chegam à seguinte conclusão:

[...] as reformas educacionais orquestradas pelo estado gerente (indutor e supervisor de políticas) e democrático (administrador de pactos sociais) no Brasil do século XXI podem, a médio prazo, contraditoriamente, vir a ser questionada pelos “novos incluídos escolares”, a medida que estes venham a se dar conta do caráter estratificado de sua inclusão. Elas podem ainda ser questionadas por frações do próprio empresariado, na medida em que a escolarização massificada não atenda minimamente aos requerimentos do novo padrão de acumulação do capital e da coesão social desta nova fase do imperialismo. (Neves & Pronko, 2008, p. 139).

Diante do exposto infere-se, que a escola ou os sistemas educacionais, dentro do contexto de reprodução da mão de obra que impulsiona o crescimento do capital, não é um sistema isento em si mesmo, é, antes de tudo, um espaço contraditório e reprodutor das desigualdades sociais vigentes, que muitas vezes privilegia pilares econômicos em detrimento de uma formação humana, baseada em alicerces éticos e morais; contraditório nesse sentido, pois reivindicado como espaço de formação social cidadã, também responde aos interesses que visam a produção do conhecimento, revertida para a criação de lucro. Isto posto, compreende-se que, a assistência estudantil discutida nesta tese pautar-se á, na sua concepção como direito de cidadania e não de exclusão proveniente das condições socioeconômicas dos seus demandantes, conforme se verá a seguir em sua trajetória histórica, que muito referendou a ideia de ajuda, advinda do conceito de pobreza. Ainda sobre isso, é importante destacar que a vinculação entre assistência social e assistência estudantil é um ponto não consensual na literatura da área, visto algumas peculiaridades, que inclusive o conceito de pobreza acrescenta ao debate. Sobre esse tema, sem a pretensão de adotar uma posição taxativa, trabalha-se com a hipótese de que, há pontos convergentes e divergentes, entre as duas políticas públicas que serão desenvolvidos logo a seguir.

5.2.

A Trajetória da assistência estudantil no Brasil

A trajetória da assistência estudantil no Brasil é iniciada nos anos de 1927-1930, envolta ao cenário político brasileiro da Era Vargas. A primeira experiência que se tem registro data dos anos de 1927, ocorrida na antiga UMG, (Universidade de Minas Gerais) posteriormente chamada de UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Descrita por Portes (2003), como “Caixa do estudante pobre”, esta era uma espécie de filantropia institucionalizada, onde os segmentos em ascensão econômica (O autor destaca a presença de um alto escalão do funcionalismo público da época) no país faziam doações aos estudantes mais necessitados.

Outras experiências a que se tem conhecimento, ocorreram num formato parecido, mas regulamentadas por decretos nacionais, um deles o Estatuto das Universidades, que propunha inúmeras orientações de organização social e que

estava afinada com a perspectiva de “enfrentar a questão social”, buscando de certo modo oferecer amparo social aos grupos demandantes, uma vez que surgia no cenário de então, forte mobilização de alguns movimentos sociais que começavam a solicitar respostas universais aos dilemas enfrentados, no caso específico, a todo grupo de estudantes, não apenas aos considerados “mais necessitados”.

Os anos que se seguiram foram marcados por intensas mudanças em relação ao atendimento dos estudantes “de origem popular, ou, mais necessitados”, nomenclatura mais recorrente na época (Portes, 2003).

A partir da década de 60 e 70, algumas mudanças ocorreram no sentido de ampliar o acesso ao ensino superior, ideia posta em prática pela reforma universitária do ensino superior, ocorrida em 1968, contudo, essa ampliação ocorreu em maior escala no setor privado. O ponto positivo a ser destacado nesta reforma, refere-se à melhoria na interlocução, entre ensino e pesquisa nas possíveis ações que dariam oportunidade de os estudantes em situação de desigualdade social permanecerem nas IES, através de bolsas de estudo (similares a bolsas de estágio). Ainda nesse período, observou-se maior atuação do movimento estudantil que reivindicava melhorias nas estratégias apresentadas. A culminância da criação do DAE (Departamento de Assistência ao Estudante), vinculada ao MEC representou um grande avanço nas ações de um possível protótipo de assistência estudantil, mesmo que posteriormente tenha sido extinto da estrutura governamental de então.

A década de 1990 e 2000, transcorreu de modo a fortalecer as ideias de que a assistência ao estudante deveria ser implementada como política de Estado, não sujeita aos governos instituídos (ou até mesmo não instituídos, a filantropia era um braço forte), mas uma ação efetiva e permanente. Seguiram-se as transformações políticas, com a promulgação da constituição de 1988, considerada um avanço para o estado democrático de direito e no bojo desta, as demais ideias e ações de caráter progressistas, algumas já resguardadas na carta magna e outras influenciadas, pela mesma. Alguns movimentos se tornaram referência de luta por garantias e direitos nessa área, como exemplo, o FONAPRACE (fórum nacional de pró-reitores de assuntos estudantis), movimento atuante na busca por uma assistência estudantil qualificada. Atualmente algumas análises fazem grandes críticas a este grupo,

atrelando-o à um movimento de perspectivas não condizentes à uma concepção de assistência estudantil universalista (Nascimento, 2013).

Em 2007, através da portaria normativa nº39, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que posteriormente, em 2010 transformou-se no decreto 7.234. O PNAES, apresentou-se como resposta aos anos de luta e reivindicação dos movimentos estudantis e, de certa forma assumiu um caráter de política pública, apesar da sua grande fragilidade legal, ao se apresentar pelo formato “decreto”. Com objetivos fixados em atender as demandas do público universitário das IFES, em seu artigo 4º foram estabelecidas as suas 10 áreas de atuação, nas quais alimentação, moradia e transporte, bandeiras de lutas históricas foram contempladas, além da inclusão de outras inéditas.

A proposta de redução das taxas de retenção e evasão, aparecem posteriores ao intento de democratizar as condições de permanência e minimizar as desigualdades sociais e regionais. Em 2013, sob a justificativa de fortalecer a ação educacional e de oferecer um olhar sobre a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, à permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo, é desenvolvido pela SETEC em resposta Acórdão nº 506, de 2013 (Brasil, 2013d), do Tribunal de Contas da União (TCU), um Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este documento propõe que, cada IF faça o mapeamento das principais causas de evasão e retenção e promova, a partir de cada realidade específica, estratégias de permanência para o público discente.

Sobre o PNAES, é possível, conforme apontado no capítulo 1, circunscrevê-lo dentro de um cenário de intensas mudanças de perspectivas para o ensino superior no Brasil, e porque não dizer, de intensas transformações. Para Belo (2017), é urgente compreender que é, um programa perpassado pela disputa de projetos antagônicos de educação, onde pode ser considerado expressão concreta de movimentos sociais, estudantis e de trabalhadores da educação que buscavam melhorias para as suas condições de ensino e trabalho e que hoje veem as suas aspirações sendo invalidadas pela imposição de diretrizes, que amoldam a educação superior à cursos obsoletos em universidades sucateadas; e também, pode ser considerado um programa fruto das medidas estabelecidas pela contrarreforma da

educação, colocadas em prática nos anos 2000 através do REUNI, tendo como característica um tipo de assistência estudantil restritiva, vinculada à ideia de uma universidade operacional (Nascimento, 2013; Chauí, 1999).

Deste modo, fruto de intensas lutas sociais, o PNAES, hoje tem sido tensionado por algumas situações que são vistas como “problemas”, para um grupo e estratégias para outro; um exemplo disso, seria o aumento desproporcional de discentes, uma vez que, ocasiona um “descompasso” entre o ingresso (lei de cotas) e a permanência (PNAES); além do fato de não ser um programa universal, atuando sobre a ótica da seletividade e focalização e gerando grande demanda reprimida. Em suma, é possível observar as principais considerações, são de que houve a ampliação do acesso, mas a garantia da permanência continua sendo uma incógnita.

Ao analisar essa condição de intenção do PNAES, Pinto (2015), apresenta um compilado sobre a percepção de alguns autores acerca do “conceito” de assistência estudantil, definições estas que a partir da sua orientação, “inunda” de sentidos as prerrogativas do programa. A análise aponta, que a assistência estudantil pode ser assimilada por três tipos de entendimento: 1) direito social, vinculado ao direito à educação, 2) política inclusiva de teor afirmativo e 3) política social de caráter assistencial²⁵.

A perspectiva de que a AE é um direito social garantido por lei, com recursos próprios, fez com que no ano de 2010, os IF tivessem a “obrigatoriedade” de implantar o decreto, no entanto, esta política no IFRJ, viveu um gap até a sua total implementação que ocorreu no segundo semestre de 2012.

²⁵ De acordo com Pinto (2015): “[...] as ações voltadas para a permanência universitária são reforçadas por alguns autores como integrantes das **políticas de ações afirmativas**, porque de modo geral estariam nos referindo a estudantes cuja trajetória de vida é marcada pelas fortes desigualdades sociais presentes no país e que tendem a se reproduzir igualmente nas IES. Os autores que se embasam pela 3ª definição, de modo geral, se utilizam de um referencial teórico ligado aos chamados direitos de cidadania, que evoca o cidadão como um sujeito de direitos, um participante de tudo que diz respeito à sociedade e que deve receber do Estado serviços e ações que garantam o bem-estar de todos os seus componentes (Gonçalves, 2011, p. 20). Eles apontam que no caso da assistência estudantil, isso aparece na forma das ações voltadas - assim como a política de assistência social - para aqueles que delas necessitem, para manter um “padrão de equidade entre os estudantes universitários”

5.3.

A permanência no IFRJ – ações e estratégias institucionais para promoção da permanência dos estudantes

A permanência estudantil nas instituições de ensino superior, fenômeno histórico não tão recente, tem se tornado objeto de estudo principalmente dos profissionais que atuam diretamente com a sua operacionalização, no entanto, apesar da abrangência que o campo de estudos vem tomando, começa-se a notar um incremento remansado sobre o tema (Giúdice et al, 2013).

O significado literal da palavra permanência, nem sempre é problematizado ou sequer abordado, nos trabalhos sobre o tema. Carmo e Carmo (2014), no exercício dessa função, apontam que a etimologia do termo pode trazer antíteses favoráveis à sua contextualização. Nesse caso, permanência que pode significar a priori persistência, resistência e firmeza, pode esboçar ao mesmo tempo mesmice, marasmo e estagnação. Nesse último caso, aos críticos dos programas assistenciais, prerrogativa à qual os programas de assistência estudantil não podem se afastar, apesar de percepções divergentes (Moraes e Lima, 2011), a compreensão pode levar a conclusões falaciosas atribuídas pelo senso comum de que tais ações promovem a “acomodação” daqueles que a usufruem.

A opção adotada neste trabalho, estabelece a permanência estudantil (do qual os programas de assistência estudantil fazem parte), como um direito social, garantido por lei, constituído tanto pela análise avaliativa de que o Brasil, um país extremamente desigual, necessita garantir a representatividade de grupos considerados minorias sociais, quanto pela pressão desses movimentos em prol de igualdade e equidade. É compreendida nesse caso, como a possibilidade de persistir frente às imposições postas pelo sistema educacional, calcado na ideia de mérito e nas imposições de suprimento das necessidades básicas de sobrevivência, para os estudantes pobres. Sendo assim, permanecer no ensino superior significa, uma “dupla resistência”. Sobre isso destaca-se que, a permanência em si, não é exclusivamente garantida somente através de incentivos financeiros, mas somados a este, devem se intensificar as ações de inclusão, que na ideia de Coulon (1998), seriam chamadas de “afiliação, podendo também fazer parte de uma permanência simbólica, uma vez que, a matéria seria assumida pelos programas de assistência

estudantil (Reis e Tenório, 2009). O termo “afiliação”, foi utilizado por Coulon pela primeira vez em 1985, quando iniciou seus estudos sobre o ensino superior na França. A expressão está ancorada na sociologia interacionista americana (Matza, 1969, apud Coulon, 2017), com raízes na etnometodologia, destarte, o autor considera que cada indivíduo é em potencial um sociólogo e que os etnométodos são:

[...] modos de fazer, são os milhares de detalhes de nossa vida cotidiana que conhecemos tão bem, que nos permitem realizar nossas interações com os outros, desde uma simples saudação até discussões elaboradas sobre todos os assuntos e opiniões.

O caminho traçado pelo autor, caminha pelos etnométodos a fim de se chegar à reflexão sobre o que é ser membro de uma sociedade e quais implicações envolvidas nesta relação. Ao longo da sua dissertação, ele pontua as principais características do indivíduo considerado “membro” da sociedade, enfatizando os domínios e códigos que se deve administrar, desde o conhecimento da linguagem, até as minúcias do compartilhamento dos modos de viver, culturas e afins. Coulon, conduz o leitor a compreender que a afiliação ao ensino superior é um paralelo similar do membro nato de uma determinada sociedade. Esse membro quando domina todos os etnométodos é capaz não só de compreender o que não é dito verbalmente, como de produzir e compartilhar saberes (comuns ou não) dentro do grupo a que faz referência, dando indícios assim de que, o indivíduo totalmente envolvido nesta esfera assimila e é ativo nesta relação. É a partir desta ponderação que o autor chega ao conceito de afiliação. A concepção chave que o autor trabalha é a de aprendizagem. Para ele, o indivíduo aprende a se tornar membro. Ou seja, em paralelo ao estudante, o indivíduo aprende esse “ofício”. Agrega-se a este tópico outra noção importante da etnometodologia, que é a de categorização, que também é utilizada nesta tese, para demonstrar as percepções dos servidores pesquisados. Fundamentado em Sacks, (1967, 1972 apud Coulon, 2017), o autor expõe que categorizar os membros e as palavras faz parte da assimilação das interações e vivências, na maioria das vezes expressas nas conversações e diálogos, no entanto, apesar de as categorias linguísticas, as categorizações podem ser sociais através de ligações previamente estabelecidas (de parentesco ou não), regras de pertencimento e contexto similar. O exemplo trazido pelo autor é o do aprendizado da língua

materna, cujo agente “mãe”, introduz paulatinamente através da linguagem, as principais categorias e interpretações do mundo, que estão relacionadas à atividade do indivíduo em determinado contexto, nesse sentido, a aprendizagem das categorias para descrever as ações é fundamental para que qualquer membro se sinta competente e “afiliado” à sociedade. Isto posto, a afiliação em Coulon é um processo que demanda fases, requer que da mesma forma que um bebê precisa de tempo para sua aprendizagem na vida, o adolescente/jovem necessita para dominar o ofício do estudante. Assim sendo ancorado, nas pesquisas de Van Gennepe (1981 apud Coulon, 2017), o ofício do estudante para que seja totalmente apreendido passa pelas fases do; 1) estranhamento do novo contexto de ensino; 2) tempo de introdução às novas aprendizagens e; 3) a afiliação propriamente dita onde ocorre a perfeita apropriação e introjeção dos códigos institucionais e intelectuais. A permanência do estudante na IES, passa pelo ponto central dessa afiliação, que é de certa forma simbólica.

A permanência simbólica recuperada por Reis e Tenório (2009), toca num ponto essencial, sobre a permanência já destacado nesta tese, refere-se essencialmente ao paralelo, à noção de afiliação de Coulon (1998), no entanto, traz ainda a percepção de que a permanência simbólica está centralmente ligada ao que o termo, “permanência” pode significar. Segundo os autores (Reis e Tenório, 2009), a terminologia já foi objeto de análise de alguns filósofos já no século XX (Mark Johnston e David Lewis), para analisar fatos sociais, de acordo com essas análises já se esboçava a relação entre permanência e persistência e permanência e tempo. Referindo-se a esta última dupla, faz-se menção aos estudos de Kant sobre tempo, matéria e permanência, entendendo-a primeiramente como a prioridade de ser temporalmente contínua. Esta proposta defende que a matéria, mesmo que passe por intensas transformações mantém a sua substância permanente durante todo esse processo, e que, caso haja alguma mudança, esta significaria uma outra forma de existir do mesmo objeto (2008). Atribui-se aqui, a mesma analogia feita por Reis e Tenório (2009), sobre a permanência em Kant e a permanência na universidade. Deste modo “...propomos uma definição de permanência, como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares... (Reis e Tenório, 2009, p. 4).

O alerta feito pelos autores é de que, a permanência não pode ser assimilada somente pela conduta de persistir frente às dificuldades, a permanência para eles está ligada a estar “dentro”, “junto” durante e enquanto for necessário. Essa compreensão de permanência está atrelada à percepção de reconhecimento, de identificação pelo outro; é esse discernimento e acolhimento do outro, que faz com que a permanência simbólica, aqui entendida como coexistência se concretize por completo. A coexistência está baseada no compartilhamento, como já atestado aqui, esse compartilhamento presume-se na universidade, aos bens comungados neste espaço. A questão do reconhecimento pela identidade de “ser quem se é e que esta identidade só faz sentido mediante o assenso do outro” já foi destacada nesta pesquisa no capítulo que tratou sobre ação afirmativa, deste modo, não será realizada essa digressão novamente. No entanto, credita-se essas referências àqueles que contribuíram para a esta concepção, são eles; Mafessoli (1995), Lahire (2004) e Foucault (2008 apud Reis e Tenório, 2009).

Atendendo a proposta de promover a democratização da permanência no ensino superior dos estudantes pobres, o PNAES, mesmo sujeito a dotação orçamentária governamental conseguiu de 2008 a 2013, aumentar o número de benefícios oferecidos de 198.000 a 1.451.185 (Vargas e Heringer, 2016). A ideia da permanência material²⁶ é caracterizada por Heringer, Vargas e Honorato (2014), e de certa forma colocada em prática através da diferenciação de ações de permanência estudantil (de cunho universal – monitorias, iniciação científica, apoio a eventos e congressos) e ações de assistência estudantil (repasso financeiro direto aos estudantes em situação de vulnerabilidade social). A partir dessa diferenciação, será destacado de que forma o IFRJ, atua em relação aos estudantes pobres. Além da afiliação institucional (Coulon) e do repasse financeiro, indaga-se, quais outras medidas poderiam efetivar a permanência e, com que frequência se observam ações que possam mitigar o peso da histórica ausência desse grupo no espaço público universitário?

A prática anterior ao decreto 7.234/2010, de apoio aos discentes concentrava-se na transferência de renda por meio de programas de bolsa monitoria, onde, aqueles estudantes com dificuldades financeiras e com maior habilidade em

²⁶ A permanência material consiste em ter suprida grande parte das necessidades de subsistência que, se não atendidas podem vir a tornar-se motivos para o insucesso escolar culminando em evasão.

determinada disciplina (seja na graduação ou no nível médio), podiam atuar e em contrapartida receber uma “bolsa-auxílio”, para arcar com os custos da sua permanência. Ou seja, era exigida uma contrapartida de serviços de pelo menos 20 horas semanais. Nesse sentido, a implementação do PAE (Programa de Assistência estudantil) no IFRJ, no ano de 2012, ocorreu de forma bastante centralizada, através de edital sistêmico com a oferta de cotas de auxílios alimentação, transporte, moradia e didático. O edital previa inicialmente o número de cotas para cada tipo de auxílio a serem oferecidas e deixava à cargo dos *campi* a seleção e classificação, cuja renda per capita era o principal critério de seleção. Ao longo do edital, eram feitas suplementações dos recursos para atender em outras chamadas, possíveis demandas reprimidas. Neste caso, os recursos eram centralizados na reitoria e o edital ainda bastante amplo, com poucas especificações e estrutura de documentações a serem solicitadas, para uma possível “aferição” da vulnerabilidade. Neste período a assistência estudantil, estava sob a gestão da pró-Reitoria de Extensão. Contava com os cargos em comissão para Pró-reitor e pró-reitor adjunto, ocupados por docentes, uma assistente social e uma técnica em assuntos educacionais formada em Pedagogia.

No ano de 2013, iniciou-se a construção do regulamento da assistência estudantil do IFRJ. Foi instituído um grupo de trabalho com representantes dos 12 *campi* na época. Este ano foi marcado pelo compartilhamento da gestão da assistência estudantil pelas 4 pró-reitorias (Ensino, extensão, pós-graduação e pesquisa). Foi um ano de bastantes dificuldades pois havia múltiplas percepções sobre o que deveria ser entendido como assistência estudantil e sobre como utilizar os recursos. A multidisciplinaridade era positiva, porém, a dificuldade em manejar os desencontros de proposições tornava o trabalho mais difícil. O ano de 2013, ainda foi marcado pelas campanhas eleitorais ao cargo de Reitor. Nesse sentido, os candidatos acenavam com inúmeras sugestões e propostas para a composição de um programa institucional de assistência estudantil qualificado. Em 2014, após a eleição e a chegada de um novo grupo na gestão do IFRJ, foi criada a DIRAE – (Diretoria da Rede de Assistência estudantil), grupo composto, na época por duas Assistente Sociais pós-graduadas (mestrado e doutorado), Psicóloga e técnicos administrativos. Não tinha poder deliberativo, apenas consultivo e dialogava com as demais pró-reitorias para construção de uma política de assistência estudantil

sistêmica, mas que respeitasse as singularidades de cada *campus*. Após um tempo de trabalho algumas divergências de cunho conceitual e político foram distanciando a DIRAE, das perspectivas do atual grupo gestor. Sendo assim, após dois anos de trabalho o grupo foi exonerado, deixando um legado produtivo na área em questão e, foi indicado um novo grupo, composto atualmente por assistente social, nutricionista, assistente de aluno, uma docente e na direção, uma psicóloga. No organograma institucional esta diretoria está ligada diretamente ao Reitor, uma condição que pode não ser favorável à um trabalho mais colaborativo e autônomo. A seguir apresenta-se o organograma institucional.

