

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

BETINA ALVES GRAEFF

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL: DA
ESCOLA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre

2014

BETINA ALVES GRAEFF

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL: DA
ESCOLA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito à obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul.

Orientador: Francisco Arseli Kern

Porto Alegre

2014

BETINA ALVES GRAEFF

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G734p Graeff, Betina Alves

**A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior. / Betina Alves Graeff. – Porto Alegre, 2014.
99f. : tab.**

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern

1. Ensino Superior - Brasil. 2. Educação Superior – Políticas Públicas. 3. Estudantes Universitários – Aspectos Sociais. 4. Assistência Social. 5. Inclusão Social. 6. Universidades Federais.
I. Kern, Francisco Arseli. II. Título.

CDD 378.81

BETINA ALVES GRAEFF

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL: DA
ESCOLA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito à obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Francisco Arseli Kern – PUCRS – Orientador

Prof.
Dra. Gleny Duro Guimarães

Prof.
Dr. Rafael Arenhaldt

Porto Alegre

2014

Dedico este trabalho ao meu filho Moisés
e ao meu filho Pedro, gestado e nascido
durante a produção desse trabalho. Ao
meu marido, João, companheiro de luta.

Aos três, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo eterno apoio e torcida; pela base familiar cheia de amor; pelo ensino de qualidade que puderam me dar; pelas caronas que me deram para realização das entrevistas, quando a barriga já não me permitia dirigir; e por poder contar sempre incondicionalmente com eles.

Ao meu amigo e irmão Augusto, companheiro de mestrado com quem sempre pude contar.

Aos meus dois filhos, Moisés e Pedro, por estarem ao meu lado, por me fazerem mãe, por me ensinarem esse amor incondicional. Amo vocês!

Ao meu marido João, por aguentar minhas ansiedades e pela paciência que teve comigo. Amo-te!

À minha vó Eva, pelos mimos e lanchinhos que me deu enquanto eu escrevia.

Ao meu avô materno, Pedro, que já fez a passagem para o plano espiritual: sempre foste meu maior amigo, te sentia sempre perto!

À minha mãe, Aldaíza, e à minha sogra, Clair por suprirem as minhas ausências cuidando dos meninos.

A diretora do colégio de Aplicação da UFRGS, Dirce Guimarães e o vice-diretor, Luís Mazei que sempre me apoiaram.

Aos colegas de mestrado da PUCRS: foi muito bom caminhar com vocês!

Aos professores do mestrado da PUCRS por proporcionarem essa roda de saber.

Ao meu orientador, Dr. Francisco Arseli Kern, pelas orientações, pela disponibilidade, pelos papos divertidos que descontraíam, pelo carinho e pela força.

Às colegas de trabalho do CAP/UFRGS, Vanessa Saggin, Luciana Paiva, Jaqueline Giordani e Virgínia Baum, pelo apoio incondicional.

À CAPES, por propiciar as condições materiais para a realização desta pesquisa.

À colega e amiga Aline Kowalski, que me incentivou a iniciar este estudo.

Às professoras de mestrado Dra. Gleny Guimarães e Dra. Ana Lúcia Maciel, pelos estudos valorosos sobre a educação trabalhados em aula. Foram excelentes!

Às queridas Juliana e Andréia da secretaria do PPG/PUCRS: a ajuda de vocês foi imprescindível e vocês sabem bem disso.

À UFRGS, meu espaço de trabalho e campo desta pesquisa.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do CAP/UFRGS, que me ensinaram a trabalhar com formação. Foi muito bom ser orientadora de vocês nos trabalhos científicos: aprendizado incomensurável.

Aos alunos cotistas da UFRGS que se dispuseram a fazer as entrevistas até mesmo nas férias.

Aos queridos alunos e colegas da Casa do Estudante da UFRGS, que sempre me apoiaram.

À querida colega da UFRGS Bete Martini, grande ser humano e também minha incentivadora.

A todos, MUITO OBRIGADA!

Ainda me lembro aos três anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
O meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora
Fazia tudo que eles quisessem
Acreditava em tudo que eles me dissessem
Me pediram para ter paciência
Falhei
Então gritaram: - Cresça e apareça!
Cresci e apareci e não vi nada
Aprendi o que era certo com a pessoa errada
Assistia o jornal da TV
E aprendi a roubar prá vencer
Nada era como eu imaginava
Nem as pessoas que eu tanto amava
Mas e daí, se é mesmo assim
Vou ver se tiro o melhor prá mim.
Me ajuda se eu quiser
Me faz o que eu pedir
Não faz o que eu fizer
Mas não me deixe aqui
Ninguém me perguntou se eu estava pronto
E eu fiquei completamente tonto
Procurando descobrir a verdade
No meio das mentiras da cidade
Tentava ver o que existia de errado
Quantas crianças Deus já tinha matado.
Beberam meu sangue e não me deixam viver
Tem o meu destino pronto e não me deixam
escolher
Vem falar de liberdade prá depois me prender
Pedem identidade prá depois me bater
Tiram todas minhas armas
Como posso me defender?
Vocês venceram está batalha
Quanto a guerra,
Vamos ver (LEGIÃO URBANA, 1984).

RESUMO

A proposta de investigação deste estudo aborda a temática da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Em sua delimitação, estudamos a constituição da Política de Assistência Estudantil da UFRGS junto a alunos egressos de escola pública usuários da assistência estudantil nesta instituição. A análise discorre sobre significados da Política de Assistência Estudantil, sua materialidade, o direito à educação, a permanência na universidade e cotas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com dados quantitativos, fundamentada pelo método dialético-crítico e no materialismo histórico. A técnica utilizada para analisar os dados obtidos é a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa demonstram a instabilidade da Política de Assistência Estudantil, que ora garante a permanência do aluno ora o exclui devido a inúmeros aspectos que condicionam a continuidade dos benefícios oferecidos, como a precariedade das ações que visam à permanência e o preconceito. A construção da Política de Assistência Estudantil se instaurou sob influências de organismos internacionais, cujas lógicas concebem a educação como mercadoria, que acreditam que as políticas sociais devem ser focalizadas. Dessa forma, a educação vai atender à demanda do mercado em detrimento de uma formação compromissada com a criticidade, e a Política de Assistência Estudantil não vai abarcar a todos que dela necessitam para se manter na universidade.

Palavras-chave: Direito à educação. Acesso e permanência. Política de Assistência Estudantil. Cotas.

ABSTRACT

The investigation proposal of this study approaches the thematic of student assistance in the Federal University of the state of Rio Grande do Sul (UFRGS). We studied the constitution of UFRGS' Student Assistance Policy alongside students originating from public schools who are users of this service in the institution. The analysis broaches on the meanings of the Student Assistance Policy, its materiality, the right to Education, to permanence in the University and affirmative action. It is a qualitative research with quantitative data, based on the dialectical-critical method and on historic materialism. The technique used to analyze the data is content analysis. The results of the research show the instability of the Student Assistance Policy, which sometimes assures the permanence of the student and sometimes excludes them based on a number of aspects that condition the continuity of the benefits offered, precariousness of the actions that focus on the permanence, prejudice. The construction of the Student Assistance policy was established under the influences of international organisms, whose logic views education as merchandise and believe social policies should be focalized. In this way, education will attend the market's demand instead of having a formation committed to criticism, and the Student Assistance Policy will not comprise all who need it to stay in the University.

Key-words: Right to education. Access and permanence. Student Assistance Policy. Affirmative Action

LISTA DE SIGLAS

AC - Auxílio Creche

AME - Auxílio Material de Ensino

AT - Auxílio Transporte

BM - Banco Mundial

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEU - Casa do Estudante

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PAA - Política de Ação Afirmativa

PAE - Política de Assistência Estudantil

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRAE - Pró-reitoria de Assistência Estudantil

PS - Programa Saúde

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU - Restaurante Universitário

SAE - Secretaria de Assistência Estudantil

TIM - Taxa de Integralização Média

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| SUMÁRIO..... | 12 |
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO..... | 17 |
| 2.1 EDUCAÇÃO E MERCADORIA..... | 17 |
| 2.2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTORICIDADE, ASPECTOS LEGAIS E A PROPOSTA DA UFRGS..... | 33 |
| 3 BASE METODOLÓGICA..... | 45 |
| 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA..... | 45 |
| 3.2 AS CATEGORIAS DO MÉTODO..... | 46 |
| 3.3 UNIVERSO E AMOSTRA | 49 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS: CONTATO COM OS PARTICIPANTES E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS | 50 |
| 3.5 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES | 51 |
| 3.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES..... | 52 |
| 4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRGS NA VISÃO DOS ALUNOS COTISTAS..... | 56 |
| 4.1 MOTIVOS DO INGRESSO DOS COTISTAS NA UNIVERSIDADE E A PROCURA PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL..... | 57 |
| 4.2 PERCEPÇÕES SOBRE A PAE NA VISÃO DOS ALUNOS E PROFISSIONAIS DA ASSISTÊNCIA, O ATENDIMENTO AO ALUNO COTISTA E BENEFÍCIOS ACESSADOS | 71 |
| 4.3 PERSPECTIVAS INTERRELACIONAIS NO CONTEXTO DO DIREITO A EDUCAÇÃO | 80 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| 6 CRONOGRAMA..... | 86 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido..... | 94 |
| APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas aplicado com os alunos | 95 |
| APÊNDICE C - Roteiro de entrevista aplicado com a equipe da DSSSAE | 96 |
| APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas aplicado com gestor PRAE/UFRGS | 97 |
| ANEXO A - Parecer da Comissão Científica | 98 |
| ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS..... | 99 |
| ANEXO C – Autorização Prévia da PRAE..... | 101 |

1 INTRODUÇÃO

O interesse deste estudo advém da experiência profissional da pesquisadora, durante quatro anos, junto à Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), onde a intervenção profissional ocorre dentro da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, PRAE. Os questionamentos levantados nas reuniões de equipe, onde as assistentes sociais determinam os critérios de seleção dos alunos que receberiam a assistência estudantil, são instigadores para o presente trabalho. A importância da pesquisa justifica-se ainda pelos estudos de casos realizados pela equipe de acompanhamento dos alunos (composta por assistentes sociais, psicólogos, pedagogas), cuja função era definir a continuidade ou não dos alunos nos programas de benefícios, que deixavam dúvidas acerca da concretização do direito à educação.

Outro fator importante para a pesquisadora foi a intersecção do Serviço Social com a área da Educação, após a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, o que tornou impossível discutir a Política de Assistência Estudantil sem relacioná-la com a categoria educação. A aproximação com o conhecimento psicopedagógico ampliou o olhar para trabalhar com os alunos egressos de escola pública que chegavam ao Serviço Social com problemas relacionados à sua história de vida e que, por vezes, refletiam no seu desempenho acadêmico.

No fluxograma de trabalho, as pedagogas avaliam a situação do desempenho acadêmico dos alunos, ficando ao cargo das assistentes sociais a avaliação socioeconômica dos mesmos. Apesar da proposta interdisciplinar, devido ao intenso fluxo de trabalho não é sempre possível que se faça uma avaliação em conjunto de todos os casos que se apresentam, fragmentando a proposta interdisciplinar preconizada pelos gestores.

Neste contexto, o qual faz parte do cotidiano do assistente social que atua na Política de Assistência Estudantil, surgem as limitações e desafios para que se efetive a garantia do direito à permanência dos alunos no ensino superior público. Tem-se, portanto, a necessidade dessa pesquisa, que pretende contribuir com os alunos e com a equipe de profissionais da PRAE. Com os alunos - na medida em que será possível visualizar futuras alternativas que se darão a partir da leitura de como está efetivada essa política, com vistas a efetivar o direito a educação na graduação dos mesmos. Com a equipe, no que tange a proporcionar uma reflexão e

um estudo constante em que a realidade do aluno usuário da assistência estudantil é desvelada. A partir dessa leitura concreta, é possível alcançar um trabalho mais efetivo junto aos alunos egressos de escola pública, usuários da assistência estudantil.

Sendo assim, optou-se por realizar-se uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada nas experiências vivenciadas pelos sujeitos e suas relações sociais. É importante salientar que a escolha não se deu de forma neutra, pois provém de uma leitura crítica de realidade social incorporada pela pesquisadora. Primeiramente, no capítulo 2, intitulado “Educação e Política de Assistência Estudantil como Princípio de Inclusão”, têm-se dois subitens: no capítulo 2.1, discorre-se sobre a educação como mercadoria, abordando alguns aspectos relevantes da categoria educação junto à reforma universitária. Há de se considerar esse referido processo no cotidiano profissional, já que o espaço em que essa pesquisa foi construída se trata de uma instituição de ensino superior. O capítulo 2.2 tange à reflexão da Política de Assistência Estudantil, PAE, dentro da IFES junto ao direito à educação.

A PAE se insere nesse espaço com uma nova face, com um discurso modernizante e promissor para todos, mas a política de assistência no Brasil também tem seu próprio caminho de implementação que culminou no que está posto hoje (e será explicitado pelos próprios alunos que são usuários da assistência estudantil durante o caminho desse estudo) dentro da instituição de ensino superior.

Abordar o direito social à educação dentro de uma universidade federal requer analisar a forma real como a assistência estudantil está instituída para os alunos, sem desconectá-la das teorias explicativas do campo da educação, da política e do direito dentro de uma construção que se move a todo instante, que conserva aspectos do passado e do presente, bem como a negação e afirmação de reflexões e conhecimentos constantes.

Neste sentido, constitui-se a investigação deste estudo a temática da Política de Assistência Estudantil na Instituição Federal de Ensino Superior. Em sua delimitação, estudamos a constituição da Política de Assistência Estudantil da UFRGS junto a alunos egressos de escola pública usuários da assistência estudantil nesta instituição. O estudo foi desenvolvido no período de março a dezembro de 2013.

O trabalho objetiva responder ao problema de pesquisa:

Como está constituída a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desenvolvida junto aos alunos de graduação egressos de escolas públicas que utilizaram a assistência estudantil nessa instituição de ensino no ano de 2012?

Pretende-se colaborar com a consolidação da educação como um direito universal. Para tanto, tem-se como objetivo geral desenvolver um estudo sobre a constituição da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desenvolvida junto aos alunos de graduação egressos de escolas públicas que utilizaram a assistência estudantil nessa instituição de ensino no ano de 2012, com vistas a colaborar com a consolidação da educação como um direito universal.

Os objetivos mais específicos se propõem a:

a) Analisar a gestão da Política de Assistência Estudantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o intuito de dar visibilidade ao que é oferecido pela mesma aos alunos.

b) Analisar como é percebida a Política de Assistência Estudantil pela equipe que elabora as ações da Secretaria de Assistência Estudantil, com vistas a compreender as concepções que norteiam as práticas profissionais.

c) Identificar como se estabelece a Política de Assistência Estudantil e o cotidiano acadêmico dos estudantes egressos de escola pública, com vistas a desvelar seus limites e possibilidades.

d) Identificar quais são os benefícios utilizados e quais são os mais importantes para os alunos egressos de escola pública, usuários da Política de Assistência Estudantil, com o intuito de perceber a sua relevância na permanência dos alunos cotistas na UFRGS.

Com o propósito de fornecer uma direção ao pesquisador no processo de investigação, foram definidas as seguintes questões norteadoras:

Qual a proposta da inclusão educacional hoje e como ela se apresenta dentro da IFES?

Como é percebida a Política de Assistência Estudantil pela equipe de trabalho responsável pela assistência estudantil da IFES?

Como a Política de Assistência Estudantil contribui para a permanência dos alunos egressos de escola pública, usuários dessa política, na IFES?

Quais os maiores entraves dessa política na visão dos alunos egressos de escola pública usuários da assistência estudantil na IFES?

Quais as contribuições, na visão dos alunos, que a Política de Assistência Estudantil trouxe para sua permanência na graduação?

Quais os avanços e entraves, na visão da equipe gestora da assistência estudantil, que a Política de Assistência Estudantil trouxe para o acesso e permanência dos alunos egressos de escola pública na graduação?

Para resolução da problemática supracitada, a metodologia utilizada encontra-se no capítulo 3. O capítulo 4 refere-se à análise das informações obtidas, seguindo-se do capítulo 5 que aborda as considerações finais. Por último, têm-se os apêndices e os anexos.

Diante dessas questões, este estudo dá visibilidade a como se constitui a Política de Assistência Estudantil na UFRGS junto aos alunos egressos de escola pública e usuários dessa assistência. Concomitantemente, contribui com os profissionais do Serviço Social que atuam na educação, bem como propicia uma leitura mais consistente acerca das problemáticas encontradas pelos atores envolvidos com a referida política e que vá ao encontro da afirmação do direito à educação. Dessa forma, coopera com o segmento da população usuária da Política de Assistência Estudantil, na medida em que, além de analisar os entraves, visa à proposição de alternativas que venham a auxiliar na concretude do direito social à educação, bem como dar voz aos sujeitos, contemplando suas experiências, angústias, alegrias e, principalmente, vivências como usuários da assistência estudantil.

2 EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO

Esse capítulo aborda aspectos alusivos à filosofia da educação, remetendo às suas origens. Perpassa por alguns pensadores que nortearam o início do pensamento pedagógico. Tece-se, ainda, a institucionalização da educação brasileira, trazendo alguns pontos que ratificam a sua não neutralidade política; ainda, aborda-se nesse capítulo como se deu a constituição da educação superior no Brasil e a situação da referida categoria como mercadoria na atualidade. Após, discute-se a Política de Assistência Estudantil na IFES, relacionando-a com os planos e políticas educacionais de âmbito nacional, junto a questionamentos acerca dos direitos à educação; por último, há alguns debates contemporâneos de autores sobre suas concepções de políticas sociais, inclusão e ações afirmativas e permanência.

2.1 EDUCAÇÃO E MERCADORIA

Para discorrer sobre o tema educação faz-se premente remeter ao seu início. Segundo Ferrari (2006), o pensamento pedagógico existe há 25 séculos; porém, suas raízes são gregas. O autor refere que, na Grécia antiga, os sofistas ensinavam os filhos das famílias tradicionais a arte do falar bem e também quais os argumentos que os mesmos poderiam usar para *entusiasmar a elite grega*. Nessa perspectiva, a pedagogia voltava-se para o que era demandado na vida daquela sociedade, e era direcionada para as elites da época. Não contemplava a sociedade como um todo, já que, naquela época, estabelecia-se por relações escravagistas, por estrangeiros que não possuíam os direitos políticos, que pagavam impostos para viver na Grécia e eram obrigados a se submeter ao serviço militar, bem como eram impossibilitados de adquirir terras gregas.

Outro importante pensador do berço da educação, segundo Ferrari (2006), foi Sócrates (469 – 399 a.C.). De acordo com o autor, esse pensador vai de encontro à intencionalidade pedagógica sofista anterior por achá-la “conveniente” com os interesses da clientela. Pensava na educação como fonte de saber, de conhecer o mundo e de autoconhecimento. Sócrates trouxe a filosofia do céu para a terra, para o homem e para sua alma. Sua preocupação era levar os discípulos ao autoconhecimento, juntamente com a sabedoria, para a busca da prática do bem. Discursava sobre a importância de aperfeiçoar a alma em detrimento da

preocupação com a fortuna e o corpo. O saber deveria encontrar a virtude, e cabia ao mestre auxiliar o discípulo a se “iluminar”.

Atenta-se que Sócrates era acompanhado por jovens, pertencentes às famílias mais ricas de Atenas, o que contradiz em parte a sua crítica aos sofistas no que se refere ao atendimento apenas de uma clientela.

Seguidor de Sócrates, Ferrari (2006) refere que Platão (427-347 a.C.), foi considerado o primeiro pedagogo. Concebeu um sistema educacional para sua época, dando-lhe uma dimensão ética e política.

Educação para Platão deveria caber ao Estado e teria que ser permanente para a uma ordem política balizada na justiça e deveria formar a moral no homem. Dos educandos, aqueles que tivessem o espírito mais cultivado estariam aptos a governar. Contrariava a democracia da época, pois essa tinha sido responsável pela condenação de seu mestre, Sócrates, o mais sábio e virtuoso dos homens, à morte, passando, por isso, a defender que o governo deveria ser feito pela aristocracia. Porém, para Platão a aristocracia não era aquela oriunda da nobreza ou da riqueza, mas sim da sabedoria. Acreditava na renúncia do indivíduo a favor da coletividade e foi também o pioneiro a defender a educação para meninos e meninas e o ensino universal.

O estudo deveria estar presente em pelo menos cinquenta anos na vida das pessoas para que as mais bem sucedidas pudessem ser os “guardiões do Estado”. A importância do campo das ideias estava presente na filosofia de Platão.

Aranha, (1993 p 45) discorre sobre o Mito das Cavernas de Platão. Para a autora o filósofo referia que os homens estariam acorrentados ao fundo de uma caverna onde só olhariam para o fundo da mesma, nunca para frente. Seus objetos, nesse contexto seriam definidos pelas sombras dos próprios objetos que seriam percebidos pelos sentidos de cada homem, mas não seriam os objetos “reais”. Numa analogia ao conhecimento, o homem culto seria aquele que tirou as suas amarras para contemplar o objeto à luz do dia, fora da caverna, eliminando a percepção sensível.

Dessa forma seu objeto passou do mundo sensível para o mundo das ideias, pois é ali onde está a verdade para o idealismo. A Beleza está no topo das ideias para o filósofo. Sendo assim o homem sábio que retirou as amarras que o prendiam naquela caverna seria o mais apto a conduzir os demais.

Nessa perspectiva Aranha (1993) conclui acerca do viés pedagógico e político de Platão: *Cabe ao mais sábio conduzir os demais e governá-los*. Desse viés pedagógico supracitado, e, sob essa concepção de homem idealizado norteou-se, também, a categoria educação.

Na dialética do saber, há mais de dois mil anos depois de Platão, Marx ao escrever a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2005), rompe com o idealismo hegeliano rejeitando qualquer concepção transcendente do ser. Segundo Marx (2005) o que existe são as coisas e as relações materiais, naturais e humanas existentes.

Para Marx, é tarefa dos próprios homens o enfrentamento dos seus problemas práticos e teóricos, a explicação do seu ser e de suas relações, do seu mundo e de tudo que existe nele. Impera-se dessa forma a teoria ligada aos seus efeitos no campo social, ou seja, analisa-se a concretude da mesma.

Aristóteles (384-382 a.C.), segundo Ferrari (2006), pensava que o mundo à volta do homem era suficiente, sendo, dessa forma, um filósofo de teoria realista. Contrapunha-se a Platão nesse sentido, pois negava o campo das ideias. Suas concepções ligavam-se ao empirismo, que abarca em sua filosofia a crença de que as experiências são determinantes para o conhecimento. Tudo que se conhece, nessa perspectiva, vem da observação da experiência, do que se percebe dessa, como uma espécie de consequência dos sentidos. Para o empirismo, a experiência determina a ideia, negando a filosofia idealista já referida. No que tange à ciência, o empirismo refere o método científico tradicional.

Aristóteles enfatizava a lógica, a determinação de verdades, mas também pregava a virtude, em consonância com seu mestre, Platão. A educação, a política e a organização social têm que oportunizar a todos os homens boas condições para a obtenção de uma vida boa. Porém, é necessário explicitar que a educação seria dada aos cidadãos da época, ou se aqueles que podiam se dar ao luxo do ócio digno, excluindo os artesãos e os escravos.

Nessa perspectiva, infere-se a educação como sendo para um restrito grupo de pessoas, ou seja, uma elitização do conhecimento. Para Aranha (1993, p. 48), Aristóteles explicava o ser usando dois elementos:

- matéria (numa simples analogia seria uma estátua que dentro contém as virtualidades da forma em potência).

- forma (ideia que o escultor realiza e pela qual ele idealiza e lapida). Nesse devir, ocorre a passagem da potência para o ato. Na estátua, por meio da ação do escultor, teremos a forma, ou seja, a finalidade da mesma.

Aranha (1993) ainda refere ser a educação, na perspectiva aristotélica, um instrumento cuja finalidade é ajudar os homens a alcançar a realização e a plenitude do próprio ser, ou seja, numa característica da *pedagogia de essência*, “levar o homem a tornar-se o que deve ser”. Numa tecedura com o pensamento de Saviani (1996), percebem-se os aspectos políticos que envolviam a categoria supracitada naquela época.

Se nós voltarmos à antiguidade grega, vamos verificar que, em verdade, a filosofia de essência não implicava maiores problemas, e a pedagogia que decorria dessa filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que o homem, o ser humano, era identificado como livre; o escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Então, o problema do escravismo, sobre o qual se assentava a produção da sociedade grega, fica descartado e nem era um problema do posto de vista filosófico-pedagógico (SAVIANI, 1996, p. 49).

Podemos perceber, no que tange à educação, que a produção espiritual era voltada a uma restrita parcela de um povo, o que caracteriza um conhecimento antidemocrático e elitista. Marx (2006), numa reflexão acerca da educação, aponta que o saber vai ser “moldado” de maneira determinada pelas relações sociais que se estabelecem dentro da sociedade.

Segundo Marx (2006),

as ideias da classe dominante, são *em todas as épocas*, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios material, dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a elas submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As ideias dominantes são, pois, nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes compreendidas sob forma de ideias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são, dessa forma, as ideias de sua dominação (MARX, 2006, p. 78).

Após 2000 anos, percebe-se que a corrente do pensamento empirista presente em Aristóteles, ainda se faz presente. Segundo Silva (2007), John Locke era empirista, pois no entendimento desse autor, a experiência deveria ser acessada para a obtenção do conhecimento.

Para Ferrari (2006), John Locke (1632-1704), o fundador do liberalismo, influenciou a pedagogia quando reuniu ensinamentos sobre como se dão os processos de aprendizagem e desenvolvimento e afirmou ser a mente de uma criança semelhante a uma tabula rasa, ou seja, uma tela em branco a qual precisava ser preenchida pelo professor. Gerou a ideia de aprendizagem como sendo de fora pra dentro.

No que tange a esse último aspecto, Locke acreditava que o ser humano não nasce nem bom nem mau. Dessa forma, referenciava à educação o papel de formadora das crianças. Cabe ao ensino lhe dar utilidade ou não e moldá-la para o mal ou para o bem.

Além disso, sua teoria influenciou também os aspectos:

a) Político: seu pensamento estruturou a monarquia parlamentarista na Inglaterra e inspirou a Constituição dos Estados Unidos.

b) Filosófico: criou uma teoria do conhecimento inovadora que pesquisou o como a mente humana é capaz de traduzir o mundo externo.

A contribuição de suas teorias foi marcante no momento de ascensão e consolidação da sociedade burguesa, oferecendo suportes teóricos fundamentais à nova sociedade que surgia. As ideias de Locke ajudaram a consolidar a forma de organização do Estado, firmando o poder político da burguesia.

John Locke centralizou seu discurso em torno da soberania política. Porém, a nova sociedade fundamentada na igualdade entre os homens apenas valorizava a acumulação de capital e mostrava o homem audaz e ansioso por conquistar o mundo, lutando por destruir a sociedade feudal anterior. Segundo Marx (1987, p. 73), “Locke defendia a nova burguesia em todas as suas formas, os industriais contra as classes operárias e os pobres, os comerciantes contra os usurários arcaicos, os aristocratas financeiros contra os devedores do Estado etc.”

Apesar de Locke se contrapor à sociedade feudal em favor de uma nova ordem política e de um novo homem para que a sociedade burguesa pudesse se enraizar, para Marx, numa análise mais aprofundada acerca de Locke, o mesmo defendia o pensamento burguês como sendo o entendimento humano que naturaliza as explicações sobre o homem e a sociedade.

Encontra-se, ainda hoje, o entendimento de que as mazelas sociais são naturais, sempre existiram, ocultando o binômio explorado/explorador trabalhado por Marx. Essa filosofia que concebe as misérias como sendo naturais é muito utilizada

pelos defensores do capitalismo como estratégia de manutenção da ordem vigente, pois não relaciona a pobreza extrema com os processos de exploração tão caros à acumulação de capital.

Como se pode inferir, as correntes filosóficas perpassam séculos e ainda se fazem presentes nos dias de hoje. A educação, para John Locke, deveria atribuir uma utilidade aos educandos; pode-se observar essa mesma perspectiva ainda hoje nas instituições de ensino. Ao se reportar ao período da colonização brasileira, vê-se que a educação do mesmo período foi balizada por axiomas religiosos e de subserviência. A educação da época colonial do Brasil também continha uma atribuição: docilizar, catequizar, domesticar e preparar o indígena para que o mesmo trabalhasse arduamente com vistas a enriquecer Portugal.

Salienta-se que no Brasil, inicialmente, estabeleceu-se uma educação eurocentrista. Percebe-se esse eurocentrismo quando é ensinado, nas primeiras aulas de história, que o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Uma história linear, desconectada da totalidade e fragmentada, à medida que anula, ser o Brasil, descoberto pelos indígenas que já habitavam o continente.

Prado Júnior (2007) referiu que Portugal era a periferia da Europa, não tinha a cultura do trabalho e, pela posição geográfica, ficava à margem do resto do continente europeu. Dessa forma, a cultura portuguesa era diversa da cultura do restante da Europa.

Os lusitanos, apesar de terem sido os primeiros a constituir a monarquia na Europa, incorporaram a boa vida, e o trabalho não contemplava a vida dos reis. Além disso, o português voltou-se para o oceano, predestinando, assim, o feito de tornar-se uma grande potência colonial. A povoação, inicialmente, não constituía a meta desse povo, pois era o comércio que lhe interessava. Tem-se, dessa forma, um desprezo pela América primitiva descoberta, juntamente com a população indígena, que inicialmente era incapaz de fornecer “algo de realmente aproveitável” (PRADO JÚNIOR, 2007, p. 24).

O autor ainda destaca a natureza da colonização feita pelo português e refere sobre o regime político e administrativo que a metrópole impôs à sua colônia. Segundo Prado Júnior (2007):

Este fora sempre, pelo menos no último século, de isolar o Brasil, mantê-lo afastado do mundo, e impedindo, portanto que aqui chegasse outra coisa qualquer que o *reflexo do já baixo nível intelectual do Reino*. Doutro lado,

não supria o isolamento em que vivia a colônia o mais *rudimentar sistema de educação e instrução* que fosse (PRADO JÚNIOR, 2007, p. 140, grifo do autor).

Nessa concepção de Prado Júnior (2007), pode-se perceber que a cultura do saber não era estimada pelos colonizadores portugueses, os quais valorizavam a boa vida e os títulos de nobreza sem ter que trabalhar ou se especializar para adquirir seus patrimônios. Essa cultura a que o povo brasileiro foi submetido deu-se às avessas, pois os jesuítas vinham de Portugal carregados da doutrina do jesuíta Luis de Molina, que procurava conciliar o livre arbítrio do homem com a onisciência de Deus, tão bem assentada em Portugal, porque remete ao mérito e à responsabilidade individual.

Assim, pode-se compreender a origem de lógicas que dificultam as associações entre os homens, corroborando, assim, o presente individualismo da sociedade brasileira. Desvela-se ainda, nesse processo de formação educacional do Brasil, o motivo pelo qual não se tem enraizada a cultura do bem comum e da educação laica e com qualidade para toda a sociedade.

Aranha (1993) refere sobre a colonização brasileira: por ser o Brasil uma colônia, o lucro aqui obtido ficava com a metrópole (o que caracteriza uma economia de modelo agrário-exportador dependente); não havia a prioridade de uma formação especial, pois o trabalho girava em torno da agricultura. Aranha (1993) ainda explicita o viés político que girava em torno da educação.

Apesar disso as metrópoles européias enviavam religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviem da fé católica. [...] Numa época de absolutismo, a Igreja submetida ao poder real é instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência (ARANHA, 1993, p. 99).

Como se pode deduzir por meio da abstração da autora, a educação do século XVI no país iniciou-se, já na colonização, voltada, logicamente, para a catequização, para programar cultural e moralmente a população nativa e, ainda, para manter a hegemonia política de sua metrópole, Portugal. Nesse período histórico, na Europa, a pedagogia realista disputava espaço com a pedagogia conservadora. Segundo Gadotti (2003):

a pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista a educação torna-se científica. O conhecimento só tinha valor quando preparava para a vida e para a ação (GADOTTI, 2003, p. 78).

No Brasil, refere Aranha (1993), o conservadorismo pedagógico europeu fundamentava os alicerces da educação brasileira, na medida em que a Igreja dominava e passava o conhecimento com o cunho religioso e moralizador a todos. Ratifica-se, por isso, que a inserção educacional brasileira abarcou uma ideologia de cunho conservador e mantenedor da subserviência à metrópole.

Considera-se a observação feita por Mattos (1958) no que tange aos educadores que beberam das fontes clássicas do saber na Europa. O autor refere que os jesuítas, ao chegarem aqui, encontraram uma cultura atípica a deles, além de se defrontarem com os colonos, que também lhes eram estranhos. Essa dicotomia de referências e axiomas fez com que os educadores jesuítas voltassem para as abstrações do ensino clássico que incorporaram na Europa. A controvérsia dessas referências educacionais ocorreu devido à falta de referências com os hábitos e culturas brasileiras.

Sendo assim, o formalismo educacional imperou. Segundo Mattos (1958),

Esse divórcio, no Brasil, entre a cultura e a realidade social incorporou-se na nossa tradição e chegou até os nossos dias [...] Ainda hoje lutamos contra a inércia dessa tradição, procurando estabelecer, na educação nacional, o nexos vital entre a cultura e a vida social (MATTOS, 1958, p. 297).

Explica-se, portanto, um dos porquês de ainda haver na educação um saber que pouco dialoga com a diversidade dos estratos sociais, desconsiderando as diferenças sociais e culturais. É de fundamental importância a consideração de que, desde a época da formação do país, o Estado, bem como as elites dominantes de hoje e de outrora, sempre serviram prioritariamente aos interesses das classes dominantes, assumindo papel decisivo “não só na unificação dos interesses das frações burguesas, como na imposição e irradiação de seus interesses, *valores e ideologias* para o conjunto da sociedade” (IAMAMOTO, 2008, p. 132, grifo do autor). Infere-se, por meio da assertiva de Iamamoto (2008), o desinteresse que as elites

dominantes brasileiras tiveram com os interesses coletivos, aqui nesse estudo, o ensino, ao longo da história.

Indo além, pode-se tecer junto a Marx (2009), na sua obra “Para Questão Judaica”, que ser religioso remete à limitação humana. Justifica-se, dessa forma, com os primórdios da educação brasileira, que esta se fundamentou por aqui como sendo alienante, dogmática, indo de encontro à emancipação humana.

Há de se considerar que a história do saber abarca, em sua trajetória, como se pode provar no jornal Zero Hora de 1º de setembro de 2012, muitos alijamentos. Numa entrevista a esse jornal, o ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, escreveu sobre os cinquenta anos da publicação do seu livro que aborda o escravismo gaúcho, Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional. Desse concreto, o ex-presidente, ao fazer referência à sua educação, expõe:

Sempre foi em escola particular, até quando eu entrei para Universidade de São Paulo. Já tinha 17 anos. Minha formação acadêmica foi na USP. Entrei no curso que se chamava Ciências Sociais. Era abrangente - Economia, Sociologia e Antropologia, e depois a gente optava, fazia a especialização. Tinha um pouco de matemática e de filosofia. Na época os professores eram ainda muito franceses, davam aula na língua deles. Era uma escola para pouca gente, portanto, uma formação boa, mas fechada (ZERO HORA, 2012).

Nessa explicitação, entende-se que, recentemente, em 1948, a educação superior era uma erudição só. Para poucos, para os que falavam francês! Nos atuais discursos acerca da importância da educação, vistos, principalmente, nas propagandas eleitorais, percebe-se o quanto essa categoria, na contemporaneidade, está atrelada a uma lógica alicerçada ao desenvolvimento do país. Como se coubesse apenas à educação a responsabilidade de resolver os enormes problemas sociais do Brasil, ocultando a verdadeira raiz que instituiu a pobreza: o sistema capitalista.

Como já foi abordada, a educação no Brasil foi inserida com o intento de adequar o ser humano à religiosidade, à moral, à pacificação e à subserviência. A educação superior brasileira não foge a esse “elitismo cultural”, pois, quando o ensino superior foi criado, também foi se estruturando de forma antidemocrática.

No Brasil, as universidades foram inicialmente construídas para a elite dominante que aqui se estabeleceu. Kowalski (2012) refere que a primeira universidade brasileira surgiu após 720 anos da Universidade de Bologna. Esta

última foi a primeira universidade do mundo, localizada na Itália, no período da Idade Média. Porém, no Brasil não se tratava de uma universidade, mas de uma faculdade. Esta última constituiu-se dessa forma como estratégia que o Rei Dom João viu para manter a academia em Coimbra - tendo o curso de Direito como o mais influente. Os filhos das elites brasileiras eram mandados para lá a fim de se graduarem.

Esta instituição da universidade brasileira mostra que, no Brasil, a educação do séc. XIX voltava-se para a elite, e não para o povo. Era a erudição ligada ao status social, prestigiada pela vida na corte, pelas atividades públicas, pelo regime parlamentar, em que a retórica era necessária. “Era um contraste gritante com a quase total ausência da educação popular” (KOWALSKI, 2012, p. 39).

Consonantemente com a autora pode-se deduzir que o ensino superior brasileiro deu-se, inicialmente, de forma um tanto elitizada, para servir a um pequeno estrato social, semelhante à forma como se deu a própria origem do pensamento pedagógico, na Grécia Antiga. Heranças de um passado que ainda hoje são evidenciadas dentro das instituições de ensino.

Atualmente, o contexto em que a educação superior está inserida mantém relação com o modo com que a sociedade foi se organizando, bem ocorrera no início da sua formação. Sem deixar de lado sua função política de reprodução da ordem capitalista vigente, tem-se hoje que a educação é um campo muito lucrativo.

Situando-se no rol de mercadorias, o ensino de direito passa a ter característica de um produto. No campo econômico, a hegemonia norte-americana determina as regras do comércio mundial. A Organização Mundial do Comércio (OMC), segundo Silva Júnior e Lima (2003), é o órgão representante do grande poder dos Estados Unidos da América. A OMC é composta por burocratas internacionais cujas lógicas balizadoras visam à substituição da educação como direito social para uma mercadoria do setor de serviços. A influência nociva da OMC vai incidir sobre todas as operações comerciais do planeta.

O Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) foi assinado por Estados membros da OMC sob a proteção dessa última. O acordo tange à abertura progressiva de serviços a nível mundial, incluindo o ensino. No contrato, existe a exceção apenas para determinados serviços.

Ratifica-se essa mercantilização, nos cursos de pós-graduação, onde há aqueles pagos, inclusive nas IFES. Nesses termos, a pós-graduação, mesmo dentro

de uma universidade pública, caracteriza um serviço de base comercial, fazendo com que a educação não entre na exceção do acordo supracitado que exclui do rol de mercadoria apenas aqueles serviços prestados pelos governos de forma não comercial e que não entrem em competição com um ou mais provedores do mesmo serviço. Dessa forma, a educação não se constitui mais plenamente como direito. Segundo Silva Júnior e Lima (2003),

[...] vale destacar que a educação, particularmente a de nível superior e as instituições que a desenvolvem são próprias da modernidade e um direito constituinte do cidadão, traço legítimo, histórico e legal que estrutura a cidadania, mas, contudo nas negociações em curso da OMC[...]pode tornar-se mercadoria no setor terciário (SILVA JÚNIOR; LIMA, 2003, p. 64).

A educação inserida no rol de mercadoria tem seu futuro nebuloso principalmente para os países do terceiro mundo, pois não podem concorrer com ofertas advindas de países do primeiro mundo, numa competição desleal pelos “serviços educacionais”.

Verger (2010) ratifica a situação perigosa que se encontra a educação. Segundo Verger (2010), o ensino está pautado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Banco Mundial (BM), como uma mercadoria, ou seja, “o acordo da OMC reduz a educação a mero produto sujeito ao fluxo de comércio internacional, como os têxteis, automóveis e tomates” (VERGER, 2010, p. 5).

Essa transição da educação de direito à mercadoria altera significativamente o papel que a universidade desempenha na sociedade e a soberania dos estudos realizados no Brasil, como as pesquisas. Segundo Sobrinho (2003),

Parte desse universo amplo e diferenciado, “universidade”, também é uma palavra que encerra múltiplos sentidos e funções. [...] nestes anos mais recentes, sua crise de várias faces torna ainda mais disperso os seus múltiplos sentidos e funções. [...] É uma das mais complexas instituições, à qual historicamente se atribuem funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes (SOBRINHO, 2003, p. 99).

Em consonância com Sobrinho (2003), caberia à universidade, enquanto instituição social e política, abarcar a pluralidade, relacionar-se com a diversidade de forma mais intensa do que se relaciona com as verdades “absolutas” e com o pensamento hegemônico. O autor refere que a universidade, independentemente

das verbas públicas ou privadas que recebe, deve ser considerada uma instituição de função pública na sua essência.

No contexto de “quase mercadoria” (SOBRINHO, 2003, p. 100), a universidade tende a se organizar, estruturar e agir em função da economia. Dessa forma, pode-se inferir que alunos tornar-se-ão clientes, consumidores; que a instituição formará para empregos e para o sucesso individual.

Altera-se, portanto, o próprio ethos da universidade. Segundo Sobrinho (2003):

Essa nova configuração de sentidos da educação superior, em particular da universidade, faz parte de um processo mais amplo de produção de um grave deslocamento ético. [...] A ética, constituída dos conceitos centrais da sociedade, tais como justiça, solidariedade, sociabilidade, cidadania, é negada. Em seu lugar, assumem centralidade alguns conceitos que, quando interessam somente ao sucesso do indivíduo e de seu grupo, não são éticos: eficiência, produtividade, rentabilidade, lucro, consumismo, empreendedorismo, competitividade (SOBRINHO, 2003, p. 100).

Essa concepção e o gerenciamento da educação como mercadoria podem ser compreendidos, segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003), desde 1970, período de crise do capitalismo, do Estado do Bem Estar Social e do modelo fordista de produção.

Para o capital reerguer-se e obter cada vez mais lucros, inicia-se o aumento do processo da mundialização financeira do capital e da alteração do modo de produção capitalista, que passa a ser o modo de acumulação flexível do capital, substituindo o modo de produção em série característico do fordismo.

Em 1990, ocorre a adoção de políticas neoliberais implementadas, as quais concebem o mercado como sendo o grande gerenciador da política econômica global para corroborar com a pretendida “exploração agudizada” de capital em nível mundial. De modo a colaborar com essa exploração “agudizada”, as reformas do Estado teriam que se efetivar de forma a preencher os requisitos desse novo norteamento político-econômico, como pode ser observado no Brasil.

Vislumbrou-se, entre tantos outros absurdos, a alteração do trabalho com direitos (aqueles garantidos na carteira assinada) para o trabalho com a ausência destes: o trabalho quase escravo daqueles que laboram com contrato terceirizado, sem os direitos sociais que foram adquiridos pelas lutas dos trabalhadores durante tanto tempo.

As reformas do Estado ainda têm de ir ao encontro do alargamento do setor privado em detrimento aos direitos sociais mais amplos. Sendo assim, as reformas universitárias foram se efetuando de forma a combinar com a cartilha desses organismos multilaterais como a OMC.

Segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003), o conhecimento torna-se, nessa conjuntura, “elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista” (p. 18). De um ponto, tem-se a base de uma acumulação flexível de capital, e de outro, a sociedade do conhecimento.