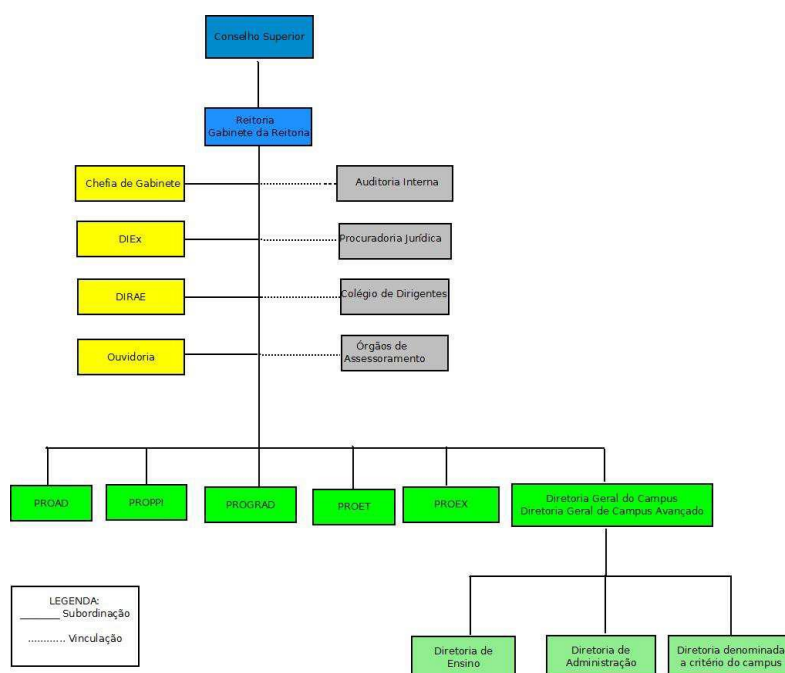


Gráfico 17 - Organograma do IFRJ.

Em continuidade aos resultados obtidos na pesquisa, que busca captar as percepções dos servidores do IFRJ, sobre a reserva de vagas e a assistência estudantil no contexto de perspectivas inclusivas e práticas excludentes, apresenta-se o gráfico 18, que questionou através de pergunta aberta, se os servidores sabiam de que modo os estudantes poderiam acessar o Programa de Assistência estudantil do IFRJ.

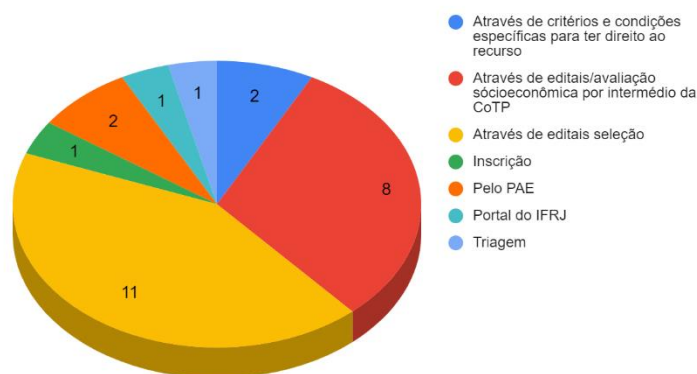


Gráfico 18 - Percepções acerca do acesso ao PAE no IFRJ.

A maioria das respostas citou que, o acesso ao programa é por meio de edital, tendo um grupo de 8 pessoas apresentado maiores especificidades em relação ao processo, destacando o tipo de avaliação realizada e o setor responsável pela ação. O importante a ser destacado nessa questão é que a maioria dos servidores sabe que se trata de um programa específico, focalizado em determinado tipo de estudante, ou seja, que não é um programa universal. A dificuldade nas questões socioeconômicas, assim como a vulnerabilidade social aparece nas respostas como características dos estudantes, que pleiteiam tal auxílio.

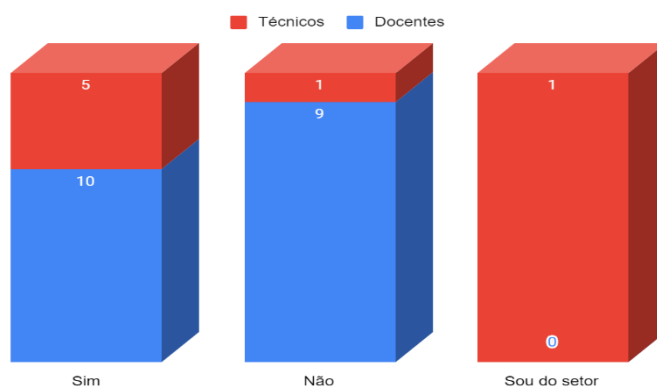


Gráfico 19 - Distribuição dos servidores por encaminhamento ao setor que executa o PAE.

As respostas a esta questão foram divididas entre os motivos que os levaram a fazer o encaminhamento ao PAE, e os motivos pelos quais não o realizaram. Observa-se que, metade dos docentes encaminha os estudantes e outra metade relata não encaminhar. Em relação aos técnicos, a maioria informa fazer o encaminhamento. Deste modo, apresenta-se abaixo em forma de gráfico, os principais motivos em relação ao encaminhamento ao setor:

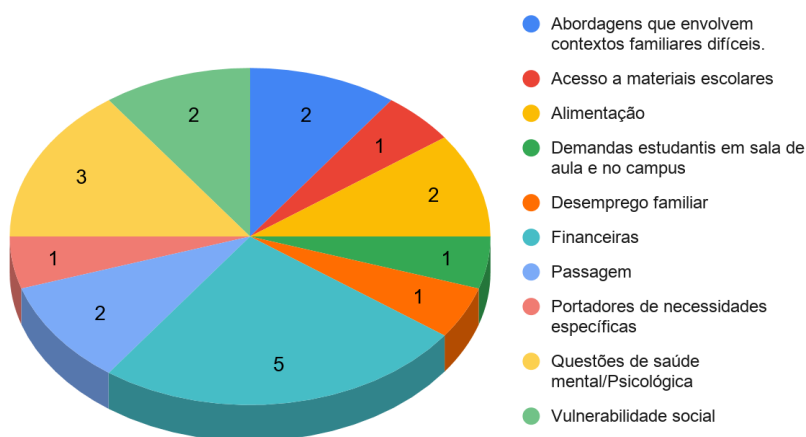


Gráfico 20 - Principais demandas identificadas para encaminhamento ao PAE.

Conforme é possível observar, de modo geral, o principal motivo para o encaminhamento dos discentes ao setor que operacionaliza o PAE é por questões financeiras. Esta resposta não representa nenhuma singularidade no que tange, ao contexto de estudantes e famílias cada vez mais pauperizados, frente à grave crise financeira e política, que se instalou no país em 2016. Deste modo, os outros motivos elencados são os desdobramentos pormenorizados da falta de condições para se manter na graduação. Estas questões aparecem repetidas vezes, em outras respostas. O transporte e a alimentação apresentam-se sempre em destaque, como indispensáveis à permanência no curso. Chama a atenção o fato, de pelo menos 3 servidores encaminharem estudantes com questões de saúde mental/psicológica. Acredita-se que pelo motivo de o setor atuar através de equipe multidisciplinar (Assistente Social, Psicóloga, Nutricionista e Pedagogas), algumas demandas nesse sentido possam surgir, de todo modo, estas podem também ser reforçadas pelo quadro de escassez financeira, a que muitos estudantes estão submetidos ou até mesmo ao alto nível de cobrança por bom desempenho, durante o processo de

ensino-aprendizagem. Avalia-se que, essas exigências podem ser de origem interna (do próprio indivíduo) e externa (família, amigos e comunidade escolar).

Os principais argumentos para o não encaminhamento dos discentes ao setor que operacionaliza o PAE, foram em menor quantidade, deste modo, não será feito o uso de tabela para demonstrar. Dentre os argumentos, estão que as principais necessidades dos estudantes surgem logo no início do curso, e deste modo, para os docentes que atuam do meio para o final do curso, tal encaminhamento torna-se desnecessário, uma vez que, quando o estudante chega nesta fase já procurou o setor. As demais respostas relataram a falta de contato e oportunidade. Um dos relatos que chamou a atenção sobre esta questão dizia “não tive esta oportunidade, gostaria de ser capacitado a reconhecer formas de como abordar sem ser invasivo e que dê sentido no trato comigo, que sou apenas um professor” (D4).

Esta narrativa possibilita perceber como o universo das particularidades pessoais, fogem ao domínio nas relações que parecem já estabelecidas. Quando o docente se coloca “apenas como um professor” ele parece reduzir, ou dá a entender que o seu papel é restrito, que a sua função naquele espaço é limitada. Acredita-se que existem limites de atuação, em todos os campos profissionais, porém é necessário ressaltar que, a despeito de treinamento, todo o educador, seja ele docente ou não deve buscar estreitar sua relação com o estudante, de modo que não passem despercebidos, as principais carências sejam elas materiais ou não. A figura do docente não pode se manifestar na sua relação, professor-aluno, de forma autoritária e despreocupada, deve sim, buscar aproximação para que, se estabeleça uma relação de confiança e troca. Nesta mesma linha, segue o relato de outro docente, que já encaminhou estudantes ao setor, mas que vê esta atitude com ressalvas “...para o professor, no meu caso especificamente, não é fácil identificar em sala de aula esta necessidade. Esta demanda deve partir do aluno, e o professor pode sim funcionar como uma “ponte” entre ele e o setor responsável...” (D5).

Nesta fala é possível mais uma vez verificar a dificuldade em se perceber questões de cunho pessoal, da ordem de necessidades básicas. De fato, ao se colocar na posição do docente, que hoje precisa administrar turmas grandes e muitas vezes sem condições dignas de trabalho, com horários aligeirados e compromissos diversos, ter calma e tempo extraclasse para buscar aproximação com o aluno, pode

parecer impossível. Por outro lado, a fala reforça a ideia de que, o “necessitado” deve fazer a sua parte e buscar saber se há alguma forma de ser auxiliado na instituição. O que se considera importante pontuar nesse caso é o embaraço que o “necessitado” pode ter em reconhecer a sua necessidade, perante si, perante o docente e perante a instituição. Fala-se aqui das implicações, que se tem em se reconhecer neste contexto como carente, além de se sentir desprovido mediante toda carga negativa, que advêm com o estabelecimento dessa situação. A falta de informação também é outra questão embaraçosa, já que a absorção do *ethos* acadêmico e de todas as possibilidades que aquele espaço oferece, nem sempre estão ao alcance do alunado num primeiro momento. Cabe de fato ao servidor, conforme dito acima, ser a ponte entre o estudante e qualquer que seja o outro lugar a que ele queira chegar.

Foram apontadas em duas respostas a necessidade de melhoria da comunicação e divulgação do PAE, pelo setor que o operacionaliza (Coordenação Técnico Pedagógica). Ressalta-se que estes apontamentos sobre o setor são necessários, já que a falta de divulgação adequada pode gerar grandes transtornos aos estudantes, que desejam participar do programa. Em tempo, como servidora do setor é preciso destacar que, o volume de trabalho comparado ao quantitativo de profissionais é desproporcional. Não existe ainda, por parte do núcleo central (Reitoria) orientações ampliadas e normatizações, que assegurem à equipe respaldo necessário à condução de suas atividades. Não se pleiteia aqui uma imposição e tarefas de cima para baixo, mas sim, um mínimo de articulação entre esse núcleo e o *campus*, na construção da política de assistência estudantil. O que se vivencia é que em nome da “autonomia” dos campi, muitas equipes realizam seus trabalhos de forma burocrática, atendendo na maioria das vezes aos interesses institucionais, de se adequar às normas regulatórias, principalmente se resguardando de auditorias internas e externas, quando não, criando formas de trabalho independentes sem nenhuma conexão com o corpo institucional (*campus* e Reitoria), a fim de abrandar seus cotidianos de trabalho. Deste modo, as críticas são bem-vindas, mas é necessário ir além do *campus* e avançar em propostas mais amplas, ensejando inclusive, melhorias nas condições de trabalho.

Conforme exposto acima, os contextos de privação financeira irrompem em inúmeras outras privações que incidem diretamente na permanência dos estudantes

nas IES; as dificuldades vão se interpondo no dia a dia, na falta de recursos para custear o transporte, na falta de alimentação adequada, na dificuldade em adquirir material didático entre outras coisas. Elucida-se abaixo, a principal dificuldade enfrentada pelos cotistas sob a percepção dos servidores.

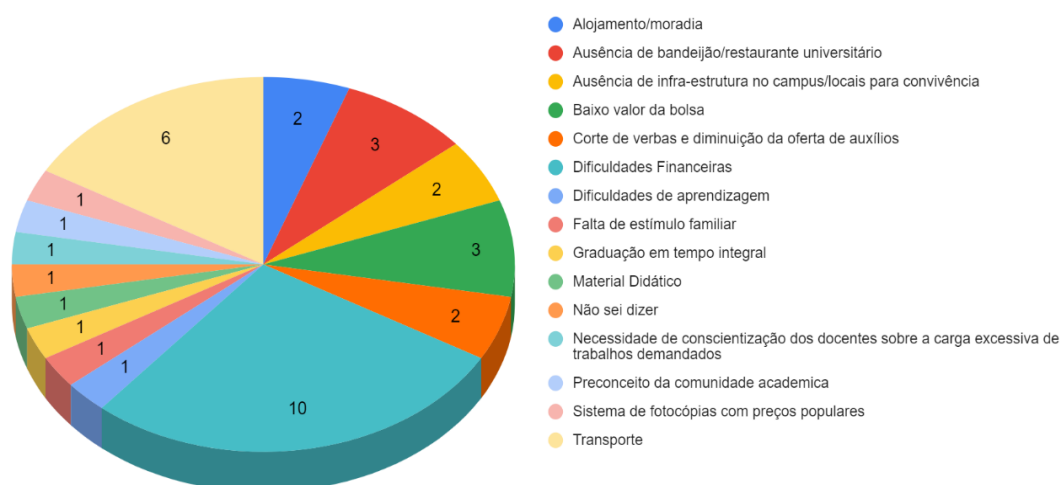


Gráfico 21 - Principal dificuldade identificada para a permanência do estudante cotista.

A questão pedia que o servidor apontasse a principal dificuldade, porém a grande maioria não se conteve à uma única resposta, elencando assim inúmeras situações. Ao analisar o gráfico observa-se uma gama de dificuldades, que variam desde questões de ordem financeira até questões pessoais e emocionais. Um grupo de 10 servidores, respondeu, de forma geral que, as dificuldades financeiras são a principal causa para a não permanência de estudantes cotistas, logo em seguida aparece no gráfico a dificuldade com o transporte, assim como ausência de bandeirão no *campus*. As questões de ordem subjetiva, se é que assim se pode classificá-las, também aparecem como impeditivas da permanência do estudante, muitas delas já mencionadas aqui como resultado de núcleo familiar com baixa escolaridade, o que tende a ocasionar na maioria dos casos num desestímulo ao progresso nos estudos. As dificuldades de aprendizagem em grande parte tendem a ser reflexo da baixa qualidade do ensino prévio, conforme já apontado em questões anteriores. Duas respostas à esta questão chamam à atenção, pois, vem ao encontro das principais hipóteses desta pesquisa. A primeira delas cita que uma possível dificuldade para permanência do estudante cotista poderia ser a “*excessiva carga de trabalhos demandados*”. D6, salientando que é necessária a “conscientização” dos docentes sobre essa questão. Em meados de 2016, ao participar de algumas reuniões

ampliadas no *campus* Realengo do IFRJ, este assunto começava a despontar como um indicador de que algo estava caminhando em descompasso com o previsto. Associou-se aos episódios de estafa discente e docente a demasia de aulas e trabalhos previstos nos PPC's dos cursos, chegando-se a cogitar como urgente, rever tal documento, principalmente do curso de fisioterapia.

Outra dificuldade para permanência dos cotistas apontada por um servidor técnico é o “*preconceito da comunidade acadêmica T1*”. Essa resposta vem ao encontro da principal hipótese apresentada nesta tese, de que, a despeito de que existam perspectivas inclusivas, são observados dentro do contexto acadêmico práticas excludentes, que prenunciam uma possível evasão. Não são somente estas práticas, ou, exclusivamente estas práticas que boicotam a chance de um estudante cotista permanecer ou não na instituição de ensino; conforme já descrito, muitas outras violências se somam a esta e culminam na evasão discente. “*O preconceito da comunidade acadêmica*” parece ser uma fala ampla, genérica, porém, trata-se da representação social de um fato, que se expressa no preconceito em si e na forma como se constroem significados sobre as cotas e consequentemente sobre os cotistas. Nesse sentido, as práticas preconceituosas são o resultado das opiniões sobre determinado assunto, como se pensa e acredita ser. No caso em tela, pessoas contrárias às políticas inclusivas, reforçam através das suas práticas as suas convicções.

O gráfico 22, segue aprofundando as questões sobre as demais dificuldades encontradas pelos estudantes cotistas, para se manter na instituição. Pode-se observar mais uma vez muitos argumentos, que validam a hipótese de práticas, que reforçam a posicionamentos possivelmente destoantes de políticas inclusivas.



Gráfico 22 - Outros tipos de dificuldades identificadas para a permanência do estudante cotista.

As palavras, estigma, intolerância e racismo fazem parte do mesmo campo semântico que evidenciam claramente posturas contrárias às práticas inclusivas; na verdade são o seu oposto. Acrescenta-se a esse campo as falas sobre o “despreparo docente, para lidar com estudantes com necessidades específicas T3” e “professores muito rígidos D13”. Primeiramente é preciso destacar que, há falas relativas aos servidores docentes, que são dos próprios docentes. Ou seja, percebe-se que alguns desses servidores fazem uma autocrítica sobre si e sobre o trabalho dos seus pares, na tentativa de justificar que tais atitudes podem de alguma forma irromper numa possível “fuga” daqueles estudantes cotistas mais vulnerabilizados. Em segundo lugar, a agudização dos processos de exploração da classe trabalhadora, associado à destruição das políticas sociais atingem frontalmente aqueles indivíduos mais fragilizados provocando os confrontos mais diversos, que suscitam violências decorrentes do não atendimento de necessidades básicas de sobrevivência, tais como acesso à moradia, saúde, educação, emprego e cultura.

Abaixo segue um relato de um docente sobre suas percepções acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas:

Ao meu ver, eles ainda enfrentam dificuldades interpessoais com professores, técnicos e outros estudantes, que desconhecem os parâmetros legais, ficam à mercê de abusos institucionais como deboche, grosserias, desmerecimento em termos de perfis acadêmicos que se confundem a estereótipos violentos de rendimento acadêmico e formas de conviver nas dependências do *Campus* Realengo. Já assisti violências verbais realizadas por profissionais da Cotur, da Secretaria Acadêmica, falas de outros professores e estudantes em diversos momentos, que desqualificam alunos que precisem de assistência estudantil ou precisem de atendimento inclusivo nas práticas cotidianas institucionais. (D6).

O relato acima contextualiza possíveis práticas preconceituosas e porque não dizer discriminatórias, já que, ultrapassaram os limites do “pensar” para se expressarem em opiniões e atitudes muitas vezes construídas sem conhecimento prévio, sobre dados assuntos ou situações. Conforme o próprio docente avalia, há ao seu ver o cometimento de violência institucional²⁷ que afeta diretamente as

²⁷ Utiliza-se para fins de compreensão desse fenômeno a definição de Chauí (1985) sobre violência, estendendo-a ao campo institucional: “Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade 19 com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (p.35).

relações interpessoais entre os discentes e a comunidade acadêmica. As falas consideradas preconceituosas são no sentido de elucidar a necessidade de o estudante buscar se adequar às normas, deixando claro que estas cobranças são feitas mediante comparações e rankiamento, práticas não consideradas pedagógicas.

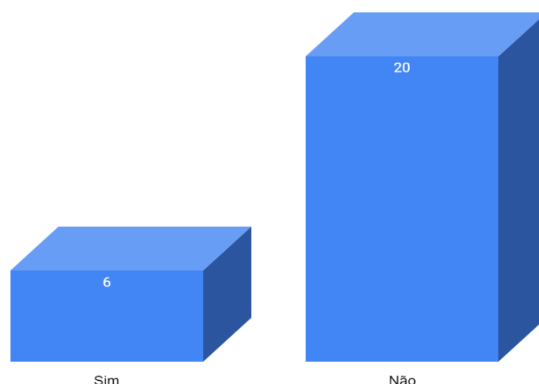


Gráfico 23 - Testemunho e vivência de práticas excludentes em relação aos alunos cotistas.

O gráfico 23, nos informa sobre vivência de prática de exclusão em relação aos estudantes de ação afirmativa. Apesar de os relatos acima apontarem situações desagradáveis, a maioria dos servidores informou que, não vivenciou tal realidade. Neste sentido, tendo apenas 5 docentes e 1 técnico administrativo respondido *sim*, serão reproduzidas na íntegra as falas acerca do que se vivenciou.

[...] algumas falas relacionadas aos estudantes com necessidades específicas. (D1).

[...] em especial aos estudantes mais velhos. Dificuldade de acolhida nos trabalhos em grupo. (D2).

[...] falas preconceituosas de professores sobre como se comportar, como se vestir, sobre meritocracia, rankiamento, exposição dos estudantes "não nivelados" com os melhores, oriundos de bons colégios particulares e de um nível social mais alto. (D3).

[...] infelizmente várias. Eles são inteligentes, basta alguém dar uma ajuda, canso de ficar com eles até tarde apenas ensinando a estudar. Penso que não se trata de dar aula e ir embora, se for preciso, paramos a aula para entender o que está acontecendo, mesmo que não seja na sua disciplina, mostrar o caminho de como fazer. Alguns abandonam por conta do TCC, entro na comunidade vou buscar e pergunto se me aceita como orientadora de TCC, ficam me olhando assustados, porque não foram respeitados em suas dificuldades, no momento que desmistificamos a dificuldade a pessoa segue. (D4).

[...] já vi alunos pedindo para serem tratados num gênero diferente ao que seria designado por aspectos biológicos fenotípicos e serem alvos de deboche na Cotur. Já fui discutir casos com a secretaria de graduação e identifiquei x aluno(a), mas expliquei a forma como deveria ser tratado no nome social e verificar que esta atitude não foi acolhida pelos colegas do setor. (D5).

[...]Despreparo do corpo docente. (T1).