Como os interesses são mercantis, a educação fica na mira das grandes multinacionais, que visam a controlar a produção de conhecimento mundial, na medida em que o mercado demanda conhecimentos cada vez mais específicos, sem falar na alta tecnologia que hoje produz em “escala jamais imaginada anteriormente” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 19), reduzindo os postos de trabalho, causando uma enorme exclusão de trabalhadores. Não se trata mais de simplesmente explorar o trabalhador, mas sim de obter cada vez mais lucros, também por meio do Estado, minimizando-o e reduzindo cada vez mais as políticas públicas, incluindo as do campo da educação.

O ensino superior público, nessa conjuntura, não terá espaço para o comprometimento com a formação crítica, para formar cidadãos capazes de lidar com os problemas sociais mundiais como a fome e a miséria. O espaço acadêmico que deveria ser balizado pela lógica do bem público sofre profundas transformações. A universidade, nessa atual circunstância, segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003) desempenha os seguintes papéis:

- Lócus de formação profissional.
- Produtora de mais-valia relativa, pois deverá formar pessoas capazes de responder o que demanda o capital produtivo.
- Geradora de tecnologias e inovações a serviço do capital produtivo.

Sob esse viés, a universidade só é eficaz quando produz o que o mercado determina, incluindo a própria produção acadêmica que se subordina também ao mercado. E, sob essa perspectiva, ocorre a reforma educacional brasileira da década de 1990, que incluiu o ensino superior. Nesse período, houve a implementação de políticas e mecanismos que energizaram os processos da mercantilização da produção dos trabalhos acadêmicos e da gestão universitária. Houve corte no custeio das IFES, obrigando as mesmas a custear seus gastos com

parcerias junto ao setor privado, achatamento nos vencimentos dos docentes, precarização das condições de trabalho e entraves burocráticos.

As alterações que vêm ocorrendo vão ao encontro de uma universidade “empresa”, cujo compromisso de formar cidadãos críticos vai gradativamente desaparecendo. Têm-se um futuro incerto para as IFES, pois não há garantia que as mesmas sobreviverão aos altos e baixos da concorrência do mercado.

Segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003), a reestruturação da educação superior na “era Fernando Henrique Cardoso” foi pautada pela diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e pelo aumento de vagas, inclusive no ensino superior privado.

A reforma educacional no Brasil, bem como nos países da América Latina, gera a exclusão ou a inclusão dependente em termos culturais e tecnológicos. Ainda na lógica da universidade empresa, internacionalmente, o Banco Mundial (BM), no documento de 1999, segundo Maciel (2012), apontou quatro estratégias para as reformas de educação na América Latina, sendo elas:

- Diversificação das Instituições de Ensino Superior, IES.
- Diversificação das fontes de financiamento das IES públicas.
- Redefinição das funções do Estado.
- Política de qualificação da educação superior, a partir do atendimento do setor privado.

Ratifica-se a assertiva acima ao se olhar o crescimento do número de universidades na última década no Brasil, bem como de Institutos Federais e outros centros de ensino a partir das referidas normativas. Outro ponto importante refere-se à diversificação das fontes de financiamento, pois há injeção de verba pública para a universidade privada, parcerias entre as IFES com o setor privado, pondo-se em risco o futuro da IFES, na medida em que ficam à mercê das oscilações do mercado. Agrava-se a situação quando as universidades brasileiras são sujeitas a “dançar conforme a música” dos organismos internacionais.

O BM, segundo Sobrinho (2003), indo ao encontro das concepções abordadas por Maciel (2012), não atua apenas como um banco, mas opera junto aos países que recebem seus investimentos também com a questão ideológica – os países têm que cumprir as suas determinações. Ainda, impõe condições para os países subordinados receberem os seus financiamentos. O BM propõe aos países em desenvolvimento as reformas educacionais nos moldes abaixo descritos:

- A diversificação institucional com vistas a atender de forma rápida os nichos do mercado.
- Competitividade, entrando a avaliação como medidora dos resultados, mas que na verdade tem o controle como função precípua.
- Desoneração do Estado, em que este se afasta da sua obrigatoriedade de financiar a educação pública superior.
- Flexibilidade, diversificação, liberalização em relação aos processos e meios de controle dos produtos, aumentando o poder fiscalizador do Estado.
- Aumento da eficácia administrativa, seguindo procedimentos de gestão empresarial.
- Fortalecimento do “quase mercado” educacional; trata-se de uma espécie de “privatização interna” materializada nas ações de terceirizações, vendas de serviços, locações de espaços, atendimento “especial” de grupos econômicos, entre outros.

Nessa perspectiva, dentro dessa mesma lógica “empresarial”, ocorrem as avaliações acerca do desenvolvimento dos países, balizadas pelos seus Indicadores de Desenvolvimento Humano.

Em novembro de 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), divulgou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2011¹, em que o Brasil ficou na 84ª posição no grupo de 187 países (INFOESCOLA, 2011). O aumento do IDH brasileiro também decorre de um maior investimento governamental na educação. Em 2012, o IDH Brasileiro ficou em 85º (OLIVEIRA, 2013). É inegável o aumento de matrículas nesses últimos 10 anos: no censo de 2001, foram 502.960 matrículas no ensino superior; já em 2011, foram ao todo 6.739.689 matrículas (BRASIL, [s. d.]).

O número total de matrículas no ensino superior brasileiro superou os 7 milhões no ano passado e cresceu de 81% entre 2003 e 2012. Há dez anos, o Censo da Educação Superior registrava 3.887.022 matrículas, número que subiu para 7.037.688 na edição mais recente do levantamento. As estatísticas e microdados referentes a 2012 foram divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (MORENO; FAJARDO, 2013).

¹ O IDH é um índice medido anualmente pela ONU com base em indicadores de renda, saúde e educação. O índice varia em uma escala de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, mais elevado é o IDH

Esses dados comprovam que há um maior número de estudantes entrando e saindo das universidades, sem dúvida. Porém, isso não significa que os espaços de construção do saber abarquem uma educação com vistas à formação crítica e que são isentos dos aspectos culturais e políticos conservadores e reprodutores do sistema capitalista. Bem pelo contrário, pois a educação se constrói num dado momento histórico e abarca os aspectos culturais e ideológicos desse mesmo momento histórico.

Atenta-se que o Brasil está submetido aos condicionantes do Consenso de Washington², cujas estratégias de implementação do neoliberalismo foram se constituindo com eficácia. Dessa forma, como já abordado, foi se estruturando a nova organização do Estado no Brasil.

Pela leitura concreta da realidade que se encontra o ensino público superior atualmente, pode-se perceber que a falaciosa promessa da democratização do ensino superior incute na incorreta lógica de que o ensino superior resolverá os problemas de desemprego, diminuindo as desigualdades sociais no país. Não se revela que a graduação, por si só, não garante emprego ao grande número de alunos que se formarão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Segundo Lima (2007):

Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população [...] apresenta na imediaticidade, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a empregabilidade (LIMA, 2007, p. 52).

² A expressão Consenso de Washington, nasceu em 1989, criada pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Numa conferência do Institute for International Economics (IIE), em Washington, Williamson listou políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina. Por decisão do Congresso norte-americano, as medidas do Consenso de Washington foram adotadas como imposições na negociação das dívidas externas dos países latino-americanos. O neoliberalismo prega que o funcionamento da economia deve ser entregue às leis de mercado. Segundo seus defensores, a presença estatal na economia inibe o setor privado e freia o desenvolvimento. Algumas de suas características são:

- Abertura da economia por meio da liberalização financeira e comercial e da eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros;
- Amplas privatizações;
- Redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos;
- Desregulamentação do mercado de trabalho, para permitir novas formas de contratação que reduzam os custos das empresas (GEOMUNDO. **O que é o Consenso de Washington?** Disponível em: <<http://geomundo.com.br/geografia-30145.htm>>. Acesso em: 4 mai. 2014).

Para corroborar esse ideário, a declaração de Bologna³ apresenta a Europa do Conhecimento (MACIEL, 2012), mostrando ao mundo um manual de como aumentar a competitividade do ensino (no documento, o ensino Europeu) por meio de ações como:

- criar programas integrados de estudos.
- adotar sistema de graus acadêmicos de fácil equivalência.
- criar sistema de créditos para facilitar a mobilidade dos estudantes.

Ao se incorporar a ideologia da “educação globalizada”, tem-se um quadro desfavorável para os países da periferia do capitalismo, cujos impactos vão ao encontro do enfraquecimento de uma educação superior laica e pública assegurada pelo Estado.

Segundo Frigotto (2002):

No campo econômico com a mundialização do capital que, ao contrário do que quer passar a ideologia da globalização, significa aumento da desigualdade entre as nações e grupos sociais. Mais de 80% do comércio é feito entre países ricos. Parte do mundo está jogada ao seu destino, à sua dor [...]. Já não interessa ao mercado. Mas o econômico é produzido politicamente (FRIGOTTO, 2002, p. 47).

Dessa forma, tem-se a proposta de inclusão dos grupos desfavorecidos na universidade pública imbuída de uma auréola de democratização do acesso. Deve-se ponderar se essa “democratização” do ensino superior não será mera desculpa para o capital continuar potencializando cada vez mais os seus rendimentos.

2.2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTORICIDADE, ASPECTOS LEGAIS E A PROPOSTA DA UFRGS

Parte do processo de criação da assistência estudantil advém do surgimento das universidades, herança da Idade Média. A universidade “assemelhava-se a uma corporação e chamava-se universitas” (KOWALSKI, 2012, p. 83), e originou-se em decorrência da formação das cidades. Pretendia, a referida instituição, a proteção dos seus membros (professores, artesãos, estudantes e comerciantes), bem como distanciar-se do regime feudal. Cabia aos homens do saber organizar-se em corporações de forma semelhante àquela em que as relações sociais estavam se instituindo.

A assistência que havia fazia parte da relação entre os membros da “corporação”, que se ajudavam e se protegiam (KOWALSKI, 2012 p. 84). A assistência material dava-se dentro dessa corporação. Percebe-se que havia uma espécie de compadrio na origem da assistência estudantil.

No Brasil, inicialmente a assistência estudantil teve, ainda segundo Kowalski (2012), seu início no governo de Washington Luis, em 1928. Foi ele quem deu incentivo à construção da primeira Casa do Estudante do Brasil em Paris. Era para lá que iam os filhos das famílias ricas brasileiras, e o custeamento das despesas dos estudantes ficava a cargo do governo brasileiro.

Segundo Freitag (1986), foi em 1930, na Era Getúlio Vargas, que foi criado o primeiro Ministério de Educação e Saúde. Nesse mesmo período, segundo Kowalski (2012), foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira Casa do Estudante do Brasil. A Casa continha três andares e restaurante popular para os alunos carentes, termo ainda utilizado pela DSSSAE/UFRGS para denominar alunos que necessitam dos benefícios da assistência estudantil.

Naquela época, havia membros da comunidade que faziam uso do benefício sem serem carentes. Getúlio Vargas, então presidente, fazia consideráveis doações para a Casa do Estudante do Brasil. As primeiras ações para regulamentar a assistência estudantil deram-se a partir de 1931. Segundo Kowalski (2012),

Em 1931, buscou-se a organização de uma política nacional de educação com diretrizes gerais e subordinação dos sistemas estaduais. Cabe destacar que, nessa época, ocorreu a primeira manifestação de reformar o ensino superior e, conseqüentemente, a primeira tentativa de regulamentar a assistência para estudantes nesse grau de ensino (KOWALSKI, 2012, p. 85).

Como parte do projeto político de Getúlio Vargas para educação, a assistência estudantil materializou-se na Constituição Federal de 1934. No seu artigo 157, preconizava a doação de fundos a estudantes necessitados, por meio do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, médica e dentária. Essa caminhada da Política de Assistência Estudantil com vistas à permanência dos alunos carentes nas universidades veio se concretizando, desde então, de uma forma que se pode deduzir carregada de apadrinhamentos e antidemocrática.

A assistência estudantil na IFES, hoje, dialoga com as leis maiores que regem a educação, como o Plano Nacional de Educação, instituído pela lei nº. 10 172, de 10 de janeiro de 2001, que tem como uma de suas metas a inclusão de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, bem como aumentar a oferta do ensino público e criar novos estabelecimentos de ensino superior. Para consolidar a inserção desses jovens de 18 a 24 anos, em 2007, foi instituído inicialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) cujo objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior em nível de graduação.

Atenta-se que o REUNI foi instituído sem a aprovação do Congresso Nacional, o que caracteriza um ato autoritário por parte do Poder Executivo. O MEC investiu em propaganda junto às IFES para que estas aderissem ao REUNI, prometendo um maior investimento nas mesmas. Segundo Kowalski (2012):

Os resultados desse trabalho resultaram em saldos bastante positivos, já que havia o comprometimento de um aumento dos recursos que poderia alcançar o limite de 20% das despesas de custeio e pessoal. Portanto, com esse discurso nenhuma das instituições, com precariedade de recursos e materiais, recusaram a atraente oportunidade de receber investimentos e vagas de docentes e técnico-administrativos. Sendo assim, as 54 universidades federais existentes no Brasil no ano de 2008 (INEP/MEC, 2009) compactuaram a aderir ao REUNI, mesmo antes da existência de uma discussão e apresentação para a comunidade acadêmica acerca da concepção, dos princípios, das diretrizes e metas elencadas no Programa (KOWALSKI, 2012, p. 69).

A adesão ao REUNI, porém, não se constituiu de forma uniforme e nem ao mesmo tempo nas IFES. Na UFRGS, a adesão foi mais demorada devido à manifestação dos alunos, que exigiam da universidade uma consulta com a comunidade acadêmica antes de a instituição incorporar-se ao programa.

O REUNI repassa verba para as IFES e viabiliza acesso ao ensino superior público de muitos alunos que não podiam tê-lo; porém, dentro da perspectiva quantitativa. O que se deve ponderar é que apenas a entrada não garante a permanência dos alunos. Vale salientar que, como meta, o programa se propõe a elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e aumentar a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada um dos planos.

Dentre as diretrizes do Plano, citamos algumas que merecem especial atenção:

a) A diversificação das modalidades de graduação preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada.

Trata-se de uma diretriz que não condiz com a necessidade do mercado, pois o mesmo demanda profissionais altamente qualificados e cada vez mais especializados em determinadas áreas. As universidades públicas, cuja obrigatoriedade deveria ser a formação de cidadãos políticos e emancipados, acaba sendo um espaço para a certificação em série.

Pereira (2008) mostra que a política social não tem uma evolução linear, que vai da caridade privada, passando pela beneficência e assistência, até chegar à política social do Estado do Bem Estar Social. Para a autora, a política social é, também, produto da relação entre Estado e sociedade, e vai ter que lidar com interesses antagônicos. Dessa forma, a política social não garante necessariamente uma melhoria de vida para as camadas mais pobres.

Não há como assegurar que o aumento de ingresso nas Universidades Federais vá contribuir com a diminuição da desigualdade social. Observa-se o site do MEC, em que aparece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contradizendo o direcionamento não voltado à profissionalização citado anteriormente na diretriz “a”:

A rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos sete anos, porém, o Ministério da Educação já entregou à população várias unidades das 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional (BRASIL, 2010).

Conclui-se que essa oferta considerável de escolas técnicas vem a atender o mercado, bem como elevar o índice de desenvolvimento brasileiro numa concepção alicerçada no discurso desenvolvimentista capitalista, visando a atender à competitividade e “qualidade”.

Mota (2012) atenta sobre o discurso do novo desenvolvimentismo, cujo pensamento alicerça-se numa concepção de oportunidade. Aqui, trata-se de oportunizar educação por meio de políticas educacionais às classes que antes não a tinham. Dessa forma, as mazelas ocasionadas pelo mercado econômico globalizado seriam “compensadas”. Gera-se, por meio dessa perspectiva, uma ideia errônea de

que a oportunidade existe, hoje, para todos, apesar do mercado ser incompatível para prover as necessidades vitais da grande maioria da população.

Infere-se, pela abstração de Maciel (2012), o fetichismo da onda neodesenvolvimentista, em que a concorrência se faz necessária e os maiores louros serão dados àqueles com melhores habilidades. Outra questionável diretriz do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:

b) A ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

É importante salientar como é contraditória a legitimação de direitos à inclusão e assistência estudantil supracitada, pois a conjuntura política atual que envolve a educação não é consonante com o que fora pretendido pela própria legislação. As reformas do Estado aos moldes do neoliberalismo reduziram os gastos do setor público, prejudicando, desta forma, as políticas públicas brasileiras como um todo. Estas estão diretamente relacionadas com o atual modo de produção flexível, em que o Estado não é aliado das políticas sociais, restringindo seus recursos para as mesmas.

Segundo Couto (2006, p. 70), “as políticas sociais retomam seu caráter liberal residual; a questão da garantia dos direitos volta a ser pensada na órbita dos civis e políticos, deixando os sociais para a caridade da sociedade e para a ação focalizada do Estado”. Há, ainda, uma mercantilização dos serviços sociais devida à permissividade do governo em ofertar serviços públicos - os quais deveriam ser do Estado - para o setor privado.

Nesse redimensionamento da intervenção estatal, as políticas de assistência passam a ser direcionadas para aqueles sujeitos que são comprovadamente muito pobres, prejudicando a universalização do direito; aqui nesse estudo, o direito a entrar e permanecer na educação superior pública, pois não há verba suficiente para que sejam atendidos todos os alunos que se encaixam no perfil.

O REUNI autoriza o repasse de verbas do MEC para cada Universidade Federal à medida que elabore e apresente os seu respectivo plano de reestruturação. O governo suportará as despesas decorrentes das iniciativas que contemplem:

- a) - a construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa

- b) - a compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos
- c) - as despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.
- d) § 3º, o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária do Ministério da Educação, o que condiciona a sua execução aos limites econômicos (BRASIL, 2007, p. 9).

Deve-se salientar que, já no seu segundo ano de implantação do programa, os 2,4 bilhões de reais prometidos para o REUNI chegaram ao fim, e houve uma repactuação dessa verba. Na repactuação, o corte foi de 50% a menos em cima do valor anterior, ficando para o REUNI o montante de 1,2 bilhões de reais.

Dialogando com o PNE e com o REUNI, em 2010 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, sob o decreto nº. 7.234/2010, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. São objetivos do PNAES:

- a) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- c) reduzir as taxas de retenção e evasão;
- d) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O PNAES autoriza as Instituições Federais de Ensino Superior a promoverem ações de assistência estudantil nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, bem como o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para tanto, atribui às Instituições Federais de Ensino Superior a definição dos critérios e métodos de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados, abrangendo também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As ações desenvolvidas de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. É importante salientarmos que só poderão ser inseridos no Programa os alunos cuja renda limite-se ao que preconiza o artigo 5º:

Art. 5º - Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de **até um salário mínimo e meio**, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Ratifica-se que a ideia de universalização do ensino superior fica novamente comprometida e não se concretiza como tal, apesar da “comercialização” que os meios de comunicação vêm tentando passar, a qual contempla ideias de democratização do ensino. Intui-se, por Pereira e Stein (2010), que há um discurso pós-moderno na política social que abrange uma universalidade deturpada, bem como uma lógica que sobrepõe o direito ao mérito individual.

Segundo Boneti (2009):

O modo de o Estado tratar as diferenças é não as considerando como tais, mas no sentido de homogeneizá-las a partir de um padrão referencial do momento. As políticas sociais assumidas pelo Estado a partir do fordismo, através do trabalho, eram homogeneizadoras [...] mas se tratava de políticas sociais, o que seria de entender que o Estado se assumia o papel de homogeneização dos sujeitos. Nos nossos dias, a exigência da homogeneização perdura, mas o Estado não mais se compromete com essa tarefa, deixando-a a cargo dos próprios sujeitos sociais (BONETI, 2009, p. 222).

Desta maneira, se faz premente discutir a universalização e as estratégias que o Estado utiliza para muitas vezes velar e ludibriar a população para que a mesma acredite que a educação é universal. Dentre as inúmeras tarefas do Serviço Social, contribuir para uma leitura mais crítica e esclarecedora acerca do caráter de educação universal faz-se fundamental. Debater questões que tangem o acesso e a permanência do aluno a educação superior é primordial. A Política de Assistência Estudantil pode ser a porta de entrada para muitos alunos.

Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), por meio da Instrução Normativa 01/2011, regulamentou o Programa de Benefício PRAE, que se constitui como o conjunto de ações estabelecidas pela Política de Assistência Estudantil, cuja finalidade é assegurar as condições materiais, psicossociais e pedagógicas aos alunos que apresentam condições socioeconômicas insuficientes, com o intuito de viabilizar sua permanência e diplomação na Universidade.

Na PRAE, são disponibilizados, mediante avaliação socioeconômica das assistentes sociais, os denominados benefícios (denominação que consta nos

editais da PRAE/UFRGS), os quais contemplam: restaurante universitário, bolsas de estudos, programa saúde, auxílio transporte e auxílio creche.

O acompanhamento dos alunos “beneficiários” da assistência estudantil é feito pela equipe do Departamento de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico da Secretaria. Até meados de 2012, os alunos egressos de escola pública concorriam a 30% das vagas disponíveis em cada curso dentro da Universidade. Destas, 50% eram destinadas aos alunos autodeclarados negros; a cada ano, a universidade recebe 10 vagas a mais no seu quadro para o ingresso de alunos indígenas. Essas vagas configuram a Política de Ação Afirmativa, instituída em 2007 pelo Conselho Universitário (CONSUN). A Decisão nº. 134/07 propõe-se:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, PAA, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acessos a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas. (UFRGS, 2007).

O artigo 5º da referida Decisão estabelece que “do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo, 30% das vagas para candidatos egressos do Sistema Público de ensino fundamental e médio” (UFRGS, 2007). Esse grupo faz parte da Política de Ação Afirmativa da universidade (PAA).

Em julho de 2012, foram apresentados ao CONSUN os relatórios junto à proposta de ampliação das vagas da PAA de 30% para 40% das vagas dos vestibulares⁴. Desses últimos 40%, 20% das vagas seriam para egressos de escola pública autodeclarados negros, e os outros 20%, para egressos de escola pública. Não foi aprovada a proposta da Comissão Afirmativa acerca do aumento de vagas, permanecendo a UFRGS com os 30% do total geral de vagas em cada curso destinadas aos cotistas. Os dados que são considerados para nortear as análises da efetividade ou não da Política de Assistência Estudantil são prioritariamente dados quantitativos, desconectados da totalidade que abrange a problemática.

⁴ PORTAL Ações Afirmativas UFRGS. **O Conselho Universitário da UFRGS aprova nova decisão sobre o Programa de Ações Afirmativas.** [s. d]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesaafirmativas/news/consun-aprova-nova-decisao-sobre-o-programa-de-aco-es-afirmativas>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

Esse tipo de avaliação sugerido pelas próprias políticas de Avaliação dos Programas vai determinar a continuidade ou não das políticas, balizada pelos percentuais de aproveitamento e índices de evasão da graduação que o programa tem de alcançar. Dessa forma, caso não sejam alcançadas as metas de “aproveitamento”, não há o cumprimento de ampliação das metas. Corre-se o risco da extinção do próprio programa. Assim, ratifica-se a banalização do humano; aqui, o aluno cotista. Segundo Sobrinho (2003):

Em avaliação, há que se pensar em duas lógicas contraditórias, ainda que muitas vezes combinem alguns de seus aspectos: a lógica dos interesses do mercado e as lógicas dos interesses da sociedade. De um lado, a ideologia da universidade para o mercado, uma organização em função da economia. De acordo com esse paradigma, a avaliação se materializa como instrumento de controle sobre os indivíduos, as instituições e o sistema e opera, como se fossem valores primordiais a eficiência, o lucro, a produtividade, a competitividade, a operacionalidade, a racionalidade instrumental (SOBRINHO, 2003, p. 108-109).

Dessa forma, as avaliações estão diretamente vinculadas a uma lógica que envolve metas, tal qual uma empresa. Por meio de uma análise desconectada da totalidade e também de pesquisas acerca da PAA em sua concretude, é perigoso julgar os cotistas como se não aproveitassem as “benesses” de ingressar numa universidade pública. Segundo Iamamoto (2008):

Corre-se o risco de cair na pulverização e fragmentação das inúmeras "questões sociais", atribuindo unilateralmente aos indivíduos e suas famílias a responsabilidade pelas dificuldades vividas. Isso deriva na análise dos "problemas sociais" como problemas do indivíduo isolado e da família (principal alvo dos programas focalizados de combate à fome e à miséria), perdendo-se a dimensão coletiva e o recorte de classe da questão social, isentando a sociedade de classes da responsabilidade na produção das desigualdades sociais. Por uma artimanha ideológica, elimina-se, no nível da análise, a dimensão coletiva da questão social - a exploração da classe trabalhadora - reduzindo-a a uma dificuldade do indivíduo (IAMAMOTO, 2008, p. 164).

Para ingressar na UFGRS pelo sistema de cotas, os alunos devem ter cursado pelo menos metade do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Há uma exclusão de grande parte dos alunos cujas famílias investiram no ensino fundamental e médio privado com intuito de garantir um ensino e um futuro melhor

para seus filhos, mas que têm dificuldades financeiras atualmente e não se encaixam no perfil dos cotistas.

No que tange ao acesso indígena, ainda permaneceram as 10 vagas criadas anualmente. Contraditoriamente - mas há que se considerar um aspecto positivo -, para os indígenas percebe-se que a Política de Ação Afirmativa (PAA) tem sido uma política de caráter antimeritocrática, no que se refere à sua forma de acesso, pois a inclusão do aluno indígena é feita por uma prova de português e redação. Trata-se de disponibilizar a vaga e facilitar a entrada mediante um vestibular diferenciado, vinculando a realidade desse aluno à difícil acessibilidade de ingressar na universidade prestando as tradicionais provas de vestibulares.

Para viabilizar a permanência, os estudantes indígenas acessam a todos os benefícios, incluindo a Casa do Estudante, sem a necessidade da avaliação socioeconômica exigida pela IFES para inserir os alunos dentro do programa de benefícios. Além disso, o aluno indígena entra no primeiro ano tendo um professor do curso que será seu monitor, tendo em vista um suporte maior para o indígena dentro da trajetória acadêmica, já que muitos vêm de aldeias distantes e pouco contato tiveram com o meio urbano e com o modelo de ensino ofertado na cidade.

No ingresso indígena, não houve, em 2012, uma proposição visando ao aumento do número de vagas. A proposta da Comissão de Ação Afirmativa da UFRGS fora o aumento do número de vagas para os indígenas; porém, também não houve a aprovação do conselho deliberativo. Mediante esse reduzido número de vagas, a educação como direito social para a Política de Ação Afirmativa (PAA), referente aos indígenas, não contempla o número desses referidos estudantes, que buscam ingressar na universidade.

No que se refere à PAA para alunos egressos de escola pública e autodeclarados negros, encontram-se inúmeros discursos favoráveis à implementação da mesma. Há outras falas que apontam como sendo a PAA uma medida que visa a solucionar o problema histórico brasileiro da exclusão dos negros e não negros egressos de escola pública dentro dos sistemas de ensino.

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007 apud UFRGS, 2007, p.29).

Pelas Ações Afirmativas, acreditamos que a pluralidade étnico-racial e também social dentro da Universidade possa contribuir para a formação de uma educação e de uma sociedade sem preconceito, discriminação e aberta à diversidade. Hermida (2004) expõe:

[...] defino como Política de Ações Afirmativas (PAA) ao conjunto de políticas reformistas dos estados capitalistas (no caso do Brasil um estado capitalista associado e dependente) que procura garantir, sob forma de lei, direitos de minorias historicamente discriminadas (HERMIDA, 2004, p. 318).

As respostas e reflexões acerca da efetividade da PAA, julgadas pelos dados que foram mostrados pela avaliação de 2012, deveriam considerar as dívidas históricas que a sociedade brasileira tem com os negros, indígenas e com o próprio tratamento que o Brasil tem dado, historicamente, à educação. Dados estatísticos somente, desconectados da realidade, tornar-se-ão simplistas e falaciosos.

A partir de agosto de 2012, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul está em fase de adaptação à Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, alterando de 30% a 50% das vagas para os egressos de escola pública. Subdividem-se em quatro grupos, os egressos das cotas. Segundo a nova lei:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Dessas vagas destinadas aos alunos egressos de escola pública que entram na UFRGS, 50% são para alunos autodeclarados negros (a partir de agosto de 2012, desses 50%, metade será destinada aos alunos egressos de escola pública com renda per capita de até um salário mínimo e meio) e a cada ano a universidade recebe 10 vagas a mais no seu quadro, para o ingresso de alunos indígenas.

Do grupo que se constituía egresso de escola pública, a partir de agosto de 2012, também haverá o corte de renda em até um salário mínimo e meio para metade do referido grupo. Essas vagas configuram a Política de Ação Afirmativa, instituída em 2007, pelo Conselho Universitário. A Decisão nº. 429/2012 propõe:

§2º - Do total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, será garantido no mínimo 50% (cinquenta por cento) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita.

5º - Do total de vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, conforme aludido no §2º, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012).

Em relação ao aumento de vagas proposto pela lei supracitada, ainda é cedo para medir o sucesso ou não dessa nova modalidade de ingresso. Não podemos deixar de lado, ao fazermos uma leitura de realidade na qual se insere a PAA, que estamos atrelados a uma configuração econômica e social iniciada com a globalização, que dificulta a garantia do direito social à educação e favorece a focalização e a fragmentação das políticas sociais. Como a permanência do aluno na IFES tem relação com a PAE e a PAA, percebe-se há limites para que essas se configurem de forma ampla e democrática.

3 BASE METODOLÓGICA

Este capítulo versa sobre a natureza desta pesquisa, discorrendo as categorias do método dialético-crítico. Revela, também, os procedimentos operacionais da pesquisa, e como se deram os processos de contato, coleta e análise dos dados que foram colhidos para embasar o estudo.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos da pesquisa, optou-se pelo método dialético-crítico embasado pela teoria marxiana. Justifica-se a escolha porque esse referido método é capaz de levar em consideração a dinâmica dos processos sociais, abarcando o genérico e o singular.

No que tange ao genérico, foi elaborada a análise acerca da educação, considerando aspectos históricos do seu passado e da política de assistência (junto aos aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos...) e, no que se refere ao singular, considerou-se os sujeitos de pesquisa (suas vidas, percepções e significados) e o espaço em que estão inseridos (UFRGS). Toda a pesquisa foi interpretada dentro de um processo dialético e incessante.

O presente estudo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Nessa perspectiva, buscou-se desvelar as reais necessidades dos sujeitos (os quais, neste estudo, utilizam a assistência estudantil para conseguir permanecer na graduação, sendo oriundos do ensino público; ingressantes, portanto, pelo sistema de cotas). Segundo Martinelli (1999, p. 21), “a pesquisa qualitativa objetiva trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do assunto pesquisado”, pressupondo-se para tanto “o contato direto com os sujeitos de pesquisa” (MARTINELLI, 1999, p. 22). Outro ponto relevante para a escolha do método qualitativo tange ao intento da pesquisadora em “aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual

estamos dialogando” (MARTINELLI, 1999, p. 23), não se tratando, por isso, de uma pesquisa com grande número de sujeitos.

Tem-se, segundo Martinelli (1999) os seguintes pressupostos na pesquisa qualitativa que se considera relevantes:

- a) reconhecer a singularidade do sujeito;
- b) reconhecer a importância de se conhecer a experiência social do sujeito;
- c) reconhecer que o modo de vida do sujeito pressupõe o reconhecimento de sua experiência social.

O método de natureza qualitativa, em consonância com Martinelli (1999), permite ao pesquisador participar da trajetória da construção da pesquisa também como um sujeito desse estudo, juntamente com os pesquisados, pois o pesquisador também possui uma história, tem emoção e opção política, pressupostos estes que vão de encontro a uma pesquisa neutra, a qual desconsideraria o pesquisador enquanto sujeito real, concreto, bem como não levaria em conta sua face de agente político. O pesquisador intenta conhecer as histórias de vida dos sujeitos, sendo importante, para tanto, a participação e o interesse do mesmo com o público pesquisado.

3.2 AS CATEGORIAS DO MÉTODO

O método dialético crítico tem como características centrais a historicidade a totalidade e a contradição dentro de uma realidade que se encontra em constante transformação. Nessa dinâmica social, as relações sociais foram se construindo e moldaram o tipo de sociedade excludente que hoje está posta.

Com vistas a desvelar a realidade concreta dos alunos cotistas, há de se analisar o processo histórico em que estão inseridos. Sendo assim, o processo histórico vai estar intrinsecamente ligado a todo o estudo.

Em consonância com Fontes (1998),

Não é possível pensar o processo histórico e suas considerações sem levar em consideração as formas de estruturação dos conflitos sociais; mais ainda, nenhuma reflexão histórica ao longo desses 150 anos conseguiu descartar a dinâmica conflitiva dos processos históricos ou separar tal dinâmica e a produção da vida social (FONTES, 1998, p. 162-163).

É importante salientar que, por se tratarem de sujeitos (alunos egressos de escola pública e suas reais necessidades) o foco maior da pesquisa, e de estarem

os referidos sujeitos relacionados aos movimentos presentes que envolvem educação, política de assistência e formas sociais determinadas pela conjuntura atual, torna-se imperativa a escolha do método que consiga recortar aspectos relevantes da realidade concreta dos sujeitos supracitados, sem desconectá-los do movimento e do contexto presentes.

Segundo Marx (2002),

a investigação tem de se apoderar da matéria em seus pormenores, que analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (MARX, 2002, p. 28).

Marx já referiu que, se as aparências e as verdades coincidissem, não precisaríamos da ciência. Dessa forma, a escolha da utilização do método dialético-crítico marxista vai proporcionar a aproximação e a não separação dos indivíduos sociais, suas reais necessidades com as ações feitas pela equipe do DSSSAE. Expõe-se sobre a dialética materialista histórica, segundo Fazenda e Frigotto (1994):

Ao referir-me somente à dialética materialista histórica, quero demarcar aquilo que entendo como ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real - que vão do empiricismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo (FAZENDA; FRIGOTTO, 1994, p. 72).

A capacidade de análise e desocultamento das contradições presentes na realidade surgem das categorias de análise já mencionadas, que são a totalidade, a historicidade e a contradição. Por meio delas, pode-se ter uma percepção da realidade na sua amplitude, assim como o movimento do seu devir.

Ao se utilizar instrumentais para a análise da realidade a ser estudada, o pesquisador deve perceber as categorias do método dialético-crítico. Por isso, a totalidade, a historicidade e a contradição deverão nortear todo o processo de construção do presente estudo, além de estarem presentes as referidas categorias do método dialético nos próprios instrumentos da pesquisa. Dessa forma, conseguirá movimentar os fatores econômicos, sociais e intelectuais que estão intrinsecamente ligados ao processo histórico que ocorreu e vem ocorrendo dentro da assistência estudantil da UFRGS. Segundo Fazenda e Frigotto (1994):

Para ser materialista histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FAZENDA; FRIGOTTO, 1994, p. 73).

A etapa desse trabalho que aborda o berço da educação e sua inserção no Brasil, aparentemente estanque num passado, na verdade vem sendo dialeticamente se construindo e reconstruindo até o hoje. Essa retrospectiva do pensamento pedagógico permite que se visualizem os aspectos gerais que balizam o saber, cujos modelos de instituição de ensino junto às filosofias presentes nessa categoria são importados para o Brasil. Parte-se da ideia de que os centros do saber e as filosofias que balizam a categoria são construções historicamente determinadas e, por isso, não permanentes.

Segundo Marx (2008, p. 47), “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Nesse amplo processo aludido por Karl Marx, pode-se inferir que a educação, ao ingressar no Brasil, já trouxe um contexto histórico oriundo de outros países, cujas discussões e construções acerca do tema já estavam sendo debatidas há séculos.

Para um melhor entendimento sobre a Política de Assistência Estudantil, há que se considerar as particularidades históricas das políticas sociais brasileiras junto ao contexto atual, para se compreender o quão contraditória é a abordagem da temática. Quando se pretende dar visibilidade ao conhecimento dentro da totalidade, deve-se ir ao encontro do conhecimento empírico ainda presente em nossa sociedade, procurando explicitar, inclusive, aspectos pouco aparentes que estão atrás da onda de inclusão massiva na instituição de ensino superior, cujo discurso aborda uma grande propaganda de democratização.

Segundo Kosik (2002):

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante (KOSIK, 2002, p. 41).

Para trabalhar a experiência social dos sujeitos envolvidos, considerando seu estrato social, bem como a sua cotidianidade e realidade - essa como sendo também resultado do confronto das diferenças -, entende-se que a categoria contradição, enquanto negação que inclui, é pertinente.

A categoria contradição, em consonância com Gadotti (1983) refere-se à “essência ou a lei fundamental da dialética” (p. 26). É essa essência que move a história. Junto às categorias contradição e totalidade, podemos perceber, na historicidade, os avanços e retrocessos das análises a serem feitas, podendo também analisar as contradições presentes que estão em constante movimento, a fim de se ter uma totalidade da realidade que deverá ser trabalhada. Dessa forma, nessa categoria, percebe-se que há um desenvolvimento e também uma transformação. O tempo é, pois, modificado, surgindo novos processos históricos, formando novamente outras contradições e, assim, o movimento se perpetua.

Para o processo de construção desse estudo e da fundamentação teórica, além das categorias supracitadas, elegeram-se, ainda, as seguintes categorias explicativas da realidade: Educação, Política de Assistência Estudantil e Inclusão, que foram analisadas e aprofundadas no transcorrer da dissertação, bem como foram contempladas outras categorias que poderão surgir a partir do estudo permanente dessa pesquisa e que poderão surgir também a partir das falas dos sujeitos de pesquisa.

3.3 UNIVERSO E AMOSTRA

No universo de 902 alunos egressos de escola pública e usuários da assistência estudantil desde 2012/1, definiu-se como amostra os seguintes sujeitos de pesquisa:

- Quatro alunos egressos de escola pública
- Quatro alunos egressos de escola pública e autodeclarados negros.

A escolha deu-se a partir dos critérios abaixo descritos:

- Um aluno por área de conhecimento, totalizando 8 alunos (a UFRGS conta com 8 áreas de conhecimentos, ao todo).
- No grupo de 8 alunos: 4 devem ser egressos de escola pública, e 4, egressos de escola pública autodeclarados negros.

A escolha de cada aluno (um por área de conhecimento) deu-se por meio de uma listagem oferecida pela PRAE. A listagem contém nome do aluno, o curso, telefone de contato e data de ingresso na assistência estudantil. Com a listagem, foi possível separar o curso com a respectiva área, separando-se, então, os 902 alunos por 8 áreas.

Já separados por áreas (tinha-se 8 listas de alunos, respeitando o critério da área de conhecimento), pode-se contatar um por um de cada lista, até se conseguir a aceitação do aluno na participação desse estudo. Conseguindo-se a aprovação de um aluno da área, passava-se para outra área de conhecimento e tomava-se igual processo de seletividade.

Dentre os servidores que atuam na PRAE/DSSSAE (setor que acompanha os alunos cotistas, usuários da assistência estudantil), compostos por assistentes sociais, pedagogas e psicólogas, foram entrevistados: um assistente social, um pedagogo e um psicólogo, escolhidos aleatoriamente, por sorteio. Também, entrevistou-se um gestor da PRAE/UFRGS. Foram, portanto, 4 servidores entrevistados no DSSSAE.

No início da construção dessa metodologia, pretendia-se entrevistar cinco assistentes sociais, duas psicólogas, duas pedagogas e um gestor. Devido à exoneração de duas servidoras, o pedido de remoção de outra servidora e o afastamento de mais duas profissionais da PRAE, optou-se por entrevistar uma servidora de cada área (uma assistente social, uma pedagoga, uma psicóloga e um gestor), diminuindo o número de entrevistas entre os servidores que fora estipulado primeiramente no total de dez servidores.

Sendo assim, entrevistou-se ao todo (8) oito alunos mais (4) quatro servidores, concluindo-se a amostra do estudo em 12 entrevistados.

3.4 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS: CONTATO COM OS PARTICIPANTES E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O contato inicial ocorreu para apresentação do projeto de pesquisa e deu-se com um dos gestores da equipe da PRAE. Obteve-se a aceitação desse trabalho (ANEXO C), por parte do gestor, colocando a equipe da PRAE à disposição para auxiliar nas informações e nas entrevistas.

Sendo assim, os alunos foram convidados a participar a partir da listagem oferecida pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, que contém todos os nomes

dos que ingressaram pela política de cotas e que foram incluídos na assistência estudantil, em 2012/01, como já abordado. No que tange aos servidores, todos se dispuseram previamente a contribuir com o trabalho em exposição do mesmo na PRAE/UFRGS.

Para a realização da coleta de informações junto aos alunos, optou-se por um roteiro previamente elaborado (Apêndice A). A realização da coleta de dados deu-se na PRAE, na sala de entrevistas, com os alunos, respeitando todos os pressupostos éticos. No mesmo espaço, foram realizadas as entrevistas com os servidores da DSSSAE/PRAE, ou seja, com a pedagogia, o serviço social e a psicologia (Apêndice B) e com o gestor (Apêndice C).

3.5 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Junto aos sujeitos de pesquisa, composto pela equipe da Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico e Social (DSSSAE), gestores da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e alunos, foi utilizado como meio de coletas de dados a técnica de entrevista. Segundo Cruz Neto (2002):

A entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam numa realidade que está sendo focalizada (CRUZ NETO, 2002, p. 57).

Pretendeu-se obter, por meio das entrevistas, informações que viriam proporcionar uma análise mais rica acerca da realidade dos sujeitos sociais que vivenciam a Política de Assistência Estudantil dentro da UFRGS - alunos - e equipe técnica e gestor - que executam e planejam a Política de Assistência Estudantil, para, posteriormente, analisar os entraves e, por último, analisar os sucessos da sua efetividade.

Além das entrevistas, foi feita a análise documental com enfoque qualitativo nas legislações, livros, documentos internos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e documentos disponíveis na internet pertinentes ao estudo, com vistas a problematizar e dar visibilidade ao processo de garantia de direitos dos alunos a ingressar, permanecer e concluir a universidade, bem como debater a forma como

vêm se efetivando a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto aos alunos cotistas.

Segue, em apêndice, os roteiros de entrevistas utilizados: Roteiro A - aplicado aos alunos; roteiro B - aplicado com a equipe da DSSSAE e roteiro C - aplicado a um gestor da PRAE/UFRGS (vide apêndice B, C e D).

3.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Segundo Moraes (1999) “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. A técnica de interpretação de análise vai se construindo, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, e ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir um entendimento de seus significados num nível além de uma leitura comum.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma investigação teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais, pois ultrapassa uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com predicados e possibilidades próprias. Segundo Moraes (1999):

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar (MORAES, 1999, p. 2).

Em ambas as abordagens, segundo Moraes (1999), a referida análise fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele historiador, psicólogo, sociólogo, educador ou outro. Na etapa de análise e interpretação dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, justificada por favorecer o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências que envolvem o estudo.

Recorreu-se, nesta pesquisa, à operacionalização desenvolvida segundo Moraes (1999), a qual contempla os seguintes critérios para análise do material coletado:

- a) Preparação das informações.

- b) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades.
- c) Categorização ou classificação das unidades em categorias.
- d) Descrição
- e) Interpretação.

Para conduzir o processo investigativo, optou-se por ultrapassar o conteúdo manifesto, dando ênfase à subjetividade, já que se pretende articular o texto analisado com o contexto psicossocial e cultural dos sujeitos pesquisados; tem-se o intento de captar as entrelinhas do que foi dito ou teorizado; dessa forma, a abordagem indutiva construtiva pretende edificar uma compreensão dos fenômenos que serão investigados, e, na proporção em que o processo investigativo avança, cria-se a necessidade da aproximação mais intensa do pesquisador com as questões epistemológicas.