Conforme o exposto observa-se que, em todas as situações retratadas o contexto envolve a normatização, a busca pelo estudante, cujo parâmetro é o de um aluno exemplar, dedicado e competitivo, heterossexual e não pobre. Ainda assim foram encontradas outras formas de preconceito relacionada à pessoa com deficiência e estudantes mais velhos, estes, ingressantes em sua maioria porque o ENEM e o SISU, proporcionaram essa oportunidade. Estes estudantes, por estarem numa fase da vida diferente de estudantes mais jovens, enfrentam, além dos compromissos exigidos pela vida adulta, a dificuldade de retornar aos bancos escolares em face de muitos anos distante dos livros. Sobre a educação de Jovens e adultos é preciso considerar, de acordo com Gadotti que:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada de infância, principalmente, em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. (Gadotti, 2003, p. 39).

Nesse caso, o choque geracional entre os estudantes pode levar de certa maneira a conflitos intra e extraclasse, que muitas vezes devem ser intermediados pelos docentes, que num efeito cascata, podem vir a tecer ideias de que administrar tais polêmicas, poderia aumentar a carga de trabalho desse profissional. Em linhas gerais, a convivência com as mais variadas expressões de diversidade, sejam elas vistas como “positivas” ou não, possuem inúmeros desdobramentos no contexto educacional, que requerem habilidade para gerenciamento, capacitação, esforço pessoal e intelectual, para transcender os preconceitos e estereótipos naturalizados particularmente na vida de cada um porque antes, foram cancelados pela sociedade como um todo. Sobre estas questões é imprescindível lembrar, assim como feito por Gadotti (2003), alguns ensinamentos trazidos por Paulo Freire e Rousseau²⁸ ao destacarem aspectos que devem ser levados em consideração, para uma aprendizagem significativa independentemente, de o estudante ser adulto ou não. A primeira delas é a necessidade de a aprendizagem estar vinculada ao projeto de vida

²⁸ Principais obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *A Arte de Ler*. Editora: Paz e Terra. Sobre Rousseau: *O contrato Social* e *discurso sobre a desigualdade*.

do estudante. Essa consideração preliminar permite inicialmente que o aluno se sinta acolhido, sabendo que sua história de vida e seu saber prévio (educação não formal) serão levados em consideração naquele espaço. Como consequência do primeiro aspecto, deve-se sempre buscar compreender, que o ensino é uma “via de mão dupla”, logo, é essencial a desconstrução da ideia de que o docente apenas “transfere” o que sabe. Esta ideia é mais do que arcaica e restritiva da função como um todo. Nas palavras de Freire (1991):

Esses quefazeres se encontram um corpo no outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Observou-se nas alocações acima, como o trabalho de alguns servidores, principalmente dos docentes, encontra-se dificultado por práticas bitoladas, muitas vezes atravessadas por ideias restritivas de que a formação acadêmica deve ser exclusivamente voltada para o mercado de trabalho, reforçando princípios que estimulam a competitividade em demasia, numa tentativa de uniformizar o grupo e apagar as suas singularidades e diferenças. Deste modo, nas palavras de Candau (2002), nas escolas e subitamente nas IFES “...a cultura escolar se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se destinam e a multiculturalidade das nossas sociedades”.

O que se coloca como uma possível saída para alterar esse quadro de “despreparo”, citado literalmente acima e também retratado nas mais diversas falas, seriam uma boa formação para docentes, revisão de currículos e políticas educacionais. Depara-se ainda, com a permanência da cultura escolar ‘engessada’, que não se abre para acompanhar e se transformar na mesma proporção em que as mudanças sociais estão ocorrendo, todas elas impulsionadas em sua grande maioria pelo avanço tecnológico, que nos impõe todos os dias a busca pelo novo, pela superação, somados à isso tem-se um cenário social, uma tentativa de avançar no sentido das garantias dos direitos individuais assentados na livre escolha do gênero, da afirmação da raça e etnia sem ser criminalizado por tal. Acompanhou-se o crescente engajamento de liberdade de expressão de povos considerados

historicamente “minorias”, que buscam sensibilizar a cultura “dura”, “engessada”, porém padronizada, que acompanha há séculos a formação docente e aí, reside a primeira problematização. A formação de professores na maioria das vezes não propõe em seus currículos e/ou propostas pedagógicas debates de questões cruciais como pobreza, por exemplo; raça, cotas, intolerância. A “padronização” do ensino e o eurocentrismo didático há muito já vem sendo questionado, sobretudo pela população negra, tanto que culminou na promulgação, em 2003, da lei 10.639. Observa-se, nesse sentido que as propostas de “formações continuadas” e até mesmo as graduações, devem concentrar seus esforços em incorporar os avanços sociais dessa sociedade, que está em constante transformação.

Parece um contrassenso ter que apontar deficiências nos currículos, que a despeito da criação da lei, ainda encontram muitos obstáculos para total implementação. Os currículos são a manifestação expressa das práticas escolares, funcionam como norteadores, deste modo “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 1998, p. 17).

Assim sendo, os currículos expressam visões de mundo hegemônicas, visões esses presentes nos campos cultural, social e econômico. Quando se ouve e lê, sobre normatizações de como se vestir e se comportar em sala de aula, ou nos espaços considerados formais e até mesmo, na resistência de alguns servidores, em chamar os estudantes pelo nome social, ilustra-se de certa maneira, como se reafirmam posições hegemônicas. Essa “organização do conhecimento”, sistematiza o cotidiano escolar e também acadêmico, legitimando diferentes formas de construção do conhecimento. Dentro deste escopo, para a construção dos currículos, são levados em consideração aspectos sociais e culturais, que são expressão dos grupos que tencionam controlar e legitimar no Estado e nas principais organizações sociais a classe à qual pertencem, além do gênero e etnia. Vê-se então, que mesmo com o potencial progressista de inclusão das diversidades, expresso pelas legislações, que são o ápice do esforço dos próprios movimentos sociais reivindicatórios; ainda há um vácuo entre as propostas e suas reais aplicações. Goodson (1997), afirma que a inclusão ou a exclusão nos currículos possuem total conexão com a inclusão e exclusão na sociedade. Se os currículos são norteadores

do que se deve ensinar nas IES, é consenso de que estes são portadores de ideologias, que fortalecem as classes sociais dominantes e, por conseguinte, mantendo integralmente as estruturas de poder, econômicas, sociais e culturais a fim de que se alcance um dado tipo de sociedade. Sobre esse modelo é possível depreender que preconceitos, estigmas e estereótipos são mantidos e provavelmente reforçados. Sendo o currículo atravessado por intencionalidades, pode ser considerado um instrumento de dominação e subjugação e a reflexão a que se quer chegar é que as práticas educacionais apresentam em si essa contraditoriedade, de executar o que fora prescrito (que outrora foi pensado e escrito por determinado grupo), e ao mesmo tempo, lidar com possíveis desacordos entre o grupo dominante e as prováveis formas de resistência, expressa pelos grupos dominados. Sendo assim, é incontestável que os currículos podem reforçar comportamentos e padrões, o que pode ser comprovado por algumas falas acima, que dão ênfase à construção de perfis e padrões de vestimenta e comportamento.

Como já mencionado, a discussão sobre a revisão dos planos políticos pedagógicos vem sendo aventada, vez ou outra, nas reuniões de colegiado de *campus*; os principais motivos destacados são de que, há um excesso de conteúdos nesses materiais que faz com que haja uma sobrecarga de aulas, trabalhos e provas, e que tem se tornado prejudicial para os docentes e discentes. Deste modo, seria necessária uma revisão, que contemplasse esses aspectos por eles indicados que além de abundante, carece de alguma forma de atualização, a fim de ampliar o escopo de abordagens mais humanizadas e plurais. Como servidora deste *campus*, posso dizer que essa necessidade não paira sobre todos as disciplinas de todos os cursos. O curso de farmácia, dentre os três cursos é o que apresenta uma maior probabilidade de incremento de alterações nesse sentido.

No próximo capítulo, serão abordadas as questões abertas do questionário, onde será destacado se houve ou não um alinhamento das práticas pedagógicas institucionais com as perspectivas inclusivas, demonstrando as percepções e de que modo, agem os profissionais ali inseridos.

6

Ampliando os conceitos para qualificar a prática

Século XXI, progresso, olha de novo irmão
Cê vai ver que os preto ainda tão, na rua, no gueto e na prisão
Sem saber se são regras, ou exceção
Todo mundo é igual, e ainda assim, nós tá fora do padrão

Emicida

6.1.

Práticas inclusivas e excludentes

Os dois capítulos anteriores apresentaram as principais características dos servidores relacionadas à escolaridade e ao trabalho, desenvolvido no IFRJ. Eram questões em sua maioria fechadas, ou que admitiam uma resposta curta. A partir de agora, serão apresentadas as últimas quatro questões do questionário; perguntas totalmente abertas que foram elaboradas para que pudessem captar as percepções dos servidores, acerca da reserva de vagas e das estratégias adotadas, com o intuito de tentar acolher os estudantes que por ela acessaram a graduação no IFRJ. Deste modo, foram extraídos e expostos os principais núcleos de sentido e as ideias associadas a eles, a fim de que se pudesse mapear as principais representações, que fossem capazes de apontar para significados mais profundos nos termos do estudo. Assim sendo, foram construídas 4 categorias de análise, a saber: **Reserva de vagas, Programa de Assistência Estudantil, Alteração da forma de trabalho, Pontos positivos e negativos após acesso dos cotistas**, que se entrecruzam com os eixos **perspectivas inclusivas, práticas inclusivas e práticas excludentes**. Estas categorias, como já explicadas em capítulos anteriores, foram criadas para contemplar os grandes eixos de pesquisa da tese, a fim de aproximar, a amostra pesquisada dos temas principais do estudo, com o fim precípuo de captar as percepções e representações sobre os mesmos.

As respostas que seguirão abaixo, serão apresentadas de forma dividida, entre servidores docentes e técnicos.

No grupo dos docentes, no que diz respeito à categoria Reserva de vagas, foram identificados os seguintes núcleos de sentido: **Justiça, reparação, ajuda, inclusão, garantias, acesso, necessária, positiva e erro.**

As concepções de justiça, reparação, inclusão e garantias estão balizadas pela percepção de que há grupos sociais, considerados ainda “minoritários”, que fazem jus à essa reparação histórica. Em algumas respostas foi retratada que, há uma “dívida histórica” em relação a esses grupos e que por esse motivo, a reserva de vagas é algo fundamental.

Extremamente válida e necessária, devendo agregar ainda mais neste processo a conscientização geral de toda população que tais reservas são reparos históricos, sociais e culturais que permitem a desconstrução gradual da exclusão social e segregação de grupos ditos minoritários específicos. (D11).

Dentro deste grupo, observam-se 2 respostas, que assumiram ter um posicionamento que demonstrava a princípio, dúvidas, quanto à necessidade e eficácia das cotas, porém após a implementação, o relato é que passaram a enxergar de outro modo esta estratégia, principalmente, porque ela mostrou os resultados que se expressaram nos bons desempenhos, obtidos pelos estudantes.

Antes de ver como era o resultado eu era contra. Depois que vi o resultado sou totalmente a favor e tenho orgulho em ajudar a formar essas pessoas. Hoje é para essa parcela que gosto de trabalhar. (D5).

Inicialmente via com receio, temendo que não conseguiríamos administrar as possíveis dificuldades que seriam apresentadas por esse público. Hoje vejo de forma muito positiva, pois tive oportunidade de presenciar, no dia a dia, que esse medo era infundado. Não só tínhamos condições de lidar com essas dificuldades como na realidade elas foram menores do que eu imaginava, pois o potencial de boa parte dos alunos é maior do que pensamos. (D18).

Sobre as ideias associadas aos núcleos, **acesso e erro**, a mensagem que foi transmitida postula, que existe uma contrariedade a qualquer tipo de reserva de vaga, que seja direcionada a grupos específicos. A fala abaixo, elucida de que forma esse posicionamento é assumido.

“Acho extremamente importante a possibilidade de acesso ao ensino superior a qualquer estudante”. (D9).

Constata-se que, mesmo a resposta não tendo utilizado nenhuma palavra contrária às cotas, o fato de enfatizar que o acesso deve ser oportunizado a “qualquer” estudante, deixa claro que, não há defesa de cotas. Ressalta-se desse modo o discurso de que “todos têm direito”, independente das diferenças que se interpõe entre esses “todos”, para que se alcance as mesmas oportunidades. Essas diferenças, são apresentadas no relato a seguir, como sendo “superáveis”, pelo indivíduo.

Sou contra uma vez que a vaga na IES deve ser conquistada partindo de uma educação prévia de qualidade, em todos os níveis. Desta forma, o candidato poderia concorrer em igualdade de condições com os demais, sem a necessidade de cota. Não se conserta um erro com outro erro. (D10).

A superação pelo indivíduo do seu status quo, vinculada à ideia de conquista transmuta o sentido de direito. Ora, se supõe que o candidato à vaga deve conquistá-la, essa vaga não é universal, não é para todos; na melhor das hipóteses, ela é para aqueles que a possam conquistar. Neste caso, algumas ponderações são necessárias para compreender essa afirmação. É de fato, necessário que o ensino prévio, básico, seja de qualidade, a fim de ser, não somente o norteador para futuras conquistas ou seleções, mas sim, para ser aquele que habilita o indivíduo a compreensão de si na sociedade e nas suas demais relações, sejam políticas ou não, ampliando seus horizontes e cumprindo sua função social.

A noção de conquista contrapõe por si a ideia de direito, de acesso universal. Neste caso é contraditório que, o Estado oferte seletivamente vagas a quem apenas puder conquistá-las, ou seja, algumas poucas vagas que não correspondem ao quantitativo de demandantes. Apesar dessa consideração, foi isso o que sempre ocorreu no sistema universitário brasileiro²⁹. Poucas vagas ofertadas, para que se pudesse manter certa seletividade, a fim de tornar esse nível de ensino acessível apenas para determinados grupos, o que poderia auxiliar na manutenção do status diferenciado e de “excelência” dos cursos de ensino superior, na percepção de alguns que defendem uma perspectiva elitista de ensino superior. (Toda a tese vem demonstrando que o modelo de universidade no Brasil sofreu muitas intercorrências

²⁹ O ensino superior no Brasil. Oliven et al (2002) Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>, MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. In: Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo: 2000, SCHWARTZAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

sobretudo após a instauração nos anos 2000 de políticas denominadas inclusivas)³⁰. O paradoxo, entre condições semelhantes de igualdade de oportunidade se coloca como totalmente contraditória nesse cenário, que o próprio docente identifica já ser injusto e desigual em virtude de o ensino básico ter sido deficitário.

A narrativa de que as cotas seriam um “erro”, deixa clara a posição do docente, balizada sobretudo pela sua concepção de que o mérito é preponderante em relação à reserva de vagas, mediada pela estratégia da conquista. Ou seja, a cota nessa visão é errada pois “privilegia” determinado grupo, que não “lutou” para “conquistar” a vaga.

Sob a ótica de análise do livro *Os herdeiros* (Bourdieu e Passeron, 2014), reafirma-se contundentemente, que o estilo meritocrático de buscar o sucesso escolar é falho já que, os autores partem essencialmente da ideia de que, o meio escolar e a história de vida individual de cada estudante, podem não lhe conferir estruturas suficientes para que, por si mesmo esse sucesso seja alcançado. Assim:

[...] o sistema de ensino tem por função social “[...] produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida [...]” (p. 93); e, por isso, seria “absurdo” imaginar que ele pudesse se pautar pela máxima do “a cada um segundo seu esforço” ou, em outros termos, segundo os “obstáculos superados” (p. 93).

O caminho percorrido por esses autores, mesmo se tratando de contexto histórico e geográfico datado, mais precisamente a França na metade do século XX, revelam aspectos até hoje presentes nas instituições de ensino. Observa-se o quanto esta obra é pertinente, ao desmistificar a ideia de que existe democratização do saber nestes espaços e que sob o manto da meritocracia é possível ascender ao seu auge. Desta maneira, estes autores trazem à tona que a herança cultural é fator determinante para a reprodução social e que existe uma estreita relação entre desigualdade social e desigualdade escolar; que na época em questão era camuflada pela ideia de que, alguns estudantes possuíam “dons naturais” para a aprendizagem. Essa dissimulação que escondia a verdadeira origem das desigualdades, penetrava no sistema de modo perverso, pois determinava desde cedo a escolha do curso, chamada pelos autores de “restrição de escolha” ou “escolha forçada”, onde os

³⁰ A Universidade Pública sob nova perspectiva, Chauí, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>.

candidatos menos favorecidos buscavam se encaixar naquilo que parecesse mais possível para eles; já neste momento se identificou que as mulheres encontravam-se num patamar inferior aos homens pobres, em termos de possibilidades de poder estudar. Neste aspecto reside a primeira tese central de Bourdieu e Passeron (2014), que identifica que “as aspirações e expectativas subjetivas são moldadas pelas condições objetivas nas quais os indivíduos são socializados”. Nesse sentido, entra outra mediação acerca do termo “condição do estudante”, que para os autores é impossível utilizar já que, não existe uma condição única e sim múltiplas condições reais de existência, que interferirão na chamada “integração” do estudante. Sobre este aspecto algumas considerações são pertinentes, uma vez que, este termo já foi e ainda será discutido nesta tese.

A integração no ensino superior, partindo das premissas de Bourdieu e Passeron (2014), é uma possibilidade bem remota em se tratando de estudantes pobres. Para eles, mesmo o compartilhamento de espaços físicos, tarefas e até mesmo a participação em atividades consideradas de lazer, não significa, que os mesmos estejam integrados, capaz de serem considerados um grupo coeso. Deste modo:

[...] não se pode atribuir unicamente à coexistência ou à coabitação o poder de integrar num grupo coerente os indivíduos que eles aproximam [...] um espaço e um tempo comuns são fatores de integração somente se seu uso for regulado por uma instituição ou uma tradição [...]. (p. 51-52).

O contexto individualista e competitivo em que as IES, se encontravam (e ainda se encontram) era contundente o suficiente para assolapar toda e qualquer estratégia de integração, derruindo as ínfimas redes de cooperação forjadas quando da entrada na instituição, ressaltando ainda mais a durabilidade dos laços construídos (sociais, religiosos, familiares) a partir das suas origens sociais. O único fator que os conservava “aparentemente” integrados, era o ideal criado em torno da vida intelectual, ou seja, tudo que era possível fazer para a criação do homem culto, era o que os poderia aproximar, os despertando para a reprodução clássica daquele estudante que tem opiniões próprias sobre todos os possíveis temas, gostos e atitudes esperadas para um universitário.

A universidade, nos termos de Bourdieu e Passeron, “[...] prega aos convertidos [...]: ela não tem verdadeiramente necessidade de forçar e de sancionar porque sua clientela se define pela aspiração mais ou menos admitida a entrar na classe intelectual [...]”. (p. 63-64).

O aprofundamento desse primeiro enunciado, resulta na constatação do segundo, que observa que mesmo que o ensino seja oferecido formalmente a todos, o aprendizado e a possibilidade de excelência escolar só se “realizariam plenamente, entre aqueles que herdaram de seu meio social os recursos culturais necessários para atender as exigências implícitas das instituições de ensino, a denominada ‘bagagem cultural.’” (Nogueira e Nogueira, 2015). Por esses motivos, considera-se que esta teoria é extremamente propícia para continuar interpretando o sistema de ensino superior brasileiro, apesar das limitações que ainda apresenta.

Uma outra descrição encontrada nos relatos dos docentes, bastante interessante, que apresenta outro possível motivo para a não eficácia da reserva de vagas, aparece no relato abaixo na parte destacada em negrito:

Na minha percepção (a reserva de vagas) foi um salto de qualidade que favorece a equidade a jovens que não tinham nenhuma chance de entrar e/ou cursar uma escola de nível superior, **contudo o corpo docente, ainda está muito distante de entender, respeitar e descer do alto da sua posição, para abrir mão de antigos métodos didáticos arcaicos e verticalizados para respeitar o saber do outro e trabalhar com uma pedagogia viva que toque e movimente o indivíduo** como partícipe do processo ensino-aprendizagem e não um mero receptor. (D13).

O relato acima, chama a atenção pela aproximação tão vívida e atual com o “intelectual carismático”, apresentado por Bourdieu e Passeron (2014). Para os autores, esse perfil de docente faz parte do que constitui o ensino superior para um grupo de elite. Dentro desta observação, os teóricos destacam que os docentes ocupam um lugar mistificado, enaltecido pela clássica idealização do mundo intelectual, o que duplamente legitima seus postos de trabalho e a reprodução das desigualdades sociais. Nogueira e Nogueira (2015), ao fazer um paralelo entre a imagem ilusória que os próprios estudantes fazem de si, com a imagem aparente dos docentes, descrevem que esta situação se dá, com a complacência do sistema de ensino que ao invés de buscar desenvolver a sua missão de formar profissionais de modo racional, acabam por reforçar um modelo de ensino que consagra a

“tradicional formação do homem culto”, e este é um padrão dominante que mais exclui do que aproxima.

Além do exposto, a alocação acima é extremamente significativa e vai ao encontro da principal hipótese destacada nesta pesquisa, ao reconhecer que é possível que práticas pedagógicas sejam *práticas excludentes*. Estas acontecem quando o servidor docente/técnico, não identifica que são necessárias mudanças substanciais nas relações, na forma de ensinar, tendo como referencial de que, a relação é de ensino e aprendizagem, para ambos, e mesmo que sejam indispensáveis algumas alterações no formato, é imprescindível, fazê-la não porque é uma forma de aceitação tácita, de que aquela formação poderá ser menos criteriosa ou algo parecido, pelo contrário, é alterar para conseguir se aproximar dessa realidade que se impõe, e que, apesar de possíveis dificuldades primárias, com um maior investimento de tempo para apresentar/dialogar (sobre) determinado conteúdo, pode ser ultrapassada e superada posteriormente, promovendo de fato a inclusão com substancial transformação de vidas.

Apoiada nos pressupostos de Esteves (2008), serão feitas aqui algumas ponderações acerca da pedagogia do ensino superior, a fim de se levantar algumas reflexões sobre a última fala do docente acima. A primeira questão abordada pela autora é, que a pedagogia do ensino superior merece ser repensada, principalmente pelas finalidades primordiais, que esse nível de ensino tenciona atingir, mesmo que sofra inúmeras pressões externas e internas para que se realinhe segundo algumas orientações, no entanto, é inegável que grande parte do seu contributo está voltado para proposições futuras. Dito isto, a principal orientação da autora é que a pedagogia do ensino superior, seja centrada na aprendizagem do formando/estudante, que como ela mesmo fala, está longe de ser uma “novidade” no campo educacional, porém ao se relembrar tal perspectiva se possibilita a retomada de processos, que vez por outra, suplantam a formação centrada no estudante. São eles (as):

- Numerosas situações em que a pedagogia do ensino superior se centra no professor e na matéria;
- O contexto econômico, social e cultural mais diverso e heterogêneo do que a tempos atrás; com destaque para o fenômeno da massificação

do ensino superior, que trouxe à universidade pessoas com distintas trajetórias de vida e perspectivas de futuro.

A partir do exposto, a autora reafirma que a dificuldade em centrar a relação de ensino-aprendizagem no estudante, ainda encontra obstáculos já que a cultura acadêmica cristalizou os papéis sociais de quem é responsável por ensinar e consequentemente quem é responsável por aprender; além disso um outro impedimento à consolidação desta estratégia de aprendizagem esbarra no aumento de estudantes por turma, o que se apresenta como uma barreira altamente invencível, para esquemas de aulas mais pessoalizadas. Sintetizando, para Esteves (2008), é fundamental discutir de que formas os estudantes (jovens adultos e adultos) aprendem; o que se torna cada vez mais improvável dada a heterogeneidade das turmas; esse ponto, segundo alguns autores dificulta a aproximação docente, no entanto, não impossibilita. Um caminho que acena para o conhecimento do grupo a ser trabalhado é diagnosticar de que forma aquele grupo é capaz de aprender (numa situação hipotética de que o grupo não é mesclado).

A literatura tem apontado que as concepções de aprendizagem mais destacadas, são aquelas em que o indivíduo entende a aprendizagem como memorização e reprodução e aqueles que a veem como transformação; autores como Zabalza (2005), indicam que a despeito de parecer trivial, essa relação entre ensinar e aprender é de grande valia, para o sucesso da aprendizagem no ensino superior. Abaixo reproduz-se na íntegra, a fala do autor que se relaciona diretamente com a mensagem transmitida pelo docente do IFRJ, citado anteriormente:

[...] a maior parte dos docentes do ensino superior tem adotado uma postura defensiva, considerando que “ensinar” (a sua tarefa) é somente uma questão de compromisso com o conhecimento científico válido na sua área, e que “aprender” é problema exclusivo do aluno/formando, associado à sua determinação, às suas motivações, capacidades, conhecimentos e competências anteriormente adquiridos.

Fica clara então a ideia que, o “pedestal” é de fato real e afasta os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Em se tratando de estudantes de reserva de vagas, pode ser, por questões pessoais subjetivas ou não, que essa distância se torne ainda maior.

No grupo dos técnicos, sobre a reserva de vagas, encontram-se os seguintes núcleos de sentido: **oportunidade, ampliação, positiva, injusta, não ideal**. De um modo geral, é possível perceber, que a maioria dos técnicos administrativos avaliam a reserva de vagas como positiva, no entanto, todas as respostas vincularam esta modalidade de cota à carência, vulnerabilidade e desigualdade. Mediante este conjunto de expressões, a análise a que se chega, a partir da percepção desses servidores é que as cotas auxiliariam determinado grupo social em desvantagem, mas que poderia, inclusive, não ser efetiva, conforme apontado na seguinte fala:

Ampliou o acesso dos estudantes à instituição, porém poucos desses saem efetivamente formados. Por falta de recursos ou base. (T6).

Extremamente positiva num país tão desigual. (T4).

A exposição do seguinte relato traz à tona novamente, que a ausência de educação básica de qualidade pode ser um grande impeditivo para a conclusão da graduação. Encontrou-se, ainda, em consonância com o relato do docente acima, que as cotas são uma forma de concessão àqueles que não possuem condições de “competir” por vagas.

[...]Forma de acesso àqueles que não tiveram oportunidades em sua formação e, desta forma, têm dificuldades em competir nos vestibulares e exames para ingresso na graduação. (T1).

As cotas no ensino superior, são no seu cerne, voltadas para apaziguar as enormes diferenças, entre estudantes brancos e pretos, pobres e oriundos de escolas públicas, cuja qualidade do ensino é na maioria dos casos precária. Sendo assim, não é raro encontrar relatos que se apoiam num conjunto de reflexões, que por vezes, vitimiza os que dela necessitam, ou até mesmo inferioriza. Esse é, sem sombra de dúvidas um legado, que as ações afirmativas não querem deixar, já que além da reparação histórica e social, as cotas apontam para a importância do reconhecimento enquanto cidadão, pardo ou preto e pessoa detentora de direitos, independente da sua cor, raça ou credo.

Considerar as cotas como injustiça e como uma saída “não ideal”, para melhorar o acesso de jovens pretos, pardo e pobres foram as duas respostas mais significativas que expressaram ressalvas e por que não dizer certa contrariedade à

reserva de vagas, como estratégia de acesso. Deste modo, é possível observar que o discurso de que as cotas são injustas com o “branco pobre”, continuam a se propagar, uma vez que o entendimento de que ela é “injusta”, denota que nessa relação o outro fica prejudicado.

A segunda categoria a ser analisada é Programa de Assistência Estudantil. Sobre esta categoria, a questão perguntava sobre as percepções dos servidores sobre o programa. Assim sendo, sob a ótica dos servidores docentes encontram-se os seguintes núcleos de sentido: **Fundamental, evita a evasão, necessária, insuficiente e pouco abrangente.**

Observando quantitativamente, a maioria desses servidores avaliou positivamente o programa destacando que, “auxilia” e “ajuda” os estudantes nos gastos adquiridos com as atividades acadêmicas, tais como passagem, alimentação e materiais didáticos. Houve a ênfase para o apoio que o auxílio fornece, ao atrelar o menor risco de evasão ao suprimento das “necessidades básicas de sobrevivência”. Um único relato pontuou que [...] “em decorrência das desigualdades sociais escancaradas no país, esse tipo de auxílio ainda é necessário”. Sobre este aspecto, consideram-se importantes algumas reflexões. O contexto de crise sócio econômica do país, conforme citado no relato, é de fato bastante preocupante pois tem desencadeado no Brasil um aumento expressivo de desemprego e instabilidade financeira para inúmeras famílias, que desprovidas das condições necessárias para manutenção de uma vida digna rumam por distintos caminhos dentre os quais: sucumbir à relações de trabalho desprotegidas, desregulamentadas e desamparadas de proteção social, ou buscar total ou parcialmente o suporte nos programas sociais de transferência de renda, que em sua maioria são resultantes da política de assistência social, um dos pilares da seguridade social brasileira. É sobre esta questão que se retoma alguns pontos já destacados nesta tese. O fato de alguns estudantes e até mesmo os docentes, considerarem que a verba oriunda da assistência estudantil é o que os mantém longe da evasão, pois, arca com os custos da “sobrevivência” é um retrato descabido da situação em que se encontra o país. A substituição dos auxílios ou mesmo as “bolsas” oferecidas pelo programa de assistência estudantil, pelo que deveria ser uma renda formal de trabalho familiar é a imagem de que algo está fora do lugar.

Ao analisar a portaria normativa nº 39 do MEC, destaca-se que a instauração da assistência estudantil enquanto programa, visa ser uma “estratégia de combate às desigualdades sociais regionais no país”. Deste modo, recai sobre este programa esta responsabilidade quase que geral, de reaver disparidades que são consequências maiores da concentração de renda presente no país, e da falta de políticas públicas justas de emprego e renda, que deveriam ser priorizadas em relação às demais políticas, inclusive à assistencial, o que não a torna menos importante que as outras. Cislighi e Silva (2012) e Granemann (2007), fundamentam a ideia que a assistencialização das políticas sociais tem por objetivo, manter ideologicamente determinados atores sociais “adormecidos” politicamente, ao terem parcelas das suas necessidades básicas atendidas. Sendo assim:

Essa concepção transforma a assistência estudantil em uma política de “combate à pobreza” (na perspectiva do mito social apontado por Mota) no interior da universidade. Assistir ao estudante deixa de ser, assim, parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação. A bolsificação significa a “monetarização da política social (...) soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social” (Granemann, 2007).

Por consequência desta opção de assistência estudantil tem-se um paradoxo a ser deslindado: fortalecer a ideia da assistência estudantil, como direito universal para todos os estudantes, através de ações que primem pelo coletivo e não ações isoladas, que fortaleçam a ideia de consumo através do mercado, ou acolher e concordar com a ideia de que as bolsas de auxílio estudantil podem atuar primariamente no “combate à pobreza” e secundariamente atuar na evasão acadêmica.

Quanto aos núcleos **insuficiente** e **pouco abrangente**, foram encontradas 7 respostas que faziam tal menção, de certo modo, apontando que a ideia associada é de que o programa é importante, mas altamente limitado. São expostas abaixo algumas dessas falas:

Gostaria que tivesse maior capacidade financeira para abranger um maior número de estudantes. (D3).

[...] deveria ser mais eficiente no sentido de permitir aos estudantes focarem nos estudos com a segurança de que estariam assistidos até o fim de sua formação. (D4).

Para mim este programa demonstra ser insuficiente. Creio que não haja verbas específicas orçamentárias dos institutos federais, o que deveria ser uma pauta para mobilização efetiva de estudantes, professores e servidores, para criação de um fundo específico com verba exclusiva para manutenção deste programa a curto, médio e longo prazo nos orçamentos das instituições. (D11).

Esse programa tem sido importante para viabilizar a permanência de alunos nos cursos apesar do baixo valor por eles percebido. (D19).

As mensagens transmitidas pelas falas acima, apontam para uma questão de suma importância em relação a todo e qualquer programa de transferência de renda, que são os recursos a serem aplicados. Longe de apresentar um posicionamento contrário ao programa ou até mesmo criticá-lo, sem reconhecer seu real valor na vida dos estudantes e dos que lutaram e lutam em seu favor, deseja-se aqui voltar os olhos para o que tem acontecido anualmente, desde a implementação desse programa em âmbito nacional. As pesquisas³¹ que buscam analisar criticamente o impacto desse programa nas universidades e nos institutos federais, e que tenham tomado por base os relatórios de gestões institucionais e dados oficiais do governo federal, são categóricas em admitir que os recursos injetados não são suficientes, frente ao aumento do número de estudantes que ingressaram nas IES, principalmente após o estabelecimento das ações afirmativas, que permitiram o acesso de parcelas mais carenciadas da sociedade. Conforme é relatado, é possível observar que após o REUNI houve um aumento do financiamento desta política se comparado à década de 90, por exemplo, ainda sob a gestão presidencial de FHC (Nascimento, 2013). No entanto, observa-se que frente às reais demandas apresentadas pelas universidades e pelos IFES o REUNI, abriu as portas da universidade, mas não foi capaz de manter todos os estudantes que necessitam de suporte mais amplo, tais como, alimentação, transporte e material didático.

Deste modo é possível afirmar que, nas políticas de assistência estudantil, assim como nas políticas sociais de um modo geral são aplicados os mesmos métodos, que consiste em focalizar o usuário a ser atendido, tendo como parâmetro o mínimo a ser ofertado. Esta proposta divide os estudantes entre aqueles que são muito pobres, (o que os estigmatiza imensamente) entre aqueles estudantes que,

³¹ As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras (2013). Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3193/319329765009.pdf>>, sistema de monitoramento e avaliação do programa nacional de assistência estudantil – pnaes: um modelo a partir da teoria do programa (2018). Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/22202/texto%20completo.pdf?sequence=1>>.

apesar de não serem tão pobres também necessitam de apoio para dedicar-se integralmente aos estudos (Cislaghi, 2012). A focalização é uma resposta rápida de como resolver a aplicação de recursos, que se demonstram insuficientes. Uma rápida visita ao site de algumas IFES públicas, poderá esclarecer através da leitura dos editais dos seus programas de assistência estudantil que o programa é destinado a um público vulnerável, e que, mesmo dentro deste critério o recebimento dos auxílios passa pelo cumprimento de condicionalidades³², que na maioria das vezes estão relacionadas à frequência e desempenho. Não obstante, se o estudante não cumpre essas condicionalidades, ele tem grandes chances de não ser atendido pelo programa de assistência estudantil.

Tem se debatido com frequência entre os profissionais que atuam nos programas de assistência e nas próprias gestões dos IF, formas de reavaliação do recebimento do auxílio, diminuição do tempo de validade do recebimento entre outras ações, que caracterizam uma verdadeira “dança das cadeiras”, onde os estudantes que necessitam serem mantidos no programa, tentam se equilibrar entre as condicionalidades instituídas e o número de auxílios disponíveis, (que nesta analogia são as cadeiras) cada vez mais decrescentes. Ou seja, esta proposta não fornece a segurança que o estudante precisa, conforme avaliou um dos docentes acima.

No grupo dos técnicos, os núcleos de sentido associados ao programa de assistência estudantil encontrados foram: **Auxilia, importante, necessário, fundamental, poucos recursos, precariedade e valores abaixo do ideal.** Sem sombra de dúvidas, apesar de a relação entre docentes e estudantes, técnicos e estudantes serem sobremodo distintas, exceto para os técnicos que atuam diretamente com o programa de assistência estudantil (no caso em questão refere-se à equipe multidisciplinar da coordenação pedagógica), as respostas baseadas nas suas percepções foram bastante similares. Pelo enunciado, se mantêm as mesmas ideias, de que se não fosse o programa, muitos estudantes teriam evadido, apesar de o verbo “auxiliar”, dar a ideia de apoio a algo que já existe (no caso um suporte financeiro externo à instituição). O que chama a atenção neste bloco de respostas,

³² Silva (2016). A política de Assistência Estudantil: estudo sobre condicionalidades. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7069/2/DIS_JULIANA_BARRETO_DA_SILVA_COMPLETO.pdf>.

é o fato de as três respostas, que transmitiram uma visão do que seria uma parte “negativa” do programa, são de dois servidores que executam diretamente o PAE no *campus* Realengo e a outra, servidora da secretaria acadêmica, que atua em parceria direta com a CoTP, Sendo assim, são inquestionáveis as ideias de que o programa está sendo prejudicado pelo corte de recursos e pelo contínuo aumento de demandas, o que coloquialmente poderia ser sinônimo de: “a conta não fecha”. Novamente neste último grupo de respostas, foi citada a crise estrutural financeira que assola o país, o que incide diretamente no aumento do número de pedidos de auxílio de assistência. A suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência³³, que entrou em vigor no ano de 2014, e foi interrompido em 2017 e abarcou um grande quantitativo de estudantes de graduação, culminou num aumento da procura de estudantes pelo PAE, ou seja, dois fatos importantes que afetaram diretamente a gestão financeira do programa no IFRJ. Estas questões, fomentaram a percepção dos(a) servidor(res) de que o PAE:

“Dá prá contemplar muito precariamente algumas necessidades básicas necessárias para sua permanência no IFRJ”. (T25).

Outra fala que corrobora com esta ideia é a de que:

“O valor está aquém do que mantem o aluno na instituição”. (T26).

A terceira categoria de análise a ser evidenciada aqui, diz respeito à **alteração da forma de trabalho**. Considera-se ser esta uma categoria analítica indispensável às hipóteses levantadas nesta tese. O fato é que, além de confirmarem alguns dos pressupostos aqui desenvolvidos, serve para a visualização do atual cenário do ensino superior nos IF, em que pese estar se falando de um *campus* na zona oeste do Rio de Janeiro, com suas possíveis especificidades. Outra questão que precisa estar bem clara é que a pergunta foi idealizada tendo como parâmetro, que muitos dos estudantes ingressantes podem (ou não), de alguma maneira, apresentar dificuldades em entender e compreender determinados assuntos, uma vez que sabidamente pelas numerosas pesquisas e relatórios governamentais, os equipamentos públicos de educação sofrem com falta de verbas, falta de funcionários, falta de materiais didáticos entre inúmeras outras coisas necessárias

³³ Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>>.

ao bom desenvolvimento dos estudantes³⁴. Sendo assim, não é possível dizer que a questão já parte de preconceitos infundados, mas sim, que reconhece que podem existir possíveis limitações iniciais (o que também é comprovado mediante estudos que muitos estudantes conseguem acompanhar tão bem quanto os demais) que podem ser trabalhadas e por fim vencidas (Feres, 2014).

A pergunta feita no questionário era sobre a necessidade de alterar a forma de trabalho para atender a este “novo perfil de alunos”, ingressantes após 2012. Nesse sentido, foi uma pergunta idealizada, a fim de observar se eram executadas práticas inclusivas ou excludentes, dentro deste possível cenário de mudanças na forma de trabalho. Deste modo, foram encontrados os seguintes núcleos de sentido: **difficultades, lacunas educacionais, aprendizagem universal e eficiente, novas abordagens, estratégias, simplificação, alternativa, reforço, atendimento especializado, formação continuada, assistência, atenção, iniciativa.**

Os núcleos acima foram extraídos de todas as respostas que, posteriormente foram divididas entre os que alteraram as formas de trabalho e entre os que não alteraram suas formas de trabalho. As concepções sobre este assunto no grupo dos docentes, foi que 8 deles relataram **não** ter havido necessidade de alterar as suas formas de trabalho, para atender aos estudantes cotistas. A principal argumentação e ideia associada é de que, a aprendizagem é decorrente de estratégias/iniciativas, que devem abarcar o conjunto de alunos como um todo, a despeito de necessidades específicas (exceto deficiências físicas e mentais). Nesse sentido, a ideia principal é que a instituição não deve simplificar conteúdos (mesmo que em algumas vezes tenha que facilitar a linguagem) a fim de manter determinado nível de exigência que a possibilite estar entre as IES mais bem-conceituadas. As falas que mais simbolizam este bloco destacam:

“Não [precisei alterar]. Sempre tive preocupação que todos aprendessem”. (D3).

A resposta a seguir, apesar de a negativa inicial, aponta a estratégia da simplificação da linguagem.

“Não [precisei alterar]. Sempre achei o curso com um perfil misto e sempre tive que simplificar a linguagem” (D7).

³⁴ Veloso, F. (2011) A Evolução recente e propostas para a melhoria da Educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/agenda8.pdf>>

Um docente citou, que não precisou alterar sua forma de trabalhar devido às reformulações feitas por outros colegas (também docentes) que, lecionam disciplinas que são ofertadas no início do curso. Segundo esse professor, essas iniciativas foram extremamente relevantes.

A resposta mais elucidativa de que há um *ethos* institucional, que deve ser mantido em nome da preservação e manutenção da excelência acadêmica, foi a do D10, nela é possível verificar como estão consolidados determinados conceitos de educação superior, de aprendizagem, de papéis sociais/educacionais e de perspectivas futuras em relação à profissão.

“Não [precisei alterar]...O conteúdo deve ser ministrado e o professor utiliza suas estratégias para alcançar o objetivo. Entretanto, apesar de o aluno ingressante por cota, em sua maioria, em virtude da educação prévia deficitária, possuir maior dificuldade, **o nível de exigência e de excelência de uma IES pública deve ser mantido. Educação pública, gratuita e de QUALIDADE.** “Um curso superior, muitas vezes, muda a vida do aluno. Porém, não foi dito que seria fácil. Em tempo, alunos portadores de deficiência também são ingressantes, e os professores procuram ao máximo proporcionar um acolhimento satisfatório e elaborar estratégias de ensino específicas para cada caso”. (D10).

Nesta resposta é possível perceber, que o docente não encara as estratégias utilizadas para fazer a turma aprender determinado conteúdo, como uma possível “alteração” no seu método de aula. A partir disso considera-se importante retomar aqui questões sobre ensinar e aprender, que fazem a todos refletir ativamente sobre a fala acima. A postura “defensiva” de alguns docentes citada anteriormente, que se traduz na elementar função de que, esse ato em si é uma atribuição que dialoga única e exclusivamente com o progresso da ciência e que nesse contexto, relega ao estudante a tarefa de aprender por si só, estimulado pelos seus interesses, conhecimentos e competências prévias, é, no entanto, desastrosa para aqueles docentes que realmente desejam melhorar o ensino que proporcionam. Ao afirmar que “**não será fácil**” cursar uma graduação que “**deve manter seu nível de excelência**” depara-se com uma perspectiva, que parece estar engessada em si mesma.

Sob a perspectiva de Garrison e Archer (2002), os contextos mais promotores de aprendizagem são aqueles que apresentam um conjunto de situações que, se consideradas, tem um grande potencial de transformação. A primeira delas é que, a

experiência de vida do estudante é significativa para a missão/tarefa de aprender, desta forma é possível traçar um caminho construtivista do conhecimento. Nesse sentido, antecipar as dificuldades e os obstáculos que se seguirão em nome da manutenção de um *status quo*, em nada favorece a criação de ambiente colaborativo em que se propõe ensinar e aprender. Neste caso, outra característica de um contexto acadêmico ideal, para aprendizagem é aquele que, após ter sido orientado a partir de metas educacionais previamente e coletivamente construídas, o estudante é capaz de gerir seu aprendizado, é capaz de apresentar competências para a emissão de pensamento crítico e assim por diante. As palavras chaves para um bom ambiente de aprendizagem, são **construção** e **colaboração**. Ao resgatar a fala do docente 10, e lê-la integralmente (novamente), não é possível vislumbrar que este tipo de ambiente esteja sendo construído. Para que haja qualquer tipo de alteração neste âmbito se considera essencial uma revisão do papel de ensinar. O que é ensinar na atual sociedade do conhecimento? Segue abaixo apenas uma das muitas suposições sobre o tema. De acordo com Shavelson (1992),

[...] referindo-se ao papel do professor na sociedade do conhecimento, considera que ele muda de “um distribuidor de informação para o de um orquestrador de tarefas que possibilitem uma construção criteriosa de conhecimento.