Os quadros a seguir, denominados 1) Planejamento Inicial de Análise das Informações dos Alunos e 2) Planejamento Inicial de Análise das Informações da Equipe, mostram como esse processo foi sendo construído inicialmente.

O intento é fazer a organização das informações obtidas nas entrevistas, categorizá-las e construir uma síntese que subsidie a interpretação das informações.

Quadro 1 - Planejamento de Análise das Informações dos Alunos

| | Planejamento Inicial de Análise das Informações | |
|---------------------------|---|---|
| Motivo de Ingresso | <ul style="list-style-type: none"> a) procurei pelo escore padrão b) renome da UFRGS c) procurei porque era meu direito d) porque tinha direito e) usei a via de ter estudado em escola pública f) oportunidade de acesso g) porque aumentava as minhas chances de passar h) porque só assim eu ia conseguir entrar | Conceito de universidade Direito |
| Motivo de Ingresso na PAE | <ul style="list-style-type: none"> a) sérias dificuldades financeiras/problemas/gravidez b) família com poucos recursos financeiros c) não tinha como me manter na universidade d) precisava me manter e) tenho baixa renda f) sem o benefício não consigo me manter g) preciso me manter h) precisava da ajuda financeira/problemas saúde | Problemas pessoais Dificuldades Financeiras |
| Percepção da PAE | <ul style="list-style-type: none"> a) amparo/UFRGS quer que a gente fique b) importante, tu pede porque precisa do dinheiro, mas demora a sair c) importante porque ajuda a me manter, mas odontologia eu precisei e não consegui d) importante, mas burocratizado e) complemento que a UFRGS dá para o aluno f) é auxílio, é como se estivessem me esticando a mão | Estratégia de permanência Acesso ao direito à saúde Burocratizado Benesse Ajuda |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | <p>g) ajuda valiosa</p> <p>h) primeiro acho ruim, na PRAE quando eu disse que tinha filho a assistente social perguntou se eu ia mesmo querer continuar. Na segunda vez a assistente social me ajudou a conseguir suporte psicológico.</p> | |
| Atendimento ao Aluno PRAE | <p>a) sempre fui bem atendida.</p> <p>b) frio, liguei e me trataram com descaso, mandaram ler o edital.</p> <p>c) bom e rápido, mandaram ler o edital e estava tudo claro.</p> <p>d) fui superbem atendida, faltou um documento para a avaliação e eu não consegui. A assistente social me disse para fazer uma declaração e eu consegui o benefício.</p> <p>e) Informal, sem acolhimento.</p> <p>f) sempre me atenderam bem, principalmente as assistentes sociais.</p> <p>g) foi bom, me deram a informação que eu precisava e o edital estava bem elaborado.</p> <p>h) Me atenderam rápido, não foi aquele atendimento, aquela escuta.</p> | Resolutivo Informativo Frieza Acolhimento |
| Atendimento à Solicitação e Escuta | <p>a) fui atendida.</p> <p>b) sim, fui ouvida e atendida.</p> <p>c) primeira vez fui atendida. Segunda vez, descaso total</p> <p>d) sim, fui bem atendida.</p> <p>e) atendida, sim, mas a escuta...acho que ela é feita pela documentação</p> <p>f) fui superbem atendida.</p> <p>g) sim, nunca tive problemas</p> <p>h) sim, fui atendida</p> | Resolutivo |
| Relação Professor/Cotista | <p>i) bom no geral</p> <p>j) professores nem sabem que o aluno é cotista</p> <p>k) tem diferença, a professora disse que eu tinha que saber inglês</p> <p>l) bom no geral, mas professores acham que vai baixar as notas dos cursos</p> <p>m) tem preconceito, sim, mas não de todos os professores</p> <p>n) depende do professor, já houve casos do professor perseguir o aluno cotista</p> <p>o) no meu curso não tem diferença</p> <p>p) bom, os professores só perguntam se é cotista para casos de bolsa</p> | Preconceito |
| Direito à Educação e a PAE Atendidos | <p>a) sim, exceto moradia, não pude usufruir porque tenho dependente</p> <p>b) sim, se não eu não estaria fazendo medicina hoje na UFRGS</p> <p>c) em parte, professor tinha linguagem muito técnica e eu não consegui acompanhar</p> <p>d) sim, mas na renovação do benefício precisava de um documento que estava na via judicial, informei a punho, mas não deram bola</p> <p>e) sim, sempre</p> <p>f) com certeza</p> <p>g) não plenamente, precisei da odontologia e não consegui o tratamento que eu precisava</p> <p>h) falta que os professores e funcionários entendam que é direito nosso estar ali, mas às vezes parece</p> | Direito |

| | | |
|--|------------------------|--|
| | que nos fazem um favor | |
|--|------------------------|--|

Fonte: A autora (2014).

Quadro 2 - Planejamento Inicial de Análise das Informações da Equipe Técnica e Gestor

| | Planejamento Inicial de Análise das Informações | |
|---------------------------------|---|--|
| Percepção da PAE | <ul style="list-style-type: none"> a) a PAE é boa e ajuda muito os alunos b) é um auxílio, é um direito, é uma resposta à deficiência da educação c) a PAE atende às necessidades mais básicas d) é importante, é uma ajuda para quem precisa | Ajuda Direito |
| Benefícios garantem permanência | <ul style="list-style-type: none"> a) não garantem, tem que ter acompanhamento b) não garantem, mas contribuem c) garantem, a UFRGS dá tudo que eles precisam d) garantem a parte material, mas não a permanência | Benefícios não garantem à permanência |
| Maiores avanços da PAE | <ul style="list-style-type: none"> a) aumento de benefícios b) aumentou os benefícios c) equipe mais unida e com muitos projetos d) os benefícios aumentaram | Aumentos de benefícios |
| Maiores entraves profissionais | <ul style="list-style-type: none"> a) muita burocracia, muita reunião b) gestão e planejamento feita por outras áreas, a equipe fica como mera executora da PAE c) dificuldade de comunicação interna, a fragmentação da UFRGS d) muita burocracia, muito papel, e eu tenho pouca gente, falta RH | Burocracia Gestão Fragmentada Dificuldade de Comunicação |
| Trabalho junto aos cotistas | <ul style="list-style-type: none"> a) o único acompanhamento que tem é quando pedem o auxílio saúde b) a gente escuta e tenta resolver, tenta dialogar com os professores, mas às vezes com alguns professores é difícil c) não tem acompanhamento, falta gente pra trabalhar d) não dá tempo para acompanhar | Escuta Acompanhamento |
| Percepções sobre a PAA | <ul style="list-style-type: none"> a) sou absolutamente a favor b) sou a favor porque deselitiza o ensino superior...é a inclusão c) acho justa e boa d) acho boa, não tira o mérito | Meritocracia Favorável |

| | | |
|--|--|-------|
| | do aluno | |
| UFRGS enquanto fomentadora da PAE ⁵ | A UFRGS está se encaminhando muito bem Tem o projeto incluir, ainda não tem direito, mas vai começar. A UFRGS ajuda muito o aluno. | Ajuda |

Fonte: A autora (2014).

4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRGS NA VISÃO DOS ALUNOS COTISTAS

Como se pode inferir, depois de analisar o processo histórico da educação, o acesso à categoria em questão não se constituiu para toda a sociedade. Porém, tornar-se-ia injusto dizer que o ingresso numa universidade, hoje, continua extremamente difícil para as classes desfavorecidas, pois sem dúvida está mais facilitado para esses grupos. Há debates acerca das cotas, indígenas sentados nas salas de aula, solicitação de benefícios para os alunos “carentes” aumentando a cada semestre.

No relatório de Ações afirmativas da UFRGS, temos o percentual de ingresso de cotistas autodeclarados negros subindo consideravelmente após a implementação da política de cotas. Em 2007, o ingresso de alunos negros na UFRGS foi de 3,27%. A partir de 2008, com as cotas, os autodeclarados negros ingressaram num percentual de 11,03; em 2009, o ingresso passou para 9,79%; e em 2010, o número do percentual para alunos cotistas ingressantes pelas cotas foi de 9,08%, comprovando que a política de cotas permitiu o maior acesso aos alunos de cotas para autodeclarados negros.

Logicamente, considera-se o interesse mercadológico que está por trás de muitas dessas políticas de inclusão, mas o interesse primeiro dessa pesquisa se fundamenta na constituição da Política da Assistência Estudantil junto aos alunos cotistas, ou seja, uma análise da realidade concreta dessa política, seus significados, importância e materialidade na vida desses educandos. Para tanto, foram entrevistados um aluno por área de conhecimento (são oito áreas), a equipe executora da política de assistência composta por três profissionais e um gestor.

⁵ Pergunta exclusiva da entrevista com o gestor.

A análise de dados aqui se estruturou à luz da técnica de análise de conteúdo de Roque Moraes (1999), conforme descrito no capítulo anterior. Cada subitem deste capítulo vai trabalhar as categorias emergentes que foram extraídas dos dados brutos retirados das entrevistas realizadas em 2013 junto aos alunos e à equipe.

O primeiro subitem, 4.1, faz uma reflexão sobre os motivos que levaram os alunos a ingressarem na universidade, bem como as razões que os fizeram buscar a assistência estudantil. Trabalhar-se-ão, neste capítulo, as categorias: conceito de universidade, direito a cota e dificuldades financeiras/pobreza que emergiram das falas dos alunos entrevistados. Na fala da equipe técnica, surgiram as categorias: ajuda, direito, benefício não garante a permanência.

No subitem 4.2, a análise incide sobre as percepções da política de atendimento; as categorias que emergiram foram: estratégia de permanência, acesso ao direito à saúde, burocratização, ajuda, resolutivo, frieza, informativo e acolhedor (categorias extraídas a partir da fala dos alunos). Referente à fala da equipe técnica, as categorias emergentes são: aumento de benefícios, burocracia, dificuldade na comunicação, gestão fragmentada, escuta, favorável à PAE, relacionamento e meritocracia (algumas categorias identificadas se igualam às identificadas pelos alunos).

No subitem 4.3, analisa-se os benefícios acessados e os mais importantes para os alunos, utilizando-se da quantificação dos mesmos. Por último, foi feita uma análise sobre as perspectivas inter-relacionais no contexto do direito à educação, identificando, inclusive, quais direitos, na visão dos alunos, foram ou não atendidos.

4.1 MOTIVOS DO INGRESSO DOS COTISTAS NA UNIVERSIDADE E A PROCURA PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Como já foi trabalhado no capítulo 2, a democratização do ensino público esconde um processo massivo de formação de pessoas, cujo objetivo é atender ao que hoje demanda o mercado de trabalho. Além disso, a inclusão em massa das classes mais desfavorecidas ao ensino superior vai incidir no “desenvolvimento” do país.

Para a concretização do ingresso às universidades pelas classes mais pobres, a UFRGS incorporou o sistema de cotas e estruturou a assistência estudantil consonantes com as legislações vigentes, como a PNAES. Atenta-se que

as legislações balizadoras da democratização da educação formaram-se sob a perspectiva mercadológica preconizada pelos grandes organismos internacionais, como se trabalhou no item Educação e Mercadoria, que dominam o mercado global, como o Banco Mundial. Porém, essa lógica alicerçada na mercadoria e na competitividade se disfarça com uma “máscara” de universalidade e democracia. Essa “educação democrática do ensino superior” vai incidir na própria universidade, com discentes e docentes.

Sendo assim, a Política de Assistência Estudantil, por si só, não vai garantir sempre a permanência e a educação de qualidade. Trata-se, aqui, de qualidade diferente daquela tão imperativa na atualidade, ou seja, a “qualidade acadêmica” que oculta o excesso de trabalho - em que metas são medidas de bons profissionais e um grande número de trabalhos, dissertações, teses e relatórios significa a melhor universidade.

A qualidade aqui pretendida tem relação com formação crítica, difícil de materializar sob lógicas competitivas e, claro, sob a lógica da mercadoria. Chauí (2003) refere uma nova “forma” de universidade: a universidade operacional, onde não se prepara o indivíduo para saber lidar com os problemas sociais, por exemplo, mas, sim, para ter um conhecimento rápido, já que o imperativo dessa “operacionalidade” direciona-se para quantidade de matéria, de pesquisa, de metas, de relatórios.

Segundo Chauí (2003):

Calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Apesar das contradições inerentes à Política de Assistência Estudantil, analisar os motivos de ingresso pelas cotas na UFRGS e a procura pelos benefícios oferecidos pela PAE vai além da percepção do acesso que ela poderá dar ao ensino superior. Pretende-se, também, superar a demanda dos cotistas em suprir as necessidades materiais, as quais podem contribuir com a permanência na UFRGS por meio dos benefícios que a política de assistência pode oferecer.

Com vistas a evidenciar aspectos relevantes da trajetória de cada aluno e de cada trabalhador da assistência estudantil, os dados concretos que os entrevistados trouxeram nos dão uma dimensão bem real do significado que a assistência estudantil tem para as suas vidas.

Um dos alunos entrevistados referiu que procurou o ingresso pelas cotas devido ao renome da universidade. Abarcava em sua fala uma ideia de que a UFRGS era um presente para ele, que veio do interior e cuja família tinha poucos recursos. “Eu procurei a UFRGS por ser uma das mais renomadas” (Aluno da área de Engenharia e Arquitetura, egresso de escola pública).

É interessante perceber a presença da ideia do fetiche que envolve a universidade, o renome e a crença de que o espaço desenvolve uma educação de qualidade. A educação superior envolve-se numa aura de “status” quase inquestionável.

Não caberia aqui, uma reflexão se a concepção de educação e o fetiche que envolve o renome da UFRGS podem contribuir para despolitizar esse aluno que, ao ingressar na “universidade de todos”, vai se alienando? Obviamente, há outros meios de alienação, como a mídia e o trabalho assalariado, citando alguns. Crê-se que um dos papéis da educação numa sociedade capitalista gira em torno da despolitização (freando futuros revolucionários) e da preparação de indivíduos para as demandas que emergem do mercado de trabalho.

Segundo a fala da aluna da Área de Comunicação e Informação, egressa de escola pública e autodeclarada negra, a UFRGS era a “universidade dos ricos, agora está ficando democrática”. A ideologia da falsa “democratização do ensino” vai ao encontro do que se espera de uma instituição de ensino dentro de uma sociedade classista, pois vai reproduzir o poder hegemônico de forma velada, alienando a percepção da realidade concreta.

Segundo Chauí (2002, p.417), “a ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico”. Sendo assim, a “função oculta da educação” vai cumprindo seu papel alienador. Ainda segundo Chauí (2002):

a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não-proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da

disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política (CHAUI, 2002, p. 418).

Já a perspectiva do direito à educação pelo acesso de cotista apareceu na fala de 6 dentre os 8 alunos. Cabe atentar que a educação é direito constitucional. Está nas leis, mas não há vagas para toda a demanda que procura o ensino superior, tornando o “direito”, direito para alguns. Se o direito fosse materializado na íntegra, não haveria os concursos vestibulares. Democrático seria o ingresso nas IFES pelo sorteio. Segundo Rubem Alves (2003):

Eu fizera uma proposta insólita e aparentemente absurda: de que os vestibulares fossem substituídos por um sorteio. Mostrei que, com o sorteio, os inúteis e caros cursinhos desapareceriam. Mostrei ainda que o sorteio libertaria as escolas de sua escravidão aos padrões de conhecimento impostos pelos vestibulares, ficando então livres para verdadeiramente educar. E, ao final, indiquei que o sorteio quebraria a "opção preferencial pelos ricos" que caracteriza o atual sistema, dando chance aos pobres (ALVES, 2003).

O autor justifica a sua escolha com vários argumentos, mas o principal para essa análise refere que o sorteio tiraria a certeza dos mais abastados de que seus filhos acessariam a universidade pública. Portanto, deixariam de investir em cursinho, para então, investir em excelentes universidades privadas.

Como já se sabe, o direito ao ensino superior público era reservado, na maioria das vezes, aos ricos, deixando os pobres de lado sob a “desculpa” de que o vestibular “peneira” os melhores, que entram os bons. Quanta meritocracia!

Abrir vagas para os egressos de escola pública não faz da universidade um espaço democrático. Por um lado, acessa-se o público que vem de família economicamente desfavorável, o que é importante no que tange o próprio resgate histórico que a sociedade brasileira adquiriu ao longo de tantos anos, dando privilégios aos mais abastados que acessavam uma universidade pública de qualidade.

Crê-se que essa política pública só se constitui uma política pública de qualidade por ser usufruída pela elite. Por outro lado, os cotistas ingressam na IFES, recebem benefícios, mas têm que transpor barreiras que aparecem na sua trajetória, como as lógicas do favor.

Trata-se, pelo que se percebe nos relatos tanto dos alunos quanto da equipe técnica, de um direito que cobra do aluno um desempenho acadêmico, sem levar em conta os possíveis problemas de “ensinagem”. Discute-se, geralmente, a aprendizagem focando nos alunos, transferindo para ele a culpa pela nota baixa ou pela evasão.

Essa culpabilização dos usuários da assistência estudantil pelo fracasso de suas notas remete à antiga culpabilização daqueles pobres bons e ruins, consonantes com Pereira (2008), no que tangia à Lei dos Pobres e as casas de assistência, que agregavam o mérito à política assistencial, dividindo as casas para os pobres capazes e incapazes de trabalhar. Têm-se, assim, o ontem no hoje.

Segundo um entrevistado, a visão de cota que alguns colegas e docentes têm remete à pobreza e incapacidade. Ainda segundo o aluno, já foi dito para ele dentro da sala de aula que, como o aluno cotista veio de ensino fundamental e médio públicos e se origina de família pobre, não vai dar conta do recado, e ainda vai prejudicar a média dos cursos. Fica o questionamento: as notas do ensino fundamental e médio são medidas de inteligência?

Segundo Rubem Alves (2000):

Meu histórico escolar de ginásio e científico é medíocre. Na minha adolescência os meus interesses caminhavam em direção oposta aos currículos escolares. E, para dizer a verdade, com pouquíssimas exceções, meus professores não mereciam que neles prestassem atenção (ALVES 2000, p. 28).

A citação de Rubem Alves responde concretamente a pergunta: NÃO. O que se infere é que notas baixas apontam é para a inteligência!

Outra aluna entrevistada referiu que a concepção de pobreza vai permear o próprio corpo docente, como na fala abaixo transcrita, dita pelo professor, em sala de aula à aluna cotista:

“Com certeza você não é cotista, pois está muito bem vestida”. Fiquei quieta, mais uma vez, não falei nada com medo de dar uma resposta que ele ficaria com vergonha, apenas pensei: “mal sabe ele que estou bem vestida porque o meu trabalho exige que eu me vista com roupa social e também que tenho que trabalhar para pagar meu aluguel, minha alimentação, vestuário e tudo mais”. Resumindo, ele me julgou pela aparência, o que me deixou extremamente humilhada (Aluna da Área de Engenharia e Arquitetura, egressa de escola pública).

Percebe-se nessa fala que, para o docente, os alunos cotistas se vestem mal, afinal, são pobres.

Uma outra aluna entrevistada da Área de Humanas referiu que foi solicitado à turma dela, no seu primeiro ano de faculdade, que os alunos lessem os textos da disciplina, que eram todos em inglês. A aluna explicou que fizera espanhol, e não inglês, mas não houve acolhimento algum por parte do docente, que, segundo a aluna, disse “cai na real, tu estás na UFRGS, já era pra ti saber inglês”.

Segundo a aluna da Área de Humanas, “cheguei em casa chorando”; contou que a mãe pediu calma a ela, dizendo que arranjaría uma maneira de lhe proporcionar um curso de inglês, já que deveria continuar e se formar na UFRGS que é, na visão da mãe, uma das melhores universidades do país.

Aí eu comecei a fazer essa cadeira na de Inglês Instrumental e deram uma gramática que eu teria que ter pra usar que era bem cara, até; daí a minha mãe fez tudo o que podia, me deu, comprou aquela gramática, e eu fui tentando pelo menos o básico para conseguir ler os textos, mas até eu aprender a ler os textos, daí eu rodei nessa cadeira e perdi a cadeira; essa professora é uma ótima professora, tem muito conhecimento, mas nesse sentido, sim, ela teve... eu senti, tipo...o problema é teu, se tu não sabe, corre, que o tempo ta passando e tu tem que saber, e nessa cadeira eu acabei rodando, e era cadeira obrigatória, que se eu não passasse, impedia que eu fizesse outras, e aí eu rodei com ela e no semestre seguinte, aliás, eu tive que repetir a cadeira, e eu quase rodei com ela de novo (Aluna da Área de Ciências Humanas e Sociais egressa de escola pública autodeclarada negra).

Sendo assim, houve a reprovação por quase duas vezes por parte dessa aluna na mesma disciplina, pois segundo o seu relato, ela foi procurar o curso de inglês no PAG, mas esse não foi suficiente para que pudesse entender os textos trabalhados pela disciplina. Ainda segundo a fala da aluna da Área de Humanas:

A UFRGS é pra rico, eu já pensei em desistir. Te olham atravessado às vezes, quando não é por causa da roupa, é porque tu fez uma pergunta imbecil, daí te olham como se tu fosse um burro...eu já saí chorando, mas agora consegui achar outros cotistas que nem eu (Aluna da Área de Ciências Humanas e Sociais egressa de escola pública autodeclarada negra).

Essa fala mostra um sentimento de não pertença dentro do espaço acadêmico. Para a aluna, é como se a IFES não fosse para ela. O tempo todo ela parece lembrar que o lugar dela não é ali: seja na sala de aula com as perguntas, seja em outro espaço com os olhares; tanto que a aluna pensa em desistir do curso.

Segundo Arenhaldt e Silveira (2008):

O permanecer ligado e vinculado a uma instituição de ensino pode ser expresso em suas dimensões simbólica e concreta. A dimensão simbólica é compreendida na perspectiva de que a instituição cria laços de pertencimento, diálogo, respeito, cuidado, sentido e significado para seus membros, ou seja, que o permanecer dos estudantes seja qualificado pelo sentimento de estar conectado e acolhido pela instituição (ARENHALDT; SILVEIRA, 2008, p. 103).