Em resumo, ensinar e aprender estão intimamente relacionadas com objetivos, metas tanto institucionais quanto pessoais. Logo, se essas intenções não estão afinadas num mesmo ambiente é possível, que ela não cumpra com seus objetivos precípuos. Entende-se que, uma das funções mais importantes na relação docente-discente é o despertar para o pensamento crítico, para a independência na construção da sua aprendizagem e não o contrário. Reforçar a supremacia da função docente, torná-la inquestionável e promover um estilo de ensinar penoso e inacessível, não é estratégia e nem forma adequada de manter a instituição nos mais altos rankings de qualidade; Melo et al (2015), menciona que “quanto mais a instituição é reconhecida por sua qualidade, mais excludente é o seu processo seletivo”, reforça-se esta ideia e amplia-se para os sistemas de avaliação, inclusive. Assim sendo, inúmeros fatores devem ser analisados e revistos para que esta equação seja resolvida.

Em contraposição ao que se tem lido até o momento sobre não precisar alterar a forma de trabalho por considerá-la “adequada” para se trabalhar, encontrou-se a fala do docente 11, que declara não precisar modificar seus métodos de trabalho, porque acredita que são totalmente inclusivos. Além de informar que já atua com metodologias inclusivas, o docente traz no relato sua experiência como estudante assistido pelo programa de assistência estudantil da UFMG. Acredita-se que, tenha tido a intenção de deixar claro que tendo estado no mesmo lugar que muitos dos seus estudantes, seus olhos e percepções sobre o assunto, não são isentos dessa vivência.

[...] Antes na minha vida profissional pregressa ao *Campus Realengo* já havia trabalhado com formações continuadas de profissionais das áreas de educação e saúde, orientadas de acordo com lei de inclusão e diretrizes de bases para a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado, portanto não há novidade para mim. Também sou egresso da UFMG e eu próprio pude ser assistido durante 05 anos e 06 meses como carente nível I pela FUMP durante toda minha formação universitária em Terapia Ocupacional. (D11).

Sobre os docentes que relataram ter alterado suas formas de trabalho, para atender aos estudantes ingressantes após 2012, contabilizaram-se 9, que declararam tê-lo feito. Deste modo, as ideias associadas apontam que há necessidade de modificar alguma parte das suas aulas de modo a tornar mais acessível (quando necessário) aos estudantes que assim necessitarem. Nesse sentido, as principais modificações realizadas foram alterações metodológicas e pedagógicas, além de disponibilização de tempo extraclasse para o estudante. (O que se acredita ser natural e não considerado como alteração). Serão apresentadas abaixo as falas mais significativas neste contexto.

“Tive que oferecer alguns exercícios do Ensino Médio para os que tinham dificuldade”. (D2).

“[...] para alguns preciso mesmo ensinar até a escrever [...]”. (D5).

Essa fala corrobora ao que já vem sendo discutido desde o início da tese, e já encontrada também no relato de alguns servidores. A alfabetização incompleta e a defasagem de conteúdo, que é pregressa ao ingresso dos estudantes no IFRJ, torna-se um grande obstáculo para estes e para alguns docentes, no entanto, parece mais fácil a resolução desde que, o docente esteja preparado e disposto a criar novos

métodos como afirma a narrativa abaixo. Além das mudanças metodológicas, outras questões foram se impondo, tal como criar possibilidades de melhor atendimento para os estudantes que apresentassem necessidades físicas, intelectuais e sensoriais específicas, ou seja, criar formas de oportunizar a formação em nível superior para pessoas com deficiências físicas, como no relato abaixo.

[...] Para questões de lacunas educacionais, tive maior facilidade de adaptação. Desenvolvi, ao longo dos anos, métodos de ensino mais apropriados para um aprendizado mais eficiente. Mas, no último ano, tive uma estudante deficiente visual e não soube como lidar. Embora tenha me esforçado para falar mais que mostrar, não foi o suficiente.

A inclusão das pessoas com deficiências (principalmente físicas), no sistema público de ensino brasileiro, conforme nos mostra a literatura (Duarte, 2013) sobre o tema, sempre foi um tabu a ser vencido, uma vez que historicamente essas pessoas vivenciam trajetórias de vidas marcadas pela exclusão social. Nos séculos passados, pessoas com deficiência eram consideradas amaldiçoadas por possuírem malformações³⁵, consequentemente por conta disso, lhes eram negadas, inclusive o direito à educação. No entanto, com o passar dos anos, com o avanço das ciências (médicas e sociais), essas pessoas passaram a ganhar outro espaço no cenário social. Desta forma, avançou-se em formular estratégias inclusivas, que passaram por inúmeros estágios até que se chegou ao que se tem hoje no Brasil, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - LEI 13.146 de 2015, que aborda no capítulo IV o direito à educação.

De acordo com Duarte (2013), há pouco material produzido sobre este assunto na área da educação, devido à lacuna nos próprios dados educacionais. Conta-se hoje com informações gerais fornecidas pelo Governo Federal, que apontam para um crescimento no número de estudantes deficientes no sistema de ensino, ainda assim, não se pode considerar que haja um pleno acesso e permanência das pessoas com deficiência no nível superior. Este fator está diretamente ligado ao mercado de trabalho já que, na ausência de formação qualificada, não há como alçar postos de trabalhos dignos (Duarte, 2010, 2013).

³⁵ Tres e Oliveira (2011), Carmo (2008), Ferreira e Guimarães (2003) e Mazzoti (1996 apud Duarte, 2013).

Assim, pode-se considerar que o fato de estar matriculado e frequente, não corresponde a estar participando ativamente dos processos de ensino, vide relato da docente acima que destacou o quão grande foi a sua dificuldade, em intermediar uma proposta de ensino adequada à necessidade da estudante, que era deficiente visual. A assimilação dos conteúdos escolares, só ocorre em alguns casos, quando há grande mobilização dos atores envolvidos, pois quase sempre é necessária utilização de tecnologias assistivas as quais nem sempre estão disponíveis nas IES. E é sobre esta possibilidade de chamamento à responsabilidade pública, quanto ao apontamento das dificuldades, que os trabalhadores da educação devem se empenhar, pois, só partir dessa estratégia é que de fato será garantida a permanência com qualidade para estes estudantes. Este cuidado em se empenhar para fazer a inclusão no ensino superior, que neste caso se refere às pessoas com algum tipo de deficiência, de certa forma também é remetido à mesma dívida histórica em relação às pessoas negras. Nas palavras de Mantoan, essa dívida parece nos constranger e por isso, a dificuldade em tornar real propostas pedagógicas, que vão ao encontro das necessidades desse público:

Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar de que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida. (Mantoan, 2011, p. 51).

Além do exposto acima, a autora ainda destaca que a inclusão não só como premissa, mas como prática, proporciona a construção de importantes experiências educacionais através do compartilhamento de vivências indispensáveis à formação humana e principalmente, expandindo o entendimento dos docentes e outros profissionais sobre justiça e direitos.

O trabalho de Duarte et al 2013, aponta para o fato de que a deficiência mais recorrente encontrada na pesquisa foi a deficiência visual, o que vai ao encontro da fala da docente de Realengo, que relatou dificuldades em adaptar suas metodologias para este tipo de deficiência.

A portaria 3.284/2003 do MEC, elucida que os estudantes com deficiência visual podem vir a requerer e devem ser atendidos até a conclusão dos seus cursos, os seguintes itens de apoio: sala equipada com máquina de datilografia e impressão

em *Braille* acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora, que amplie textos, software de ampliação de tela e outros equipamentos que se façam necessários para estudantes com necessidades visuais. Ressalta-se ainda, que todas as orientações que padronizam os ambientes, mobiliários e equipamentos adequados às necessidades especiais foram elaborados conjuntamente entre a Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Especial e Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Considera-se deste modo importante, que se saiba quais tipos são os mais recorrentes, a fim de que se possa estruturar um trabalho/atendimento, que vá ao encontro dessas necessidades. Ademais, reforça-se novamente o papel dos gestores das IES, na busca junto aos órgãos nacionais de políticas pela elaboração de materiais pedagógicos, capacitação dos servidores e melhoria na infraestrutura dos espaços, a fim de promover o acesso e a permanência de estudantes com estas especificidades. Para total implementação desse sistema, a autora lembra que é necessária a explicitação clara, nos programas dessas políticas educacionais, a forma como as instituições deverão solicitar e buscar os recursos financeiros para composição dos ambientes e metodologias, afins aos principais tipos de deficiências.

Ratificando a informação de que as principais alterações na forma de trabalho foram relativas às abordagens metodológicas, na exposição abaixo destaca-se a ideia de “promover uma avaliação mais processual”.

[...] repensei minhas abordagens metodológicas e pedagógicas atreladas aos temas necessários e métodos de avaliação mais formativos e processuais. (D8).

Considerando, que a avaliação é de aspecto central nos contextos educacionais, objeto de muitas discussões e pesquisas, acredita-se ser crucial discorrer sobre como este processo pode ser dentro de uma perspectiva inclusiva, utilizado de modo a promover uma aprendizagem relevante, o que de fato, deve ser o objetivo de todo tipo de avaliação. A avaliação de um modo mais amplo, deve ser um sistema de apoio para a construção de novos saberes, deste modo, a utilização da “prova” nos moldes tradicionais vem sendo questionada, pois parece estar mais afeita ao cumprimento de rígidos padrões de currículos, por vezes até descontextualizados. Este modelo de avaliação parece satisfazer mais determinados

sistemas de ensino e muitas vezes até os professores, do que propriamente ir ao encontro dos estudantes. O fato é que, possibilitar que o sistema de avaliação seja justo e cumpra o seu papel de auxiliar o estudante a desenvolver seu senso crítico, apoiá-lo na resolução de problemas de maneira autônoma, de criar e reinventar soluções é um grande desafio nos dias atuais e requer grande disposição, de quem os almeja praticar. De um modo geral, avaliações processuais são mais trabalhosas, pois dependem de um grande planejamento. Encarar esse processo é para aqueles que compreendem que a aprendizagem é uma relação complexa e envolve irrestritamente, docentes e discentes. A complexidade em si, reside no entendimento de que, o que o discente aprende, passa pelas suas vivências e pela sua forma primária de enxergar o mundo, ou seja, essas experiências passarão a se relacionar, com o que está sendo apresentado pela escola/universidade naquele momento, evoluirão para as principais dúvidas e questões que vão surgir durante esse entrelaçamento de ideias até que se conforme uma ideia final, chamada de aprendizagem. Os parâmetros para que se defina o que se aprendeu em alguns casos, precisa ser revisto principalmente, quando se mostrarem rígidos demais, favorecendo a práticas de memorização descontextualizada e desprezando a criação de novas propostas, para solução de possíveis problemas.

Nesse sentido, observa-se ser positiva e consciente a resposta do docente 8, ao referir que modificou sua forma de trabalho utilizando novas abordagens para aprendizagem do que é “necessário”, observando se esse “necessário”, foi aprendido/assimilado/incorporado de modo satisfatório. O caráter de ajuizamento de mensuração e aferição, de um modo ou de outro, estará sempre presente nos processos avaliativos, cabe ao profissional que dele lança mão utilizá-lo sempre com o intuito de trazer melhorias seja para seu próprio trabalho quanto para a vida de cada estudante.

Muitas vezes um detalhe que alavanca alterações mais profundas está no olhar atento do professor a qualquer aparente necessidade, que o estudante possa apresentar. Assim sendo, mais do que alterar propriamente, é olhar, observar e acolher, conforme declara o D14, que entende como alteração da sua forma de trabalho:

[...] estar mais atenta às necessidades específicas de cada aluno. (D14).

Para finalizar as ideias associadas às alterações na forma de trabalho docente, destaca-se o sentimento exposto por uma docente que, apesar de relatar ser trabalhoso ter que modificar suas formas de trabalho, sente-se recompensada pelo retorno que recebe dos seus alunos:

[...] é muito gratificante pq eles querem mesmo, se dedicam e aprendem. (D5).

Em relação aos servidores técnicos administrativos, metade dos servidores relatou ter alterado as suas formas de trabalho e outra metade não. Houve uma resposta considerada imprecisa neste quesito. Os principais núcleos de sentido encontrados foram: **inclusão, dedicação, simplificação, comunicação e mudanças**. A principal ideia associada a estes núcleos é que há uma necessidade de simplificar tudo, o que se faz para que se possa incluir. Ou seja, simplificar a comunicação, reorganizar os editais de ingresso e aprender mais sobre o programa de assistência estudantil, são as formas concretas de alterar o modo de trabalho dos técnicos administrativos. Destaca-se de modo contundente, que simplificar de modo algum, significa desmerecer ou tornar menos importante, pelo contrário, simplificar significa facilitar, descomplicar todas as informações e processos, que se fizerem necessários à compreensão de todos os estudantes. De forma geral, destacam-se como positivas essas estratégias, ainda que possam parecer simples.

As implicações para setores, como secretaria acadêmica e coordenação pedagógica foram imensas, uma vez que foram os departamentos mais implicados nesse processo, o primeiro porque exigiu inúmeras mudanças no arcabouço documental, exigida pelas legislações federais, que culminaram na elaboração de novos editais; e o segundo porque abarca na maioria dos IF, o planejamento e a execução dos programas de assistência estudantil. É recorrente também, que muitos dos profissionais que atuam nestes setores sejam requisitados a participarem das comissões de ingresso e matrícula, onde ocorre a aferição de renda para os candidatos cotistas e dos processos de seleção para as bolsas-auxílio do PAE.

Apresenta-se derradeiramente o último trecho de fala de um dos técnicos que impressionou profundamente, pois aparenta ser uma fala carregada de sentidos os quais serão desenvolvidos a seguir. A narrativa não foi classificada como sendo uma possível alteração de conduta ou trabalho e nem tampouco caracterizada como

uma não alteração. Deste modo, ao responder o questionário online sobre a necessidade de alteração da forma de trabalho, ao que a servidora T6 respondeu: **“Faltam certas normas de conduta e conhecimentos para esse público”**.

A afirmação acima destaca-se, pela compreensão da servidora, que os estudantes ingressantes por ação afirmativa não estão seguindo um conjunto de normas, condutas e conhecimento que se supõem serem necessárias para estar nos cursos de graduação do IFRJ. Acredita-se pertinente repetir estas três palavras, porque elas são a chave desta afirmação para embasar esta reflexão, que estará ancorada em Foucault, principalmente e Bourdieu, secundariamente. No primeiro contato com esta afirmação é possível diretamente fazer a ligação com um termo bastante utilizado por Foucault (2005), na sua obra “Vigiar e Punir”, que descreve brilhantemente o que seria o fenômeno da “docilização dos corpos”. Sim, foi a isto que remeteu a frase acima. De um modo geral, compreende-se que a servidora não vê a necessidade de ter alterada as suas formas de trabalho, mas sim, que os estudantes devem absorver as normas e condutas da instituição, mostrando assim que as relações de poder institucional devem tender a privilegiar aqueles atores cujo saber está, em tese, acima dos outros.

A relação entre poder e saber é minuciosamente descrita nesta obra, que destaca que o poder não é detido em um único ente, por exemplo, o estado maior. O poder é exercido pelo estado através de suas instituições, que agem a seu favor aplicando em seus espaços de atuação, a disciplina, ideia central nessa discussão. A obra tratou em sua imensa parte sobre o fenômeno dos presídios, que foram instaurados a partir do século XVIII, dando lugar ao suplício, prática largamente utilizada no século XVII e anteriores, que consistia em torturar em praça pública aqueles que cometessem atos delinquentes. Diante disso, o livro, tratou de desvendar o que está por trás da ideia de confinamento, e é neste item, que reside inclusive, a associação com as escolas. O confinamento em si, tinha por objetivo que o estado se apropriasse do corpo, do indivíduo em si, da sua força de trabalho, com vistas ao aumento da produção e conseqüentemente maior exploração. Para Foucault, estava tudo interligado. O confinamento daria possibilidade ao controle, à disciplinarização, ao adestramento, transformando os que ali estivessem totalmente úteis ao trabalho.

Para além das cadeias, esta ideia de poder disciplinar se disseminou por todas as instituições sociais, demarcando que era necessário conter a delinquência (que se observou estar relacionada na maioria dos casos ao pobres e trabalhadores, pela ótica dos meios de comunicação) e que esta primordialmente seria mais eficaz, caso começasse a ser aplicada nas escolas. Assim sendo, o poder disciplinar era utilizado nas escolas, hospitais e quartéis a fim implementar determinados tipos de normas sociais, conformadas ideologicamente para serem “padrões” seguros a serem adotados, quando, na verdade, essa padronização cega servia para transformar esses simples estudantes em futuros trabalhadores, que serviriam à um sistema que inevitavelmente os exploraria, usurpando seu tempo livre e forjando seu caráter para serem pessoas “normais”, disciplinadas, afeitas ao trabalho, pouco questionadoras e acima de tudo, subservientes. Deste modo, ao ler que os estudantes cotistas não cumprem as *normas, condutas e conhecimentos* é no mínimo questionável, sob o ponto de vista, das funções da universidade que pressupõe o contrário, instigar o questionamento, a dúvida, princípios fundamentais à produção do conhecimento.

O enquadramento dos alunos à um estilo único de viver seria praticamente o confinamento em uma prisão. Um conjunto de acordos sociais, para “organizar” a vida em sociedade foram estabelecidos ao longo dos anos e a eles deram-se os nomes de ética e moral, são regras sim, que vez ou outra, à medida que transformações sociais vão se impondo, sofrem intensas mudanças (provocadas pelos próprios cidadãos) a fim de que, se estabeleça o que se considera o melhor para a vida em sociedade, que hoje já se compreende como um aglomerado de especificidades, diversidades e sujeitos que produzem e seguem sua vida, ou que pelo menos deveriam seguir, tendo respeitadas as suas singularidades, ou seus próprios modos de viver em sociedade. Ainda relacionado sobre os modos de viver na comunidade escolar é preciso desmistificar a ideia de que para que se produza conhecimento é preciso absorver um *ethos* acadêmico ininteligível, ou mesmo inacessível. A que tipo de conhecimento (que falta aos cotistas) estaria se referindo a servidora? Ao conhecimento propedêutico, científico, normas gerais para convívio em sociedade? A elucubração pode ser reportada ao “ofício de estudante”, o qual se deve aprender ao adentrar os espaços escolares, assimilando desde

aspectos institucionais á intelectuais.³⁶ Deste modo, se é sobre este “ofício” a que a fala se refere é preciso avançar em alguns aspectos. Com esta afirmação conclui-se que é pertinente repensar de que forma os espaços de formação em nível superior estão se preparando para receber seus estudantes, estejam eles mais disponíveis ou não, para aprender este “ofício”. Acredita-se que esta disponibilidade para ser despertada depende de muitos fatores, desde a escolha pelo curso, acolhimento institucional, apoio familiar e perspectivas futuras em relação à vida e à profissão.

A última pergunta do questionário, abordava a percepção dos servidores após o atendimento aos estudantes de Ação Afirmativa, do que eles poderiam considerar como pontos positivos e negativos, acerca do ingresso desse público. Do ponto de vista dos servidores docentes encontram-se os seguintes núcleos de sentido acerca dos pontos positivos: **Esforço, oportunidade de estudo, diversidade, quebra de preconceitos, transformação, trocas, acessibilidade, igualdade, justiça social, reparo histórico, pluralidade de saberes, cultura, energia, alegria, relação crítica, superação e sucesso.**

No momento de análise das respostas, observou-se que, o entendimento da pergunta para dois docentes foi de qual seriam os pontos positivos para o aluno ao ingressar no IFRJ e não o contrário. Sendo assim, estas respostas foram separadas do restante, para serem posteriormente apresentadas. As ideias associadas a estes núcleos são de que os estudantes cotistas são “estudantes esforçados, que correm atrás do tempo perdido” (D2).

Penso que aqueles alunos que são atendidos conseguem com esforço superar as dificuldades apontadas acima e prosseguir com sucesso. (D19).

A presença deste grupo traz para o cenário social do *campus*, uma perspectiva de inclusão de reparo de desigualdades, promovendo deste modo, maior justiça social. Demonstra também, que a presença deles diz bastante sobre suas histórias

³⁶ O ofício do estudante poderia ser resumido em compreender as regras institucionais, comunicar-se eficientemente com colegas, professores e funcionários, ter o hábito de leitura e escrita eficiente, realização de atividades extracurriculares, como idas a museus e bibliotecas. Deste modo, estas são as características daqueles que possuem um arcabouço social, cultural e econômico que facilitam a inserção dentro do ambiente universitário. “Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária”. Figueiredo, 2018. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173462.pdf>>. Acesso em 30/03/20.

de superação, que somadas à sua energia e alegria, contribuem de modo significativo para a construção da diversidade no *campus*. Sobre este aspecto:

A diversidade na escola ajuda a quebrar preconceitos. O que você fala sobre "o outro" pode ser contestado quando o outro está no mesmo ambiente e pode falar por si. (D4).

O núcleo **oportunidade**, apareceu descrito em pelo menos 5 respostas e demonstrou que, compreender o que era positivo para instituição com o acesso do novo público e o que era positivo para o estudante ao ingressar no IFRJ, pareceu ser a mesma coisa. Sendo assim, as respostas em que a palavra oportunidade estava contida, tinha sempre a ideia associada de que: “é uma boa oportunidade de estudos” (D1).

Oportunidade de melhora de vida para quem não tinha muita perspectiva. (D5).

Oportunidade de transformação da vida desses estudantes a partir de uma qualificação profissional e educação de qualidade. (D6).

O ingresso no IFRJ *campus* realengo é uma oportunidade de ouro para o aluno concluir um curso superior (fisioterapia /farmácia e Terapia Ocupacional). [...]oportunidade de ingressar em um curso superior em um *campus* na zona oeste, que até então carecia de uma IES pública.

[...] muitos alunos são os primeiros a terem esta oportunidade na família. (D10).

Conforme o exposto, a presença de ingressantes cotistas no IFRJ é positiva porque é positivo para eles próprios, uma vez que, a relação entre oportunidades aparece muito mais vinculadas aos estudantes. Associada diretamente aos docentes, uma narrativa mencionou, que a presença de alunos cotistas possibilita que o docente desenvolva um “*olhar mais atencioso e de apoio*” (D12). Esta fala pode ser considerada bastante positiva, uma vez que se sabe, que muitos estudantes cotistas ingressam nas IES com algumas dificuldades (aprendizagem, socioeconômicas entre outras) e necessitam de um suporte inicial, um pouco maior que outros estudantes.

Serão abordados a seguir, os pontos considerados negativos pelos docentes, após o ingresso dos estudantes cotistas. Os núcleos de sentido encontrados foram: **falta de conhecimento, dificuldade de aprendizado, dificuldade para**

permanência e conclusão, evasão, turma cheias, falta de recursos institucionais, adoecimento e visão equivocada sobre as cotas.

A análise das respostas permite constatar que, maciçamente, as ideias associadas negativamente após o ingresso dos cotistas, remetem-se às suas dificuldades de aprendizagem e às suas dificuldades em permanecer diante das suas carências socioeconômicas, o que os leva a evadir. Outras questões aparecem nesses meandros, mas não superam esta percepção. As palavras *desespero* e *adoecimento* apareceram 1 e 2 vezes, respectivamente, para ilustrar os sentimentos assimilados por docentes ao observar alguns estudantes diante das suas vivências, no espaço do IFRJ.

[...]trazem pouca bagagem do ensino médio e começam os pontos negativos do desespero ao lidar com algumas disciplinas duras, onde vão ficando para trás por não conseguir acompanhar, passam a não dormir para estudar, trazem marmita e por vezes só comem aquilo o dia inteiro e a mistura sono, fome e desespero para tirar uma boa nota, por vezes não suportam e abandonam o curso. (D13).

Essas palavras aparecem no cerne da assimilação, de que a política de ingresso não é compatível com a política de permanência, sendo assim destaca-se, que muitos alunos matriculam-se cheios de expectativas de terem suas necessidades básicas de estudo minimamente supridas pela instituição e ao perceberem que poderão não tê-las, veem-se na iminência de adoecer fisicamente e emocionalmente antes de decidir, efetivamente, evadir. Deste modo, a permanência estudantil é, sob ponto de vista dos docentes, um aspecto preocupante em relação aos alunos cotistas e a sua insuficiência ou precariedade afeta sobremaneira a estes estudantes. Dentro de uma perspectiva paradoxal, tomando por base a fala da docente que declara que os cotistas permitem que se desenvolva um olhar mais cuidadoso para os alunos, outros apresentam as condições práticas do cotidiano onde “...não conseguimos oferecer turmas menores, em número de estudantes, para promover uma dinâmica de ensino mais personalizada...” (D4). Sobre o espaço físico, aponta-se “...a dificuldade das instalações institucionais para atendê-los” (D5). Acredita-se que, as condições de espaço físico envolvem diretamente todos os estudantes e a ênfase dada por alguns a estes aspectos são de certa forma para que se tomem providências em promover ações universais de permanência, que possam assegurar o prosseguimento dos estudos desse grupo.

A visão equivocada sobre as cotas ressurgue nesta questão, ao se destacar o quão essa interpretação é prejudicial aos alunos cotistas e ao sistema de cotas como um todo. Deste modo o docente retoma aspectos já destacados e considera:

Os pontos positivos para mim se referem ao reparo histórico, social, cultural, que procura oferecer condições de equidade para acesso formal ao ensino superior e posterior condição de inclusão no mercado de trabalho; **os aspectos negativos é que este processo é visto como imposição apenas pela população, seja ela da comunidade acadêmica ou do entorno das instituições de ensino, o que exigiria um debate sistêmico mais expressivo para sensibilidade e desconstrução de estigmas e ideias mal fundadas sobre "privilégios.** (D11).

É curioso notar a sensibilidade deste docente, para esta questão de tamanha importância. Sob o ponto de vista mais geral, ele aponta para o fato de que, não compreender as ações afirmativas como um direito é por si só, o maior ponto negativo em relação a elas e conseqüentemente aos seus demandatários e aí volta-se à pergunta inicial, sobre as percepções em relação à reserva de vagas, onde já se verifica algumas notas desfavoráveis dentro desta perspectiva.

Sobre os pontos positivos no grupo dos técnicos administrativos, foram encontrados os seguintes núcleos de sentido: **visibilidade institucional, oportunidades, acesso, integração, ascensão, interesse e engajamento.** As principais ideias associadas são de que, o ingresso deste público garante visibilidade institucional, porque amplia as oportunidades de acesso ao ensino superior a um público que dificilmente teria condições de acessá-lo, conforme descrito em uma das respostas. A concepção de dar visibilidade à instituição, por meio dos estudantes cotistas e conseqüentemente integrá-los, reporta diretamente à justificativa para implementação das ações afirmativas no quadro institucional, ancoradas no contexto nacional onde foram criadas (Feres, 2016), desta feita, clarificar se elas foram implementadas sob a justificativa de justiça social ou por questões multiculturalistas, tornou-se imprescindível nesse campo. Feres (2016), brilhantemente discorreu sobre este assunto e no caso em questão para evitar que esse assunto se torne prolixo, uma vez já tratado nos capítulos anteriores, interessa aqui apenas destacar, que a ideia de democracia racial estabelecida no Brasil nos anos 30 e depois, paulatinamente e paradoxalmente, inserida na constituição de 1988, é retomada deixando visivelmente perceptível que as duas noções foram pleiteadas. Problematicando a fala do servidor questiona-se, o quanto a “integração”

preconizada, era dos cotistas aos demais estudantes, ou dos demais estudantes aos cotistas, ou ainda se era de modo genérico sem referenciar sujeitos específicos. É de suma importância ponderar, como Feres propõe (2016), que esta problemática, não é fácil de ser respondida. Ao analisar o caso da UnB, o autor traz à tona se as cotas estão à serviço da criação de uma elite negra para que a mesma se reconheça enquanto um grupo étnico racial específico, capaz de deslindar o contraste racial no país, ou se as ações afirmativas são critérios estabelecidos, com o fim de extinguir as contradições raciais, intrínsecas à formação social brasileira. Posto estes pleitos, conclui-se que o híbrido entre entendimentos fez-se presente nas discussões do STF, parece ser reflexo e refletir, ao mesmo tempo o imaginário social, uma vez que, ainda após 8 anos de implementada a ideia de “integração, ” surge como ponto positivo relacionada aos estudantes cotistas; ainda, segundo Feres, “a capacidade de integração social das ações afirmativas parece suplantar sua capacidade de reconhecer diferenças”.

[...] é possível destacar outro resultado importante no que concerne às políticas de ação afirmativa, qual seja: a criação de lideranças dentre esses grupos discriminados, capazes de lutar pela defesa de seus direitos, além de servirem como paradigmas de integração e ascensão social. (Lewandowski *apud* Feres, 2016).

A concepção de que a presença de estudantes cotistas tenderia a promover maior integração, entre todos os estudantes também pode soar como inverídica, caso torne-se, por base os inúmeros estudos que descrevem as atitudes dos demais estudantes em relação à este público (tanto direta quanto velada) e os próprios sentimentos dos estudantes cotistas de não pertencimento ao grupo e ao local em que se encontram. A pesquisa de Menin et al (2008), que buscou compreender as representações sociais dos estudantes de ampla concorrência sobre os estudantes cotistas concluiu que, há um evidente conflito de valores, que oscilam entre o mérito e a igualdade a ser obtida por meio de políticas compensatórias. As cotas por si só, poderiam fomentar o preconceito ao invés de mitigá-lo, pois estigmatiza o estudante por ela atendido. Antes de apresentar os resultados da sua pesquisa, a autora retoma que a representação social historicamente construída, em torno do negro na sociedade, contribui para validar a ideia aqui já mencionada de democracia racial, hoje comumente descrita como “mito”. (Santos, 2003; Camargo, 2005a; Chauí, 2000, Augusto Brandão, 2004; Veloso, 2005).

Ao longo do estudo de Melin (2008), ficou claro que os cotistas ora são vistos como beneficiados pelas cotas, ora são vistos como duplamente discriminados, tanto por conjunturas anteriores, quanto pelo fato de necessitar de cotas para ascender ao nível superior de ensino. No entanto, a larga maioria revela que não são favoráveis às cotas e sim a sistema de acesso igualitário para ambos. Questiona-se, assim, sobre como falar em integração, se não se concorda na maioria dos casos com a presença de determinados grupos, com os quais divide-se espaço físico cotidianamente? Somado a isso, a ideia de integração deixa clara por si só, que não se inclui os que são “iguais”, logo essa argumentação de que todos seres humanos são “iguais” e deveriam ter os mesmos direitos (igualdade formal), cai por terra ao se deixar claro que é preciso integrar pessoas de alguma forma. Acredita-se que a representação acerca da positividade em se ter cotas na instituição com a finalidade da integração é porque se supõe, de antemão, que em algum momento pessoas pretas e pardas, estiveram excluídas em algum momento.

Ainda sob este aspecto é de suma importância trazer ao debate as teorias da integração (Tinto, 2012) e da afiliação (Coulon, 2008), como forma de adensar esta discussão. O pano de fundo destas teorias está ancorado na percepção da escola, como instituição reprodutora de desigualdades sociais; como um local altamente seletivo e excludente, que reforça a herança cultural no destino escolar dos estudantes. Ao apresentar a Teoria da Integração, Tinto (2012), mostra que existem 2 tipos de integração do estudante à instituição: a integração acadêmica e a integração social; a primeira se concretiza quando o estudante é capaz de apresentar boa performance acadêmica através de boas notas, ausência de faltas e reprovação, o que Massi (2013), chama de “integração formal”; o segundo tipo de integração, está vinculado à capacidade do estudante ocupar espaços fora do ambiente da sala de aula e realizar atividades que não são necessariamente, curriculares; assim sendo, Tinto (2012), demonstra que sempre que o estudante tem a oportunidade de participar de propostas extracurriculares formais (pesquisa e extensão, por exemplo), esta ação resulta no conhecimento de novos sujeitos, novos espaços, efetivando assim a integração social em sua perspectiva informal.

A teoria da Afiliação, também subdividida em “afiliação institucional” e “afiliação intelectual”, é similar à integração acadêmica e social. A diferença entre ambas, são os conceitos de integração e afiliação. Para Figueiredo (2018), o

primeiro tem caráter transitório de maneira que o estudante, enquanto está cursando a sua graduação pode estar integrado à instituição e ao final do curso retomar seu estilo de vida, como se estivesse apenas cumprindo uma etapa formal, enquanto que a afiliação é um processo permanente, que forja o caráter do mesmo, ou seja, é a introjeção permanente de um modo de vida, reformulado a partir do contato com a proposta da disciplina ao estudar, ao hábito da leitura, da apreciação da cultura e todas formas convencionais que distinguem uma pessoa culta.

Para Figueiredo (2018), o “estado de afiliação” ocorre se o estado de integração estiver se dado plenamente em primeira instância; para a autora ambos são complementares. Coulon, em um recente artigo publicado em 2017, traz a ideia de “pedagogia da afiliação”, que nada mais é do que tornar os tipos de afiliação em uma prática pedagógica permanente. Além dessa possibilidade apresentada por Coulon, tem se retomado a discussão encaminhada por Bourdieu, acerca da pedagogia racional, que é controversa sobretudo quando se questiona que racionalidade orienta as práticas pedagógicas. Therrien (2006), faz uma síntese pertinente ao fazer pedagógico que dicotomizado, entre formação para a autonomia profissional e formação para cidadania, traz aos seus aprendizes consequências indesejáveis. Na visão do autor:

Devemos nos perguntar se podem ser construídos processos educacionais capazes de driblar esses opostos. Até que ponto a dialética da vida nos permite sonhar numa racionalidade pedagógica capaz de viabilizar uma postura de conciliação, de entendimento, de dialogicidade geradora de emancipação, superando os antagonismos do cotidiano e suas consequências absurdas? Para nós, profissionais da educação, que racionalidade pedagógica seria capaz de sustentar uma práxis educativa que abra caminhos de aprendizagem à vida num mundo socialmente emancipado? (Therrien, 2006).

O autor sugere que se desenvolva uma racionalidade que ele evoca como democrática, que seja comunicativa e dialógica - Sob o seu ponto de vista, esse estilo não exclui a racionalidade normativa, pelo contrário, propõe a sua integração num processo que culmine na emancipação humana e profissional, dos sujeitos no contexto acadêmico. Para o autor, a dicotomia entre teoria e prática, formação objetiva e subjetiva, acarreta numa docência que não produz/constrói sentidos e significados em seu fazer, consequentemente não transforma potencialmente as vidas envolvidas nessa relação de troca, entre o sujeito aprendiz e o professor.

Chama a atenção nesse sentido, que a pedagogia democrática é elaborada dentro de uma proposta de “construção de consensos”, com base em múltiplos referenciais (multireferencialidade) e na interdisciplinaridade, deste modo ele aponta:

O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novos projetos pedagógicos e de novos currículos que conduzem a novas compreensões da vida do mundo, ou seja, da práxis do sujeito epistêmico. (Therrien, 2006).

Foi destacado nas representações de alguns servidores, que os estudantes cotistas possuem um grande interesse na aprendizagem, mostrando-se disponíveis e engajados na maioria do tempo. O sucesso estatisticamente improvável nos meios populares (Lahire, 1997), pode funcionar em alguns casos, como o estímulo para a busca de engajamento e melhoria das condições de vida. No entanto, o autor destaca que para que esse processo ocorra de forma exitosa é necessário que o “meio social” estimule esse percurso. Logo, o papel da família e das escolas primárias é fundamental nesta jornada. Acredita-se na necessidade do caráter contínuo desse estímulo, nos espaços de formação superior; conforme discorrido ao longo dessa tese, as IES, à despeito de seguirem uma normativa inclusiva ainda praticam em seus interiores atos excludentes.

Um ano após a implementação das cotas alguns pesquisadores brasileiros e não brasileiros (Mendes Júnior, 2013; Bowen & Bok, 2004 apud Carvalho e Cerqueira, 2015), começaram a se debruçar sobre a necessidade de avaliar o desempenho dos estudantes cotistas tanto no ENEM, principal processo de ingresso ao ensino superior no Brasil, quanto no rendimento auferido durante o curso, que pode culminar em avaliar se há aproveitamento que leve à conclusão do curso ou à evasão.

Carvalho e Cerqueira (2015), em estudo realizado na UFF com estudantes concluintes dos cursos de medicina e direito, compara estudantes cotistas e não cotistas, com origem em escolas públicas e privadas e chega à conclusão de que o desempenho varia segundo o curso. Na maioria dos casos, os estudantes oriundos de instituições privadas, de ampla concorrência, possuem rendimentos maiores que os estudantes cotistas, cuja procedência foi de escola pública, confirmando que a persistência da baixa qualidade no ensino pregresso pode acarretar muitos

prejuízos, no entanto, conforme destaca, as diferenças são pequenas. Deste modo, considera-se de suma importância trazer à luz do debate, estudos que comprovem que à despeito das diferenças de origem, os estudantes mantêm-se focados em superar suas dificuldades e ultrapassar o estigma de que não são “piores” estudantes do que os de ampla concorrência.

É crucial reafirmar que o desempenho dos estudantes, quando colocado em xeque não deve ser encarado como dado exclusivo, para questionar se as cotas são eficientes ou não, uma vez que se sabe que esse desempenho é multifatorial e não é somente a forma de ingresso que deverá ser responsabilizada pela validação plena desse sistema. É preciso desvendar o que está por trás dos discursos, que fomentam as avaliações de desempenho e de certo modo, reagir, rejeitando esta lógica como a métrica desta política. De acordo com Melo et al (2015).

A lógica da meritocracia pensada por Bourdieu é abordada por Souza (2012), que a classifica de ideologia do desempenho, em que se justifica a desigualdade e a distinção social como reconhecimento daqueles que são contemplados com o acesso diferenciado à educação, encobrindo desigualdades históricas, premiando o desempenho e apagando a diferença de acesso à qualificação que estaria na origem do processo.

Quanto aos pontos negativos, os núcleos encontrados foram: comodismo, tirar proveito, déficit prévio e dificuldades em assimilar normas e condutas. As ideias associadas são reflexo do que a mídia por vezes anuncia, com a intenção de enfraquecer a estratégia de reserva de vagas; comumente descrito como “tirar proveito das cotas”³⁷. Esta concepção de que o sistema pode ser falho em muitos aspectos e propulsor de fraudes, determinou na criação das chamadas comissões de validação de autodeclaração étnico-racial, comissões essas popularmente chamadas “tribunais da cor”, são compostas por indivíduos, na maioria dos casos de cor preta que se dispõe a verificar se a autodeclaração do candidato à cota (seja para vaga em universidade ou em concurso público) está condizente com o fenótipo do declarante.

³⁷ O grupo de estudos multidisciplinares de ação afirmativa (gemaa/iesp) fez um balanço de 10 anos de cobertura do jornal o globo sobre ações afirmativas. O compilado aponta que o tema em questão foi destaque no estado do rio de janeiro pelo pioneirismo na implantação do sistema de cotas no brasil. para ler na íntegra: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/textos-para-discussao/numero-2-o-globo-e-as-acoes-afirmativas-dez-anos-de-cobertura-2001-2011/>>.

Sobre estas comissões é possível verificar inúmeras opiniões, tanto do movimento negro, quanto da sociedade de modo geral, que apoiam e discordam desse sistema³⁸. De certo modo, verifica-se em alguns casos que a justificativa para se valer dessa estruturara, que é uma maneira bastante eficaz de coibir um possível candidato fraudador, porém é um terreno movediço, já que se detém em questionar autodeclarações de pessoas que porventura venham a se auto reconhecer como pardas ou negras. Deste modo, pode vir a contrariar aspectos nomeadamente vinculados à construção de representações culturais imprescindíveis, para o reconhecimento de um povo. Assim sendo, paira no imaginário social o entendimento de que é muito provável que este sistema seja burlado, assim, a referência encontrada na resposta do servidor dá a entender que a presença de estudantes cotistas no IF, pode estar relacionada a possíveis estudantes “aproveitadores”; associada à esta compreensão vem a ideia de “comodismo”, que denota a possível conveniência em acessar um sistema de modo impróprio.

O déficit prévio de conteúdos escolares foi apontado novamente como algo negativo que demarca a presença de estudantes cotistas no IF, sem sombra de dúvidas esse é o grande óbice relacionado ao ingresso dos cotistas. 3 das 7 respostas dos servidores administrativos, pontuaram a “dificuldade” na assimilação das normas, condutas e até mesmo dos trâmites burocráticos. Compreende-se que neste quesito não há distinção, entre os servidores docentes e técnicos. As percepções gravitam sob a mesma órbita, no entanto, um conteúdo específico chama a atenção pelo seu componente normatizador e porque não dizer discriminatório, em relação à parametrização que os cotistas, em tese não possuem.

De acordo com o T6: [...] “falta nas normas de conduta do homem branco ocidental”. É inegável que o conteúdo desta fala repercute de maneira indesejável, por conter explicitamente conteúdo racista. Ao utilizar como parâmetro de conduta o “homem branco ocidental”, a servidora deixa clara sua percepção sobre o que considera válido, sem questionar os padrões historicamente construídos, sob os pilares das culturas europeias e ocidentais (à custa de muita exploração e dominação entre povos), que foram estabelecidos ao longo dos anos como referência em quase

³⁸ Vitorelli, 2017. Implementação de cotas raciais em universidades e concursos públicos: problemas procedimentais e técnicas para sua superação*. disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/71649>>. Ferreira, 2018. Quem são os destinatários das cotas raciais em concursos públicos para as comissões de verificação?

todas as áreas. Ao corroborar a ideia de que há um padrão branco a ser seguido, a servidora rebaixa e inferioriza diretamente outras culturas e estilos de vida diferentes deste prescrito, o que pode vir a inviabilizar a construção de ambientes mais diversos e justos e consequentemente mais igualitários, sob o qual está ancorada a política de ações afirmativas e a política educacional de maneira geral.

7

Considerações Finais

No pé que as coisas vão, João
Doidera, daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente, queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as baratas
Injustos fazem leis e o que resta pro céu?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Emicida

Esta tese se propôs a compreender as percepções, em seus diversos sentidos, dos servidores docentes e técnicos administrativos do IFRJ- *Campus Realengo*, acerca da reserva de vagas e da assistência estudantil em um contexto de perspectivas inclusivas e práticas inclusivas e excludentes.

A amostra da pesquisa foi composta por 26 servidores (19 docentes e 7 técnicos administrativos), o que representa 15,8 33% do total de servidores do campus Realengo do IFRJ. Buscou-se deste modo, caracterizar o perfil dos educadores, identificar suas percepções sobre ações afirmativas e permanência, pesquisar suas normatizações no IFRJ e mapear as estratégias institucionais, para promoção do acesso e permanência dos estudantes. Tendo como ideia basilar, a hipótese da contradição entre perspectivas inclusivas e práticas excludentes, pretendeu-se investigar de que modo estas práticas eram desenvolvidas pelos educadores em relação aos estudantes, oriundos de reservas de vagas.

O estudo ancorou-se conceitualmente nos pressupostos teóricos de François Dubet (2012, 2015), Bernad Lahire (1997), para discutir sobre o acesso, a democratização e a massificação do ensino superior e concluiu que a

democratização do acesso ao ensino superior somente ocorre quando há a oportunidade de a classe trabalhadora acessar e permanecer de forma qualificada nesse nível de ensino. Desse modo, pode-se dizer que a democratização faz parte de um quadro, que vem sendo alterado paulatinamente, mas sob ataques constantes, desde a busca pela privatização do ensino superior público à diminuição dos recursos públicos, destinados às políticas sociais para permanência.

Para abordar a temática da permanência respaldou-se especificamente nas concepções de Nascimento (2013), que defende uma perspectiva universal de assistência estudantil, não somente calcada no repasse financeiro, mas assentada em estratégias que abarque coletivamente a todos os estudantes que dela necessitarem. Nota-se que a maioria dos estudantes que necessitam da assistência, estão dentro do grupo que o decreto do PNAES, prevê que assim, os estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiências devem ter asseguradas suas condições para permanência na IES.