Essa atribuição de significado ao aluno egresso de escola pública é um importante pilar que vai dar sentido de pertença dentro da IFES. Pode-se perceber, pela fala da aluna da Área de Ciências Humanas e Sociais, que não houve reconhecimento pelo seu saber, pela sua condição de educando egresso de escola pública dentro da IFES, diferente daquele aluno que sempre acessou a UFRGS porque teve condições materiais objetivas de aprendizagem devido à sua condição econômica favorável. Trata-se de tratar a diferença de forma igual, ou seja, uma espécie de “invisibilização” da diferença. Nessa perspectiva, a igualdade vai incidir de forma a excluir o aluno: tapa-se a diferença em nome da igualdade.

Outra forma de exclusão que se apresenta tange aos conteúdos trabalhados em aula, que segundo a fala de alguns alunos cotistas, diferem em muito do que foi ensinado na escola. Trata-se de uma discriminação velada. Mesmo que não ocorra um posicionamento verbal contrário às cotas, ao se trabalhar com conteúdos desconhecidos aos alunos egressos de escola pública, faz-se a discriminação de forma indireta.

Segundo a fala de uma aluna cotista do curso da área de Ciências Biológicas, não houve distinção dos alunos egressos de escola pública diretamente. De forma indireta, mais uma vez, percebe-se que há certa discriminação, sim, por parte de alguns docentes, na medida em que relatam a preocupação de que a entrada dos cotistas faça com que decaia o aproveitamento do curso da UFRGS.

Eu acho que mesmo que o professor queira fazer distinção, ele não sabe quem é cotista ou não, nem pelo desempenho acadêmico, porque às vezes o aluno não cotista tem desempenho pior que o aluno cotista, a não ser que visse na chamada. No início, até tinha professores que não se posicionavam nem a favor nem contra, mas tinham medo da queda do aproveitamento do curso e que a universidade tinha que preparar esses alunos. As vezes, até a revisão que os professores faziam da matéria a gente nunca viu (Aluna da Área Ciências Biológicas Naturais e Agrárias egressa de escola pública autodeclarada negra).

Segundo Arenhaldt e Silveira (2008), além da dimensão simbólica, é necessária a dimensão concreta. Esta última refere-se à postura da instituição em adotar políticas institucionais e de gestão administrativa que garantam as condições

objetivas do aluno para permanecer na universidade, como as bolsas de estudo, a moradia estudantil, o auxílio à saúde, ampliação dos espaços de convivência, entre outras.

Essa dimensão simbólica está vinculada fortemente ao sentimento de pertença. Pode-se perceber, na fala da aluna da Área de Ciências Humanas e Sociais egressa de escola pública autodeclarada negra, que essa pertença não estava presente junto a ela, que foi buscar inspiração para continuar na IFES por meio de um amigo que não tinha boa condição financeira, como ela, mas que se formou.

ele comprou um guarda-chuva enorme, umas botas enormes e eu passando por ele de ônibus e ele andando na chuva de guarda-chuva e botas indo pra aula... ele nem reclamava, ia feliz porque ia andando pra faculdade sem se molhar... um cara assim, totalmente sem grana, parece assim que é tudo pra ti não estudar, não se formar, pra ti desistir. Ele foi minha inspiração assim, quando eu entrei. Ah, e quando eu comecei o cursinho e eu dizia que a UFRGS não era pra mim, que era muito difícil, que era com pessoas inteligentes e tudo, ele... eu lembrava disso, ele me falando, “não a UFRGS é pra quem estuda, sim, e tu pode, isso é o que colocaram na tua cabeça que tu não pode...” (Aluna da Área de Humanas egressa de escola pública autodeclarada negra).

Esse sentimento de pertença/aceitação deveria estar presente não somente nos alunos egressos de escola pública e entre o corpo docente e discente, pois uma IFES deveria ser para esse público, os egressos de escola pública. Há uma inversão de valor/sentido na fala da aluna, que não percebe que a universidade deveria ser para ela. Há uma inversão de valores entre os professores que já perderam o sentido da sua verdadeira vocação.

No que se refere às condições materiais objetivas para permanência, crê-se que a IFES tem investido na assistência estudantil para aqueles alunos que recebem os “benefícios”, pois se sabe que muitos ficam de fora, mas ainda se torna necessária a adoção de políticas de permanência que garantam as conclusões de cursos e diminuam as evasões. Porém, não cabe apenas às condições materiais garantir a formação, mas deve-se dar suporte pedagógico efetivo.

Eu acredito que seja uma das mais completas assistências que se tem em uma universidade pública. Abrange desde transporte, material escolar, alimentação, etc. Acho que temos uma boa distribuição dos recursos dentro da UFRGS (Aluna da Área de Engenharia e Arquitetura egressa de escola pública).

Segundo site da UFRGS (2014):

A UFRGS é a melhor universidade do Brasil na avaliação de indicadores de qualidade da Educação Superior, segundo resultado divulgado hoje, dia 6, pelo MEC. A Universidade manteve a nota da avaliação anterior, de 4,28 para o Índice Geral de Cursos, que corresponde ao conceito 5, valor máximo do índice calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A classificação envolveu 2.171 instituições de ensino superior entre universidades, faculdades e institutos públicos e privados. O cálculo do IGC inclui a média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso.

Apesar do alto conceito, baseado em notas dos cursos, o que se pretende aqui é explicitar a dimensão das relações humanas que acontece dentro da instituição de ensino superior relacionada aos alunos egressos de escola pública. O que se quer é dar a dimensão exata do que os alunos cotistas sentem.

Pode-se perceber, ainda, pelas falas dos outros alunos entrevistados, que há docentes cujas posturas são favoráveis aos alunos egressos de escola pública; porém, alguns se posicionam claramente contra, invocando a possibilidade dos cursos diminuírem de “qualidade” com a entrada de alunos oriundos da escola pública, já que esta é considerada ruim por alguns professores.

Desmistificando essa ideia em relação ao aproveitamento dito “inferior” dos cotistas, há estudos que já comprovam o contrário, como a tese de doutorado de Teresa Olinda Caminha Bezerra: *A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e a sua aceitação no grupo acadêmico* (BEZERRA, 2011).

Para a doutora em educação com formação em administração e professora da Universidade Federal Fluminense, o desempenho dos cotistas é ótimo. Numa análise de seis cursos da UERJ, pode-se perceber que na entrada, no exame do vestibular os cotistas ingressam com a nota mais baixa do que os não cotistas. Porém, ao longo do curso o resultado surpreende, pois o desempenho acadêmico dos cotistas acompanha os não cotistas. O aproveitamento dos cotistas aumenta ainda, se comparado à nota dos vestibulares dos dois grupos cotistas/não cotistas (BEZERRA, 2011).

Tabela 1: Tabela de Médias de Cotistas e Não Cotistas

| CURSO | Vestibular 2005 | | Média acadêmica no cursos 2005/2009 | | Vestibular 2006 | | Média acadêmica no cursos 2005/2009 | |
|---------------|-----------------|----------|-------------------------------------|----------|-----------------|----------|-------------------------------------|----------|
| | cota | não cota | cota | não cota | cota | não cota | cota | não cota |
| Administração | 30.48 | 56.02 | 8.077 | 8.044 | 30.55 | 53.17 | 7.941 | 8.07 |
| Direito | 43.83 | 72.38 | 7.71 | 8.57 | 44.95 | 72.38 | 7.789 | 8.806 |
| Eng. Química | 35.13 | 43.88 | 6.68 | 7.18 | 29.48 | 51.73 | 6.76 | 7.49 |
| Medicina | 53.30 | 75.08 | 7.46 | 7.607 | 50.42 | 73.24 | 7.76 | 7.71 |
| Pedagogia-Rio | 29.14 | 39.57 | 8.43 | 8.64 | 30.69 | 41.7 | 8.96 | 8.97 |
| Pedagogia-SG | 25.27 | 28.03 | 8.43 | 8.33 | 26.24 | 30.86 | 8.58 | 8.72 |

Fonte: Bezerra (2011).

Essa perspectiva por parte de alguns docentes mostra que a concepção de educação para eles é um tanto quanto elitizada, e não contempla o direito à educação democrática e inclusiva. E quem pode dizer qual o melhor saber? Aquele saber acadêmico ou aquele saber advindo das experiências vividas?

Segundo Rubem Alves (2007):

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem, e baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos. A educação fascina pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante (ALVES, 2007, p. 17-18).

Essa perspectiva de educação libertadora de amarras, de preconceitos, deveria imperar nas instituições de ensino, mas o que ocorre é o avesso disso por parte de alguns professores, segundo as falas de alguns entrevistados. Revela-se, portanto, as diferentes posturas frente à exclusão/inclusão social. Segundo Chauí (2003):

É exatamente por ser uma instituição social exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a

concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Apesar do direito ao ingresso permitir a entrada na universidade, o dia-a-dia dos alunos dentro dessa instituição vai contribuir para a permanência e/ou exclusão do aluno.

Talvez ainda falte uma coisa essencial, os prestadores de serviços da UFRGS (professores e funcionários em geral) entenderem que temos direito a um bom ensino, direito aos recursos disponibilizados. Adquirimos tais direitos quando fomos aprovados no concurso; porém, algumas vezes, parece que estão nos fazendo um favor (Aluna da Área de Gestão e Negócios egressa de escola pública).

No que tange ainda às reflexões sobre o direito à educação, pode-se perceber na fala de um profissional da assistência estudantil que, durante as suas práticas, ainda não conseguiu uma avaliação diferenciada para alunos com síndrome do pânico ou com qualquer outra situação que necessite de uma avaliação "especial", respeitando as especificidades do aluno. Segundo o profissional da assistência,

muitas vezes até situações em que por exemplo os estudantes precisam de avaliação diferenciada, e isso é algo que tem acontecido bastante, que é difícil de tratar com os professores, muitos tem hiperatividade, déficit de atenção... estão encaminhando processos pra ter avaliação diferenciada que não tem, essa é a briga, mas a avaliação é igual pra todo mundo (Profissional da Assistência Estudantil B).

Nessa fala fica explicitado o direito à educação negado, na medida em que a avaliação é igual para aqueles que são "diferentes". A inclusão pode se dar na entrada; porém, a cota, por si só, vai inserir, mas não garante a inclusão no sentido de pertencimento social e aceitação do aluno cotista entre os alunos não cotistas.

Segundo Hermida (2004):

Do meu ponto de vista a superação da exclusão educacional dos grupos historicamente marginalizados deveria adotar uma postura universalista. O Estado deveria garantir a educação para todos os nascidos no Brasil. Já que nos toca viver em uma sociedade dividida em classes, a solução dos problemas educacionais não deveria passar por um grupo ou outro - ou seja, apoiando a discussão em categorias do capitalismo que deveriam ser superadas (HERMIDA, 2004, p. 315).

Apesar da opinião do autor supracitado ir de encontro à política de cotas para afrodescendentes, tendo em vista a sua postura pela universalidade, há casos em que se efetiva a inclusão e a transformação social de alguns alunos. Percebe-se o quanto a PAE realmente é dialética, pois ela ora inclui ora exclui, e isso se movimenta e se entrelaça de forma não linear, demonstrando o quanto se deve avançar em debates e pesquisas sobre o direito à cota.

Existem casos de sucesso[...] a aluna que eu atendia, negra, que entrou pelas cotas. Hoje ela entra aqui para contar o seu sucesso. Agora ela não é mais aquela pessoa, agora ela fala na aula, tá namorando, tirou a mãe dela daquela carroça, aquele serviço que cata lixo...catadora. Tem aqueles casos dos dois alunos também que eram da CEU e agora passaram no concurso[...] (Profissional da Assistência A).

Segundo a fala de outra profissional da assistência, há impedimentos para que haja a materialização do direito ao ensino, como a fragmentação dos setores da universidade e o desconhecimento entre o que pode ser feito pelos alunos cotistas, bem como a dificuldade de saber acerca dos projetos que estão em discussão e execução dentro da UFRGS:

Uma das grandes dificuldades da universidade é a dificuldade de comunicação interna, mesmo; está tudo muito fragmentado, não tem articulação para poder resolver os problemas dos alunos (Profissional da Assistência Estudantil A).

Segundo a fala de outra profissional da PRAE, outro aspecto que dificulta o direito à educação, aqui intrinsecamente ligado à permanência na UFRGS, é que os alunos egressos de escola pública vêm muito fracos do ensino médio e não conseguem acompanhar as aulas, e isso os impede de progredir academicamente,

falta aquela parte cognitiva por causa do segundo grau que é fraco, e aí eles entram aqui e o que acontece, por mais que eles escolham um curso na hora de fazer vestibular pra entrar, por exemplo, Física, um curso que é mais fácil pra entrar, aí eles escolhem, aí que é onde eles mais rodam, porque tem a física um, o cálculo um, eles rodam três, quatro, cinco vezes e uns acabam desistindo, outros acabam trocando de curso, outros fazem outro vestibular, porque eles não conseguem entender, eles chegam aqui e dizem eu não entendo o que o professor fala e aqui na UFRGS não é que nem o segundo grau, que tu tira notas boas tu é um bom aluno, tu é reconhecido pelo professor pela tua turma, aqui na UFRGS professor entra, dá a aula dele e vai embora, aí tu tem que procurar fora da sala de aula estudar, ou em grupo ou sozinha, e ainda procurar outros livros, fazer pesquisa pra poder acompanhar (Profissional da Assistência Estudantil A).

Pode-se perceber a alienação que existe acerca da concepção de direito ao ensino superior. Tem-se nessa fala, mais uma vez, a lógica alicerçada na incapacidade dos alunos oriundos de escola pública conseguirem acompanhar o ensino. A pobreza é “pré-requisito” para receber os benefícios, e essa pobreza vai ser percebida por muitos de forma preconceituosa, como pode ser percebida na fala da aluna.

Segundo Pereira e Siqueira (2010):

Submersos numa ordem social que os desqualifica, marcados por clichês: “inadaptados”, “marginais”, “problematizados”, portadores de altos riscos e vulnerabilidades, os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira. Fazem parte dessa história, a tradição oligárquica e autoritária de uma sociedade de extremas desigualdades e assimetrias, caracterizada por sempre insuficientes recursos e serviços voltados para atender às necessidades dos segmentos das classes subalternas (PEREIRA; SIQUEIRA, 2010, p. 153-154).

Pela fala de outro aluno usuário da assistência, devia ser considerada também a questão da ensinagem e da metodologia de trabalho dos professores. Porém, esse debate não vigora, pois remete aos docentes.

Eu peguei uma cadeira, eu peguei três obrigatórias, eu peguei uma que o professor, ele tinha uma linguagem...ele dava aula pra pós lá dentro, só que ele tinha uma linguagem totalmente diferenciada, totalmente técnica, aí eu te pergunto, tu sai do ensino médio e cai dentro de uma universidade onde o professor usa termos técnicos o tempo todo, ele passa quase que três horas falando contigo em termos técnicos que tu não conhece, entendeu? E outra... ele parte do pressuposto que tu já sabia, tu já tem que saber, é óbvio, tu já tem que saber... como o inglês, eu teria que saber, então tu tem que fazer um curso, mas e se tu não tem dinheiro pra fazer... (Aluna da Área de Humanas autodeclarada negra).

Esse grupo composto pelos docentes, segundo a fala de um profissional da assistência, tem seu espaço intocável, denotando uma espécie de corporativismo, remetendo às origens da assistência praticadas nas *universitas*⁶, lócus onde o corporativismo imperava e onde o grupo daqueles que continham o saber “se auxiliavam e se assistiam”.

⁶ Segundo Kowalski (2012), *universitas* era o termo que denominava as primeiras universidades que se assemelhavam a corporações.

Bom, parte do trabalho tem sido com o estudante, mesmo, porque realmente a gente não consegue chegar nos professores, ou em outras instâncias, é muito delicado, os professores estão ali no seu lugar de saber intocáveis. A gente quer ajudar o aluno, mas quando bate no professor... não são todos, mas alguns não ajudam (Profissional da Assistência D).

Parte-se do pressuposto, aqui, que uma aula deveria conseguir atingir diversos públicos. Assim, faz-se valer o próprio nome de universidade. Outro problema que põe em xeque a perspectiva de direito refere-se às contrapartidas que o aluno tem que dar para receber a bolsa de estudos, ou seja, ele precisa da bolsa para se manter, mas tem que trabalhar para recebê-la. Surge, então, a ideia de que o aluno é uma espécie de cliente da assistência, pois precisa dar algo em troca.

Relevante a categoria pobreza que surgiu em todas as falas dos alunos - sete das oito falas - ao responderem os motivos que procuraram à assistência estudantil da UFRGS. Todos se diziam oriundos de famílias com dificuldades econômicas. Um aluno expôs que tem problemas de saúde e, por ser pobre, procurou a DSSSAE: “sou pobre e não tenho como me locomover e nem como pagar plano de saúde... preciso do benefício”.

Segundo Yasbek (2010):

Do ponto de vista conceitual, é fundamental não perder de vista que a pobreza é expressão direta das relações vigentes na sociedade, relações extremamente desiguais, em que convivem acumulação e miséria. A pobreza brasileira é produto dessas relações que, em nossa sociedade, a produzem e reproduzem, quer no plano socioeconômico, quer nos planos político e cultural, constituindo múltiplos mecanismos que “fixam”, os pobres em seu lugar na sociedade (YASBEK, 2010, p. 153).

Aspectos relacionados à ideologia que abarca a categoria pobreza estavam presentes na fala de sete dos oito alunos entrevistados. O que não se pode deixar de pautar é que, segundo Yasbek (2010), a pobreza não se reduz à renda, mas se trata de uma categoria política que abarca ausência de direitos e falta de oportunidades. Além disso, consonante ainda com a autora, os pobres:

Representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira. Fazem parte dessa história, a tradição oligárquica e autoritária de uma sociedade de extremas desigualdades e assimetrias, caracterizada por sempre insuficientes recursos e serviços voltados para atender às necessidades dos segmentos das classes subalternas (YASBEK, 2010, p. 154).

Cabe ao profissional que atua na assistência estudantil compreender esse processo que engendra o capitalismo, hoje mais explorador, que produz e reproduz a pobreza para, segundo Yasbek (2010, p. 153), “intervir e para elaborar respostas profissionais qualificadas do ponto de vista teórico, político, ético e técnico” (o conhecimento teórico é a primeira ferramenta do trabalho do assistente social).

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE A PAE NA VISÃO DOS ALUNOS E PROFISSIONAIS DA ASSISTÊNCIA, O ATENDIMENTO AO ALUNO COTISTA E BENEFÍCIOS ACESSADOS

As percepções sobre a Política de Assistência Estudantil são nebulosas, à medida que não há uma unanimidade acerca de uma concepção alicerçada no direito sobre a mesma. Considera-se que as ações fragmentadas, o excesso de trabalho que a equipe da assistência estudantil tem atualmente, somadas às contradições inerentes da própria política e da universidade vão auxiliar práticas alienantes e deturpações em cima do que a política representa.

Num processo dialético que envolve inclusão e exclusão, a universidade abarca diferentes percepções sobre a categoria. A PAE se coloca como sendo estratégia de permanência na universidade; dialeticamente, ela inclui quando o aluno acessa os “benefícios” e exclui quando exige dos mesmos desempenho acadêmico. Segundo uma aluna, a assistência, para ela, é um amparo.

Representa um amparo onde tu vê que a UFRGS quer que tu fique ali. Eu acredito que seja uma das mais completas assistências que se tem em uma universidade pública (Aluna da Área de Gestão e Negócios egressa de escola pública).

O que se pode perceber na fala da aluna é uma imensa gratidão por ser partícipe da PAE. A aluna ainda referiu que o atendimento da DSSSAE sempre foi muito bom para ela: “procurei uma psicóloga de lá e ela me orientou o que eu tinha que fazer e indicou quem poderia me ajudar mais naquele momento. Foi a vez que senti a assistência mais de perto”.

Atenta-se nessa fala a perspectiva de gratidão e ajuda. Esta última se constitui numa categoria muito presente nas falas dos alunos e da equipe que executa a PAE, no que tange ao modo como a mesma é percebida. A categoria ajuda apareceu na fala de três dos quatro trabalhadores da assistência.

Pra mim, AE oferecida pela UFRGS significa uma forma do aluno obter auxílio pra suprir alguma dificuldade que ele venha a ter ou possa ter em função da graduação, em função do perfil da universidade. AE dentro da política de educação, eu entendo ela como um direito do estudante; no entanto, embora seja um direito ela é uma resposta à deficiência da educação como um todo... ela só é necessária pra preencher algumas lacunas que são criadas por toda a história da educação, tanto do aspecto da graduação que já foi debilitada, ou a possibilidade que essa pessoa tem de entrar no mercado de trabalho, ao perfil de graduação oferecido pela universidade em função do horário que dificulta o aluno de fazer seu planejamento fora da universidade; nesse sentido, ela é um direito que se deu a partir de uma oferta de ensino que abrangesse todos os estudantes. (Profissional da Assistência C).

A contradição explicitada na fala do profissional demonstra aspectos de entendimento acerca da PAE ser um direito, mas também de ser um auxílio, ajuda, explicitando o forte aparato ideológico que historicamente fundamenta a concepção de política social brasileira.

Sabemos que permanecem na Política Social brasileira, âmbito privilegiado de nossa inserção profissional, concepções e práticas assistencialistas, clientelistas, primeiro damistas e patrimonialistas. Observamos na rede solidária a expansão de serviços a partir do devem oral, da benemerência e da filantropia (que em si mesmo só, não realizam direitos). Ainda encontramos em nosso trabalho uma cultura moralista e autoritária que culpa o pobre por sua pobreza (YASBEK, 2010, p. 154).

Outra queixa comum dos alunos diz respeito aos muitos documentos exigidos e a burocratização, o que denota um processo de seleção não garantidor de direito, já que não contempla a toda a demanda. Torna-se, assim, uma política focalizada - já que não atende a totalidade da demanda.