Sobre esta questão, observou-se através das respostas ao questionário, que o entendimento sobre a assistência estudantil é de que ela é uma forma de repasse financeiro, que deve assegurar as condições materiais para permanência dos estudantes que dela necessitarem. Em poucas respostas foi apontado o seu caráter universal. Deduziu-se deste modo, que a avaliação do PAE no IFRJ é de que o mesmo é importante para fomentar a permanência, mas é insuficiente, tanto em termos de valores ofertados quanto de efetividade.

A respeito das ações afirmativas examinou-se um rol de especialistas, dentre eles Feres, Daflon, Campos (2006, 2012, 2014) e Heringer (2012, 2014, 2015, 2018), que vislumbram nesta estratégia uma forma de reparação e reconhecimento de direitos aos segmentos excluídos dos sistemas de ensinos, em especial do ensino superior, assim como do mercado de trabalho, reconhecendo na reserva de vagas um importante método, para alcançar uma sociedade mais justa e democrática.

Ao ter como pano de fundo a universidade, optou-se por utilizar Bourdieu e Passeron (2007, 2014), como principais expoentes no que concerne à representação do papel dos sistemas de ensino, como sistemas reprodutores de desigualdade e do poder simbólico, que se perpetua nestes espaços. Alinhada a esta concepção, empregou-se os estudos de Alain Coulon (1998, 2017), que enunciaram o dilema

do estudante, já retratado em Bourdieu, em subsistir às barreiras impostas à sua presença nos tradicionais espaços de ensino. Através da categoria de “afiliação”, foi possível analisar e traçar uma correspondência nas relações estabelecidas, entre os servidores do campus Realengo e os estudantes ingressantes pela reserva de vagas.

Para melhor elucidar os principais resultados obtidos com a pesquisa, as questões aqui retomadas foram divididas em três partes, sendo a primeira relativa ao perfil dos servidores, resgatando aspectos quanto à idade, sexo, cor/etnia, tempo de trabalho, escolaridade, trajetória escolar/acadêmica e ocupação no IFRJ. A segunda, com questões abertas e que se empenhou em analisar questões relativas à noção e à percepção dos servidores, sobre o acesso e permanência no IFRJ e por último, também com questões abertas, voltou-se a investigar se as perspectivas inclusivas ao longo do trabalho enunciadas, foram ao encontro das práticas empreendidas no cotidiano das ações no IFRJ - campus Realengo.

Antes de iniciar a síntese dos principais resultados da pesquisa é importante destacar, que há uma diferença crucial entre as funções desempenhadas pelo grupo pesquisado, nesse sentido destaca-se, o caráter particular da figura do docente nas práticas de inclusão, visto que, são os agentes educacionais que se aproximam em profundidade dos estudantes, uma vez que os técnicos administrativos atuam transversalmente e complementarmente às ações educativas formais.

A pesquisa constatou que, a idade da maioria dos respondentes concentrou-se nas faixas etárias de maiores que 50 anos (9 pessoas) e 36 a 40 anos (7 pessoas), o que demonstra que pode ter havido uma incorporação de novos servidores através do programa de expansão da rede federal, mas que, pela comparação entre tempo de serviço e idade, pode ser que muitos servidores estejam na instituição há mais tempo.

Quanto ao sexo biológico a maioria é do sexo feminino, o que dialoga com o perfil de trabalhadores da área de saúde, preponderantemente feminino, já que o campus Realengo oferta três cursos de graduação - Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e o PROEJA em agente comunitário de saúde).

Sobre a cor/etnia a maior parte se considerou da cor branca (21 pessoas). Esta questão, foi passível de algumas ponderações em virtude de todas as contestações que envolvem esta matéria, tais como: a desigualdade no acesso dos negros

decorrente da histórica elitização do ensino superior, que só recentemente ampliou o acesso a este grupo, a questão da falta de reconhecimento, pelas desvantagens atribuídas ao se reconhecer negro num país, onde este aspecto é pulverizado pelo mito da democracia racial.

Com relação ao tempo de trabalho no IFRJ, compreendeu-se que as respostas guardaram estreita relação com o período da expansão dos IF (2008), logo, a maioria (19), relatou trabalhar há mais de sete anos na instituição.

A pesquisa levantou aspectos acerca da escolaridade básica e superior. Nesse sentido, foi possível constatar que a maioria dos servidores possui pós-graduação *stricto sensu*, o que pode ser compreendido pelo fato das respostas obtidas serem em sua maioria de docentes.

A trajetória escolar da educação básica ao ensino superior, foi realizada pela maioria dos respondentes em instituições públicas, o que equivale a 18 respostas. Este pode ser um indicativo de que, a formação nessas instituições (sobretudo às da educação básica), ainda permanece compromissada com critérios de qualidade mesmo que muitas delas encontrem-se em franco processo de sucateamento, devido ao desfinanciamento.

Em relação àqueles que relataram ter estudado em instituições privadas, procurou-se sondar de que forma eram custeadas as despesas e se foi necessário participar de programas de transferência de renda, tais como pesquisas, estágios ou mesmo programas de assistência estudantil enquanto eram estudantes. Apurou-se que aqueles, que em algum momento, tiveram custeadas as suas despesas com instituições privadas de ensino, grande parte foi subvencionada pela família de origem.

Sobre ter participado de programas de assistência estudantil ou outro tipo de programa, que se caracteriza por transferência de recursos, a maioria dos respondentes (14 e 16), relatou não ter tido interesse em participar desses programas enquanto ainda eram estudantes; a principal causa pode estar relacionada à baixa oferta de auxílios.

As áreas de estudo/pesquisa/atuação/ocupação encontradas nas respostas, foram as mais diversas, totalizando pelo menos 16 áreas específicas. Mesmo que os

curso compartilhem o que eles chamam de “eixos comuns”, foi possível constatar uma segmentação frente aos PPP, que de um modo geral preconizam uma formação generalista. Os servidores técnicos administrativos, foram representados por distintas áreas de formação e suas ocupações, principalmente para os técnicos de nível médio, nem sempre estavam relacionadas à formação.

A segunda parte da pesquisa, comprometeu-se a analisar questões relativas à noção e à percepção dos servidores sobre o acesso ao IFRJ, e sobre o programa de assistência estudantil. Sobre o acesso, serão expostos os principais resultados, inicialmente abarcando as percepções e posteriormente as noções; sendo assim, arguiu-se sobre quais eram as percepções acerca da reserva de vagas, como forma de acesso aos cursos de graduação. A maior parte dos respondentes, especificamente 22, apontou a estratégia de reserva de vagas como justa, positiva e necessária uma vez que oportuniza o acesso; ocorreram, nesse sentido referências ao imperioso reparo histórico e social, no entanto, foram encontradas pelo menos 4 respostas, que demonstravam não concordar com este método, ressaltando que é injusto e não ideal.

Considerando os resultados obtidos na realização da pesquisa, acredita-se que a reserva de vagas foi percebida como estratégia positiva, frente às desigualdades que se impõe ao acesso ao ensino superior.

Acerca das noções sobre as formas de ingresso obteve-se um conjunto de respostas das quais 18 delas apontavam o ENEM, como principal forma de ingresso, seguido de transferências externas e internas e SisU. As respostas confirmam exatamente os modelos atuais de ingresso nas IFES. Ao perguntar sobre o funcionamento do ingresso por cotas, as respostas adquiridas evidenciaram grande aproximação à temática, já que a maioria (11), mencionou a reserva de vagas - citando a lei de cotas. Ou seja, ao mencionar a lei, ou “ação afirmativa”, segunda resposta mais citada (8), deduziu-se que há, por parte da comunidade acadêmica total clareza a respeito desse marco legal inclusivo, em vigor no Brasil desde 2012.

No tocante a identificar alguma mudança, em relação ao público ingressante, após a implementação da lei de cotas, as 16 respostas compreendidas entre docentes e técnicos administrativos, foi que sim, houve uma percepção na alteração do quadro de alunos. No entanto, a percepção desse grupo da amostra, apesar de

identificar a entrada de mais estudantes negros, com algum tipo de deficiência física ou intelectual, ou mesmo “mais necessitados”, veio acompanhada de algumas ressalvas, que retratavam possíveis lacunas, dificuldades ou problemas que estes estudantes poderiam possuir. Deste modo concluiu-se, que apesar de o ingresso por cotas ser referenciado pela lei nas percepções encontradas, ele foi associado na maioria dos discursos a possíveis hiatos educacionais, existentes nas vidas dos estudantes, alvo dessa regulamentação.

As percepções sobre o PAE, são de que o programa é fundamental e necessário para permanência de alguns estudantes em seus cursos, pois auxiliam em parte às demandas requeridas pelo ingresso em instituição de ensino, no entanto, também foram outras questões, onde se pode notar algumas salvaguardas, dentre elas o valor restrito das bolsas ofertadas, frente às necessidades apontadas pelos alunos. Além do baixo valor, indicou-se também o número reduzido de estudantes selecionados pelo programa, tendo sido questionada a sua eficácia em dado momento.

Ao inquiri-los sobre como os estudantes têm acesso ao PAE no IFRJ, observou-se que 19 servidores estão amplamente cientes das formas prescritas, deixando claro em suas respostas as seleções por editais e o crivo socioeconômico a ser atendido. Quanto à orientar o estudante, a buscar o setor responsável pela operacionalização do programa, que pudesse ser público alvo dessas ações, averiguou-se que, metade dos servidores relatam o fazer, de modo que a outra metade, que não o faz, justifica que é pelo fato de que estas demandas surgem no momento inicial do curso, não sendo oportuno para aqueles que se encontram atuando nas fases finais e por motivos de pouco contato, no caso dos servidores técnicos administrativos.

As principais demandas encontradas para realizar o encaminhamento são de cunho financeiro geral, alimentação e transporte, o que equivale a pelo menos 88,4% das respostas obtidas. Demandas relativas a questões emocionais e conflitos familiares também apareceram, como possíveis causas de encaminhamento, já que o setor conta com profissional de psicologia.

Ao avaliar a principal dificuldade encontrada pelos alunos para permanência no IFRJ, obteve-se novamente uma gama de respostas, contudo, genericamente a

expressão “dificuldades financeiras”, ocorreu com maior frequência, seguida de transporte. Dentre esse rol de respostas, foram apontadas, entre outras, questões vinculadas à possíveis lacunas institucionais, sobretudo relacionadas à infraestrutura. Deste modo o estudo concluiu que, a instituição deve buscar melhorias em suas instalações, a fim de não se apresentar como possível causa interna para evasão discente.

Quando interpelados acerca de outras possíveis dificuldades que o estudante poderia enfrentar, foi fornecido um conjunto de respostas que faziam alusão a muito mais questões, relativas à sociabilidade entre os discentes e os demais servidores, do que propriamente a questões objetivas oriundas da vida cotidiana (que ainda assim apareceram). Nesta segunda oportunidade de repensar sobre que outras causas poderiam afastar os alunos dos seus cursos, apareceram justificativas sobre intolerância, racismo, preconceito e rigidez por parte do corpo institucional. A inabilidade nas relações interpessoais, elucidaram que a despeito de outras questões que se impõe, essas podem acarretar, em danos na permanência real dos alunos. Deste modo, o efeito promissor das perspectivas inclusivas, à rigor se desfaz frente a um cenário de práticas excludentes, porque se tornam impeditivas da convivência e conseqüentemente da aprendizagem. Nas palavras de Bourdieu e Champagne (2001), essas práticas são brandas e imperceptíveis, tanto por quem exerce quanto por quem é “vítima” delas.

A terceira e última parte de análises de conteúdos levantados nesta tese apresentou três questões, que tinham por objetivo investigar precisamente se as perspectivas inclusivas ao longo do trabalho enunciadas, foram ao encontro das práticas empreendidas no cotidiano das ações no IFRJ - campus Realengo. Deste modo, indagou-se sobre se houve a necessidade de alterar as formas de trabalho para atender ao novo perfil de alunos ingressantes após 2012 e em caso positivo, o que havia sido alterado. Esta questão suscitou algumas reflexões e os resultados de modo geral foram que pelo menos 12 servidores relataram, que precisaram alterar as suas formas de trabalho, para atender aos estudantes cotistas. Essas alterações se concretizaram essencialmente, no que diz respeito aos docentes, nos processos avaliativos e metodológicos, que tinham como objetivo muitas vezes preencher lacunas educacionais, desde a melhor elaboração da escrita, quanto a orientação em

processos matemáticos. E para os técnicos, um maior aprofundamento nas legislações que envolvem o acesso (lei de cotas) e na regulamentação do PAE.

As justificativas para não se alterar as formas de trabalho, embasaram-se nos critérios de manutenção da excelência institucional, cujos parâmetros deveriam continuar sendo altos, a fim de manter os cursos em nível elevado na constatação de que, as alterações primordiais à inclusão se dão no início do curso e por isso já ajustadas pelos servidores que têm contato com os alunos nessa fase, e por último, por achar que sua estratégia de aula já está balizada em parâmetros inclusivos (apenas 1 servidor apresentou esse argumento).

Sobre a penúltima questão do bloco de perguntas, o foco era buscar e compreender o que haveria de positivo e/ou negativo, com a presença dos jovens ingressantes por AA no IFRJ. Deste modo inferiu-se que, foram avaliados positivamente os pontos relativos à inclusão e promoção da diversidade. Foi considerado pelo grupo, que seria positiva a presença desses estudantes, porque os dava a chance de uma vida com maiores expectativas e dava aos professores a oportunidade de amadurecer seus olhares em relação a este público, às formas de ensinar e conduzir a aprendizagem.

Como pontos negativos, sobrepujou-se a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades para permanência material são os critérios mais desfavoráveis, que se sucedem com o ingresso do público cotista.

Em relação às vivências objetivas de práticas de exclusão, 20 servidores destacaram que não presenciaram. No entanto, conclui-se que, muitas questões podem ter passado despercebidas, pelos fatos já destacados ao longo desta tese, desde aqueles que cristalizam e definem papéis de mestres e aprendizes do saber até à naturalização dos fatos, atos e vivências em relação aos estudantes pretos, pardos e pobres. Sendo assim, constatou-se que apesar dessa “negativa” primária, em relação à questão de não ter visto ou presenciado formas de preconceito, foi possível verificar através das falas, que eles ocorreram e que foram se colocando paulatinamente no cotidiano do campus, e se expressaram em pequenos detalhes claramente visíveis, que comprovam que há uma inobservância entre as perspectivas inclusivas propagadas e executadas pelo governo.

Deste modo, destacaram-se nos discursos aqui reproduzidos, que há um esforço por parte dos servidores em prover educação de qualidade, aos estudantes que ingressam por reserva de vagas, porém à luz das ações observadas é uma assistência restrita, pois ainda válida em grande medida, a responsabilidade pessoal com o sucesso individual do estudante, reafirmando princípios meritocráticos quando não, reforçando sempre que possível que a condição de extrema carência material e educacional, será uma barreira contundente no meio de seus percursos. As práticas institucionais aqui evidenciadas, apesar de esboçar uma tendência à completa apreensão das perspectivas inclusivas, esbarra ainda em práticas excludentes, em sua grande maioria vinculadas aos aspectos das formações pessoais dos servidores, subjetivas e objetivas, forjadas em contextos familiares com ideias ultrapassadas, e também, em grande parte, encontram suporte no avanço da era ultraliberal, que preconiza o mérito, a mínima intervenção do estado na economia e a privatização da máquina pública, o que incide diretamente na destituição de direitos. Verificou-se que algumas práticas ainda se encontram alinhadas a este discurso, o que colabora cada vez mais para um distanciamento entre perspectivas e práticas inclusivas.

Constatou-se ao longo do estudo, que as normatizações presentes no IFRJ, bem como as estratégias institucionais para a promoção do acesso e da permanência dos estudantes necessitam de sistemática revisão, a fim de se aproximarem cada vez mais da realidade concreta dos estudantes cotistas, atendendo às suas necessidades e integrando-os ao universo novo, desconhecido, inexplorado e desafiador que se impõe à todo aquele que eventualmente consiga ultrapassar os atos discriminatórios impostos pela cor, pela classe, pelo gênero e pela falta da educação de base. Além das normativas, é necessária uma mudança de postura dos trabalhadores da educação através de práticas, que dialoguem com as perspectivas inclusivas. A formação profissional e cidadã proporcionada pelos Institutos Federais seguindo as suas principais diretrizes e princípios, deve se estabelecer como uma ponte que liga e aproxima os jovens cotistas a um mundo de possibilidades e de transformação, pessoal, social e universal.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, L. et al. **Democratização do acesso no ensino superior**. Uma reflexão a partir das realidades de Brasil e Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a14v17n3>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ALMEIDA, M. L. P. **Mundialização, liberalismo e educação no terceiro milênio**: o impacto das demandas do mercado sobre as políticas educacionais na universidade pública. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1409/1199>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALMEIDA, N. L. T. de. **A política de educação, impactos da contrarreforma do Estado e a desconstrução dos direitos sociais**. In: 5º Encontro Nacional de Serviço Social e Seguridade Social. Belo Horizonte: CFESS, CRESS -6a Reg., nov. 2015.

APERIBENSE, P. G. G. de S; BARREIRA, I. de A. Nexos entre Enfermagem, Nutrição e Serviço Social, profissões femininas pioneiras na área da Saúde. **Rev. esc. Enferm**, USP, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 474-482, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000300009>>.

AZEVEDO, C. M. M. de. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-239, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200400100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2019. <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100010>>.

AZEVEDO, D. A. **Tribunais raciais? A autodeclaração de identidades raciais nos processos seletivos e sua verificação**. Observatório da Jurisdição constitucional. Brasília: IDP, a. 5, ISSN 1982-4564. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/viewFile/682/469>

BARBOSA, M. L. O. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: _____. (Org.): **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2014, p. 51-69.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, R. C. S. Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB In: LÁZARO, A.; TAVARES, L. **Coleção estudos afirmativos**, v. 4. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma-desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social - Fundamentos e História**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BELO, A. S. **A educação Superior e a Assistência Estudantil**: requisições e respostas do trabalho do assistente social frente sua expansão no contexto de contra-reforma do Estado. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2017.

BENTO, M. **A Branqueamento e Branquitude no Brasil**. Racismo institucional – Fórum de debates - Educação e Saúde. Disponível em: <<http://www.cehmob.org.br/wp-content/uploads/2014/08/CadernoRacismo.pdf#page=5>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BERNARDO, S. Didática, andragogia, história de vida são partes integrantes do processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior e estão interligadas à qualidade e excelência de ensino. **Revista Unilus ensino e pesquisa**, v. 12, n. 29, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.lusiada.br/index.php/ruep/article/view/685/u2015v12n29e685>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BONETI, L. W.; GISI, M. L. As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

BOURDIEU, P. (1989). Espaço social e gênese das classes. In: **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU et al. **A miséria do mundo**. Editora vozes, Petrópolis, 2001.

BRANDÃO, A. Avaliando um pré-vestibular para negros. In: Reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - ANPED, n. 27, 2004, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2004.

BRASIL. **Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 07 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018.** Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 2015.** Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019,

BRUNSDEN, V. et al. Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. **Journal of Further and Higher Education**, 24(3), p. 301-310, 2000.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p.1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CAMARGO, E. P. R. **O negro na Educação Superior:** perspectivas das ações afirmativas. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005a. Acesso em: 20 mar. 20

CAMPOS, L. A; FERES J. J; DAFLON, V. T. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 7-31, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200001>>.

_____. "We have a dream": cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 20, n. 41, p. 53-73, Feb. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Apr. 2019. <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782012000100005>>.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade educação e Cultura(s).** Questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARMO, G. T. **O enigma da educação de jovens e adultos:** um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em sociologia política) - Programa de pós-graduação em sociologia política, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, a. 9, n. 26, p. 30-50, out. 1994.

CARNEIRO, C. B. L.; VEIGA, L. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, jun. 2004. (Pensar BH – Política Social, 2.).

CARNOY, M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. RJ. Vozes, 1998.

_____. **A discriminação negativa**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CASTELO, R. **O Social Liberalismo**: Auge e Crise da Supremacia Burguesa na Era Neoliberal. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Parte 2.

CASTRO, J. A.; ARAÚJO, H. E. **Situação social brasileira**: monitoramento das condições de vida 2. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: <https://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao_social_vida2.pdf#page=67>. Acesso em: 15. abr. 2020.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI**: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leitura). **Educação e Sociedade**, a. XXIII, n. 78, abr. 2002, p. 57-75.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, M.; CARDOSO, R.; Paoli, M. C. (Orgs.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. v. 4. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.25-62.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

CISLAGHI, J.; SILVA, M. “O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência”. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul/dez 2012.

CLANCY, P; GOASTELLEC, G. Exploring access and equity in higher education: policy and performance in a comparative perspective. **Higher Education Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 136-154, abr, 2007.

CLAPP, A. **Ação afirmativa na PUC-Rio**: a inserção de alunos de origem popular e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

COSTA, M. da; CUNHA, M. B. **Estudantes pobres recém-chegados ao ensino superior-Trajatória e percepções**. Disponível em: <www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/.../2....>. Acesso em: 04 abr. 2013.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. (Biblioteca da educação, Série 1. Escola; v.17.)

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2019. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>>.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAFLON, V. T; FERES J, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 abr. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>>.

DAGNINO, R.; RIBEIRO, N.; CYPRIANO, A. Reflexões para um debate sobre a orientação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: BATISTA, E. L.; NOVAIS, H. (Org.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal6 Editora, 2011. Cap. 9, p. 221-227.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>>.

DUBET. F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago., 2015.

_____. As desigualdades escolares antes e depois da escola - Organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, UFRGS, Porto Alegre, n. 29, p.22-71, jan./abr.2012.

ESCOREL, S. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ESTEVES. M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo - Revista de ciências da Educação**, n. 7. set./dez. 2008. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/122>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FERES, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, 2014.

_____. Ação afirmativa no brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, n. 99, p. 257-293, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452016000300257&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2020. <<https://doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>>.