Desde que iniciou o processo de ingresso pelas cotas, em 2008, tem-se a cada ano uma solicitação maior de benefícios por parte dos alunos.

Como já foi referido, não se contempla toda a demanda. Em 2011, foram feitas 110 solicitações de benefícios por alunos egressos de escola pública, mas 72 conseguiram o deferimento. Dos egressos de escola pública autodeclarados negros, 21 solicitaram benefícios, mas apenas 13 obtiveram deferimento dos mesmos⁷.

Os editais de benefícios são reavaliados seguidamente; porém, há um excesso de documentação exigida, e muitas vezes os critérios de avaliação

⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório de Ações Afirmativas 2008-2012**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/informacoes/avaliacao>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

socioeconômica são abusivos, na visão do aluno, pois, se este mora com mais pessoas e divide um aluguel, como na fala abaixo descrita, na avaliação o companheiro de moradia que ganha bem vai ser considerado no estudo avaliativo, mesmo que não o sustente. Segundo a fala do aluno da Área de Exatas:

O edital mudou a burocracia, mudou, parece que eles ficaram mais rígidos, parece que eles perceberam que tinham alunos usando benefício e não precisavam, parece que estavam usando mais pelo dinheiro, mesmo, não tanto por necessidade deles... tornaram um tanto mais burocrático, considerando se tu tem alguma pessoa que mora contigo que ganha bem, eles consideram que tu ganha o dinheiro dele; eu achei isso um pouco abusivo, deveriam considerar isso; eu sei que deveriam considerar esses casos, mas tem gente que paga aluguel em 3, 4 pessoas, daí tem um cara que ganha dez mil e eles acham que o cara tá te mantendo, daí já vai te prejudicar bastante... mas esse tipo de coisa é bem difícil de analisar, mesmo (Aluno da Área de Exatas egresso de escola pública).

Percebe-se que a focalização vai ao encontro dos organismos internacionais responsáveis por nortear a política econômica vigente, como o Banco Mundial e a OMC (capítulo 2.1). Esses organismos internacionais acreditam que o mercado deve ser livre e as políticas sociais devem ser destinadas a quem é paupérrimo, já que investimento amplo nas políticas inibiria a competitividade.

A fala do aluno refere uma concepção de direito alicerçada de forma não focalizada, mas universal.

Eu acho a assistência estudantil muito importante pros alunos, mas acho que é bastante burocratizado, assim, a via de acesso; tem um edital bastante grande, tem muita documentação a ser entregue, muita documentação a ser comprovada. Até acho que isso é uma forma que tá correta, porque tem que selecionar os alunos, imagina quantos mil alunos tem na universidade, mas o que é direito pra um devia ser direito pra todos (Aluno da Área Saúde egresso escola pública autodeclarado negro).

Traduz-se, pela fala de outro aluno, que há um grande controle e, novamente, um excesso de documentos solicitados para concessão dos benefícios. Há casos em que o benefício não é concedido devido à impossibilidade do aluno de conseguir a documentação exigida no edital.

Eu não consegui os documentos necessários como, por exemplo, a carteira de trabalho da minha mãe que tava com o advogado, e ela falou que não tinha como pegar, eu inclusive informei isso a punho, mas parece que eles não deram muita bola, pediram novamente, pediram todos os documentos e eu desisti, até porque eu tinha 3 dias pra entregar os documentos que faltavam, e isso eu achei injusto, achei pouco tempo pra pegar todos esses

documentos e entregar (Aluno de Exatas e Tecnológicas egresso de escola pública).

Esse excesso de burocracia negou o acesso aos benefícios da assistência estudantil. A PAE é uma das estratégias de permanência do aluno prometidas pela universidade.

Outras estratégias de permanência para os alunos cotistas são: O PAG - Programa de Apoio à Graduação, que se subdivide em PAG1, responsável por estudar as evasões; o PAG2, cuja proposta oferece apoio pedagógico extracurricular; e o PREI - Projeto de Recuperação Estudos Intensivos, destinado à área de matemática, para aqueles alunos que reprovaram em cálculo.

Segundo Doebber (2011)⁸, o PAG foi elaborado em 2009 a partir de demandas que surgiam das reuniões da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, que identificou as dificuldades que os cotistas estavam enfrentando dentro da universidade. A proposição do PAG, porém, só deu-se em 2010, compondo-se pelas duas modalidades supracitadas: PAG1 e PAG2.

O PAG1 encarrega-se de elaborar diagnósticos e análise visando à retenção da evasão, bem como elaborar ações internamente, entre os cursos da UFRGS, para superar os entraves diagnosticados. O PG2 dá suporte àqueles estudantes com dificuldades nas disciplinas de: cálculo, física, química, português, inglês e produções de textos científicos. O projeto PAG2 iniciou-se em 2010, com aulas aos sábados pela manhã e tarde. As aulas eram dadas pelos alunos da graduação, do mestrado, do doutorado e do pós-doutorado, sob a supervisão de um professor da área.

Além do PAG, a PAE se apresenta com a grande estratégia de permanência. Sua materialidade nem sempre condiz com o que é prometido, como direito a saúde.

Nas entrevistas dos alunos, houve referência ao PAG, o que infere lacunas na categoria estratégia de permanência deste referido suporte pedagógico, já que a aluna participou do Programa de Apoio à Graduação e, mesmo assim, não conseguiu acompanhá-lo e nem suprir a carência de conteúdo que fora buscar.

⁸ Informações na dissertação de mestrado de Michele Doebber, Técnica em Assuntos Educacionais da UFRGS que trabalha diretamente na Comissão de Ações Afirmativas, lutando pela efetiva permanência dos cotistas. Michele é militante na PAA e participou ativamente da construção PAG e das demais ações de visam à permanência dos cotistas, sendo responsável por materiais atuais sobre a temática dentro da universidade.

Dessa forma, optou por largar o curso que fazia, passando para outro curso que achava ser mais fácil.

Eu já larguei a faculdade de letras e inglês porque eu não tinha dinheiro pra fazer curso e no nivelamento mandaram eu sair do curso, ou tu vai ter que te esforçar muito; daí eu fiz um ano de PAG, só que o nivelamento deles é de conhecimento de 4 anos, e tu precisa ler, ouvir e escrever em inglês. Fiz SENAC e não adiantou, porque tu tem que fazer até perguntas em inglês, daí eu passei pra espanhol, que eu passei no vestibular em espanhol. E não é só na Letras, tem o MEC querendo saber porque tanta gente desiste, e eu sei que na matemática tem professor que se nega a responder pergunta. (Aluna da Área da Comunicação e Informação egressa de escola pública autodeclarada negra).

Outra categoria que emergiu das falas foi o direito à saúde/odontológico: dois dos entrevistados que solicitaram atendimentos não conseguiram acessá-los devido à fila de espera para o atendimento. Segundo o edital benefício 2014/1, à PRAE é disponibilizado o Programa Saúde, que dispõe:

- a) atendimento odontológico, médico-ambulatorial em algumas especialidades e exames laboratoriais, encaminhados pelo Departamento de Atenção à Saúde (DAS/PROGESP/UFRGS), através de contato prévio pelos telefones (51)33082013, (51) 3308 2014 ou (51) 3308 2016;
- b) atendimento odontológico clínico, em convênio com a Faculdade de Odontologia da UFRGS, agendado através do e-mail: odontoestudantes@ufrgs.br.

Para acessar o benefício, além do aluno ter que passar pela avaliação socioeconômica e ter o benefício deferido, ele deve contatar com o Hospital de Clínicas e aguardar a fila para poder ser atendido.

Assistência médica, mas que não é assim uma assistência, porque também tem uma burocracia pra ti falar com o odonto, parece que é uma vez por mês que tu tem que ir lá, tal dia para marcar... é a mesma coisa que eu fosse no SUS, entendeu? (Aluna da Área Humanas e Sociais egressa de escola pública).

A falta de atendimento odontológico para casos de necessidade faz com que o aluno muitas vezes busque fora o atendimento, apesar das dificuldades financeiras.

Eu queria usar o auxílio odontológico e eu não pude usar esse auxílio, no momento que eu precisava eu não consegui, eu mandei email pra eles, que demoraram um tempo pra responder, aí eu liguei e eles disseram que eu tinha que entrar numa fila pra ser atendido por tempo indeterminado [...] eu

tive que gastar o meu dinheiro com particular, porque a assistência odontológica... (Aluno da Área Exatas egresso de escola pública).

Outro aluno também relatou o não acesso ao atendimento odontológico e a precariedade do atendimento de modo geral.

Eu liguei lá pro dentista e não tinha atendimento; mandei e-mail e ninguém me respondeu. Liguei pra PRAE e quem me atendeu não sabia de nada, disse que tinha que falar com a assistente social. Liguei pra assistente e ela mandou ligar pra odontologia de novo. Ninguém sabe de nada ao certo. (Aluna da Área da Comunicação e Informação egressa de escola pública autodeclarada negra).

Quanto à questão do atendimento, há falas dos entrevistados que demonstram atendimentos dotados de frieza, bem como atendimentos ora resolutivos ora informativos.

Retornei à SAE, para ajuda com uma documentação que embora o site da SAE seja bom, eu ainda tinha dúvidas; foi quando outra assistente social me atendeu e me ajudou tanto com a documentação como com o apoio psicológico. Após isso, fui mais (se não me engano) três vezes para conversas de apoio na SAE, e foi o que fez eu ficar na universidade (Aluna da Área de Artes egressa de escola pública).

Trata-se de uma ação da PRAE que garantiu a permanência da aluna. A assistente social conseguiu acolher a aluna por meio das conversas de apoio que a aluna refere. Demonstra-se, nessa fala acima descrita, que há a acolhida em alguns casos, e as estratégias de permanência se efetivam em determinados casos concretamente.

Olha, a vez que eu fui lá foi pra pegar informação, e outra pra levar a documentação, mas bastante informal; eu falei com o pessoal que fica ali na frente, na recepção, recebendo a documentação; na verdade, eu não tive muito acesso, assim, pra falar com uma assistente social, com uma pessoa, assim, eu achei bastante informal, não teve, assim, um acolhimento. É um atendimento mais prático, tu entra, entrega a documentação, tu sai de lá sabendo o que tem que levar, mas eu tive de 2011, 2012 e agora de 2013, eu tinha que renovar a documentação, daí eu tive que levar mais documentos, como dizia o edital, e fiquei sabendo que foi indeferido, e aí a gente não tem como, não sei se é legal, mas acho que a gente teria que saber porque foi indeferido, porque, ou ter alguma outra chance de saber o que ta faltando (Aluna da Área de Ciências Humanas e Sociais egressa de escola pública autodeclarada negra).

Nessa fala, o aspecto da operacionalização da prática instituída superou o acolhimento e a escuta sensível do assistente social com o aluno.

Sempre fui bem atendido lá, principalmente pelas assistentes sociais. Tem um espaço reservado, uma salinha e tu conversa com elas e elas te explicam o que precisa, deixam bem claro tudo; só uma vez foi negado pra mim o benefício porque faltou não me lembro o que da documentação... ela pediu uns comprovantes de remédios do meu avô, que tem insuficiência renal crônica e faz hemodiálise. Ele gasta um montão de remédio e eu coloquei na carta, mas não tinha os comprovantes dos gastos... daí eu consegui levar alguns e os que eu não consegui, eu fiz declaração a punho e deu tudo certo (Aluno da Área da Saúde egresso de escola pública autodeclarado negro).

Percebe-se que a prática de avaliação dos benefícios é bastante burocratizada, beirando a um quase “policiamento” com a renda dos alunos demandantes da assistência. Tem-se uma prática minuciosa para concessão dos benefícios.

Esse cuidado para com a análise e a concessão de benefício, muitas vezes, pode violar o direito daquele aluno de receber o benefício que iria lhe propiciar algumas condições materiais objetivas para permanecer na UFRGS. Outras vezes, há como garantir o direito à PAE, mesmo que falte algum documento.

Outro ponto importante é o que se percebe nas falas da equipe sobre o acolhimento. Na visão do profissional da assistência A, abaixo, não há acolhimento aos alunos e que há a necessidade de se criarem redes de apoio dentro das IFES; porém, na visão do gestor, isso ocorre dentro do possível, pois há falta de pessoal para trabalhar junto ao gestor, como se pode ver pela fala do Gestor PRAE/UFRGS.

A gente não tem conseguido dar conta da parte de acompanhamento aos alunos, a gente trabalha com os benefícios, trabalha muito com valores monetários, mas a gente não ta conseguindo, a equipe eu vejo que não consegue acompanhar, até que gostaria, é a ideia que se tem, é de fazer isso, mas a equipe não consegue [...]. Eu fui no encontro agora em Pelotas de assistência estudantil com psicólogas, pedagogas e assistentes sociais do Instituto Federal, UFRGS, tinha pessoal da UFPEL. Foi troca de experiências pra quem trabalha na assistência estudantil, cada um falou um pouco sobre o seu trabalho e todos concordaram que tem que ter acompanhamento, é preciso criar uma rede maior de apoio e acompanhamento dentro das universidades. A gente não consegue acompanhar, a gente faz quando eles aparecem, e a gente explica os benefícios, mas tem COMGRAD, que nem começou. Tem que ser via PROGRAD, que passa para COMGRAD a necessidade desse acompanhamento conosco. Nem com os próprios moradores da CEU a gente consegue acompanhar (Profissional da Assistência A).

Nessa fala, percebe-se a categoria gestão fragmentada. Na PRAE, a profissional diz que não consegue acompanhar o aluno cotista e que não há rede de apoio internamente. Não tem articulação PROGRAD⁹, PRAE E COMGRAD¹⁰.

Não querendo ter um discurso demagógico, o que mais me marca, assim, é o morador mais próximo da direção. É um dos pontos que mais me chama a atenção, é a frequência que eles têm vindo me procurar, e eu acho que também temos um acolhimento maior, porque eu prezo, eu trabalho bastante com a questão do acolhimento; claro que, hoje em dia, é necessário tu teres um perfil bastante administrativo, também, até pelas questões de infraestrutura, mas eu tenho muito presente em mim a questão do acolhimento e o pró-reitor também é muito do acolhimento. Ele me apoia muito sobre essa questão do acolhimento com os alunos (Gestor da PRAE/UFRGS).

O entrevistado que desempenha a função de gestor tem no acolhimento um dos pilares da sua gestão. Porém, segundo o referido gestor, a falta de pessoal, o excesso de tarefas, a burocracia demasiada e a precariedade de verba não permitem que o acolhimento ocorra sempre.

Nota-se que, apesar de haver mais pessoal no DSSSAE, o número de benefícios aumentou consideravelmente, gerando muito trabalho para os operadores da política de assistência. São processos intermináveis segundo uma profissional da assistência.

Com a entrada do RA (menos de um salário mínimo e meio per capta), só agora foram 700 alunos que pediram benefícios; o que acontece, o teu trabalho fica... eu tava lembrando daquele filme do Charles Chaplin, Tempos Modernos, aquela linha de montagem, daí as assistentes sociais recebem a documentação, eu faço a análise do desempenho acadêmico. Elas se preocupam muito com o que eles têm de bens, elas não conseguem muitas vezes fazer o parecer sobre aquele aluno com calma, daí levam para as reuniões de estudo de caso, porque as gurias sozinhas não tão conseguindo analisar a documentação, e elas estão solicitando agora um contador para a equipe. Aí tu entra na sala, parece a linha de montagem, as gurias recebem a documentação baixam a cabeça e não param de analisar documento, aquele acompanhamento com o aluno, aquela troca de olhar, aquele acolhimento não tem, porque elas têm prazo para analisar tudo, têm que liberar para fechar a folha de pagamento (Profissional da Assistência Estudantil A).

Pode-se inferir, pela fala do profissional da assistência, que a burocratização impede o acompanhamento do aluno, bem como se percebe a grande quantidade

⁹ Pró-Reitoria de Graduação.

¹⁰ Comissão de Graduação dos cursos.

de trabalho a que as assistentes sociais da PRAE estão sendo submetidas constantemente.

A seguir, dados quantitativos vão complementar a análise acerca da constituição da PAE na UFRGS, com o intuito de dar visibilidade a quais são os acessados, os não acessados e os mais importantes. “A abordagem quantitativa, quando não exclusiva, serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa” (MARTINELLI, 1994, p.34). Dessa forma, procurou-se quantificar os benefícios recebidos, com vistas a desvelar a concretude da Política de Assistência Estudantil.

A tabela abaixo demonstra quais os benefícios mais utilizados pelos alunos em 2012. As siglas AT, RU, AS, AME, AC e BP correspondem, respectivamente, aos benefícios: Auxílio Transporte, Restaurante Universitário, Auxílio Saúde, Auxílio Material Escolar, Auxílio Creche e Bolsa Permanência.

Tabela 2 – Benefícios mais utilizados pelos alunos em 2012

| ÁREA DE CONHECIMENTO DO ALUNO | AT | RU | AS | AME | AC | BP |
|---------------------------------------|----|----|----|-----|----|----|
| EXATAS E TECNOLÓGICAS | x | x | X | x | | x |
| HUMANAS E SOCIAIS | x | x | X | x | | |
| SAÚDE | x | x | X | x | | |
| ARTES | x | x | X | x | | x |
| BIOLÓGICAS NATURAIS E AGRÁRIAS | x | x | X | x | | |
| COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO | x | x | X | x | x | |
| ECONOMIA GESTÃO E NEGÓCIO | x | x | X | x | | x |
| ENGENHARIA E ARQUITETURA | x | x | X | x | | |

Fonte: A autora (2014).

Dentre os oito alunos entrevistados que receberam AS, dois precisaram utilizá-lo e não conseguiram tratamento odontológico, demonstrando ser um benefício amplamente concedido, mas sem garantia de acesso. Um aluno precisou e acessou atendimento médico.

Todos os alunos alegaram ser o AT o benefício mais importante, seguido pelo RU, citado por cinco alunos como sendo o segundo benefício mais importante. Dentre os oito entrevistados, três revelaram ter perdido os benefícios durante o processo de renovação com reavaliação socioeconômica, que ocorre, segundo o edital 2014, a cada 5 (cinco) semestres, processo em que toda a documentação deverá ser trazida e reavaliada.

4.3 PERSPECTIVAS INTERRELACIONAIS NO CONTEXTO DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Para falar em direito ao ensino hoje, remete-se às questões econômicas e políticas. A universidade se constitui de forma contraditória, refletindo o modo como as pessoas foram se relacionando. Como já foi abordado no item 3.3, a submissão do Brasil aos organismos internacionais vai inserir a educação num contexto de mercadoria. Ainda, o ensino superior não foi alicerçado de forma democrática, e as ideias herdadas dessa constituição perpassam as IFES, trazendo para os cotistas constrangimentos e o sentimento de não pertencer ao espaço acadêmico.

Segundo Rubem Alves (2000), o ensino superior não foi norteado de forma democrática.

Os vestibulares foram bem sucedidos naquilo que se propuseram. Mas era sabido que não resolveriam a parte mais dolorosa do problema: a sistemática exclusão dos candidatos das classes mais pobres. Os pobres continuariam a olhar para a educação universitária de longe. Continuariam a se afogar no navio que naufragava, enquanto os outros poderiam embarcar nos botes universitários (ALVES, 2000, p. 23).

Apesar do ingresso nas IFES se apresentar de forma democrática, percebe-se a mentira em torno do ensino, que de direito passa a ser mercadoria. As políticas sociais estão focalizadas e, por isso, não há a assistência estudantil para toda a demanda; sempre ficam alunos de fora, sem benefício.

O individualismo, a competição e a meritocracia, ideias que são filhas da perspectiva liberal, perambulam as instituições de ensino, pois essas fazem parte da sociedade; então, são fragmentos de um todo que se sustenta em cima do ter, do dinheiro e da errônea impressão de que a pobreza é culpa dos pobres.

Essa perspectiva permeará não só o profissional que atua na assistência estudantil, mas toda a trajetória acadêmica dos alunos, aqui, cotistas.

Percebe-se na fala dos profissionais da assistência, mesmo naqueles que acreditam nas cotas e são favoráveis a elas, o viés meritocrático, tão caro às ideias liberais. Desconsidera-se assim, as condições materiais objetivas para que os alunos possam aprender. Os alunos que saíram das escolas públicas não tiveram, na sua grande maioria, as mesmas condições materiais de aprendizagem daqueles alunos mais abastados. O mérito até poderia ser considerado se todos os alunos tivessem as mesmas condições materiais para aprender.

Sou absolutamente a favor das cotas, e eu creio nelas como uma maneira de deselitizar o ensino superior, a universidade; ela é a única via de acesso, a única não, mas ela é a via de acesso que possibilita às pessoas de entrarem e conseguir concluir o ensino superior e concorrer com todo esse mercado que se formou, essa coisa mercadológica que se formou em torno do vestibular da universidade federal; ela é a inclusão, sem dúvida nenhuma, ela é inclusão e mesmo sendo das cotas, ela é a mesma prova, então ela não tira o mérito do aluno ter passado na prova, e nesse sentido, não haveria outra forma desses alunos entrarem. A cota não tira o mérito desses alunos (Profissional da Assistência B).

A fala conceitua a cota como sendo sinônimo de inclusão; porém, aqui se acredita na cota como sendo a inserção. A inclusão é sinônimo de pertencimento social, acesso a direitos, tratamento de igualdade sem preconceito.

A questão do preconceito existe, segundo alguns entrevistados. Sendo assim, os insucessos e evasões poderão ser justificados de forma alienada, culpabilizando ou até mesmo rotulando o aluno cotista como incapaz pelos próprios profissionais da assistência estudantil.

Bom se o aluno não ta conseguindo atingir o desempenho satisfatório, porque não? Será que é por questões pessoais, por problemas na família, ou sei lá, um trauma que ele não consegue estudar, ou até mesmo o que a gente houve muito dos estudantes, que eles não tiveram base no ensino médio (Profissional da Assistência D).

O direito à educação e à Política de Assistência Estudantil são constantemente permeados por lógicas assistencialistas e benemerentes, tanto pela equipe que trabalha como executora da política como pelos alunos.