FERES, J.; DAFLON, V. T. Políticas de Igualdade Racial no ensino superior. **Revista Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf>>. | ISSN: 2317-6539

FERES, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.) **Ação afirmativa e universidade experiências nacionais comparadas**. Brasília, Ed. UnB, 2006.

FERRAZ. L.; GOMES. M.H.A.; SILVEIRA.C. Exclusão Social e Vulnerabilidades no trabalho de crianças e adolescentes catadores de material reciclável. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 339-353, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i2.32758>>. Aceso em: 15 maio. 2019.

FERREIRA, S. G.; VELOSO, F. A. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Disponível em: <<http://201.57.207.35/fonaprace/wp-content/uploads/2016/05/perfil-socioeconc3b4mico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduac3a7c3a3o-das-universidades-federais-brasileiras3-1.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

FONTANELLA, B. J. B. et al. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Disponível em: <http://www.ins.gob.pe/repositorioaps/0/0/eve/evento_maestria/Ponencia%20Bruno%20J%20B%20Fontanella.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2012.

FRANCKLIN, E. O. “Aceitação afro”: as mídias sociais digitais na revalorização e afirmação da identidade negra. Juiz de Fora, 2017, 145 p. (Dissertação apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora para a obtenção do título de mestre em Comunicação)

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UNB, 2001.

_____. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea”. **Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares**, UERJ, a. 4, n.1, 2002.

_____. “Luta de classe ou respeito às diferenças?” **Le Monde Diplomatique**. Disponível em: <<http://www.wencouragedhttp://aldeiagaulesanet.dihitt.com/n/politica/2012/07/24/nancy-fraser--luta-de-classes-ou-respeito-as-diferencas>>. Acessos em: 21 ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de abertura da 33a reunião anual da Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. **Revista brasileira de educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FONTANA, G.; MORISINI, M. C. Políticas de Educação Superior e Trabalho Docente. Disponível em: <<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650572>>. Acesso em: jan. 2020.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARRISON, D. R.; ARCHER, W. **A transactional perspective on teaching and learning**. A framework for adult and higher education. Oxford: Pergamon & EARLI, 2000.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

GIÚDICE, J.; LORETO, M. D. S.; AZEVEDO, D. S. O Programa de Assistência Estudantil: Características e repercussões nos indicadores acadêmicos e nas condições de vida dos beneficiários. **Oikos – Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 24, n. 2, p. 38-67, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/conta/Downloads/3672-Texto%20do%20artigo-17031-1-10-20131217.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Átomo & Alínea, 2008. v. 1, p. 23-51.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

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

GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 53-62, 1992.

GOMES, P. L. Universalização da Educação Superior no Brasil: contrapontos e possibilidades. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, Paraná, n. 51, p. 243-264, jan./mar. 2014,

GOOSDON, F. I. **A construção social do currículo**. 1997. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/1construcao_social_do_curriculo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro: FSS/UERJ, n. 20, p. 57-68, 2007.

GUEDES, M. C. **A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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

GULLAR, F. Somos uma invenção de nós mesmos. **Revista Gloss**. Editora Abril, out. 2007.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997b.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HERINGER, R. **Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA**. Disponível em: <<file:///C:/Users/conta/Downloads/Rosana%20Heringer%20%20a%C3%A7%C3%A0o%20afirmativa%20no%20Brasil%20%20reflexoes%20a%20partir%20dos%20EUA%201999%20WWICS.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

HERINGER, R. Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanço, aprendizados. **Cadernos do GEA: Ações Afirmativas e Inclusão: um balanço**, Rio de Janeiro, p. 5-8, 22 nov. 2012.

HERINGER, R. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Orgs.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. PUC-Rio.

_____. **Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil**: o desafio da prática. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/HERINGER%20Rosana.%20Acao%20Afirmativa%20e%20Combate%20as%20Desigualdade>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

HERINGER, R.; HONORATO, G. Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. (Org.). **Ensino Superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p. 315-350.

HERINGER, R.; VARGAS, H. 2015. **Uma análise preliminar das políticas de permanência e assistência nas universidades federais brasileiras**. Texto apresentado no XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, Porto Alegre, 2015.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

_____. **Resumo técnico**. Censo da educação superior de 2009. Ministério da Educação, Brasília, Distrito Federal, 2010.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012,

JARDIM, T. H. **Destinos (im)prováveis**: Um estudo sobre o perfil e a trajetória pessoal e profissional de alunos egressos de Serviço Social, beneficiários de Política de Ação Afirmativa da PUC-Rio. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Puc Rio, Rio de Janeiro, 2015.

JURACY, C. R. S. **Institutos Federais**, Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões, Brasília: IFRN, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. Editora Ática. 1997.

LEHER, R. ENEM: o que é commodificado é mercadoria. **Jornal da ADUFRJ-SSind**, Rio de Janeiro, a. X, n. 635, 2009. Disponível em: <<http://www.adufrj.org.br/index.php/textos-edocumentos/docdetails/396-enem-o-que-e-modificado-e-mercadoria.html>> Acesso em: 05 abr. 2019.

LEMOS, A. H. C.; DUBEUX, V. J.; PINTO, C. S. M. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, artigo 8, jun. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/viewFile/5125/3859>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

LIMA, K. **Contra-Reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LORENZET, D.; ZITKOSKI, J. J. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação** [en linea]. 40(3), 459-468, 2017, ISSN: 0101-465X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84854915020>>. 10 abr. 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. Tradução Nélcio Scheider, Ivo Tonet, Reinaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACOWAN, T. Expansion without equity. An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, n. 53, p.579-598, 2007.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional. Das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, n. 64, Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, V. **Educação Especial como direito**. Universidade Estadual de Sobral, Fortaleza: 2004. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=87&rv=direito>> Acesso em: 20 jul. 2019.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1, Cap. V. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.

MELO, P. B.; CAMPOS, L. H. R.; ZARIAS, A. O novo habitus do estudante da universidade pública no interior do Nordeste. In: HERINGER (Org.). Democratização do ensino superior no Brasil, novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. **Cadernos do GEA**, n.7, Jan./jun. 2015.

MENIN, M. S. S. et al. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 255-272, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200004>>

MICHELI, A. J. C. Processo histórico do Serviço social em Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação no Estado de Goiás: dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009. Goiás, 2010. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 09-30.

MOEHLECKE, S. Ações afirmativas: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

MORAES, M. R.; LIMA, G. F. **Assistencialização das Políticas Educacionais Brasileiras**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 16 set. 2019.

MULLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial**. Viveiros de Castro, 1999.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES: n. 53, 2014. p. 88-103.

_____. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. Recife, 2013. 158 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Serviço Social.

NETO, A. V.; LOPES, M. C. Inclusão. Exclusão. In/Exclusão. **Verve – Revista PUC-SP**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886/11118>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

NETTO, J. P. **Universidade e Lutas Sociais**. Palestra Pública por Jose Paulo Netto. [Filme-vídeo]. Produção de Kamil Gerónimo. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 30 jun. 2015. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 68 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1WTpapTu3Kw>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o processo de bolonha dez anos depois. **Sociol. Antropol**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 181-207, June 2011. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223838752011000100181&lng=en&nrm=iso>. Access on: 04 Apr. 2020. <<https://doi.org/10.1590/2238-38752011v118>>.

NEVES, M. W. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo / Lúcia Maria Wanderley Neves e Marcela Alejandra Pronko. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100047&lng=en&nrm=iso>. Access on: 21 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015140412>.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais- São Paulo: T.A Queiroz Editor, 1985, p. 80.

NOSELLA, P. 1987. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, G. P. **Uma breve discussão sobre o sistema de cotas no Brasil**: fragilidades e desafios. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/914.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Iesalc, Unesco, 2002

_____. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

PAIVA, A. R. (Org.). **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, EUA, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAN, M. A. G. de. S. (Org.). Albanese, L.; Ferrarini, N. da L. **Psicologia e educação superior**: formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade aos tempos atuais. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/44045/1/S1414-4077_2009_000100003.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

PEREIRA, P. A. Política social contemporânea: concepções e configurações no contexto da crise capitalista. In: COSTA, L. C. et al. (Orgs.). **A política social na América do Sul**: perspectivas e desafios no século XXI [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, p. 15-26. ISBN 978-85-7798-231-8. Available from: doi: 10.7476/9788577982318.0001. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2019.

PINTO, G. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: A institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil.** Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Puc Rio. Rio de Janeiro, 2015.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização.** 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 87, p. 383-399, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200005&lng=en&nrm=iso>. Access on: 17 Apr. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>>

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos.** Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

RANDOLPHO, P. A. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior Civitas. **Revista de Ciências Sociais**, v. 15, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, p. 127- 157, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

RAWLS, J. **Justiça e democracia.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REIS, D. B. O significado de permanência. Explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. (Org.). **Sentidos da permanência na educação.** Primeira edição, Tempo Brasileiro, 2016.

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. B. Políticas Públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior - Um debate em curso. **Cardernos Anpae.** 2009. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

REPPOLD, C. T. et al. Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HULTZ, C. S. et al. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência:** aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RESKIN, B. **Affirmative Action in Employment.** Washington: American Sociological Association, 1997.

RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil.** Bauru, SP: Edusc, 2007. (Coleção Ciências Sociais).

RISTOFF, D. **O novo perfil do campus brasileiro:** uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ROLLA, J. S. Do acesso ao (in)sucesso - A questão das (des)igualdades. **Cadernos pedagógicos**, Ed. Asa: Lisboa, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. 1997. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Rev. Bras. C. Soc.**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014.

SAMPAIO, S; SANTOS, G. **O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior**. Disponível em: <<http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Sampaio-Sonia-UFB-Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=en&nrm=iso>. Accesson 04 June 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, a. 10, n. 22, 2000.

SANTOS, S. A. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas**: Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-125.

SAWAIA, B. B. **As Artimanhas da Exclusão**: uma análise ético-psicossociológica. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002

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

SHAVELSON, R. J. New roles for teachers and students. In: OSER, F. K.; DICK, A.; PATRY, J. (Eds.), **Effective and Responsible Teaching**: The New Synthesis. San Francisco: Jossey -Bass, 1992.

SILVA, A. P. P.; **Processo de escolarização das camadas populares - das promessas de ampliação das oportunidades à realidade de exclusão: O que pensam os sujeitos envolvidos nessa contradição?** Rio de Janeiro, 2003. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, R. M. **O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma proposta de análise crítica da expansão da kroton educacional.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SILVÉRIO, V. R. **Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n117/15560.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

SIQUEIRA, R. F. B. de et al. A presença de docentes mulheres em cargos gerenciais nas universidades federais do estado de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 49-69, maio 2016. ISSN 1983-4535. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n2p49>>. Acesso em: 03 mar. 2020. <doi:<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n2p49>>.

SKIDMORE, T. Ação Afirmativa no Brasil? Reflexões de um brasileiro. In: SOUZA, J. (Org.), **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997, p.127-135.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

SORJ, B. **Sociologia e Trabalho: mutações, encontros e desencontros.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n43/002.pdf>>.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA E SILVA, J. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens de origem popular para uma universidade. Rio de Janeiro, Ed. Sete Letras, 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 8, n. 16. Jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, S. H. dos S. C. **Institutos Federais: Expansão, perspectivas e desafios.** Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/1048>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOUZA, J. D. A. de. **Na travessia: assistência estudantil na educação profissional: as interfaces das políticas de assistência social e educação.** 2017. 190 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOWELL, T. **Affirmative Action Around the World: An Empirical Study**. Londres: Yale University Press, 2004.

SPOSATI, A. de O. et al. **A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**. Uma questão em análise. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STEVANIM, L. F. Quem ganha com a dívida pública? **Revista Radis**. Programa Radis de comunicação e saúde, n. 162. Rio de Janeiro: ENSP; Fiocruz, mar. 2016. p.12-16. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 25 out. 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TELLES, V. da S. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: ed. UFMG, 1999.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4012-2_13>. Acesso em: 07 out. 2018.

TURMENA, L. N. de, Mário L. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017.

VARGAS, H. M. **Represando e distribuindo distinção**: a barragem do ensino superior. Rio de Janeiro, 2008. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. Políticas públicas recentes para a educação superior: balanços e ameaças. In: Avanços e desafios na educação superior no Brasil. In: HONORATO, G. (Org.). **Coleção caderno do LEPES**, v. 2. Faculdade de Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

VARGAS, H. M; DE PAULA, M. de F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VASCONCELOS, S. D. S, EDNALDO G. da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n.49, p.453-468, out./dez. 2005.

VASCONCELOS, M, H. A., de D. et al. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 6, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2200>> Acesso em: 07 out. 2019.

VELOSO, G. M. **Cotas na universidade pública - direito ou privilégio.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPed, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2005.

VIEIRA, A. L da C. **A Ação Afirmativa como Combate às Desigualdades Raciais no Brasil:** Em Busca do Caminho das Pedras. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria.** El escenario y sus protagonistas. Madrid: Nancea, 2002.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

9

Apêndices

9.1.

Apêndice 1 – Questionário

1) Identificação:

- Idade:
- Sexo: ()feminino ()masculino () sem resposta
- QUAL A SUA COR/etnia? ()branco ()negro ()preto () indígena ()amarelo ()pardo
()sem resposta () outro_____
- Há quanto tempo você trabalha no IFRJ?
- Qual a sua ocupação/função no IFRJ?

Escolaridade:

- Qual a sua escolaridade?
- Estudou a maior parte do percurso formativo em:
 - () Instituição pública
 - () privada
- A sua graduação foi:
 - () Instituição pública
 - () privada

Em caso de graduação em rede privada, como era custeada a mensalidade?

- () Recursos próprios – família direta
- () Recursos de terceiros – outras pessoas que não os pais

Qual a sua área de estudo/pesquisa/atuação?

Durante o seu percurso acadêmico você participou de programas de assistência estudantil?

- () Sim
- () Não tive interesse
- () Não fui selecionado

Usufruiu de algum tipo de programa com transferência de recursos financeiros a você?

- () Sim
- () Não

2) Perspectivas inclusivas

Acesso por reserva de vagas:

1. Você conhece as formas de ingresso no IFRJ ? Descreva

1.1 Você conhece como se dá o ingresso por “cotas”?

2. Você identifica alguma mudança em relação ao público ingressante no IF após a implementação das cotas?

3. Quais as suas percepções sobre a reserva de vagas como forma de ingresso aos cursos de graduação?

3) Perspectivas inclusivas

Assistência estudantil:

4. Você conhece como se dá o acesso ao Programa de Assistência Estudantil da instituição em que trabalha?

5. Quais as suas percepções sobre o Programa de assistência estudantil? Descreva o que você pensa a respeito

6. Você já orientou ou encaminhou algum estudante para ser atendido no setor que executa esse programa? Quais as principais demandas identificadas por você para realizar tal encaminhamento?

4) Práticas inclusivas e excludentes

8. Você percebeu alguma necessidade de alterar sua forma de trabalho para atender o “novo perfil de alunos” ingressantes após 2012? O que você alterou? Exemplifique.

9. Quais as principais dificuldades encontradas sob o seu ponto de vista para permanência dos estudantes cotistas?

10. A partir da sua relação e atendimentos com os estudantes de reserva de vagas quais os pontos positivos e negativos a serem destacados a partir do ingresso desse novo público?

11. Você já presenciou ou vivenciou alguma prática excludente em relação aos alunos de AA? Descreva essa situação.

9.2.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Ministério da Educação
Instituto Federal de
Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro
– IFRJ**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O acesso e a Permanência de estudantes por reserva de vagas – Um estudo sobre as percepções e práticas inclusivas e excludentes no contexto acadêmico do IFRJ – campus Realengo. Você foi selecionado para fazer parte de uma pesquisa de doutorado através de questionário online e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é/são: Caracterizar o perfil dos educadores do campus Realengo, identificar as percepções dos educadores sobre Ação Afirmativa e permanência, pesquisar a normatização sobre ação afirmativa e permanência no IFRJ, investigar as práticas inclusivas e excludentes desenvolvidas pelos educadores em relação aos estudantes oriundos de reserva de vagas, mapear as estratégias institucionais para promoção do acesso e permanência dos estudantes.

Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa poderão ser os destacados pela Resolução 466/2012, definindo-os como: “possibilidade de danos à dimensão, física, psíquica, moral, intelectual, cultural, ou espiritual do ser humano, no entanto, poderão ser de baixo impacto se o convidado, após o conhecimento dos temas a serem tratados decidir por não responder às questões e deste modo nem tomar conhecimento do conteúdo das mesmas. Sendo assim, caso o participante considere que algum dos temas citados poderá lhe causar algum desconforto, recomenda-se que não participe da pesquisa a fim de evitar que ocorra algum tipo de dano acima citado. Os benefícios em participar da pesquisa estão em poder contribuir para uma temática que vem sendo discutida no campo das políticas sociais e dos direitos humanos, que, dentro de uma perspectiva progressista visa à equidade na construção de uma sociedade mais igualitária.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para contribuir com a elaboração de estratégias eficazes para a promoção da permanência dos estudantes ingressantes por ação afirmativa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com

fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa e terá o direito de receber uma via do termo de compromisso.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, 6º andar, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3293-6125 de segunda a sexta-feira, das 9 às 12 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

SANDRA CRISTINA ALVES DE MELO MACHADO

Assinatura d(a) pesquisador(a) responsável

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Sandra Cristina Alves de Melo Machado

Tel: (21) 97928-5466

E-mail: sandra.machado@ifrj.edu.br

10 Anexos

10.1. Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INGRESSANTES POR RESERVA DE VAGAS ¿ UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS E EXCLUDENTES NO CONTEXTO ACADÊMICO DO IFRJ ¿ CAMPUS REALENGO

Pesquisador: Sandra Cristina Alves de Melo Machado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13989119.3.0000.5268

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.508.724

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de tese do Programa de pós-graduação de Doutorado em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro "que busca analisar as percepções dos educadores do IFRJ - campus Realengo acerca do acesso através da reserva de vagas e assistência estudantil no contexto acadêmico. Para tal, buscará caracterizar os educadores; e analisar, sob a ótica dos mesmos, os sentidos atribuídos ao acesso através da reserva de vagas e à permanência. Será realizado um estudo descritivo centrado nos participantes de abordagem qualitativa. Serão utilizados como instrumentos de coleta de informação o questionário dividido em 3 blocos que abarcam os temas centrais a serem estudados. Os blocos se dividem em Dados pessoais, Percepções sobre as perspectivas inclusivas e práticas inclusivas e excludentes".

Será realizada uma pesquisa de abordagens quantitativa e qualitativa que abarcará estratégia documental, utilizando os documentos e dados produzidos tanto no âmbito institucional quanto as produções científicas elaboradas sobre esses temas e material extraído através da aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa. Os questionários serão aplicados pelo e-mail institucional

Endereço: Rua Pereira de Almeida, 88

Bairro: Praça da Bandeira

CEP: 20.260-100

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6026

E-mail: cep@ifrj.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 3.508.724

do campus, dentro de um período específico, a fim de tentar contemplar o maior número possível de servidores".

"Será utilizada a análise de discurso crítico (ACD) como método de análise".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar sob a ótica dos educadores do IFRJ – campus Realengo suas percepções sobre o acesso de estudantes através da reserva de vagas e assistência estudantil no contexto das perspectivas inclusivas e práticas inclusivas e excludentes.

Objetivos específicos:

Caracterizar o perfil dos educadores do campus Realengo

Identificar as percepções dos educadores sobre AA (Ação Afirmativa) e permanência,

Pesquisar a normatização sobre a Ação Afirmativa e permanência no IFRJ

Investigar as práticas inclusivas e excludentes desenvolvidas pelos educadores em relação aos estudantes oriundos de reservas de vagas;

Mapear as estratégias institucionais para promoção do acesso e permanência dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há um risco baixo, conquanto se trate de questão que é objeto de dissenso. As garantias de sigilo, confidencialidade e desistência inócua podem ser consideradas suficientes para os riscos da pesquisa. Os benefícios são maiores para a instituição, visto que a pesquisa possibilitará uma melhor avaliação de sua atuação nesse importante campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito importante para sua área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos necessários foram todos submetidos e estão em acordo com as resoluções atinentes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresenta linguagem acessível à compreensão dos sujeitos da pesquisa, explicitam as garantias de informação, privacidade, desistência, acesso ao pesquisador e descrição clara dos procedimentos utilizados no estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Rua Pereira de Almeida, 88

Bairro: Praça da Bandeira

CEP: 20.260-100

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6026

E-mail: cep@ifrj.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ**



Continuação do Parecer: 3.508.724

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFRJ, em reunião realizada em 12.08.2019,, em concordância com a Resolução CNS 466/12 e com a Resolução 510/16, aprova o projeto de pesquisa proposto. Recomenda-se a submissão do relatório final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	termo_de_compromisso_inserir_resultados.doc	11/08/2019 19:14:30	Phillip Wilhelm Keller	Aceito
Cronograma	termo_de_compromisso_inserir_resultados.doc	11/08/2019 19:13:56	Phillip Wilhelm Keller	Aceito
Cronograma	cronograma_2.doc	11/08/2019 19:13:23	Phillip Wilhelm Keller	Aceito
Orçamento	orcamento_ou_custo.doc	11/08/2019 19:12:40	Phillip Wilhelm Keller	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1331580.pdf	18/07/2019 17:57:03		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/07/2019 17:56:17	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_julho_2019.pdf	11/07/2019 15:38:36	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	15/05/2019 11:24:31	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Aceito
Outros	curriculo_lattes.pdf	07/05/2019 10:26:51	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Aceito
Outros	termo_de_orientacao.JPG	07/05/2019 10:25:31	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_marco.pdf	02/05/2019 21:09:14	Sandra Cristina Alves de Melo Machado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Pereira de Almeida, 88

Bairro: Praça da Bandeira

CEP: 20.260-100

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6026

E-mail: cep@ifrj.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 3.508.724

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Agosto de 2019

Assinado por:
Angela M Bittencourt
(Coordenador(a))

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612148/CA

Endereço: Rua Pereira de Almeida, 88

Bairro: Praça da Bandeira

CEP: 20.260-100

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6026

E-mail: cep@ifrrj.edu.br