Eu acho que o melhor do nosso trabalho é realmente poder atender o aluno, isso é importante, como assistência estudantil é poder ajudar, mesmo que a gente não conta de tudo, a gente faz os encaminhamentos necessários, a gente tenta em outras instâncias, e acho que esse é o nosso objetivo, ajudar o aluno (Profissional Da Assistência C).

Vê-se na fala do profissional da assistência a concepção de bem-estar que ainda está arraigada na IFES. Abaixo, a mesma concepção está posta no corpo discente da instituição.

Pra mim, é uma ajuda valiosa, que me ajuda a me manter ali; por exemplo, o benefício do vale transporte, que eu lembro que teve uma vez, a gente vive da agricultura, que a gente ficou sem dinheiro, e eu tinha que ir duas vezes no mesmo dia, eu não tinha dinheiro pra ir. Outra vez foi o xerox, eu não tinha dinheiro pra comprar o xerox, pra acompanhar a aula, então isso aí foi muito bom (Aluna da Área de Humanas e Sociais).

Durante a análise acerca da percepção da Política de Assistência Estudantil, pode-se observar que: a ajuda superava a perspectiva do direito ao ensino, apesar da contradição ajuda/direito caminharem juntas; a política de assistência constitui-se focalizada e não baseada na universalidade.

Nesse espaço tão contraditório, em que se percebem garantias e violações de direitos ao ensino superior através das cotas, a democratização do ensino pode vir a ser a desculpa necessária para que o índice de desenvolvimento do país cresça. Não se pode pautar a educação dessa forma. Educação é direito. A luta por essa categoria deve ser pautada pelo direito universal e por uma formação crítica. Trata-se de dois pontos de difícil alcance: a assistência universal e a educação crítica dentro de uma sociedade de classe.

Também será profícuo usar desse mesmo discurso de educação superior acessível às classes menos favorecidas para abastecer as novas demandas emergentes do mercado de trabalho, ou até mesmo para justificar o repasse de verba pública para universidade privada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão final desse estudo se constrói, inicialmente, a partir do vivido como profissional da Secretaria de Assistência Estudantil, hoje Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Enquanto pesquisadora percebe-se esse espaço da pesquisa; a universidade é permeada de contradições incessantes, e não há como chegar a uma conclusão definitiva acerca da PAE junto aos cotistas, mas isso permeia o movimento de construção/desconstrução de um trabalho investigativo. Chegou-se a determinados pontos, ou achados, mais propriamente ditos. Mas esses pontos necessitam ser negados para que haja continuidade no processo de conhecimento. Essa é a negação que inclui.

A delimitação do tema, a constituição da Política de Assistência Estudantil da UFRGS junto a alunos egressos de escola pública usuários da assistência estudantil nesta instituição, deu-se de forma curiosa e visceral, e por meio dela se pôde olhar com “os olhos dos outros”, ou seja, dos sujeitos de pesquisa que a vivenciam, como também os sujeitos que atuam na operacionalização da PAE. A indignação também se fez presente na escolha da temática, à medida que os problemas relacionados aos alunos egressos de escola pública estavam vivendo dentro da universidade, tais quais preconceitos, desempenho acadêmico, problemas financeiros, perda de benefícios, entre outros, chegavam até o Serviço Social, e essa mesma indignação esteve presente, também, durante a trajetória investigativa. E isso foi determinante no recorte da amostra desse estudo.

A Política de Assistência Estudantil se estruturou num contexto em que a educação foi preconizada como uma mercadoria por grandes organismos

internacionais, como a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. A política social vai também sofrer os efeitos desses organismos internacionais, à medida que a reforma do Estado foi se realizando em consonância com os princípios neoliberais. Sendo assim, têm-se as políticas sociais focalizadas, “obedecendo” à cartilha neoliberal.

A pesquisa explicita a concretude da Política de Assistência Estudantil junto aos alunos egressos de escola pública, suas fragilidades e relevâncias. Apesar da política de assistência social oportunizar às classes desfavorecidas o acesso ao ensino superior, o processo é contraditório. A democratização esconde a submissão da educação ao mercado, que demanda novos perfis profissionais. Cabe ao ensino propiciar esses novos profissionais. Esta não deveria ser a função precípua da educação; porém, o que se vê na atualidade é uma “universidade empresa”, demandando dos professores e alunos alta produtividade e metas a serem alcançadas.

Pode-se perceber que a contradição entre a concepção de direito à educação e a Política de Assistência Estudantil como estratégia de permanência na UFRGS e a ideia de ajuda/benefício/caridade ao usuário dos “benefícios” está presente a todo o momento na equipe executora da PRAE/UFRGS. A contradição também permeia a Política de Assistência Estudantil no cotidiano do aluno cotista, pois esta ora concede as condições materiais objetivas para o aluno permanecer na UFRGS ora o exclui quando o aluno perde benefício, pela falta de documentação, por não ter dado a contrapartida necessária ou por não ter desempenho acadêmico. Há reflexões acerca da contrapartida, já que a mesma nega o direito, pois remete a uma perspectiva de “aluno cliente” que necessita trocar a “benefício recebida”.

A garantia do ensino superior não se materializa apenas via política de assistência ao estudante. Considerou-se nessa pesquisa uma análise mais aprofundada, considerando o processo histórico envolvendo a educação e a Política de Assistência Estudantil, processo esse que abarca uma série de alijamentos com ambas as categorias. Sendo assim, as referidas categorias nasceram para um público seleto de pessoas ricas e, embora o ensino público superior hoje esteja mais acessível às classes desfavorecidas, o elitismo e o preconceito ainda estão presentes na academia, e vão incidir sobre os alunos cotistas em alguns momentos, como se pôde observar nas suas falas.

Como se pode ver, na visão dos alunos a concepção da Política de Assistência Estudantil oscila entre auxílio/benefício e direito. Percebem o Auxílio Transporte como sendo o benefício mais importante para a sua permanência e referem achar bem burocratizado o processo de concessão do benefício. Isso ocorre devido ao número grande de documentos solicitados, que aumentam a cada semestre. O aumento de trabalho que a equipe do DSSSAE recebeu tem aumentado consideravelmente. Contraditoriamente, se inserem mais alunos com o aumento da demanda; porém, ao mesmo tempo, nega-se o direito de outros, à medida que muito trabalho e excesso de burocratização impedem o acompanhamento dos alunos cotistas, que muitas vezes precisam da intervenção do assistente social para garantir seus direitos. A equipe do DSSSAE coloca-se a favor das cotas em 100% das falas; porém, a concepção de direito aparece, mas muda para ajuda, como se pôde ver nos relatos.

Atenta-se para os resultados da pesquisa, que de forma alguma são estanques. Esse prévio conhecimento precisa ser negado para dar início a novas produções teóricas. Dialeticamente, trata-se da negação, que põe de lado o velho conhecimento para dar início ao novo saber.

Como se pôde ver, a análise da Política de Assistência Estudantil junto aos alunos cotistas é bastante complexa. Porém, os relatos permitem a visualização dos entraves que perpassam a trajetória acadêmica dos alunos, possibilitando posturas de enfrentamento da problemática. Os “nós” se apresentam para o pesquisador por meio dos relatos, e então se desvelam as injustiças, os preconceitos. Quando os nós somam-se ao contexto da educação hoje, que a concebe como um produto que pode ser comprado, parece que está tudo podre/do avesso, e há a retomada daquela indignação tão presente no início, meio e fim da pesquisa. Mas a indignação faz parte da resistência e não se aprende, não se pesquisa, não se atua na política, não se vive sem resistência.

A assistência estudantil é uma importante ferramenta que pode garantir o direito à formação/graduação de grupos que até então não acessavam o ensino superior público. A universidade cumpre o papel de inseri-los na graduação, mas cabe aos profissionais que trabalham na assistência estudantil e a comunidade acadêmica contribuírem e elaborarem estratégias de enfrentamento aos entraves que por vezes negam a possibilidade do aluno cotista se graduar.

6 CRONOGRAMA

| Período | Atividade |
|-------------------------------|---|
| 2012 | |
| Março/Abril/Maio | Revisão bibliográfica e teórica da temática pesquisada e das categorias teórico-temáticas |
| Junho/Julho | Revisão bibliográfica do tema pesquisado e das categorias teóricas elegidas ao estudo. |
| Agosto | Pesquisa na Internet acerca do tema e das categorias pesquisadas. |
| Setembro | Análise e fichamento das fontes bibliográficas |
| Outubro/Novembro/ Dezembro | Aperfeiçoamento do projeto de pesquisa e elaboração dos instrumentos para a coleta dos dados. |
| 2013 | |
| Março | Apresentação do projeto de pesquisa ao Comitê Científico |
| Abril/Maio/Junho | Aguardando retorno do Comitê Científico e Término da Disciplina final do mestrado |
| Julho/Agosto | Envio do Projeto ao Comitê de Ética CEP PUC/ Aguardando retorno do Comitê de Ética |
| Agosto/Setembro | Envio do Projeto para CEP/UFRGS/ Aguardando retorno CEP UFRGS |
| Outubro | Envio do Projeto para CEP/UFRGS/ Aguardando retorno CEP UFRGS |
| Novembro | Coleta das Informações |
| Dezembro | Elaboração da dissertação de mestrado. |
| 2014 | |
| Janeiro/2014 | Elaboração da dissertação e início da Licença Maternidade |

| | |
|----------------|------------------------------------|
| Fevereiro/2014 | Licença Maternidade |
| Março/2014 | Licença Maternidade |
| Abril/2014 | Licença Maternidade |
| Mai/2014 | Final da Licença Maternidade |
| Junho/2014 | Qualificação de Defesa do Mestrado |

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 11. ed. Campinas: Editora Papirus, 2007.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 11. ed. Campinas: Editora Papirus, 2000.

_____. O sorteio é mais justo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 nov. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u645.shtml>> Acesso em: 15 jun. 2014.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARENHALDT, R.; SILVEIRA, N. (Org.) **Por uma política de Ações Afirmativas: Problematizações do Programa conexões de saberes**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BEZERRA, O. C. T. **A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e a sua aceitação no grupo acadêmico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de La Empresa, Montevideo, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano nacional de educação**. 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/noticias/meta-de-investimento-em-educacao-deve-permanecer-em-7-do-pib-diz-gastao-vieira>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação – PNE, aprovada em 10/01/2001. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo 2011**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Indicador de qualidade das instituições de educação superior**. [s. d]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 239**, de 13 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Rede federal de educação**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12353:red-e-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-&catid=304:catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-&Itemid=786>. Acesso em: 06 ago. 2012.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul/docentes/ichagas/mil/analise_documentos.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

CASTRO, A. T. B. Estudantes de cotas: um convite à reflexão. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, ano 5, n. 5, nov. 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

COUTO, B. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS – ABEP, 18., 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, 2002. Compact Disc.

DEMO, P. **Política social educação e cidadania**. 5. ed. Campinas: Papirus,

1994.

DOEBBER, M. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é estratégia de permanência:** das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.) **Políticas e gestão da educação superior:** Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FÁVERO, M. L.; ALBUQUERQUE, A. T. Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira da História da Educação**, n. 17, mai/ago. 2008.

FAZENDA, I.; FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget. **Revista Nova Escola**, São Paulo, jul. 2008.

_____. **Revista Nova Escola**, abr./ago. 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O estado, a política educacional e a regulamentação do setor educação no Brasil:** uma abordagem histórica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FILHO REIS, Casemiro do. Transplante da educação europeia no Brasil. **Revista Brasileira da História da Educação**, n. 3, jan./jun. 2002.

FONTES, Virgínia. O manifesto comunista e o pensamento histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista 150 anos depois.** São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

FREIGAT, Barbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moares, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz na Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. São Paulo: Paz na Terra, 2009.

_____. **Política e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G. Novos olhares sobre a educação. **Revista Ciências da Educação**, ano 4, n. 7, nov. 2002.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, J. Política social e serviço social contextos distintos desafios semelhantes. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXVII, n. 86, p. 5-28, jul. 2006.

GATTI, B. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

GEOMUNDO. **O que é o Consenso de Washington?** Disponível em: <<http://geomundo.com.br/geografia-30145.htm>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOIN, M.; LUZ, M. **O serviço social em tempos de (contra) reforma universitária**: notas para uma análise da universidade federal do pampa. 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GUSMÃO, R. A ideologia da solidariedade. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 62, p. 93-112, ano XXI, São Paulo: Cortez, 2000.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1993.

HERMIDA, J. F. A política de ações afirmativas (PAA) e a inclusão educacional nas universidades brasileiras. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, ano 6, 2004.

IAMAMOTO, M. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INFOESCOLA. **IDH 2011**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/idh-2011/>>. Acesso: 03 nov. 2012.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulo-freire>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOWALSKI, Aline Vieiro. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, 2012.

LEGIÃO URBANA. O reggae. **Legião Urbana**. São Paulo: EMI, 1984.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MACIEL, A. L. **Material de apoio às aulas da disciplina de fundamentos da formação em serviço social**. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1994.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Crítica à filosofia do direito de Hegel**. 1843.

_____. **Le capital: livro 1**. Paris: Garnier Flammarion, 1969.

_____. **Liberdade de imprensa**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **O capital: crítica à economia política**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORENO, A. C.; FAJARDO, V. Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos. **Portal G1**, São Paulo, 31 out. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

MOTA, A. E.; AMARAL, A.; PERUZZO, J. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, A. E. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez; 2012.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 23-30, 2001.

OLIVEIRA, M. Brasil melhora IDH, mas mantém 85ª posição no ranking mundial. **Portal G1**, Brasília, 14 mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85-posicao-no-ranking-mundial.html>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/pdfs%20pedagogia%20univer/T__R_OLIV.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012.

_____. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, ano XXX, v. 61, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2007.

PEREIRA, C. P.; SIQUEIRA, M. C. A. As contradições da política de assistência social neoliberal. In: BOSCHETTI, I. et al. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, P. A.; STEIN, R. H. Política social: universalidade versus focalização: um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, P. A. **Política social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTAL Ações Afirmativas UFRGS. **O Conselho Universitário da UFRGS aprova nova decisão sobre o Programa de Ações Afirmativas**. [s. d]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/news/consun-aprova-nova-decisao-sobre-o-programa-de-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTOS, B. S. Em defesa das políticas sociais. In: MAIA, M. **Caderno Ideação**: Políticas Sociais para um mundo necessário e possível. Porto Alegre: Gráfica Palotti, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA JÚNIOR J. R.; LIMA, C. A Educação Superior é Mercadoria ou Direito no Âmbito da OMC, GATT e AGCS? **Estudos**, Campo Grande, n.16, p. 61-78, jul./dez. 2003.

SILVA, M. R. John Locke e o realismo científico. **Princípios**, Natal, v. 14, n. 21, p. 55-65, jan./jul. 2007.

SOBRINHO, J. D. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

SPOSATI, A. et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. São Paulo: Cortez, 1985.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, R. V. Uma crítica da concepção de política social do banco mundial na cena contemporânea. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 650-680, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução 29/2009**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res29-09.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Ações afirmativas da UFRGS**. Decisão 134/2007. Disponível em: <www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/acoes-afirmativas>. Acesso em: 16 jun. 2012.

_____. **Avaliação de desempenho UFRGS**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/progesp/progesp-1/arquivos/avaliacao-de-desempenho/Dec939-08_Avaliacao_de_Desempenho_modificada%20_e_com_anexos.pdf>. 2012. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. **Edital do programa de benefícios da SAE 2012/2**. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sae/editais-2012/Edital_Beneficios_2012_2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

_____. **Relatório de Ações Afirmativas 2008-2012**. [s. d.]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/informacoes/avaliacao>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. **Secretaria de Assistência Estudantil – SAE**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sae/secretaria>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. **Pelo segundo ano consecutivo, UFRGS é avaliada como a melhor universidade do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pelo-segundo-ano-consecutivo-ufrgs-e-avaliada-como-melhor-universidade-do-brasil>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

VERGUER, A. Entrevista. **Revista Extra Classe**, p. 5, out. 2010.

YASBEK, C. Serviço social e pobreza. **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 13, n. 2, p. 153-154, jul./dez. 2010.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você foi convidado a participar da pesquisa “A Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto aos Alunos Egressos de Escola Pública”. A pesquisa visa proporcionar a concretude da assistência estudantil para os cotistas, bem como pretende contribuir para melhorias na referida política. Ainda, tem por objetivo desenvolver um estudo investigativo sobre a constituição da Política de Assistência Estudantil promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, junto aos estudantes de graduação egressos de escola pública e usuários da assistência estudantil no ano de 2012, com vistas a colaborar com a consolidação da educação como um direito universal. A pesquisa será concluída em dezembro de 2013.

Eu, _____, após ter sido esclarecido (a) sobre a pesquisa que compõe a Dissertação de Mestrado em Serviço Social que está sendo desenvolvida por Betina Alves Graeff junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS, a qual tem como objeto A constituição da Política de Assistência Estudantil da UFRGS junto aos Alunos Egressos de Escola Pública, autorizo a mestrandia utilizar as informações por mim prestadas, através da minha participação na discussão e análise de seu objeto de investigação.

Minha participação é voluntária nas entrevistas que serão gravadas. Os dados utilizados para fins de análise na composição do texto de dissertação de mestrado serão citados de forma agregada, desidentificando os sujeitos de pesquisa. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a minha identidade será preservada, resguardando-se o sigilo profissional, uma vez que os usuários do serviço também terão sua identidade preservada em qualquer referência a eles realizada.

Ficou assegurada ainda, pela mestrandia pesquisadora, a devolução das análises das informações coletadas para aqueles que participarem das entrevistas.

Caso desista da participação ou caso queira mais informações sobre a pesquisa, poderei entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail: betigcunha@hotmail.com ou cel: (51) 81001588 e com seu orientador, o Prof. Dr. Francisco de Arseli Kern através do e-mail: francisco.kern@pucrs.br ou Tel: (51)33203546. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 33203345.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2013.

Prof. Dr. Francisco de Arseli Kern

Betina Alves Graeff

Assinatura do Entrevistado

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas aplicado com os alunos

1 - Que motivos levaram-no (a) a procurar o ingresso como cotista na UFRGS?

2 - Que motivos levaram-no (a) a procurar a assistência estudantil SAE/UFRGS?

3 - Como você percebe a assistência estudantil da UFRGS?

4 - Como foi o atendimento prestado pela equipe do DSSSAE?

5 - Quais os benefícios oferecidos pela SAE/UFRGS durante o ano de 2012?

6 - Dentre os benefícios prestados, qual você considera importante para a sua permanência na graduação?

7 - Dentre as vezes que você procurou a SAE/UFRGS, você foi atendido e/ou ouvido nas suas solicitações?

8 - Como você percebe o relacionamento dos professores junto aos alunos cotistas?

9 - Você acha que teve seu direito à educação e à assistência estudantil atendido?

10 - Algo mais a declarar?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista aplicado com a equipe da DSSSAE

1 - Como você percebe a assistência estudantil da PRAE/UFRGS?

2 - Você considera que os benefícios da assistência estudantil garantem a sua permanência na UFRGS?

3 - Quais os maiores avanços, no seu ponto de vista, que ocorreram na assistência estudantil da PRAE/UFRGS?

4 - Quais os maiores entraves encontrados por você no trabalho profissional?

5 - Como vem sendo realizado o trabalho de acompanhamento dos alunos cotistas para o enfrentamento dos entraves encontrados na trajetória acadêmica dos mesmos?

6 - Qual a sua opinião acerca da política de cotas da UFRGS?

7 - Algo mais a declarar?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas aplicado com gestor PRAE/UFRGS

- 1 - Como você percebe a assistência estudantil da PRAE/UFRGS?
- 2 - Como é o seu trabalho como gestor da PRAE/UFRGS?
- 3 - Você considera que os benefícios da assistência estudantil garantem a permanência dos alunos cotistas na UFRGS?
- 4 - Quais os maiores avanços, no seu ponto de vista, que ocorreram na sua gestão da assistência estudantil da PRAE/UFRGS?
- 5 - Quais os maiores entraves encontrados por você no trabalho profissional como gestor da política de assistência?
- 6 - Como vem sendo realizado a interlocução gestor e alunos cotistas?
- 7 - Como vem se efetivando o papel da UFRGS como fomentadora da política de assistência?
- 8 - Algo mais a mais a declarar?

ANEXO A - Parecer da Comissão Científica



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Porto Alegre, 16 de abril de 2013

Encaminho o projeto de pesquisa sob o número 06/2013 intitulado **"A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL JUNTO AOS ALUNOS EGRESSOS DE ESCOLA PÚBLICA"** da mestranda Betina Alves Graeff.

De acordo com a avaliação o projeto enquadra-se na seguinte categoria:

- (X) Aprovado
 () Com pendências - anexar parecer
 () Não aprovado - anexar parecer

Atenciosamente,

Profª. Dra. Maria Isabel Barros Bellini
Coordenadora da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social - FSS/PUCRS

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 330 - CEP 90619-900
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3539 - Fax (51) 3320-3606
E-mail: servico-social-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/fss/pos

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Junto aos Alunos Egressos de Escola Pública

Pesquisador: Francisco Arseli Kern

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 16191013.1.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 362.334

Data da Relatoria: 15/08/2013

Apresentação do Projeto:

Vide conclusões

Objetivo da Pesquisa:

Vide conclusões

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide conclusões

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide conclusões

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões

Recomendações:

Vide conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências resolvidas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 16 de Agosto de 2013

Assinado por:
caio coelho marques
(Coordenador)

ANEXO C – Autorização **Prévia** da PRAE

Porto Alegre, 15 de outubro de 2012.

Prezados senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado A Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Junto aos Alunos Egressos de Escola Pública proposto pelo (s) pesquisador (ES) Betina Alves Graeff. O referido projeto será realizado no (a) Secretaria de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e só poderá ser realizado a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ângelo Ronaldo Pereira da Silva".

Ângelo Ronaldo Pereira da Silva

Secretário de Assistência Estudantil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul