

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Júlia Aparecida do Nascimento

Democratização e Ensino Superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)

Juiz de Fora

2021

Júlia Aparecida do Nascimento

Democratização e Ensino Superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof. (a). Dra. Cristina Simões Bezerra

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento, Júlia Aparecida do .

Democratização e Ensino Superior no Brasil : a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021) / Júlia Aparecida do Nascimento. -- 2021.
260 f.

Orientador: Cristina Simões Bezerra
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2021.

1. Ensino Superior. 2. Política de cotas. 3. UFJF. 4. Análise dos (as) estudantes cotistas. I. Bezerra, Cristina Simões, orient. II. Título.

Júlia Aparecida do Nascimento

Democratização e Ensino Superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social.

Aprovada em 10 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Cristina Simões Bezerra - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Mylene Cristina Santiago

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 16/11/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Simoes Bezerra, Professor(a)**, em 20/12/2021, as 11:38 , conforme horario oficial de Brasflia, com fundamento no§ 3Q do art . 4Q do [Decreto nQ 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente par **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 22/12/2021, as 17:27, conforme horario oficial de Brasilia, com fundamento no§ 3Q do art. 4Q do [Decreto nQ 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente par **Ney Luiz Teixeira de Almeida, Usuario Externo**, em 23/12/2021, as 07:19, conforme horario oficial de Brasflia, com fundamento no§ 3Q do art. 4Q do [Decreto nQ 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) atraves do fcone Conferencia de Documentos, informando o c6digo verificador **0578048** e o c6digo CRC **37AE2862**.

AGRADECIMENTOS

É chegado o tão esperado momento de encerrar esse ciclo... ufa! Quantas emoções e sentimentos me acompanharam nessa longa jornada que foi iniciada em 2019 e encerra-se agora. Quem poderia esperar uma situação como a vivenciada nesse último um ano e meio? Uma pandemia que dizimou várias vidas, pôs fim a diversos sonhos e projetos, destruiu famílias, enfim trouxe as mais diferentes dores e tristezas. Uma doença que nos ensinou mais que nunca que para preservarmos as nossas vidas e saúdes precisamos cuidar uns dos outros... Em meio a todas essas dificuldades, medo, ansiedade e insegurança me vi na situação de dar continuidade a esse projeto que se iniciou em um contexto tão diferente do presente. Por conseguir hoje finalizá-lo é preciso agradecer algumas pessoas que foram suporte nessa trajetória.

Em primeiro lugar, é impossível não ser grata a Deus que cuidou e protegeu não somente a mim, mas aqueles que tanto amo permitindo ter a tranquilidade para prosseguir nesse caminho traçado por Ele. Nos momentos mais difíceis pude sentir sua presença me oferecendo o apoio e o ânimo necessários para continuar essa jornada com a dedicação e comprometimento que um trabalho dessa proporção nos exige.

Preciso agradecer minha família, de forma muito particular minha mãe e meu irmão, que estiveram presentes em todo esse caminho oportunizando que pudesse dar continuidade a esse estudo de forma tranquila e segura. Os momentos de distração, como os de cafés da tarde foram essenciais para manter o equilíbrio tão difícil ao longo desse curso.

Ah minhas amigas, o que seria de mim sem vocês? Como poderia seguir sem o carinho, sem a preocupação e sem o acolhimento de vocês? Por isso, preciso dizer o quanto foram importantes. À minha amiga e irmã Dayana, agradeço pelas risadas; pelos momentos de alegria que me proporcionou; pelo cuidado; pela preocupação; por compartilhar seu saber comigo de forma tão generosa, através de dicas que foram extremamente preciosas; por me apoiar em tudo sempre; enfim por ser presente em minha vida. E ainda por cima de tudo me deu o sobrinho mais lindo desse mundo que fez nascer um amor que desconhecia!

Agradeço também minha amiga Karla que mesmo distante fisicamente, distanciamento necessário para nos cuidarmos, sempre me apoiou, incentivou, deu força e com seu carinho e admiração me fez sentir mais forte! Temos todo o tempo do mundo agora...rs!

Por fim, gostaria de agradecer muito e muito a amiga que o mestrado me deu e que tenho certeza de que será para a vida. Márcia, com você esse caminho foi muito mais leve desde aquelas correrias das aulas, que só nós sabemos, até o momento mais tenso da escrita. Já ouvir dizer que o processo de construção da dissertação costuma ser um momento solitário, mas certamente sua amizade atenuou esse sentimento. Muito obrigada pela escuta dos desabafos, pelos conselhos e risadas. Te admiro demais!

Aos meus colegas de trabalho agradeço por toda ajuda nos momentos que precisei, principalmente no levantamento de alguns dados dessa pesquisa. Mesmo sem ter essa obrigação e com toda a correria das atribuições diárias pude contar com o apoio de vocês. Deixo aqui meu agradecimento especial a querida Marcela e as bolsistas de Serviço Social Daniele, Clara, Mariana e Inajá e a estagiária Carina por todo envolvimento nessa etapa.

À Professora orientadora Cristina Simões Bezerra, agradeço por ter aceitado ser minha mestra nesse processo e pela generosidade em compartilhar seu saber comigo! Que essa parceria possa ter atingido nossos objetivos e que dê bons frutos. Muito obrigada por tudo!

Aos Professores Ney Luiz T. Almeida e Mylene Cristina Santiago muito obrigada por terem aceitado tão prontamente esse convite. As contribuições que deram no processo de qualificação foram fundamentais para o aprimoramento desse trabalho. E tenho certeza de que a presença de ambos na defesa somente vai qualificar ainda mais essa dissertação. Não tenho palavras para agradecê-los, inclusive o carinho e a forma tão respeitosa que trataram esse trabalho. Agradeço ainda a Isabela pelas contribuições que trouxe não somente na banca de qualificação, mas também no dia a dia. Foi muito bom contar com suas reflexões que assim como as minhas nasceram do cotidiano de trabalho. Meu muito obrigada também!

Não posso finalizar esses agradecimentos, sem dedicar uma parte aos 23 estudantes da UFJF que aceitaram relatar suas histórias de vida. Sem vocês, essa

dissertação não faria nenhum sentido, pois surgiu justamente de a vontade de poder ouvi-los.

Finalizo esse trabalho com meu coração cheio de gratidão! Por conseguir entregá-lo diante tantas dificuldades encontradas. Tenham convicção que dei meu melhor em cada palavra, em cada leitura, em cada entrevista e em cada reflexão. Meu muito obrigada a todos (as) vocês que de alguma forma se fizeram presentes nessa trajetória!

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a compreensão dos (as) discentes que ingressam pela política de cotas sociais de renda acerca dessa política. Para alcançarmos esse objetivo, em um primeiro momento, é construído um referencial teórico que permite a compreensão dos processos de exclusão de determinados grupos, protagonistas da política de cotas, ao Ensino Superior público. Isso é necessário, pois parte-se do entendimento nesse trabalho de que o não acesso de determinados grupos de estudantes ao Ensino Superior é uma das expressões da questão social na ordem burguesa. Por isso, é realizado uma síntese, a partir de um levantamento bibliográfico, sobre a constituição da questão social no sistema capitalista e as respostas dadas as suas expressões bem como as particularidades da formação da questão social em um país de capitalismo dependente como o Brasil. Em um segundo momento, segue-se para a análise do desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro e de seus ciclos expansivos para então ser examinada as ações afirmativas nas universidades federais, com destaque para as cotas sociais, e sua implementação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir da construção desse referencial é realizado um perfil dos (as) discentes que ingressaram na UFJF, no ano de 2018, pela cota de renda e entrevistas semiestruturada com alguns desses (as) discentes a fim de atingir o objetivo proposto. A pesquisa comprova que os (as) estudantes ingressantes pela política de cotas sociais de renda encontram barreiras para o acesso a uma universidade pública devido as desigualdades sociais e educacionais e que compreendem a política de cotas como uma das possibilidades de enfrentamento dessa barreira e ampliam as suas oportunidades de ingressarem no Ensino Superior público. Revela ainda que, de forma geral, os (as) estudantes concordam com os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas e que ela contribui diretamente para a democratização do Ensino Superior brasileiro, sendo de extrema relevância para as suas vidas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Política de cotas. UFJF. Análise dos (as) estudantes cotistas.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the understanding of students who enter through the policy of social income quotas about this policy. To achieve this goal, at first, a theoretical framework is constructed that allows the understanding of the processes of exclusion of certain groups, protagonists of quota policy, to public Higher Education. This is necessary, because it is based on the understanding in this work that the lack of access of certain groups of students to higher education is one of the expressions of the social issue in the bourgeois order. Therefore, a synthesis is made, from a bibliographic survey, on the constitution of the social question in the capitalist system and the answers given its expressions as well as the particularities of the formation of the social question in a country of dependent capitalism such as Brazil. In a second moment, it is followed by the analysis of the development of Brazilian Higher Education and its expansive cycles to then be examined affirmative actions in federal universities, with emphasis on social quotas, and their implementation at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). From the construction of this reference, a profile of the students who joined the UFJF in 2018 is carried out by the income quota and semi-structured interviews with some of these students in order to achieve the proposed objective. The research shows that students entering through the policy of social income quotas find barriers to access to a public university due to social and educational inequalities and that they understand the quota policy as one of the possibilities of facing this barrier and expanding their opportunities to enter public higher education. It also reveals that, in general, students agree with the criteria established by the Quota Law and that it directly contributes to the democratization of Brazilian Higher Education, being extremely relevant for their lives.

Keywords: Higher Education. Quota policy. UFJF. Analysis of quota students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Investimento das Universidades Federais aprovado nas Leis Orçamentarias (todas as fontes, sem contingenciamentos)	86
Gráfico 2 - Orçamento para assistência ao estudante - LOA	117
Gráfico 3 - Evolução de repasses do MEC à UFJF	131
Gráfico 4 - Faixa etária dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	146
Gráfico 5 - Gráfico 5 - Relação entre gênero e idade dos(as) estudantes com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio <i>per capita</i> ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	147
Gráfico 6 - Grupos de cotas dos(as) ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	149
Gráfico 7 - Escola de origem dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	150
Figura 1 - Cursos de graduação, escolhidos pelos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018, por área de conhecimento (segundo CNPq)...	151
Gráfico 8 - Processo seletivo de ingresso dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.	154
Figura 2 - Regiões e estados de origem dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	155
Gráfico 9 - Locais de residência dos(as) estudantes residentes em Juiz de Fora ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	156
Gráfico 10 - Situação ocupacional dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	157
Gráfico 11 - Composição familiar dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	158
Gráfico 12 - Quantidade de pessoas no grupo familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	158
Gráfico 13 - Renda mensal familiar bruta dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	159

Gráfico 14 - Renda mensal líquida e bruta do grupo familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	160
Gráfico 15 - Renda mensal bruta <i>per capita</i> familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	160
Gráfico 16 - Renda <i>per capita</i> familiar bruta e líquida dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	161
Gráfico 17 - Grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	162
Gráfico 18 - Grau de escolaridade dos pais e renda mensal bruta <i>per capita</i> do grupo familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	163
Gráfico 19 - Situação ocupacional dos(as) principais responsáveis pelos estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	164
Gráfico 20 - Escolaridade dos pais dos(as) entrevistados(as) ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e categoria administrativa	79
Tabela 2 - Distribuição percentual do número de ingresso (presenciais) por categoria administrativa – Brasil 1985-2002	80
Tabela 3- Evolução do número de ingressos por processo seletivo na graduação presencial, segundo a categoria administrativa- Brasil 2007-20011	88
Tabela 4- Evolução das IES no Brasil, por organização acadêmica (universidade e outras IES) e por categoria administrativa (pública e privada) – 1964/2016	94
Tabela 5- Perfil dos (as) estudantes das IFES – 1996-2018	106
Tabela 6- Vagas ofertadas na graduação presencial da UFJF (2007-2016)	129
Tabela 7- Obras e equipamentos pactuados – REUNI (em R\$)	131
Tabela 8 - Ingressantes na UFJF, por tipo de ingresso, 2006-2012	134
Tabela 9- Ingressantes na UFJF, por modalidade de ingresso e tipo de cota, 2013-2020	135
Tabela 10- Proporção de recurso de assistência estudantil por discente matriculado na UFJF (2006-2016)	136
Tabela 11- Discentes atendidos pelo programa de bolsas e auxílios estudantis da PROAE/UFJF (2012-2016)	136
Tabela 12- Relação entre escolas de origem e cursos mais escolhidos pelos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	152
Tabela 13- Opinião dos(as) entrevistados(as) ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018 sobre os critérios da Lei de Cotas.	197
Tabela 14- Principais dificultadores encontrados pelos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018 para as suas permanências na instituição	211
Tabela 15- Modalidades de bolsas e auxílios acessados pelos entrevistados ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CDARA	Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CEP/UFJF	Comitê de Ética e Pesquisa Universidade Federal de Juiz de Fora
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Superior
EAD	Ensino a Distância
EC/95	Emenda Constitucional 95
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LOA	Lei Orçamentaria Anual
MEC	Ministério da Educação
NAI/UFJF	Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora
PIB	Produto Interno Bruto
PISM	Programa de Ingresso Seletivo e Misto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Supremo Tribunal Federal
TAE's	Técnicos administrativos em educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF-GV	Universidade Federal de Juiz de Fora -campus Governador Valadares
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A QUESTÃO SOCIAL NA ECONOMIA POLÍTICA CAPITALISTA	23
2.1	A QUESTÃO SOCIAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO	37
2.1.1	A questão racial na formação da questão social brasileira	56
2.2	EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL	63
3	O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	69
3.1.	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DE SUA FORMAÇÃO À EXPANSÃO NO REGIME CIVIL-MILITAR	69
3.2	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS NEOLIBERAIS: NOS GOVERNOS FHC, LUÍS INÁCIO “LULA” DA SILVA E DILMA ROUSSEFF	75
3.3	AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	97
3.4.	A UFJF E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS	127
4	COM A PALAVRA OS SUJEITOS INGRESSANTES PELA POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS NA UFJF	140
4.1	O PERFIL DOS(AS) DISCENTES INGRESSANTES PELAS COTAS SOCIAIS NA UFJF NO ANO DE 2018	144
4.2	A COMPREENSÃO DOS (AS) ESTUDANTES COTISTAS DE RENDA DA UFJF SOBRE A POLÍTICA DE COTAS	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS	243
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	256

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a análise da política de cotas e sua relação com os processos de democratização do Ensino Superior brasileiro a partir da perspectiva dos (as) estudantes ingressantes na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por essa política. A motivação para realizar este estudo parte, em um primeiro momento, de minha inserção profissional como assistente social da UFJF. Na instituição, estou inserida no setor de Comissão de Análise de documentos de Matrícula vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Esse setor foi criado em 2017 com o objetivo de acompanhar e executar a política de cotas para ingresso nos cursos de graduação da universidade. Cabe mencionar que meu primeiro contato com essa política aconteceu no ano de 2013, após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Na oportunidade, por meio de um contrato temporário com a própria UFJF, já realizava análises socioeconômicas para ingresso na instituição de ensino.

Com a criação desse setor, com exceção do critério de escola pública, os demais passaram a ficar concentrados nesse espaço. Assim, não somente a comprovação de renda, mas também de pessoa com deficiência e étnico-racial são realizadas pela nossa equipe de trabalho, que conta atualmente com cinco assistentes sociais, dois técnicos administrativos em educação (TAEs), além de bolsistas e estagiárias do curso de Serviço Social da UFJF. Algumas das minhas atribuições profissionais são as análises socioeconômicas dos(as) candidatos(as) que optam por ingressar na universidade pela cota social de renda e o atendimento a eles(as) no período que antecede o requerimento de matrícula, bem como no ato dessa requisição. A partir da realização dessas atividades, algumas inquietações foram surgindo durante meu cotidiano profissional. Dentre as quais, destacavam-se: quais são as principais barreiras enfrentadas por esses(as) estudantes para terem acesso a uma universidade pública federal? Há alguma dificuldade para a sua permanência na UFJF? Qual é a compreensão que têm sobre a política de cotas? Quais são suas avaliações sobre essa política e sua implementação na UFJF? Em suas percepções, a política de cotas contribui para a democratização do Ensino Superior? E, finalmente, qual é o impacto dessa política em suas vidas?

Além das inquietações surgidas por meio da experiência profissional, a possibilidade de apresentar a análise dos (as) discentes ingressantes pela política de cotas motivou ainda mais a proposição deste estudo. Em nosso entendimento, poder escutar os sujeitos, que são protagonistas dessa política, é essencial para realizar uma análise mais próxima da realidade sobre o objeto em questão e, assim, poder contribuir para a avaliação e o monitoramento necessários à implementação de toda política social. Interessava-nos, ainda, realizar uma pesquisa com o corte específico do critério socioeconômico da Lei de Cotas. Isso porque, no levantamento bibliográfico realizado — previamente à construção desta dissertação e a partir de diferentes bases de dados, como *sites* que organizam a produção de dissertações e teses de pós-graduação e outras fontes como publicações de artigos acadêmicos —, percebemos que, quando buscávamos pela temática das “ações afirmativas no Ensino Superior”, a maioria dos trabalhos dedicava-se à abordagem do tema sob as perspectivas da gestão das políticas, da discussão das experiências de implementação das ações afirmativas nas universidades, da produção bibliográfica sobre o tema, do debate conceitual acerca das ações afirmativas, das experiências e visões de professores sobre a política e os discentes cotistas, da eficiência e da eficácia dessas políticas, do critério étnico-racial, dentre outros assuntos. A discussão das políticas de ações afirmativas em sua modalidade de cotas sociais a partir da análise dos sujeitos ainda tem pouca produção teórica a nosso ver, o que nos motiva a estudá-las.

Por fim, o desejo de estudar essa temática também ocorreu por entender que esse seja um debate importante e necessário a ser realizado pelo Serviço Social, que tem formado profissionais que atuam diretamente na implementação da política de cotas de renda, por meio das análises socioeconômicas, e que, pelo seu projeto ético-político hegemônico, tem princípios fundamentais que defendem: a ampliação e a consolidação da cidadania com vistas à garantia de direitos civis, políticos e sociais; o posicionamento em favor da equidade e da justiça social, assegurando a universalidade no acesso a bens, serviços, programas e políticas sociais; e o aprimoramento intelectual dos assistentes sociais para garantir a qualidade dos serviços prestados. Por tudo isso, também entendemos que o Serviço Social, pela sua importância na análise crítica da sociedade capitalista, tem muito a contribuir para a discussão das políticas de cotas. Desse modo, é importante, a nosso ver, que o debate a respeito dessa política encontre maior capilaridade na profissão — seja no espaço

da academia, seja na formação do profissional, seja na sua intervenção —, para o que o presente estudo pretende contribuir.

Partimos do entendimento para a elaboração desta dissertação de que o não acesso ao Ensino Superior público por parcelas de nossa sociedade, na ordem burguesa, constitui-se em uma das expressões da questão social. O que significa que, no modo capitalista de produção, no qual as classes sociais são divididas entre detentores dos meios de produção e vendedores da força de trabalho, o lugar que cada sujeito ocupa nessa sociedade determina o acesso a um determinado conjunto de bens materiais e imateriais necessários à sua reprodução. A classe trabalhadora, que possui como única mercadoria a sua força de trabalho, ao ser explorada pela burguesia — pois essa é a forma possível de extração de mais-valia, objetivo final da classe dominante —, cada vez mais encontra dificuldades para acessar os meios necessários à sua reprodução. Um dos bens que nessa ordem socioeconômica, pelos processos econômicos, sociais, políticos e ideológicos, são de difícil acesso aos trabalhadores é a educação.

A educação cumpre um papel importantíssimo em nossa sociedade, seja de qualificação necessária da força de trabalho, seja para a reprodução dos valores igualmente necessários para a manutenção da ordem burguesa. É, igualmente, um bem desejado pelos trabalhadores, pois, nessa ordem societária, representa a possibilidade de obter melhores inserções no mercado de trabalho e remunerações, culminando em melhorias em suas condições de vida e alguma chance de alcançar mobilidade social. No Brasil, a educação superior, na qual centramos nossos esforços analíticos neste trabalho, é marcada pelo seu desenvolvimento tardio e por alguns ciclos expansivos que se iniciam com a ditadura civil-militar passando pelos governos neoliberais. O processo de desenvolvimento e expansão do Ensino Superior acontece em uma sociedade capitalista de natureza dependente, o que gera algumas implicações, entre elas a monopolização das oportunidades educacionais pelas classes dominantes acostumadas a concentrar privilégios, prestígios e renda em suas mãos. Esse processo leva à radicalidade da questão social no país, que tem como algumas de suas manifestações as desigualdades sociais e educacionais. Tais desigualdades, obviamente, atingem “os de baixo”, representados aqui pelos setores mais vulneráveis, como pobres, negros, indígenas e outras minorias sociais.

É esse público que encontra enormes barreiras para acessar o Ensino Superior, pois a expansão pela qual esse setor passou foi excludente. A partir de mobilizações sociais, e até mesmo por exigências do capital, respostas passam a ser necessárias para atender à crescente demanda de ingresso nas universidades públicas por essa parcela da sociedade. Sabemos que, no capitalismo, uma das estratégias utilizadas pelo capital e por seu representante, o Estado, para responder às contradições entre capital e trabalho, são as políticas sociais. Nesse sentido, para atender às crescentes demandas de acesso ao Ensino Superior é que são criadas as políticas de ações afirmativas.

Nas universidades públicas brasileiras, a medida mais comum aplicada das ações afirmativas são as políticas de cotas, que permitem a estudantes que partem das mesmas condições competirem entre si pelas vagas nos cursos de graduação. Os primeiros registros de adoção dessa política pelas universidades brasileiras, em seus cursos de graduação, ocorreram em 2003 nas universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e da Bahia (UNEB). Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ainda que algumas tenham incluído a política de cotas em seus processos seletivos, inclusive a UFJF, anteriormente à Lei de Cotas (2012), foi esta que possibilitou a ampliação dessa política para todas as universidades federais. A referida lei contempla estudantes advindos das escolas públicas, com renda bruta *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, e almeja reduzir as disparidades existentes no acesso ao Ensino Superior público.

Realizada essa problematização teórica, reafirmamos que o interesse pela temática nasce de questões da vida prática, colocando-se assim como um objeto de estudo que existe independentemente da vontade do sujeito pesquisador. A partir do entendimento de que a dimensão investigativa constitui parte do exercício profissional do(a) assistente social, sendo fundamental para a análise do objeto de estudo, é que nos debruçamos sobre a presente pesquisa a fim de analisar a compreensão dos(as) discentes que ingressam pela política de cotas sociais de renda acerca dessa política. Determinamos como objetivos específicos: analisar a implementação da política de cotas sociais na UFJF antes e depois da Lei nº 12.711/2012; traçar o perfil dos(as) discentes que ingressaram na universidade em 2018 pelas cotas sociais de renda; identificar quais são os principais dificultadores apontados por eles para seu acesso à

instituição e sua permanência nela; analisar o impacto da política de cotas para os(as) discentes que por ela ingressaram no Ensino Superior público; e refletir criticamente sobre as possibilidades e os desafios dessa política como instrumento de democratização do Ensino Superior.

Para viabilizar o nosso trabalho, adotamos como caminho metodológico primeiro a escolha do método crítico-dialético, que nos oportuniza a leitura crítica da realidade para além da aparência dos fenômenos em uma perspectiva de totalidade. Realizada a opção do método que conduziu os nossos estudos, partimos para a seleção dos instrumentos e das técnicas que nos possibilitassem alcançar nossos objetivos e materializar a pesquisa. Optamos nesta dissertação pelas abordagens qualitativa e quantitativa por acreditar que, não havendo oposição entre elas (MINAYO, 2009), poderíamos ter mais chances de analisar as informações em sua totalidade, propiciando maior riqueza no estudo do objeto.

Adotamos como instrumentos a revisão bibliográfica e a entrevista semiestruturada. A revisão bibliográfica nos permitiu aprofundarmos nosso conhecimento e nossa compreensão sobre a temática escolhida e perpassou todos os momentos da elaboração desta dissertação, desde a construção do referencial teórico até a análise das entrevistas. Fizeram parte desse momento de revisão leituras de materiais sobre a produção e a reprodução das desigualdades sociais no modo de produção capitalista, expressão da questão social; as particularidades da constituição da questão social no Brasil a partir da estrutura de um capitalismo dependente; a política de educação como uma política social; as desigualdades existentes no acesso ao Ensino Superior brasileiro, outra manifestação da questão social, e as respostas fornecidas a elas; e o surgimento e as problematizações das ações afirmativas no Ensino Superior público em sua modalidade de cotas sociais de renda.

No trabalho de campo, realizado com os(as) discentes que ingressaram na UFJF pela política de cotas sociais de renda, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Escolhemos esse método por entender, a partir de leituras realizadas previamente, que nos possibilitaria um diálogo com os sujeitos sociais de forma orientada, permitindo que assuntos levantados no ato da entrevista pudessem ser abordados com a finalidade de responder aos objetivos traçados inicialmente. Como já mencionamos, as entrevistas foram realizadas com discentes que entraram na UFJF pelas cotas sociais de renda no ano de 2018. Esse recorte

temporal foi realizado tendo em vista que a partir desse ano os processos seletivos da universidade passaram a ter paridade na distribuição de vagas e porque no segundo semestre do ano anterior foi incluída na Lei de Cotas a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Com isso, ao optar pelo ano de 2018, acreditamos que conseguiríamos construir uma amostra diversificada para as nossas entrevistas, além de termos a oportunidade de conversar com discentes que já possuíam certa vivência dentro da UFJF.

O estudo dessas entrevistas foi realizado pela análise de conteúdo, que, conforme Minayo (2009), permite capturar aquilo que está por trás do que é verbalizado pelos entrevistados, indo além das aparências do que é apontado, o que vai ao encontro do método escolhido nesta pesquisa.

Dessa forma, estruturamos a dissertação em três capítulos. O primeiro trata da formação da questão social no modo de produção capitalista e foi elaborado para que pudéssemos compreender como as desigualdades sociais, inerentes a essa sociedade, desenvolvidas no âmbito da produção culminam em outras desigualdades, como as educacionais, determinando os bens acessados pelo conjunto dos trabalhadores. Por termos a clareza, a partir do método escolhido, de que os fenômenos se desenvolvem em realidades concretas é que ainda nesse capítulo examinamos como as particularidades de nossa formação social e do desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil gera especificidades para a constituição da questão social no país. Avançando nessa análise, consideramos importante também destacar a temática racial, pois é um elemento fundante da questão social brasileira assim como no que diz respeito à política de cotas, o critério racial, contemplado na política, é um dos pontos mais tensos no debate que envolve a sua implementação. Por fim, concluímos esse capítulo com uma breve análise da política educacional como uma política social, que na ordem burguesa tem multifuncionalidades e multicausalidades.

No segundo capítulo, centramos o estudo no desenvolvimento e nos processos de expansão que ocorrem no Ensino Superior brasileiro procurando demonstrar as características presentes nessa ampliação, como a mercantilização e a exclusão de segmentos populacionais em condições de suas vulnerabilidades. Subdividimos essa seção, em um primeiro momento, na constituição do Ensino Superior e no seu primeiro ciclo de expansão, ocorrido durante o regime autocrático burguês; posteriormente,

abordamos a continuidade desse ciclo expansivo nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e na gestão petista, que proporcionou alguns avanços democráticos, como a própria política de cotas. Prosseguimos com o estudo das políticas afirmativas no Ensino Superior — de modo especial, da política de cotas adotadas nas universidades federais brasileiras — apresentando elementos de seu histórico, sua conceituação e seu processo de implementação nas instituições. Nessa análise, elencamos os argumentos contrários e os favoráveis direcionados à política, bem como os pontos críticos que observamos nela em nossa avaliação. Procuramos, ainda, demonstrar quais são as suas contribuições para o processo de democratização do Ensino Superior. Finalizamos esse capítulo apresentando a experiência da implementação das cotas na UFJF antes e depois da Lei de Cotas.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos(as) discentes cotistas sobre a política de cotas. Em um primeiro momento, entendendo como necessário conhecer os sujeitos que entrevistamos, apresentamos o resultado da pesquisa de perfil desse público que ingressou pelas cotas no ano de 2018 para, então, seguirmos para a análise das entrevistas, que nos permitiram conhecer a avaliação que fazem sobre essa política, indicando seus pontos positivos, negativos, suas concordâncias e discordâncias.

Com o presente estudo, longe de esgotar a temática proposta, pois a realidade é dinâmica, assumimos o compromisso de contribuir para o debate sobre a importância da política de cotas, em um contexto marcado pela retirada constante de direitos sociais da classe trabalhadora e pelo conservadorismo político e ideológico que tem nos levado ao obscurantismo. Pretendemos colaborar, ainda, para demonstrar não somente a relevância dessa política, mas a sua necessidade enquanto uma política de Estado para distribuir as oportunidades educacionais, reduzir as desigualdades sociais e educacionais, democratizar o acesso à universidade e oportunizar melhorias na vida dos sujeitos que por ela têm a chance de ingressar em uma universidade pública, o que para muitos não seria possível em outro contexto. A defesa de uma universidade pública, plural e democrática passa, necessariamente, pela defesa da política de cotas enquanto direito social.

Esperamos, igualmente, oferecer como contribuição a possibilidade de realizar uma análise crítica da aplicação da política de cotas na UFJF, lócus da nossa pesquisa, por meio da escuta daqueles que mais elementos possuem para essa

avaliação e, assim, têm condições de realizar apontamentos que caminhem para o aprimoramento da adoção da política pela instituição. Para o Serviço Social, ensejamos que esse debate seja incorporado pela profissão, que muito pode contribuir para uma análise crítica e necessária não somente da política, mas da universidade pública brasileira. Por fim, se este estudo reverberar de alguma forma para a sociedade, que possa cooperar para as desmistificações que ainda existem após quase vinte anos das primeiras experiências da adoção das cotas nas universidades brasileiras. Por incrível que pareça, as cotas ainda são vistas por alguns como sinônimo de privilégios e de incapacidade individual, como se os seus usuários não fossem merecedores de ocupar uma vaga em um espaço público e, portanto, pertencente a toda a sociedade.

2 A QUESTÃO SOCIAL NA ECONOMIA POLÍTICA CAPITALISTA

Constitui como objetivo de nosso trabalho analisar a compreensão que os(as) estudantes que ingressaram pela política de cotas sociais na UFJF têm acerca dessa política. Até alcançarmos esse objetivo, entendemos como necessário realizar uma análise histórica que nos permitisse compreender o surgimento dessa modalidade de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Partimos da concepção de que tais políticas são respostas, na ordem burguesa, ao que estamos considerando como uma das expressões da questão social no Brasil, que é o não acesso de determinados sujeitos e grupos sociais a níveis educacionais mais elevados, como o Ensino Superior.

Para abordarmos essa questão, inicialmente construímos uma reflexão sobre os fundamentos da sociedade capitalista sob a perspectiva marxista, pois é nela que temos os elementos para a constituição da questão social. Posteriormente, analisamos as respostas, historicamente conferidas, para o enfrentamento das expressões da questão social na ordem burguesa com destaque para as políticas sociais públicas. Construída essa base analítica, buscamos identificar quais são as particularidades da constituição da questão social no país, assim como das estratégias para seu enfrentamento. Pela relevância que possui nessas particularidades e para nosso objeto, abordamos brevemente o desenvolvimento da questão racial no Brasil. Em seguida, finalizamos o capítulo com a análise específica da política social de educação na sociedade capitalista.

A nossa concepção de que o não acesso ao Ensino Superior por parte de camadas da sociedade brasileira é uma das manifestações da questão social advém do entendimento de que as desigualdades geradas na esfera da produção estendem-se para outras da vida social, refletindo-se em desigualdades também educacionais. O acesso ao Ensino Superior brasileiro não é universal; ao contrário, é excludente e meritocrático, impedindo que determinados sujeitos ou grupos sociais acessem essa política em razão de diversos fatores. Em nosso estudo, compreendemos que a condição socioeconômica dos(as) estudantes é um desses fatores que criam barreiras para o acesso às universidades brasileiras. Isso significa dizer que o lugar que cada sujeito ocupa na produção — se é detentor dos meios de produção ou se possui como

única mercadoria a sua força de trabalho — é um dos determinantes existentes da sua condição de classe social de origem e, portanto, do seu desenvolvimento na sociedade capitalista. Essa compreensão não exclui o entendimento de que outros fatores fazem parte da formação das classes sociais ou que particularidades históricas, econômicas e sociais precisam ser consideradas na análise de sua constituição, por exemplo, a questão racial.

As expressões dessas desigualdades, que são construídas no âmbito da produção, encontram materialidade nas contradições existentes entre as classes fundamentais da sociedade capitalista — é o que chamamos de “questão social”. Para Iamamoto (2010), esta pode ser definida como:

[...] expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão. (IAMAMOTO, 2010, p. 77)

De acordo com autores importantes, como Netto (2001), a expressão “questão social” começou a ser empregada a partir do século XIX — para sermos mais precisos, a partir dos anos 1830 — para denominar um fenômeno novo que se colocava nas sociedades capitalistas: o pauperismo, resultante dos então recentes processos de industrialização que ocorriam, sobretudo na Inglaterra, e que provocavam a precarização das condições de trabalho e de vida das massas trabalhadoras, radicalizando as desigualdades sociais existentes. Se essas desigualdades não são exclusivas do modo de produção capitalista, os processos que conformam a questão social são produtos dessa sociedade. Conforme salienta Netto (2001), diferentemente das outras ordens sociais, em que a existência da pobreza estava condicionada à escassez material, na sociedade capitalista sua existência está atrelada ao aumento da produtividade.

Cabe ressaltar que a expressão “questão social” não faz parte das obras de Karl Marx (1818-1883). Contudo, sua origem e sua causalidade encontram explicações em sua análise sobre a sociedade capitalista. Sistematizadas em *O capital* (1867), permitem-nos elucidar “a anatomia da questão social, sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios” (NETTO, 2001, p. 45).

No modo de produção capitalista, os homens são separados dos meios de produção e colocados na condição de trabalhadores livres. Os meios de produção passam a pertencer ao capitalista, ficando o trabalhador somente com sua força de trabalho, o que significa que, para conseguir obter os meios necessários à sua reprodução, necessitam vender a sua força de trabalho em troca de um salário. Aqui está uma das contradições da ordem burguesa: os homens são livres para vender a sua força de trabalho, mas, se não a venderem, não conseguem garantir os meios necessários à sua reprodução e à sua família.

A burguesia trata a força de trabalho como uma mercadoria da mesma forma que as demais existentes, com valores de uso e de troca. Entretanto, as análises marxianas nos revelam que a força de trabalho é uma mercadoria diferente das outras, porque é capaz de, ao ser realizada, agregar valor às mercadorias que são produzidas ao fim de um processo de trabalho. Isso pois, ao contratar o possuidor da força de trabalho para uma determinada jornada laboral, o capitalista pagará, ao final, um salário, que deverá garantir as condições necessárias à sua reprodução, mas, durante essa jornada, o trabalhador produzirá mais do que o tempo necessário para a sua subsistência, ou seja, produzirá um tempo de trabalho excedente. É nesse excedente que está a origem da mais-valia, objetivo central para os capitalistas.

Obviamente, se esse é o objetivo do conjunto dos capitalistas enquanto classe, cada vez mais serão pensadas estratégias que proporcionem o aumento da taxa de lucro, manifestação da mais-valia, e, se esta só pode ser produzida pelos trabalhadores, será pela intensificação da sua exploração que a classe dominante buscará extrair uma maior quantidade de trabalho não pago. O aumento da taxa de mais-valia pressupõe, além da maior exploração do trabalhador, a necessidade do rebaixamento dos salários pagos ao operariado. O surgimento do “exército industrial de reserva” (MARX, 2013) é fundamental para que a burguesia atinja esse objetivo. De acordo com Marx (2013), à medida que se amplia o processo de reprodução do capital, alterações em sua composição orgânica ocorrem para atender às suas necessidades de valorização. Uma delas é representada pelo maior investimento em capital constante (máquinas, instrumentos de trabalho) em detrimento do capital variável (força de trabalho). Tal modificação ocorre porque, ao longo do processo de produção, uma menor quantidade de força de trabalho consegue consumir mais rapidamente uma maior quantidade de matérias-primas e meios de produção. Como

consequência, muitos trabalhadores são expelidos forçadamente do mercado de trabalho, formando o “exército industrial de reserva”, que, pelas leis de mercado, empurra para baixo o valor da força de trabalho. Essa “massa sobranete” não encontrará formas de sobrevivência nessa sociedade, já que a única possibilidade que garante a sua reprodução é a venda da sua força de trabalho. Como podemos notar, a desigualdade e os processos que levam a ela são fundamentais para a produção e a reprodução do modo capitalista de produzir.

Por esses processos, o conjunto dos trabalhadores, empregados ou não, vivencia situações de profunda pauperização, manifestadas pela fome, pelo adoecimento e por precárias condições de higiene, habitação e alimentação, que são a materialização da questão social na ordem burguesa. Compreendemos, também, que o não acesso a uma educação de qualidade representa uma dessas expressões da questão social na nossa sociedade, pois aqueles que necessitam da venda da sua força de trabalho para sua reprodução ou aqueles ainda inseridos no “exército industrial de reserva” não conseguem ter acesso a uma política educacional de qualidade devido aos processos que, em paralelo, ocorrem para o aumento das taxas de lucro, por exemplo, o desinvestimento em políticas públicas por parte do Estado, como detalharemos adiante, que ampliam as desigualdades geradas no âmbito da produção para outros espaços da vida social.

Somente é possível pensarmos no surgimento da questão social a partir dos processos de luta dos trabalhadores que, não aceitando as condições precárias de trabalho e de vida que lhes eram impostas, começaram a se organizar para reivindicar melhorias. Portanto, é a partir da sistematização política dos trabalhadores organizados em “classe para si”, apresentando suas demandas e exigindo o seu reconhecimento por parte do Estado e das classes dominantes como sujeitos políticos, que podemos pensar em questão social. Exemplo desses movimentos organizativos é a Revolução de 1848, que é um marco na ascensão das lutas dos trabalhadores. Se a questão social é necessária para o desenvolvimento capitalista, podemos afirmar, também, que é ineliminável nessa sociedade, não sendo possível suprimi-la, mantendo as condições de produção da ordem social burguesa. No entanto, essa pressão exercida pelos trabalhadores e a ameaça que eles podem vir a representar para a sociedade fazem com que diferentes estratégias de enfrentamento das manifestações da questão social sejam desenvolvidas na sociedade capitalista.

Todas as medidas adotadas são direcionadas às expressões da questão social, e nunca à questão social propriamente dita, dado que intervir em sua essência significa encarar sua origem, sua causalidade e seu modo de produção, que cria as condições para a sua gestação.

Independentemente das estratégias adotadas, o papel do Estado é de fundamental importância na intervenção das expressões da questão social. Em uma breve incursão sobre o Estado, vemos que ele não pode ser pensado fora da sociedade burguesa, visto que é parte integrante dela, sofrendo inclusive as contradições nela existentes. Para Montañó e Duriguetto (2011), entre as funções assumidas pelo Estado no modo de produção capitalista, estão:

a) garantir os fundamentos da acumulação capitalista (a propriedade privada, a exploração, o controle capitalista sobre o destino da riqueza socialmente produzida e a repressão a todo ato que ameace a “estabilidade social”); b) promover a legitimação da ordem social vigente (tanto garantindo o envolvimento e o respeito às leis, quanto criando a vinculação e o compromisso dos cidadãos com um ideológico Estado neutro e um também ideológico sistema de liberdade e igualdade de oportunidades para todos); e c) responder a demandas das classes trabalhadoras, desde que não corromam os aspectos anteriores [...]. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 144)

No princípio do desenvolvimento capitalista, as expressões da questão social eram tratadas como “caso de polícia”, sendo alvos de ações de caráter coercitivo. O Estado de natureza liberal não deveria ser interventor, mas sim uma instituição que deixasse o mercado se autorregular pelas suas próprias leis naturais, que conduziriam a sociedade à perfeição. Segundo a corrente liberal, o Estado deve ser uma figura neutra responsável estritamente por garantir a propriedade privada, a liberdade individual e o livre mercado. No que diz respeito à área social, o Estado liberal não deve intervir na regulação das relações de trabalho nem atender às necessidades sociais, pois é um Estado neutro, árbitro, que deve preocupar-se com os interesses gerais da sociedade.

As desigualdades sociais existentes eram percebidas como naturais ao processo de desenvolvimento capitalista e fruto da incapacidade dos indivíduos de garantirem no mercado as condições para a sua reprodução. Além da culpabilização dos indivíduos, o pauperismo era tido como um déficit moral dos trabalhadores, resultado da sua não adequação às ordens social e econômica vigentes. Daí o enfrentamento da questão social acontecer por meio da repressão e, quando

necessário, devido a contingências que impedissem os trabalhadores de se inserirem no mercado de trabalho, como infância, velhice e deficiência, por meio de ações caritativas e filantrópicas. Como podemos notar, para o liberalismo, o modelo ideal de Estado é aquele mínimo, que reduz suas funções à defesa dos interesses do capital, garantindo apenas as condições necessárias ao seu processo de acumulação. Contudo, esse Estado não tem nada de neutro, árbitro, provedor dos interesses gerais da sociedade — é o defensor dos ganhos capitalistas.

É com a passagem do capitalismo concorrencial para sua fase monopolista, ocorrida, de acordo com as leituras de autores marxistas, na transição do século XIX para o XX (NETTO, 2011), que as refrações da questão social podem se colocar como alvos das políticas sociais públicas. Há, nessa nova fase da acumulação capitalista, uma refuncionalização do Estado, que amplia suas atribuições para assegurar os objetivos econômicos dos monopólios. Entre essas funções, uma é central para as pretensões do capital: trata-se da manutenção e do controle da força de trabalho.

A fim de garantir o objetivo dos monopólios, não bastavam só as ações coercitivas do período concorrencial. A elas precisavam-se aliar outras que permitissem a intensificação da exploração da força de trabalho, mas, ao mesmo tempo, garantissem que essa mercadoria estivesse em condições físicas de ser explorada. Esse redimensionamento do papel do Estado acontece não somente por interesse das classes dominantes. É preciso retomar a compreensão de que o Estado não é uma instituição que paira sobre a sociedade capitalista; ao contrário, ele está inserido nessa sociedade e nas contradições pertencentes a ela. A dominação burguesa não acontece sem resistências dos trabalhadores, e a História nos mostra que a relação entre capital e trabalho é marcada por interesses antagônicos e por lutas das classes fundamentais em torno da defesa dos seus interesses.

Netto (2011) ressalta que, na transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, há um salto organizativo do movimento operário, e, como vimos, a Revolução de 1848 é um marco nesse sentido. Para conter esses movimentos, é fundamental que o Estado, enquanto representante dos interesses da burguesia, legitime-se politicamente incorporando algumas das demandas da classe trabalhadora. Ao fazê-lo, ainda que como estratégia de manutenção da ordem do capital, o Estado é tensionado por interesses antagônicos, correlação de forças e luta das classes sociais.

É nesse contexto que podemos pensar o surgimento das políticas sociais públicas como forma de enfrentamento das expressões da questão social que se colocavam na ordem do dia do capital monopolista. As políticas sociais que o Estado passa a executar de forma estratégica, sistematizada e contínua assumem diferentes funcionalidades e atendem a diferentes interesses. Conforme Netto (2011), visam à preservação e ao controle da força de trabalho, seja ela ocupada ou excedente, a fim de proporcionar ao capital a mercadoria essencial para seu processo de acumulação. O desenvolvimento de serviços sociais e assistenciais, como nas áreas de saúde, educação, moradia, alimentação e transporte, é vital para a reprodução física da força de trabalho, mantendo-a em condições necessárias para a sua exploração.

Ao ofertar esses serviços, o Estado acaba por socializar os custos da reprodução da força de trabalho com todos, à medida que a execução das políticas sociais públicas só é possível pelo esforço de toda a sociedade, que canaliza parte dos seus rendimentos para o Estado na forma do fundo público. Na prática, tal intervenção estatal é duplamente funcional ao capitalismo, porque desonera os custos da reprodução com a força de trabalho e permite que parte do salário pago aos trabalhadores possa ser investida no mercado, como aconteceu nos “anos dourados” do capital.

Além dessas funções, as políticas sociais podem ainda ser opções para o escoamento do capital excedente gerado pela dificuldade que ele tem em se valorizar na era dos monopólios. Determinadas políticas sociais podem ser interessantes para o investimento capitalista, como a política de educação, que entre outras, ao ser executada pelo mercado, garante a possibilidade de lucros para os capitalistas que nela investem. Retornaremos a esse ponto quando tratarmos do desenvolvimento das políticas sociais a partir da crise vivenciada pelo capitalismo na década de 1970.

Outro papel importante que as políticas sociais públicas possuem tem a ver com o aspecto ideológico de controle dos trabalhadores. O Estado, ao desenvolver as políticas sociais e executá-las por meio do financiamento de toda a sociedade, inclusive dos trabalhadores, repassam-nas para a população que dela necessita — reforçando sempre a ideia do favor, nunca do direito.

No entanto, como ressaltamos nos parágrafos anteriores, as políticas sociais têm multifuncionalidades e multicausalidades, não podendo ser analisadas somente

sob o ponto de vista das suas funcionalidades para o capital. É nesse sentido que Behring e Boschetti (2008), em seu livro clássico sobre os fundamentos das políticas sociais, chamam-nos a atenção para a importância e a necessidade de analisá-las a partir da tradição marxista. Esse entendimento teórico-metodológico nos permite compreendê-las sob uma perspectiva de totalidade, fugindo de análises utilitaristas e unilaterais que tendem a enxergar as políticas sociais somente como expressões da dominação do capital sobre os trabalhadores, desconhecendo outras determinações que nelas incidem. Não podemos negar que as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado sejam importantes para os capitalistas, mas analisá-las somente sob esse ponto de vista é insuficiente para seu conhecimento — é preciso compreender que, inseridas na sociedade capitalista, elas apresentam todas as suas contradições.

Nessa direção, as políticas sociais devem, também, ser analisadas como resultado de processos de organização política da classe trabalhadora. O próprio contexto histórico em que surgem — passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista — é uma expressão dessa mobilização. Como resposta à organização dos trabalhadores, era de fundamental importância que o Estado burguês assumisse a face de um Estado social preocupado com o bem-estar geral de todos os indivíduos e com as mazelas que eles vivenciavam. Entretanto, ao fazer esse jogo democrático, abre-se a possibilidade concreta de melhorias nas condições de vida dos sujeitos, bem como de tensionamento da estrutura estatal, que pode ser maior ou menor a depender de uma série de outros fatores, como correlação de forças, por exemplo.

O que não podemos perder de vista é que, independentemente da configuração que as políticas sociais públicas podem assumir no modo de produção capitalista, elas têm como limite o seu processo de acumulação. Portanto, a intervenção estatal sobre as expressões da questão social sempre acontecerá de forma fragmentada, parcializada e setorializada, ainda que em determinados períodos históricos possam ser expandidas. Foi o que aconteceu nos “anos de ouro” do capital, em que o crescimento econômico foi acompanhado pela generalização das políticas sociais, configurando assim a existência de um Estado de bem-estar social após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945).

Para compreendermos o que representaram, para as políticas sociais, as diferentes configurações do Estado de Bem-Estar Social¹, é preciso sinalizar alguns elementos que os antecederam. O primeiro deles é a crise de 1929, que reforçou a necessidade cada vez maior da intervenção do Estado tanto na economia como na área social. Outro elemento fundamental para essa reflexão foi a própria Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que também pode ser analisada conjuntamente com a crise de 1929, afinal o investimento em indústria bélica sempre foi uma saída eficiente encontrada pelo capital para evitar as quedas nas taxas de lucro. A Segunda Guerra Mundial devastou a Europa econômica e socialmente, inclusive com a perda de quantitativos enormes de força de trabalho. O pós-guerra também foi demarcado pela política da Guerra Fria, que polarizou as duas grandes potências mundiais daquele momento, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O mundo ocidental, que convivia com o medo socialista desde 1917, percebe, com a nova divisão internacional, a construção de outra sociabilidade como algo concreto e cada vez mais próximo.

Para sair desse quadro desastroso, o capital precisou apoiar-se na figura de um Estado forte e interventor para reverter a crise instalada na década de 1930, recuperar as taxas de acumulação e legitimar a ordem social. A base objetiva que permitiu a criação dos Estados de bem-estar social foi o que Harvey (2008) denominou “regime de acumulação fordista-keynesiano”. Para o autor, o alinhamento das ideias de Keynes com as mudanças nas formas de produzir foi o que propiciou os “anos dourados” que o capitalismo experimentou do segundo pós-guerra até meados dos anos 1970. Tal período foi marcado pelas altas taxas de lucro e pelos ganhos de produtividade para as empresas que conseguiram recuperar suas economias por meio do aumento da produção e do incentivo ao consumo de massa.

Do ponto de vista subjetivo, o que foi de extrema importância para a construção dos Estados de bem-estar social foi uma espécie de “pacto social” entre as classes fundamentais do modo de produção capitalista em prol de um projeto de crescimento econômico associado à ampliação das políticas sociais (BEHRING; BOSHETTI,

¹ O Estado de Bem-Estar Social apresentou diferentes configurações nas diferentes realidades nacionais, não tendo um modelo único. As suas características variavam em função de determinados aspectos e fatores, como o desenvolvimento das lutas de classes em cada país.

2008). Nesse sentido, em um processo de correlação de forças, o capital aceitava algumas reformas para ampliar o acesso a alguns serviços e bens importantes para a reprodução da classe trabalhadora (saúde, educação, habitação, previdência, assistência, entre outros), e, em contrapartida, os trabalhadores renunciavam a um projeto alternativo de sociedade a fim de manter uma estabilidade política que assegurasse as condições de crescimento do capital. Apesar dos diferentes modelos de Estado de bem-estar social implementados na Europa, com maior ou menor participação do Estado ou com políticas sociais mais ou menos abrangentes e universalizadoras, podemos verificar a expansão dos investimentos estatais na área social.

Alguns apontamentos são necessários sobre esse período. O primeiro deles é que a universalização desses direitos sociais propiciou a reprodução do capital, mas também a melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Por isso, alguns autores consideram o *welfare state* como um fenômeno contraditório que, ao mesmo tempo, atende às necessidades sociais, impondo limites às livres forças do mercado, e mantém na integridade o modo de produção capitalista; segundo que a generalização das políticas sociais não foi uma expressão mundial, já que, em cada país, o sistema de proteção social, bem como sua ampliação, dependeu das particularidades nacionais, do desenvolvimento das forças produtivas e da organização da classe trabalhadora, o que significa dizer que nem todos os trabalhadores puderam compartilhar da “humanidade” do capital e que, mesmo nos países que a vivenciaram, os trabalhadores tiveram perdas importantes em seus projetos de emancipação humana ao estabelecerem consensos com a classe dominante por meio de um pacto social — pacto este que não beneficiou todos os trabalhadores. Almeida e Santos (2019) apontam que nesse período era possível observar uma maior exploração da força de trabalho feminina, negra e dos imigrantes, que eram submetidos a precárias condições de trabalho e não tinham acesso igualitário aos serviços sociais públicos. Outra questão é que a expansão das políticas sociais encontra um limite objetivo, que é o processo de acumulação do capital, ou seja, a partir do momento em que este encontra novas dificuldades para se valorizar, esse “pacto social” é rompido, com consequências devastadoras para a classe trabalhadora, como o que aconteceu na década de 1970.

Com o esgotamento dos “anos dourados”, evidenciado pelo choque do petróleo, superprodução e subconsumo e pela forte desvalorização da moeda estadunidense, associado a insatisfações e processos de lutas sociais e a críticas à sociedade do consumo (PEREIRA, 2008), houve um duro ataque ao Estado keynesiano. A crise da década de 1970 — crise de superprodução com aumento do excedente — demonstra o rompimento de mais um ciclo de prosperidade do capital, demarcado pela queda das taxas de lucro, e o início de uma nova onda de estagnação, impondo duras perdas para a burguesia. Os grandes culpados da crise para as elites dominantes foram o Estado e o seu agigantamento com gastos sociais, assim como a pressão que os sindicatos exerciam por melhores salários. Contudo, bem sabemos que a reversão das taxas de lucro tem como eixo central as próprias dificuldades de valorização do capital devido às crises que lhe são estruturais e inerentes.

A resposta do capital à crise é a retomada do projeto liberal, que se sustenta na reestruturação produtiva, na ofensiva contra o trabalho e na contrarreforma do Estado, tendo como condutor do processo de acumulação o capital financeiro. O padrão de “acumulação flexível” (HARVEY, 2008) é construído como alternativa à rigidez do modelo fordista-keynesiano. Para a classe trabalhadora, a adoção desse modelo flexível representa uma maior exploração da sua força de trabalho, por processos que objetivam a intensificação da mais-valia relativa; a perda de postos de trabalho, pela intensificação da substituição de trabalho vivo por trabalho morto; a precarização das condições laborais; e a sua fragmentação entre trabalhadores estáveis, com o mínimo de direitos trabalhistas, previdenciários e sociais garantidos, e outra enorme parcela de trabalhadores expulsos do mercado de trabalho (desemprego estrutural) ou inseridos de forma precarizada sem nenhum dos direitos mencionados.

Enfim, representa a agudização das expressões da questão social. Além dos impactos objetivos, essas alterações trazem, ainda, um elemento subjetivo na formação da consciência dos trabalhadores por meio dos discursos que tendem a colocá-los como “colaboradores”, e não mais empregados, exigindo assim um envolvimento mais participativo deles. Todas essas mudanças promovem um verdadeiro ataque à organização dos trabalhadores, que são duramente afetados com o enfraquecimento das instituições representativas, como os sindicatos, que passam

a ter de lidar com uma crise de representatividade devido à pulverização, à heterogeneização e à desarticulação da classe trabalhadora (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Essas transformações só se tornaram possíveis com a colaboração do Estado, que passou também por um processo de ajuste estrutural com vistas à desregulamentação dos mercados de trabalho, produtivo e de capitais. Era preciso ruir as bases dos Estados de bem-estar social e o “pacto social” neles existente, no qual os interesses do capital, em alguma medida, eram permeados pelas demandas dos trabalhadores, e libertar o capital das amarras do Estado interventor. Isso foi possível com a contrarreforma do Estado que procurou adequá-lo às novas necessidades do capital, sobretudo o financeiro, que precisa de maior liberdade para se movimentar, inclusive entre diferentes países. Para isso, as ideias liberais foram resgatadas e reelaboradas em torno de um projeto neoliberal, podendo ser resumidas na seguinte fórmula:

1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando na quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior. (BEHRING, 2006, p. 12)

É fundamental salientar que a desresponsabilização do Estado é obviamente com a área social, pois, independentemente do receituário adotado, as medidas de ajustes estatais não deixam de beneficiar o capital. As políticas sociais, nesse cenário, sofreram com a redução dos gastos públicos e assumiram uma nova feição mais conveniente para o capital financeiro. Aqui, é interessante ressaltar que a financeirização acontece em virtude das dificuldades de valorização do capital na esfera produtiva devido à crise de superprodução. Com isso, ocorre uma migração do capital para o mercado financeiro com o intuito de atender às suas expectativas de obter superlucros. É importante sempre reafirmar que a esfera financeira não cria nenhum valor, desse modo a origem do capital financeiro ocorre na produção por meio da exploração da força de trabalho. O que ocorre é um forte imbricamento entre os capitais financeiro e industrial com preponderância do primeiro, que passa a exercer

uma interferência direta na esfera produtiva, ditando o ritmo da produção, dos investimentos, dos salários etc.

A financeirização articula-se com o projeto neoliberal, de modo que este assume um papel fundamental para que ela possa se concretizar. Para Cislighi (2010), reestruturação produtiva e captura do fundo público são eixos do neoliberalismo que visam alimentar o mercado financeiro. O capital financeiro, para se reproduzir, necessita das desregulamentações promovidas tanto nas relações e nos processos de trabalho como do Estado, pois são fundamentais para que possa se movimentar livremente dentro e fora dos países. Contudo, Salvador (2010) destaca que a desregulamentação e a liberalização financeira que ocorrem na esfera especulativa geram uma instabilidade financeira que afeta toda a economia mundial, como aconteceu mais recentemente em 2008². Além disso, há a retirada de investimentos no setor produtivo para alimentar a esfera financeira (CISLAGHI, 2010), o que acarreta a redução da capacidade de consumo dos trabalhadores assalariados, devido à alta do desemprego, e a queda nos investimentos de uma forma geral.

O processo de financeirização tem impacto, também, sobre as políticas sociais. Na fase tardia do capitalismo, para alimentar o capital financeiro e sua demanda pelos superlucros e oferecer o socorro necessário em tempos de crise, o fundo público passa a ser de extrema importância para a reprodução do capital. Mediante o pagamento dos juros da dívida pública e a própria dívida, o Estado acaba por contribuir para a valorização do capital portador de juros por meio de fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedades de seguro e bancos que administram sociedade de investimentos (SALVADOR, 2010). Entretanto, o fundo público é responsável, também, pela reprodução da classe trabalhadora, pois, por meio dele, são realizados os investimentos em políticas sociais públicas, estando, portanto, em disputa pelas classes fundamentais do sistema capitalista. Ao transferir parte considerável dele para o capital, o Estado beneficia duplamente as oligarquias financeiras: primeiro, ao alimentar o sistema financeiro e, segundo, porque promovendo um verdadeiro desinvestimento nas políticas sociais abre as portas para as privatizações, especialmente daqueles serviços considerados mais rentáveis para o capital. Ocorre,

² Salvador (2010) aponta que a crise de 2008 teve como epicentro os EUA e “teve origem nos empréstimos hipotecários norte-americanos se arrastando inicialmente para os bancos de investimentos, as seguradoras e os mercados financeiros, enfim, a crise se espalhou rapidamente pela economia dos Estados Unidos e atinge, atualmente, a Europa e o Japão” (2010, p. 48).

portanto, um enfraquecimento da proteção social, que passa a ser alvo do mercado, transformando-se em novos produtos que garantam os superlucros do capital. O investimento nas políticas sociais é também uma das estratégias utilizadas para garantir a valorização do capital.

Assim, as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado como expressão também do atendimento às necessidades sociais e convertidas em direitos pela luta dos trabalhadores, com a crise do capital a partir dos anos 1970, são transformadas em mercadorias passíveis de serem adquiridas no mercado, proporcionando retorno financeiro para os capitalistas. Esse processo ocorre em virtude das novas necessidades de valorização do capital excedente e culmina na perda de direitos para os trabalhadores. Para Mandel (1982), esse processo é o que caracteriza a supercapitalização, isto é, o investimento do capital excedente — que em períodos de longa onda de expansão era investido no setor produtivo — passa a ser canalizado para o setor de serviços³, levando a um aumento na massa de mais-valia.

Por todos esses processos, a partir dos anos 1970 e 1980, em geral nos países europeus e no norte-americano, as políticas sociais passaram por um processo de dualização: de um lado, foram transformadas em serviços sociais mercantilizados disponíveis a quem pudesse pagar — a mercantilização atingiu em cheio aquelas políticas sociais com retorno mais imediato para o capital, como é o caso da política de educação; por outro lado, as políticas sociais foram substituídas por programas de combate à pobreza, centrados na transferência de renda com condicionalidades cada vez mais restritivas, resultando no aumento da focalização na assistência dos comprovadamente pobres.

Esse processo aconteceu em um cenário devastador para a classe trabalhadora, que, pelas mudanças em curso no mundo do trabalho e com a desresponsabilização do Estado, vivia um processo de agudização e acirramento das expressões da questão social, com o crescimento da pobreza, do desemprego e das

³ Cabe a ressalva que, para Mandel, o setor de serviços não representa uma área produtiva, à medida que compreende que tal setor não cria valor embora possa aumentar a massa de mais-valia. Aqui, neste trabalho, adotamos a compreensão de Marx (2013) ilustrada em uma das passagens de *O capital*: “Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação” (2013, p. 706).

desigualdades sociais acontecendo em paralelo ao crescimento da concentração de renda e riqueza no mundo. Está claro que esses processos de perdas e de precarizações não acontecem sem resistência da classe trabalhadora. Montaño e Duriguetto (2011) apontam que o problema não é a ausência das lutas de classes ou de resistência dos trabalhadores, mas, ao contrário, há uma enorme dificuldade de conter os ataques promovidos pelo capital. A classe trabalhadora, mediante o cenário de fragmentação, pulverização e heterogeneização, passa por um processo de dificuldades em suas organização, mobilização, representação e articulação de seus interesses em torno de um projeto que a unifique.

As políticas sociais, como uma das estratégias para o enfrentamento das expressões da questão social, são importantes instrumentos de participação da classe trabalhadora na disputa pelo fundo público e, conseqüentemente, na repartição daquilo que ela produz socialmente. Pelas políticas sociais, os trabalhadores e suas famílias conseguem obter melhorias nas suas condições de vida, sendo uma importante bandeira de luta na nossa sociedade, ainda que não possamos perder de vista os seus limites na ordem burguesa, incluindo o fato de que, por mais amplas que possam se desenhar, sempre estarão inseridas nos marcos do capital.

Na próxima seção, discutiremos as particularidades da questão social no Brasil a partir da relação de dependência que a ordem social competitiva desenvolve no país e as implicações para o desenvolvimento e o enfrentamento da questão social para posteriormente tratarmos do processo de expansão da Educação Superior no contexto de um país capitalista dependente e periférico.

2.1 A QUESTÃO SOCIAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO

Como já demarcamos desde o início deste trabalho, compreendemos o não acesso à educação, em geral e em especial ao Ensino Superior, de parte da juventude como uma das manifestações da questão social no Brasil. Após termos realizado uma discussão teórica sobre a constituição da questão social na ordem burguesa, entendemos como imprescindível abordar como ocorre seu desenvolvimento na sociedade brasileira, o que nos remete à necessidade de discutirmos as especificidades do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que gerou

particularidades na formação da questão social no país. Consideramos relevante, para entendermos as políticas afirmativas, em especial as cotas nas universidades, uma leitura atenta dessas particularidades do contexto histórico brasileiro perpassado por profundas desigualdades sociais e educacionais, pelo racismo e pela superexploração da força de trabalho, que incidem no acirramento da questão social no Brasil e nas suas formas de enfrentamento, sobretudo nas políticas sociais aqui desenvolvidas.

Para Marini (2017), o capitalismo que se desenvolve na América Latina, e conseqüentemente no Brasil, tem que ser analisado a partir do lugar que o país ocupa na economia capitalista mundial e das particularidades que assume no processo de integração à economia internacional. Nessa direção, Fernandes (2009) aponta que uma dessas particularidades históricas importantes é que os países latino-americanos são produtos de processos de dominação que se iniciaram com as conquistas espanholas e portuguesas e que se complexificaram com a “expansão da civilização ocidental”, demarcando uma posição subalternizada do país na divisão internacional do trabalho, fornecendo matérias-primas necessárias ao processo de expansão dos países centrais. Esse é um traço importante da nossa formação social que implica diretamente o desenvolvimento do modo de produção capitalista no país.

Durante aproximadamente três séculos, as colônias contribuíram para o processo de acumulação primitiva do capitalismo nos países centrais, financiando o seu desenvolvimento a partir das riquezas aqui produzidas. Os recursos econômicos das colônias eram drenados para as coroas por intermédio de uma brutal exploração dos recursos naturais internos e da mão de obra escrava. As colônias detinham uma pequena parte do que era produzido, concentrando a riqueza e, conseqüentemente, o poder e o prestígio social nas mãos dos “agentes privilegiados da economia colonial” (FERNANDES, 2009). Nas colônias, segundo Marini (2017), tínhamos a constituição de um capitalismo *sui generis*, que, em virtude dos processos de acumulação e inserção na estrutura global de produção, não se desenvolvia como as economias dos países centrais. Enquanto perdurou a exploração dessas colônias, tanto o mercado como o sistema de produção internos foram impedidos de incorporar os dinamismos e as modernidades do capitalismo presentes nas metrópoles.

Mesmo com a independência política e o desenvolvimento da industrialização no Brasil, de forma tardia, a dependência não deixou de ser a maneira pela qual o país inseriu-se na divisão internacional. A subordinação às economias dos países

centrais de capitalismo desenvolvido alimentou o processo de desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil, sendo um dos traços mais marcantes de seu nascimento e expansão. Primeiro, a subordinação manifesta-se nas condições necessárias para o processo de acumulação dos principais países capitalistas com a exploração das colônias. Mais tarde, com a consolidação das relações capitalistas nessas nações de capitalismo avançado, o sentido da dependência passa a ser fornecer os bens primários necessários para a reprodução do operariado das potências europeias.

Concordamos com Fernandes (2009) que o capitalismo desenvolvido na América Latina, e conseqüentemente no Brasil, conjuga processos de dominação externa com interna. Assim, as formas tradicionais de desenvolvimento das relações capitalistas ganham um componente típico nas sociedades latino-americanas: “[...] a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes)” (FERNANDES, 2009, p. 52). Contudo, continua o autor, para viabilizar a dominação externa as burguesias nacionais tornam-se parceiras, ainda que menores, das classes dominantes externas, e, por isso, a exploração que ocorre não é sobre as frações internas burguesas. Se de fato, nas palavras de Fernandes (2009), ocorre em economias capitalistas dependentes uma “depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados” (FERNANDES, 2009, p. 52), essa perda ocorre à custa da classe trabalhadora, que é submetida ao que o autor define como “mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobre-expropriação capitalistas” (FERNANDES, 2009, p. 52) para compensar parte dos excedentes econômicos drenados para os países de capitalismo central.

Como consequência, os trabalhadores são superexplorados pelas frações burguesas brasileiras para manter seus privilégios e garantir a partilha do excedente econômico com as burguesias dos países hegemônicos. Com tamanha superexploração, nas sociedades de economia capitalista, Fernandes (2009) aponta que coexistem a classe dos “integrados”, que detém os privilégios, a superconcentração de poder e o prestígio, com as dos “despossuídos”, que sofrem com a miséria, o desemprego, a pobreza, a marginalidade socioeconômica e as

exclusões cultural e política. Para garantir a superexploração deste último grupo, há uma restrição daquilo que seriam os direitos das massas, mesmo que dentro dos limites da ordem burguesa e de uma democracia burguesa, como aconteceu nos países europeus e norte-americano.

Aliás, para o autor, o capitalismo dependente sustenta-se pela sobre-expropriação, mas também pela autocracia, culminando em uma espécie de “capitalismo selvagem”. Nesse capitalismo, a participação dos “de baixo” na vida política e no acesso ao conjunto de direitos representa para as burguesias brasileiras uma constante ameaça aos seus privilégios. Quando minimamente as camadas populares conseguem avançar na participação democrática, de novo nos limites da democracia liberal, a tendência é que as burguesias se articulem e reajam com alguma violência, recorrendo a modelos autocráticos de governos, exacerbando o caráter mais conservador e reacionário das classes dominantes brasileiras. Assim, sempre excluindo as camadas populares dos processos históricos, sociais e econômicos, as elites dirigentes nacionais não conseguem aceitar, por exemplo, a democratização como um elemento importante para o estabelecimento de uma ordem social competitiva, pois, para elas, isso significa renunciar a alguns dos seus privilégios e ao prestígio social, que são altamente concentrados. Por isso, políticas afirmativas, como as que reservam vagas no Ensino Superior para grupos sociais tradicionalmente excluídos, sofrem resistências para serem implementadas, como veremos no próximo capítulo. Isso porque a nossa burguesia não tem nenhum compromisso com um projeto de desenvolvimento nacional e autônomo ou com a construção de um mercado interno forte e, muito menos, com as necessidades populares.

Além da sobre-expropriação da força de trabalho, outro traço marcante do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil é que, diferentemente dos países centrais, o capitalismo organiza-se no país incorporando estruturas arcaicas das sociedades pré-capitalistas. Para Fernandes (2009), as burguesias nacionais, formadas pelo “aburguesamento do senhor rural”, percebendo como inevitável a incorporação do capitalismo, procuram desenvolvê-lo de maneira particular, “pelo alto”, para manter sua dominação e, conseqüentemente, seus privilégios em uma estrutura totalmente excludente. Desse modo, a existência do arcaico é o que permite o desenvolvimento do capitalismo dependente, que vai se adaptando a essas estruturas por um processo de modernização conservadora.

A partir desses dois traços constitutivos do sistema capitalista no país —sobre-expropriação do trabalhador brasileiro e articulação de uma oligarquia agrária com uma nascente burguesia industrial —, as burguesias nacionais associadas às classes dominantes externas incentivam ações que privilegiam o crescimento econômico induzido, aceleram a modernização dependente e abortam qualquer possibilidade de revolução, mesmo “dentro da ordem”, não conseguindo promover um salto histórico na direção da construção de um capitalismo maduro.

A esses processos podemos adicionar a forte limitação na mercantilização do trabalho que ocorre nas sociedades latino-americanas, retardando a formação de um mercado de trabalho livre. Nessas, o trabalho forçado é uma marca essencial que impacta a formação das classes trabalhadoras. Quando foi instituída a figura do trabalhador livre, o mercado de trabalho não incorporou a força de trabalho negra, optando pelos imigrantes europeus, o que já demarcava a formação de uma mão de obra excedente e o surgimento da questão social no país. Nesse contexto, a organização política dos trabalhadores, enquanto classe, passa por enormes dificuldades em economias dependentes, o que contribui significativamente para a sua superexploração.

Evidentemente, a sobre-expropriação e a sobreapropriação são nefastas para os trabalhadores uma vez que as desigualdades sociais cada vez são mais acentuadas no Brasil, acirrando outras expressões da questão social no país, como a de que estamos tratando neste trabalho, que são as desigualdades educacionais. Para Ianni (2004), a questão social faz parte do que ele chama de “problemática nacional”, estando sempre presente na história da sociedade brasileira, mas se colocando como uma questão a partir da formação do mercado de trabalho livre e das lutas que emergem na sociedade brasileira dos trabalhadores em busca de melhorias nas suas condições de vida e trabalho.

A questão social sempre foi vista pelas elites como uma ameaça à ordem estabelecida, à paz social e à segurança, sendo encarada como um “caso de polícia”, a partir de ações repressivas, tanto da iniciativa privada como do poder público. É a partir dos anos 1920 e, mais particularmente, de 1930, com a intensificação dos processos de industrialização no país e a constituição da classe operária, que a questão social adquire *status* de “caso de política”. Com isso, vem o reconhecimento,

por parte das classes dominantes, de que medidas de caráter apenas coercitivo não são capazes de oferecer as respostas necessárias às expressões da questão social.

As ações de enfrentamento das manifestações da questão social por parte das elites e do Estado passavam pelas tendências de naturalização dessa questão e de culpabilização dos indivíduos; tentavam resolvê-las pela “ética do trabalho” e por medidas assistencialistas. A industrialização a partir de 1930, e sua intensificação a partir dos anos 1950, não resolveu o problema da questão social no Brasil; ao contrário, quanto mais desenvolvimento econômico o país realizava, mais ampliavam-se as desigualdades sociais — um dos traços fundantes da questão social brasileira — e as distâncias entre as classes. Isso não é por acaso, está relacionado à dinâmica de desenvolvimento dependente do sistema capitalista no Brasil. Em formações sociais dessa natureza, o desenvolvimento é desigual, pois conjuga crescimento econômico com concentração da renda nas mãos de pequenos grupos, elevando as desigualdades. Por isso crescimento econômico não é uma condição para a superação da dependência.

Durante a década de 1960, enquanto o mundo capitalista europeu já vislumbrava os processos de crise que viriam adiante, principalmente nos anos 1970, no Brasil vivíamos períodos de “milagre brasileiro” com o governo autocrático-burguês. Não trataremos neste momento dos processos políticos, econômicos e sociais que levaram a esse novo governo, pois nos interessa contextualizar as respostas conferidas às expressões da questão social por esse regime. O crescimento econômico que ocorreu durante o governo civil-militar foi financiado em parte pelo capital internacional, que, mediante a crise que dificultava as suas possibilidades de valorização em seus marcos nacionais, enxergou na exportação de capitais para os países latino-americanos chances reais de restaurar as suas taxas de crescimento. De acordo com Behring e Boschetti (2008), a introdução da produção em massa de automóveis e eletrodomésticos, por exemplo, não foi acompanhada pelo consumo de massas como ocorreu nos países que conviveram com o Estado de bem-estar social. Assim, apesar do “crescimento do bolo”, o momento de sua divisão com os trabalhadores não aconteceu do ponto de vista de elaboração de políticas redistributivas que permitissem aos trabalhadores acessar parcela maior do que produziam coletivamente.

Do ponto de vista do enfrentamento da questão social nesse governo, podemos dizer que aconteceu conjugando ações de caráter repressivo com outras assistenciais com a intenção de controlar a força de trabalho. As políticas sociais, respostas tradicionais no sistema capitalista para as expressões da questão social, tiveram a sua cobertura expandida com características tecnocráticas e conservadoras. É sempre bom lembrarmos que essa ampliação ocorreu no contexto de restrição dos direitos civis e políticos. Nesse período ocorreu a ampliação da cobertura previdenciária para alguns setores, até então excluídos, como os trabalhadores rurais, as empregadas domésticas e os autônomos que passaram a ser atendidos pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), criado em 1966. É importante, também, destacar a criação da Renda Mensal Vitalícia, que garantia um salário-mínimo para os idosos considerados pobres e com um determinado número de contribuições previdenciárias. Com a criação do INPS, que unificou, uniformizou e centralizou a previdência social, houve uma grande reforma administrativa na área social promovida pelo regime autocrático-burguês consolidado com a criação do Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social (SINPAS)⁴ em 1977. Também nesse período, a política habitacional teve seu desenvolvimento a partir criação do Banco Nacional de Habitação (BNH).

O que entendemos ser importante ficar demarcado é que durante o governo civil-miliar o enfrentamento das expressões da questão social ficou caracterizado, como apontam Behring e Boschetti (2008), por políticas sociais de caráter dualizado para quem podia ou não pagar por seu acesso a elas. Isso ocorre tendo em vista a forte mercantilização promovida por esse governo com o incentivo às privatizações para anteder aos anseios do capital privado, o que excluía grande parte da população da expansão das políticas sociais nesse período.

A crise econômica dos anos 1970 passou a colocar em xeque o “milagre brasileiro” e, com ele, o esgotamento da ditadura civil-militar. No que diz respeito à parte econômica, a crise que se agrava nos anos seguintes faz com que a década de 1980 seja conhecida como a “década perdida” devido ao processo de endividamento externo e à forte inflação que assolava o país. Behring e Boschetti (2008) revelam que os resultados desses processos para grande parte da população brasileira eram o

⁴ Nesse sistema além do INPS, estavam incluídos o Instituto Nacional de Assistência Médica (INAMPS) e o Instituto Nacional de Administração da Previdência Social (IAPAS), entre outros.

empobrecimento generalizado, a crise dos serviços sociais públicos que eram altamente demandados, o desemprego e o aumento da informalidade. Obviamente esse contexto gera impactos negativos nas políticas sociais, desenvolvidas já com características compensatórias, seletivas, fragmentadas e setORIZADAS. Se, do ponto de vista econômico, a década de 1980 era tida como perdida, o mesmo não se pode dizer do campo político. O período foi marcado por intensas mobilizações sociais envolvendo diferentes setores da sociedade organizada que demandavam não somente o fim do governo autocrático, mas também a garantia de direitos sociais, como moradia, saúde, educação, assistência social, entre outros.

Essa mobilização levou à abertura política lenta, gradual e segura e culminou na construção da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que, devido aos avanços sociais promovidos em algumas áreas, ficou notabilizada como a “Constituição Cidadã”. A arena que levou à elaboração da CF/88 foi marcada por fortes embates de representantes de projetos antagônicos, o que somente reforça a importância das conquistas ali consolidadas, como o estabelecimento da seguridade social, por exemplo. Entretanto, em tempos de crise econômica, como a experimentada no período, as desigualdades sociais se acirram, e a questão social sofre um verdadeiro processo de radicalização.

Foi o que aconteceu no Brasil a partir da década de 1990. O capital, assim como ocorreu no mundo todo, responsabilizou o Estado e sua estrutura pela crise defendendo ser necessário um conjunto de reformas que corrigisse suas distorções e reduzisse seus custos. Desse modo, uma série de medidas circunscritas no programa neoliberal, já implementadas nos países de capitalismo avançado, foram adotadas no país. Seguindo a orientação de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), que propunham a liberalização financeira como a saída para a crise econômica que assolava o país, foi realizada, a partir das recomendações elaboradas no Consenso de Washington, a contrarreforma do Estado, que tem no ajuste fiscal a sua centralidade. Para arcar com os prejuízos do mercado financeiro e atender às exigências externas de pagamento dos custos da dívida pública, o Estado brasileiro apropriou-se do fundo público para prestar o devido e esperado socorro aos bancos e fundos de investimentos. Esse é um mecanismo histórico utilizado pelo Estado, capitaneado pelas oligarquias financeiras, desde os anos 1990 até os dias atuais.

A apropriação do fundo público pelo capital financeiro, sobretudo por meio do pagamento da dívida pública, implica um menor investimento na área social. É interessante notar que a redução dos investimentos em políticas públicas acontece na direção oposta à da CF/88, que apresenta algumas garantias sociais do ponto de vista do direito para a classe trabalhadora. Como o Brasil não vivenciou um Estado de bem-estar social nem no modelo mais universalista nem no mais conservador, o desmonte da seguridade social que veio posteriormente à CF/88 é ainda mais cruel, uma vez que significa um retrocesso em uma estrutura social já muito fragilizada.

O neoliberalismo tem como um dos seus eixos estruturantes a transferência da proteção social para o mercado a fim de atender às necessidades de valorização do capital especulativo. Diante desse contexto, ocorre a desregulamentação dos sistemas de proteção social, e as políticas sociais passam a ser desenvolvidas em um tripé de mercantilização, focalização e descentralização. A mercantilização, como vimos, vem para atender às necessidades mais imediatas de valorização do capital, e, por isso, as políticas sociais sofrem um processo de desmonte que culmina em sucateamento e privatização. Em detrimento das políticas de caráter universalizante, os programas focalizados ganham espaço no cenário de ajustes estruturais do Estado brasileiro. Analisando esses programas, Pereira e Stein (2010) apontam que

as prestações sociais são ditadas pelo imediatismo e pela rapidez de resultados, geralmente quantitativos e referenciados na renda; o mérito desbanca o direito, até mesmo entre os pobres, que se transformam em vítimas meritórias da proteção social, por sua situação de penúria; as preferências individuais substituem as necessidades sociais na definição das políticas; [...] (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 107)

Em síntese, a focalização passa a ser na pobreza sob os argumentos de que mediante um cenário de crise é preciso utilizar os “escassos” recursos financeiros em uma gestão eficaz e eficiente, não sendo mais viável o atendimento de todos aqueles que precisam nem de todas as necessidades sociais. Para os defensores dessa ideia, como o Banco Mundial (BM), a seletividade deve assegurar que os grupos sociais que sofrem com uma espécie de desvantagem socioeconômica devem ser privilegiados em detrimento daqueles que possuem condições de ter as suas necessidades atendidas pelo mercado. No geral, as políticas sociais são transformadas em programas para redução e combate da pobreza, tendo como público-alvo famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza, especialmente aquelas compostas por

crianças, adolescentes, mulheres gestantes e nutrizes, o que reforça o caráter familista das políticas sociais brasileiras, que tentam retirar a responsabilidade social do Estado e gerar sobrecarrega nas famílias. Representam um grande retrocesso ao serem operacionalizados por testes de meios que, de maneira vexatória e constrangedora, devem comprovar compulsoriamente a pobreza e selecionar dentre a população pobre os mais pobres ainda. Esses programas também exigem contrapartidas e condicionalidades dos seus “beneficiários”, como o acompanhamento de saúde e educação das famílias atendidas. O objetivo desses programas é a exclusão de grande parcela da população da proteção social pública para que, assim, os recursos financeiros possam ser destinados sem nenhum empecilho para o grande capital.

Um dos grandes expoentes desses programas focalizados são os de transferência de renda, que, a partir dos anos 2000, assumem protagonismo na condução dos sistemas de proteção social, não somente do Brasil, mas de toda a América Latina, como solução para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Investigando esses programas, Pereira e Stein (2010) apontam que os investimentos não chegam a alcançar nem 1% do Produto Interno Bruto (PIB). O Brasil, por exemplo, em 2009, investiu apenas 0,41% do seu PIB no programa Bolsa-Família, o que significa que os gastos direcionados a esse programa têm se mostrado insuficientes para garantir os direitos sociais e alterar substancialmente as condições de vida da população pobre e indigente. Apesar disso, e mediante o quase total desinvestimento na área social em governos anteriores, é importante destacarmos que por meio desse programa de transferência de renda, em 2007, 3,4 milhões de pessoas deixaram de viver em pobreza extrema, e 3,2 milhões foram elevadas acima da linha de pobreza (SOUZA *et al.*, 2019).

Fato é que as desigualdades sociais produzidas e reproduzidas no país a partir de um capitalismo dependente não são resolvidas com base em programas focalizados, como os de transferência de renda. É verdade, também, que as políticas sociais não têm, nem aquelas de caráter universalizante, o papel de reverter o quadro de extrema desigualdade social existente no país, pois, como sabemos, ela é estruturante da questão social brasileira e extremamente funcional ao capital. Entretanto, concordamos com Pereira e Stein (2010) que o princípio da universalidade nas políticas públicas é o que melhor contempla a relação entre Estado, atendimento

das necessidades sociais e direitos de cidadania que foram conquistados ao longo do século XX. Programas centralizados no combate à pobreza como única estratégia de política social acabam por aprofundar as desigualdades. Basta pensarmos que, ao eleger como público-alvo somente as famílias em condições de extrema vulnerabilidade, que não conseguem atender minimamente às suas necessidades mais básicas no mercado, outras tantas famílias que, por exemplo, acessam precariamente o mercado de trabalho e, conseqüentemente, têm restringido o seu acesso a um conjunto de direitos sociais são deixadas à margem por esses programas focalizados que têm como objeto somente os mais pobres. Como bem salientam Theodoro e Delgado (2003), tais programas desconsideram que “destituir ‘quase-pobres’ de direitos pode levá-los, num segundo momento, à condição de pobres” (THEODORO; DELGADO, 2003, p. 124), o que representa uma grande perversidade e a perpetuação das desigualdades sociais.

O que ocorre no neoliberalismo é uma enorme fragmentação nos sistemas de proteção social, reafirmando o caráter dualizado das políticas sociais: para aqueles inseridos no mercado de trabalho formal, com direitos trabalhistas garantidos, as políticas sociais são transformadas em serviços sociais que devem ser adquiridos no mercado. Aos demais, que não encontram oportunidades de inserção no mercado formal de trabalho, o atendimento de suas necessidades sociais ocorre pela assistencialização, pelos programas focalizados de combate à fome e à miséria centrados na transferência de renda. Essa lógica importada dos países centrais é ainda mais perversa no Brasil, pois, por suas características estruturais, a informalidade, o subemprego, a redução dos postos de trabalho, a intensificação e a ampliação da jornada de trabalho, os baixos salários e todas as outras alterações promovidas pela reestruturação produtiva impedem que grandes contingentes de trabalhadores possam acessar as políticas sociais via mercado, o que amplia a relevância das políticas sociais públicas para a reprodução da classe trabalhadora.

Além da mercantilização e da focalização, a descentralização é um outro traço marcante no planejamento e na execução das políticas sociais no Brasil. A proteção social é compartilhada e, até mesmo, transferida do Estado para o mercado e, no caso da falência desses para a sociedade, sobretudo para as famílias. Assim a filantropia, o voluntarismo e a caridade da sociedade civil também são retomados para suprirem as necessidades sociais dos indivíduos e de suas famílias. Com isso, o Estado tenta

exonerar-se da sua função de principal provedor de bens e serviços descentralizando responsabilidades para o mercado — para aqueles que podem pagar pela proteção social — e para a sociedade — para aqueles excluídos do mercado de trabalho.

Stein (2000) nos chama bem a atenção para o fato de que o discurso da sociedade civil como principal agente de bem-estar; como opção para a emancipação da população pobre do Estado; como estratégia para a descentralização de poder, mecanismo de incentivo à participação popular; e diluição da fronteira entre público e privado pode estar encobrindo — e em nossa opinião está — a tendência privatizante típica do receituário neoliberal. Essa é outra das estratégias utilizadas na contrarreforma do Estado que culminam na sua desresponsabilização com a área social e que, conforme algumas autoras, como Behring (2019), iniciam-se nos anos 1990 mas têm um caráter permanente.

Em 2008, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), o sistema capitalista passou por uma forte crise, com repercussões até os dias atuais. A crise mundial teve como gatilho a especulação imobiliária norte-americana, e, apesar de o governo brasileiro ter considerado que seus impactos no país seriam sentidos apenas como uma “marolinha”, Boschetti (2010) avalia que as medidas anticíclicas adotadas representaram um alto custo para as políticas e os direitos sociais, comprovando mais uma vez que os custos da crise sempre recaem para a classe trabalhadora. Para amenizar os seus efeitos, o governo optou por tentar controlar a dívida pública a partir da geração de superávits primários que possibilitassem o pagamento dos juros da dívida, uma exigência dos organismos externos. Para tanto, mesmo sendo considerado por alguns como um governo progressista, deixou de investir em políticas públicas universalizantes, optando pelos programas focalizados de transferência de renda, e direcionou parte do orçamento da seguridade social para o pagamento dos encargos da dívida, seguindo as diretrizes do projeto neoliberal.

Para se ter uma ideia de como essas ações impactaram a seguridade social brasileira, vale a pena resgatarmos algumas das ações utilizadas pelo governo para garantir o superávit primário. Um dos mecanismos foi o contingenciamento do orçamento público. Em 2011, o governo cortou R\$ 50 bilhões do orçamento; em 2012, o contingenciamento foi de R\$ 55 bilhões, sendo que R\$ 5,47 bilhões retirados da saúde, e R\$ 1,93 bilhão, da educação; em 2013, foi de R\$ 28 bilhões; e, em 2014, de R\$ 44 bilhões. A título de ilustração, ainda no que diz respeito ao orçamento público,

em 2014, 22,84% foram destinados ao pagamento da dívida, e apenas 3,49%, para a educação. Cabe ainda ressaltar que, por meio da Desvinculação das Receitas da União (DRU), entre 2006 e 2012 foram retirados do orçamento da seguridade social R\$ 309.941 bilhões, o que representa 20% das suas fontes de financiamento (BEHRING, 2019). Essas medidas adotadas para manter o crescimento econômico do país impediram a ampliação dos direitos sociais no Brasil. Acreditava-se que, sustentando o crescimento econômico vivenciado pelo país, os efeitos da crise seriam blindados. Entretanto, como bem sabemos, crescimento econômico em países dependentes não representa desenvolvimento social, pois a renda fica concentrada nas mãos de poucos.

Behring (2019) ilustra bem esse quadro ao demonstrar que, no período analisado, houve grande concentração de riquezas na esfera financeira em comparação com os demais setores da economia: “[...] a taxa média de rentabilidade dos 50 maiores bancos (17,5%) foi maior que a das 500 maiores empresas (11%), revelando a dominante financeira desta lógica” (BEHRING, 2019, p. 56). A política de austeridade continuou no início do segundo governo Dilma (2015-2016), que, conforme Abramides (2017), gerou cortes nas áreas da saúde, da educação e da habitação e no reajuste dos servidores federais, e levou à suspensão dos concursos públicos e à ampliação da idade para aposentadoria, sendo um duro ataque à classe trabalhadora e a alguns dos seus direitos conquistados. É nesse sentido que Demier e Melo (2018) apontam que “o PT conseguiu, por meio da coadunação de contrarreformas, redução do desemprego, aumento do consumo popular e políticas sociais compensatórias, garantir o sono tranquilo da burguesia brasileira” (DEMIER; MELO, 2018, p. 266).

Ainda com o favorecimento claro ao capital durante o governo petista de “Lula”, não podemos desconsiderar que avanços importantes ocorreram na área social, o que evidencia a política de conciliação desse período. Pela via de programa de transferência de renda, impactos significativos aconteceram nas condições materiais dos sujeitos em situação de pobreza extrema ou absoluta. Cabe reforçar a informação, que já apresentamos, de que, por meio do Bolsa-Família, em 2007, 3,4 milhões de pessoas deixaram de viver em pobreza extrema e 3,2 milhões foram elevadas acima da linha de pobreza (SOUZA et al., 2019), o que não é pouco levando-se em consideração o tamanho das desigualdades sociais no

Brasil. No campo da educação superior, a classe trabalhadora obteve conquistas significativas como a própria política de cotas para ingresso nos institutos e universidades federais, conforme exploraremos no capítulo seguinte.

As medidas adotadas pelos governos petistas, com o prolongamento dos efeitos da crise mundial e a não recuperação da economia capitalista, ao longo do tempo foram se mostrando insuficientes para responder aos anseios do capital. Além disso, a política de conciliação exercida pelos governos petistas, que promoveram, como acabamos de citar, melhorias nas condições de vida das camadas populares, tanto de condições básicas como de acesso a espaços privilegiados das elites brasileiras, como o Ensino Superior, nunca foi bem-vista por nossas burguesias reacionárias e conservadoras. Portanto, para a burguesia, era necessário acelerar e intensificar o ritmo do ajuste fiscal no Estado. Os governos petistas, que até então atendiam aos interesses e às necessidades do grande capital, não demonstravam mais serem capazes de dar continuidade a esse processo de contrarreforma. Em paralelo, Demier e Melo (2018) destacam que o desemprego e a inflação afetavam duramente o poder de compra da classe trabalhadora, que era um dos eixos de sustentação do governo. Em consequência, o descontentamento social foi crescente, comprometendo as suas bases de sustentação, como vimos com as grandes mobilizações sociais em junho de 2013. Ainda assim, em 2014, a presidenta Dilma Rousseff foi reeleita, mas em um clima de muita turbulência política, como foi demonstrado pelas manifestações ocorridas em 2015 até a sua derrubada. Tais manifestações foram fortemente pautadas pela direita com discursos e posturas reacionários, já antevendo a onda conservadora que viria pela frente.

O golpe parlamentar de 2016, que teve o apoio da grande mídia, foi impulsionado pela operação “Lava Jato” e se aproveitou da baixa popularidade do governo PT, levando à presidência o então vice-presidente Michel Temer, tendo como objetivo empossar o setor mais reacionário da sociedade brasileira, capaz de “realizar o ajuste fiscal, aplicar as contrarreformas e calar o movimento social, tudo isso no grau, no ritmo e na intensidade exigidos pelo capitalismo brasileiro em crise” (DEMIER; MELO, 2018, p. 269). Isso nos mostra que, mesmo tendo vivenciado momentos de crescimento econômico nos anos anteriores, o autoritarismo, traço persistente da nossa estrutura social, não foi eliminado com o desenvolvimento do capitalismo, como bem já nos indicava Fernandes (2009). Assim, o golpe foi

necessário, do ponto de vista do capital, pois era preciso um governo que não tivesse constrangimentos em avançar e intensificar as reformas, como a trabalhista e a da previdência, que dessem os retornos almejados pela burguesia ainda que socialmente fossem impopulares e perversas, uma vez que representavam a perda de direitos para a classe trabalhadora com o acirramento das expressões da questão social, como a própria desigualdade social.

Outra medida que nos mostra como seria o combate às manifestações da questão social nesse governo foi a Emenda Constitucional 95 (EC/95)⁵, que congelou os gastos considerados primários do Estado por 20 anos, desvinculando as previsões orçamentárias estabelecidas na CF/88 para as áreas de educação e saúde, corroborando o direcionamento social e econômico desse governo ilegítimo. A “PEC da morte”, como ficou reconhecida enquanto tramitava, representa um duro ataque e um sucateamento das políticas sociais, já que implica o congelamento dos gastos públicos na área social, rompendo com a garantia dos investimentos públicos em educação e saúde, limitando as despesas à inflação. Com isso, os investimentos estatais em saúde e educação ficam fixados nos valores de 2017, o que desconsidera aspectos como o crescimento populacional e as próprias demandas de ampliação de acesso a tais políticas. Para a educação, o congelamento dos investimentos coloca em risco a própria execução do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014. Além disso, a EC/95 congela os reajustes salariais dos servidores públicos bem como a realização de novos concursos. É bom lembrar que, à época de sua votação, houve grande mobilização social com manifestações nas ruas reunindo milhares de brasileiros contrários à Emenda, mas ainda assim a medida foi aprovada, demonstrando a não preocupação do governo com sua popularidade⁶. Se a EC/95 não for revogada, o Brasil passará por um colapso social.

Como consequência da crise e das repostas dadas a ela, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostrou que, em 2017, a informalidade passou a ser a realidade para 37,3 milhões de brasileiros. O desemprego atingiu 12,5% da

⁵ De acordo com essa nova regra, os gastos primários do governo federal ficam limitados por um teto definido pelo montante gasto no ano anterior reajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (REINHOLZ, 2018).

⁶ Pesquisas realizadas ao longo do governo Temer mostram que apenas 3% dos brasileiros consideravam o governo ótimo ou bom, sendo que 83% avaliavam como ruim ou péssimo, o que bateu o recorde de impopularidade de um governo desde o fim do regime civil-miliár (BOGHOSSIAN, 2018).

população economicamente ativa. Os indicadores nos fornecem uma pequena amostra de quanto são duras para a classe trabalhadora as medidas ultraliberais que se iniciaram no governo Temer, mas que se estendem no governo Bolsonaro.

O presidente Jair Bolsonaro, de extrema-direita, eleito em 2018 com 55,13% dos votos válidos, sob um clima de acentuada polarização, intolerância e ódio, assumiu o poder encarregado de dar continuidade às reformas desejadas pela burguesia representando um projeto que combina ultraliberalismo com autoritarismo e conservadorismo. Para J. Santos (2019), sua vitória estava atrelada a um movimento duplo: a falta de uma alternativa burguesa eleitoralmente viável e um antipetismo que impregnou a classe média desde 2015.

Nesse governo, o ataque aos direitos sociais, alcançados pela classe trabalhadora, aprofunda-se, também, sob o pretexto de promover um ajuste fiscal e equilibrar as contas do país. Lima (2019a) defende que a ascensão de Bolsonaro ao poder representa uma resposta reacionária às conquistas dos trabalhadores nos governos petistas, ainda que todas estivessem dentro dos marcos do capital, e demonstra o caráter conservador, violento, antissocial e antidemocrático da burguesia brasileira, como já analisava Fernandes (2009). Desde 2019, reformas como a trabalhista e a previdenciária, que já se iniciaram na gestão de Temer, são levadas a termo, ainda que sob fortes mobilizações sociais, como se os direitos sociais fossem a causa de toda a crise econômica vivenciada pelo capital. Em relação à previdência social, sob o argumento falacioso de sua ineficiência e seus altos déficits,⁷ o governo busca penalizar novamente os trabalhadores pelo ônus da crise do capital a qualquer custo, inclusive com negociações envolvendo o Congresso Nacional e a liberação de emendas parlamentares bilionárias para garantir a sua aprovação. Os trabalhadores, com a reforma, dividem-se entre aqueles que trabalham para não morrer e outros que morrem de tanto trabalhar, ambos sem os direitos previdenciários assegurados.

Podemos afirmar que os governos pós-golpe (2016), de natureza ultraliberal, mantiveram e aprofundaram a mercantilização, a focalização e a descentralização como o desenho das políticas sociais no Brasil. Isso para manter o tripé da

⁷ Abramides (2017) aponta em um dos seus artigos que a previdência social acumulou em 2015 um superávit de 11,2 bilhões de reais advindos das contribuições compulsórias e facultativas dos trabalhadores. Isso apesar de empresas e bancos acumularem dívidas com a União.

contrarreforma permanente do Estado brasileiro: ajuste fiscal, para pagamento dos juros e amortização da dívida pública; corte de investimentos na área social; e fortalecimento do setor privado, sobretudo pela apropriação do fundo público. Conforme S. Santos (2019),

a imposição de uma austeridade orçamentária brutal e de uma violenta ofensiva contra os direitos em geral, as nefastas consequências sociais provocadas por esta agenda política (aumento da desigualdade, do desemprego, da pobreza, dos adoecidos, jovens e idosos desassistidos, entre outras) requerem, do ponto de vista da eficácia da dominação burguesa, uma nova formatação no trato da questão social, em especial no que concerne à política social [...]. (SANTOS, S, 2019, p. 4)

Além do sucateamento das políticas públicas, por meio do seu desfinanciamento, o governo também utiliza o conservadorismo moral e ideológico, atacando e culpabilizando os grupos minoritários socialmente, como mulheres, negros e população LGBTQIA+, geralmente mais vulneráveis às expressões da questão social e dependentes das políticas cada vez mais precárias. Aliás, a “escolha” desses grupos, para S. Santos (2019), não é aleatória — faz parte desse projeto ultraliberal que busca aumentar a superexploração, que é maior sobre esses sujeitos. A desresponsabilização do Estado tem como clara diretriz aumentar as responsabilidades sobre as famílias brasileiras, que, independentemente de suas diferenças e condições objetivas, são tidas como a principal fonte de bem-estar social. Entretanto, as transformações societárias impossibilitam que as famílias assumam integralmente o cuidado com seus membros, o que radicaliza as desigualdades sociais.

O panorama social é preocupante e estarrecedor. Entre os anos de 2012 e 2019, o Brasil figurou entre as principais economias mundiais, variando entre a sétima e a oitava maiores economias do mundo levando-se em consideração o PIB. Apesar disso, de acordo com estudos realizados pela Fundação Getulio Vargas (FGV), do segundo trimestre de 2015 até 2017, a população vivendo na pobreza no país aumentou 33%, atingindo 11,2% dos brasileiros. No segundo semestre de 2019, a desigualdade superou o pico histórico registrado em 1989 (NERI, 2019). Segundo o documento publicado pela instituição, enquanto a renda da metade mais pobre da população caiu 18%, somente o 1% mais rico teve quase 10% de aumento no poder de compra. Além da desigualdade social, lamamoto (2010) aponta outras expressões da questão social que se acirram na contemporaneidade, tais como: ampliação da

pobreza devido ao gênero e à localização geográfica (urbana e rural); queda nos níveis educacionais dos jovens; presença de trabalho em condição análoga à escravidão; genocídio étnico da juventude negra; feminicídio; e manutenção das estruturas latifundiária e agroexportadora.

Esses impactos no campo social são devastadores, a ponto de estabelecermos uma relação entre o projeto neoliberal com uma espécie de necropolítica. Esse termo, trazido à tona por um intelectual camaronês chamado Achille Mbembe (2018), caracteriza bem o Estado neoliberal, que, além de exercer o poder, expõe certas populações a riscos e condições de mortalidade maiores que outras, deixando-os desprotegidos social, política e economicamente. Na realidade brasileira, é muito perceptível a existência dessa necropolítica, basta observarmos como grupos sociais específicos como os jovens negros, pobres e moradores da periferia e outras minorias estão entregues a miséria, doenças e assassinatos (ALMEIDA; SANTOS, 2019).

A questão atual da pandemia da covid-19 e de como ela tem sido conduzida no Brasil deixa muito clara a existência da necropolítica em nosso cotidiano. Diante do quadro da crise sanitária que se coloca, as recomendações dos órgãos internacionais de saúde têm sido o isolamento social e a quarentena, para que assim a contaminação pelo vírus SARS-CoV-2 possa ser minimamente controlada. Entretanto, em um país tão desigual como o Brasil, as condições de enfrentamento da pandemia não são as mesmas para todos os sujeitos. Entre a classe trabalhadora, há uma parcela de trabalhadores formais — mínima, diga-se de passagem⁸, pelos próprios efeitos do neoliberalismo — que tem a possibilidade de realizar seu trabalho de forma remota. Por outro lado, o desemprego e a precariedade das relações de trabalho, com destaque para a informalidade, impõem outra realidade para a ampla maioria dos trabalhadores brasileiros. Esses, em sua maioria mulheres, jovens e negros, veem-se na condição de ter que fazer diariamente a difícil escolha entre viver ou se manter financeiramente. Além disso, as desigualdades dentro da própria classe trabalhadora fazem com que a pandemia não seja democrática. Ela atinge mais, como estamos vendo, os grupos sociais enunciados anteriormente, que, pela ausência do Estado, são mais expostos à doença e à morte, pois o desmonte das políticas públicas, em especial as de saúde e assistência social, promovido pelos últimos governos, como

⁸ Segundo pesquisa do IBGE (2021), em janeiro de 2021, apenas 34,6% da população brasileira eram considerados trabalhadores formais.

demonstramos, sobretudo os de Michel Temer e, obviamente, de Bolsonaro, coloca grande parte da população brasileira à deriva.

Isso porque, nesses governos, não houve e não há a preocupação com uma política pública capaz de assegurar o mínimo necessário para a reprodução da classe trabalhadora nem com suas vidas. A única medida adotada para garantir minimamente a segurança, a renda e a sobrevivência dos trabalhadores brasileiros foi o auxílio-emergencial, que, mesmo sob forte resistência do Poder Executivo, foi aprovado pelo Legislativo. Vale lembrar que a proposta inicial do governo foi um auxílio de R\$ 200,00, entretanto o valor fixado pela Câmara foi de R\$ 600,00, podendo dobrar para mulheres chefes de família. Mesmo sob constantes ameaças de corte e incertezas, o auxílio foi prorrogado para o ano de 2021 com parcelas variando entre R\$ 150,00 a R\$ 375,00 por mês de acordo com as situações familiares.

É importante dizer que, no modo de produção capitalista, há exploração — e, nos casos dos países de estrutura dependente, ela é exacerbada —, mas também há resistência. As classes trabalhadoras não são passivas em relação aos processos a que são submetidas. O movimento “Fora Temer”, que levou a um dia de paralisação em 15 de março de 2017 em defesa do fim das reformas trabalhista e previdenciária, mobilizando aproximadamente 35 milhões de trabalhadores em todo o Brasil, é um exemplo do poder das organizações populares. Entretanto, a ofensiva contra o trabalho, que não acontece somente pelas mudanças no mundo laboral, mas também está presente no processo organizativo da classe trabalhadora por meio da criminalização não só da questão social, como também dos movimentos sociais e dos partidos políticos que lutam para minimizar seus impactos no cotidiano dos trabalhadores, obstaculiza os avanços da classe trabalhadora na direção de uma luta consolidada e voltada para a superação da sua exploração.

Como tentamos demonstrar, surtos de crescimento econômico não são suficientes para reduzir as desigualdades econômicas, sociais e políticas. Ao contrário, a história nos mostra que, quanto mais crescimento econômico houver, mais a renda, o poder e o prestígio ficarão concentrados nas mãos de poucos, ampliando a distância entre as classes altas e médias e as classes baixas, o que deixa claro que o problema da dependência no Brasil e das suas implicações não pode ser solucionado no âmbito do capitalismo nem por programas desenvolvimentistas, muito menos liberalizantes, da economia. O capitalismo dependente, portanto, não é uma

etapa a ser superada, mas é a opção das frações internas dominantes para o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Bem sabemos que a supressão do capitalismo, enquanto modo de produção, depende de uma luta classista, organizada em torno do fim não somente da exploração econômica, como também de toda e qualquer opressão e dominação de gênero, raça, etnia e orientação sexual (ABRAMIDES, 2017). Enquanto persistir esse modelo de produção e quanto mais as crises impuserem a ele perdas em suas taxas de lucro, mais a classe trabalhadora sofrerá com superexploração da sua força de trabalho e acirramento das expressões da questão social em seus cotidianos.

Isto posto, demonstramos até aqui como a questão social se desenvolve na história brasileira a partir das particularidades de sua formação enquanto um modo de produção capitalista dependente. Vimos, ainda, as respostas elaboradas pelos diferentes governos às suas expressões e os seus rebatimentos nas políticas sociais públicas. Se as políticas sociais não devem ser vistas como a solução para a eliminação de todas as desigualdades sociais — pois não são, tendo em vista que, como vimos, as desigualdades são vitais para o sistema capitalista —, elas têm sua importância na tentativa de reduzir um quadro adverso marcado pela precarização nas condições de vida da população brasileira e ser um potencial elemento de redistribuição de riquezas produzidas socialmente mirando a construção de uma sociedade menos injusta e desigual. É importante sinalizarmos que os rebatimentos para a política de educação superior serão tratados no próximo capítulo.

2.1.1 A questão racial na formação da questão social brasileira

Na seção anterior, abordamos a questão social no Brasil a partir das particularidades de sua formação, seu desenvolvimento, sua concepção e das possibilidades de enfrentamento das suas expressões por meio das políticas sociais. Realizamos, ainda, uma análise de suas características na contemporaneidade e os impactos dessas configurações para a classe trabalhadora. Neste item, pretendemos brevemente ressaltar a sua relação com a questão racial, uma vez que, pelas particularidades da formação social brasileira, essa temática se coloca como base para a constituição da questão social no país.

O processo de desenvolvimento e expansão do modo de produção capitalista no Brasil, aos poucos e lentamente, foi se mostrando incompatível com a existência da escravidão. Isso porque esse modo de produzir precisava de uma racionalidade que exigia o controle de todo o processo de trabalho, e, portanto, os meios de produção não poderiam estar sujeitos a flutuações como fuga, doença, incapacidade temporária ou permanente e morte. Outra razão que, para Ianni (1987), justifica a necessidade de implementação de um mercado de trabalho livre é que, à medida que a sociedade brasileira está se integrando ao capitalismo, ela precisa incorporar os seus valores. Além da propriedade privada, o lucro e o salário precisavam fazer parte do cotidiano da economia nacional, assim como o nascente setor fabril, sobretudo inglês, precisava de consumidores, isto é, de trabalhadores livres que, recebendo um salário em troca da venda da sua força de trabalho, pudessem realizar a mais-valia, o que acontece na esfera da circulação de mercadorias.

A estratégia adotada para a substituição da mão de obra negra pelo trabalhador livre no Brasil foi o estímulo à imigração de trabalhadores estrangeiros. Os negros não foram absorvidos imediatamente na constituição do capitalismo no Brasil. Para Moura (1977), foi criado no país, pelas classes dominantes, desde sempre, um estereótipo de que o negro brasileiro era um ótimo escravo, mas um péssimo cidadão. De acordo com isso, o bom escravo era aquele que, com seu trabalho, garantia a riqueza para as colônias e aceitava sem questionamento ou contestação a sua condição, assim como a violência a que era submetido — em suma, era o escravo que não protestava; ao contrário, aceitava resignadamente os padrões impostos pelos senhores coloniais. Em contrapartida, o mau escravo era a figura questionadora, que não se conformava e resistia a toda violência a que era subjugado, bem como aos padrões ditados pelos grandes senhores; fugia e encontrava abrigo nos quilombos; e era seguidor de Zumbi dos Palmares, considerado marginal pela classe senhorial.

Seguindo esse raciocínio, Moura (1977) também traz à tona o que as elites brancas consideravam ser o bom e o mau cidadão negro. O mau cidadão era aquele que, vendo a distância existente entre o seu povo e os senhores, levantava o problema da questão racial no Brasil e buscava encontrar soluções para ela, e percebia com indignação o seu confinamento nas favelas e as restrições que lhe eram impostas para acessar o incipiente mercado de trabalho. Maus cidadãos ainda eram aqueles considerados sem qualificação para atender às demandas desse mercado; os

alcoólatras; as prostitutas; as domésticas e os mendigos. Já o bom cidadão, ao contrário, aceitava o *status* que lhe era atribuído e ainda se apresentava como divertimento cultural para os brancos nativos e imigrantes.

Outras razões estimularam a política de imigração, como o caráter dependente do desenvolvimento capitalista no país. Para atender aos interesses e às necessidades de dinamização do capitalismo nos países centrais, que estavam à frente no processo de industrialização, o Brasil importou amplamente a força de trabalho excedente dessas nações, contribuindo para a sua alocação no mercado novamente. Cooperou, ainda, para a vinda de imigrantes europeus para o Brasil o fato de estarem mais bem preparados para atender às demandas nacionais de industrialização e à política de “embranquecimento” que prosperava no país devido àqueles estereótipos produzidos sobre os negros, que os retratavam como marginais, incapazes, indolentes e responsáveis pelo atraso brasileiro.

Com a abolição, a total falta de políticas públicas que a acompanhassem e a consequente marginalização a que foram submetidos, os negros, protagonistas do sistema produtivo anterior, foram obrigados na nova sociedade competitiva a ocuparem os lugares de excedentes ou de subalternizados, os subempregos, o trabalho doméstico, enfim, aquelas ocupações que os brancos não desejavam, pois julgavam inferiores. Concordamos com Moura (1977) de que estavam postas no Brasil as condições para a constituição do que Marx chamou de “exército industrial de reserva” e para o surgimento da questão social. Para a reprodução e a consolidação do modo de produção capitalista no país, com os traços inerentes da sua formação dependente, a escravidão foi de fundamental importância. Para corroborarmos essa afirmação, basta pensarmos que a superexploração da força de trabalho, necessária ao processo de desenvolvimento e à manutenção da estrutura capitalista dependente, passa pela questão racial até os dias atuais.

Alguns dos indicadores sociais brasileiros nos mostram que, além do desemprego, a informalidade e a precariedade nas relações de trabalho atingem mais os(as) trabalhadores(as) (pretos (as) e pardos(as)) que os(as) brancos(as). De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), os(as) negros(as) têm taxas de desocupação maior do que a população branca, e o fator escolaridade não é uma fonte de explicação, afinal, quando comparadas pessoas brancas e negras com o mesmo nível de instrução, a desocupação é sempre maior

entre os não brancos, independentemente de sua escolarização. Embora as relações informais sejam um traço importante da construção do mercado de trabalho nacional, elas atingem mais a população negra também. Os dados do IBGE (2017) nos mostram que trabalhadores(as) em condição de informalidade (sem carteira de trabalho assinada, por conta própria ou com empregadores que não contribuem para a previdência social) são em maior percentual pretos(as) e pardos(as) (46,9%) quando comparados aos trabalhadores(as) brancos(as) (33,7%). Em relação aos rendimentos médios obtidos, a pesquisa revelou que os(as) negros(as) são maioria nos setores da economia que proporcionam os menores proventos, como a agropecuária, a construção civil e os serviços domésticos, que empregavam 60,8%, 63% e 65,9%, respectivamente, de força de trabalho negra, assim como brancos ganhavam em média 72,5% a mais do que pretos ou pardos.

O acesso às demais políticas públicas, como a educação, também reflete o tamanho da desigualdade racial no Brasil. De acordo com a pesquisa citada anteriormente, se, entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 76% estão matriculados no Ensino Médio, esse percentual cai para 62% entre a população preta, e, se entre esse mesmo público, 7,2% dos jovens brancos não frequentam a escola, essa taxa é de 21,82% entre negros. No Ensino Superior, se realizarmos um recorte da taxa de ingresso por raça ou cor, observaremos que 51,5% dos brancos com Ensino Médio completo ingressaram no Ensino Superior, enquanto o índice cai para 33,4% com a população negra. Isso mesmo com a aprovação das políticas afirmativas para ingresso nas universidades em 2012.

Além da desigualdade no acesso às políticas de trabalho e educação, outras expressões da questão social estão intimamente ligadas à cor ou à raça dos(as) brasileiros(as), conforme demonstram estudos realizados também pelo IBGE, como o “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” (2019). Dentre os 10% com menor rendimento no país, 75,2% dos indivíduos são pretos ou pardos. Ainda nessa direção, em 2018, 15,4% dos brasileiros brancos viviam abaixo da linha da pobreza, isto é, com rendimento diário inferior a US\$ 5,50 por dia. Esse percentual é de 32,9% entre os negros. As saídas para a crise do capital impactam todos os trabalhadores — como tentamos sinalizar —, mas, como a classe trabalhadora não é homogênea, ela é composta por homens, mulheres, brancos, negros, jovens e idosos, podemos inferir

pela análise dos dados apresentados em conjunto que a pobreza no Brasil tem cor — e é negra.

A violência também é um triste traço da desigualdade racial no Brasil. De acordo com o Atlas da Violência de 2018, 71,5% da população assassinada no país são negros (IPEA, 2018). Aqui, cabe ressaltarmos que a violência parte, inclusive, do próprio Estado e de seus agentes, como o sistema de segurança. É ilustrativa, nesse sentido, a fala infeliz e recente do ex-governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, que, em 2019, defendeu que em comunidades cariocas deveria ser permitido o lançamento de mísseis para o combate ao crime organizado. Por trás de falas como essa, a violência policial é legitimada por um representante do Poder Executivo em locais onde predominantemente residem as pessoas negras, levando a uma política de extermínio, e não de enfrentamento do problema de segurança pública — essa é uma das faces da necropolítica no Estado neoliberal brasileiro que extermina pessoas negras.

No momento atual que vivemos, de uma pandemia, a desigualdade racial também fica evidente. O estudo realizado por Gomes (2020), a partir da publicização dos dados oficiais sobre a covid-19 no Brasil, indica que “pretos e pardos representam quase um em cada quatro brasileiros hospitalizados com Síndrome Respiratória Aguda Grave (23,1%), mas chegam a um em cada três entre os mortos por covid-19 (32,8%)” (GOMES, 2020, p. 5). Esses dados não são por acaso, pois a população negra é uma das parcelas mais vulneráveis no acesso às políticas de saúde, assistência, emprego e renda.

Esse cenário não pode ser visto com naturalidade; precisamos nos questionar: como pode a maioria da população brasileira⁹ estar submetida a todo tipo de violação de direitos? Como pode, sendo maioria da população, não ocupar espaços de poder nas instituições de ensino, política, artes, comunicação etc.? É obvio que essas questões não podem ser naturalizadas, e encontrar respostas para elas é fundamental para caminhar na direção de mudanças que oportunizem a minimização desse quadro de desigualdades. Como vimos, o fim da escravidão no Brasil não representou a integração de homens e mulheres negros na sociedade; ao contrário, podemos dizer

⁹ De acordo com dados do IBGE (2019), 54,7% da população brasileira é negra, o que torna o Brasil a nação com mais negros fora da África.

que a questão racial representou a base da constituição da questão social no país. Uma das manifestações da questão racial é o racismo.

Ribeiro (2019) é precisa ao afirmar que, além de ser histórico, o racismo é estrutural, ou seja,

é estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo.

Desse modo, precisa ser tratado do ponto de vista histórico dos impactos que a escravização da população, por longo tempo, traz para os dias atuais, privando esses sujeitos do acesso a direitos básicos e à distribuição da riqueza. No que diz respeito à educação, é preciso lembrar que, mesmo quando a legislação, como a Constituição do Império de 1824, garantiu o direito à educação para todos os cidadãos, inclusive os negros libertos, mecanismos de “barragem” e “peneiramento” foram postos para esse público. Naquele momento, para acessar a educação os cidadãos precisavam ter posses e rendimentos, o que obviamente os negros não tinham (RIBEIRO, 2019).

A reprodução do racismo é possível por certas ideologias que tentam tratar o tema sob o ponto de vista da relação harmônica construída entre brancos e negros escravizados, com destaque para o da “democracia racial”. Para Moura (1977), a “mitologia da democracia racial” busca nos convencer de que no Brasil, um país miscigenado, não há um problema racial, pois somos um só povo que convive harmoniosamente, no qual todos são iguais independentemente da cor da sua pele ou de determinados traços étnico-raciais. Ela tenta incutir a ideia de que a escravidão aqui foi amena, utilizando como um dos argumentos o que identifica como uma pacífica convivência entre as mulheres negras que viviam nas casas-grandes participando da convivência familiar, desconsiderando que as mulheres escravas eram vistas, tratadas e utilizadas como corpos, mercadorias e objetos que deviam estar à disposição do senhor colonial para satisfazer seus interesses sexuais.

O que essa mitologia desconsidera fundamentalmente é que não é possível ter igualdade onde os homens são divididos em classes sociais e discriminados pela cor da sua pele ou por seus traços étnico-raciais. O que é importante sinalizar é que, distante de termos uma democracia racial, o que se desenvolve no Brasil é um racismo com particularidades. Aqui, diferentemente do que aconteceu, por exemplo, nos EUA,

onde era legitimado por leis, o racismo tem um caráter velado justamente pela existência de mitos como o da democracia racial.

Por isso, defende Ribeiro (2019), é necessário sempre discutirmos sobre o tema e não naturalizar as desigualdades raciais presentes no Brasil. Para a autora, uma das formas de combater essa naturalização e o próprio racismo é primeiro reconhecer que ele existe em nossa sociedade, que não se manifesta apenas por atitudes de caráter moral e individual, mas é estrutural. Na mesma direção, Almeida e Santos (2019) reforçam que o racismo não é um problema apenas de cunho moral, ele também é uma questão da economia política do modo de produção capitalista, pois materializa e reproduz as desigualdades sociais em um grupo e justifica a manutenção de privilégios.

Tendo essa leitura como referência, é preciso ampliar os espaços que os(as) negros(as) não acessam em nossa sociedade, como aqueles de poder mencionados. O não acesso dessa parte da população a direitos básicos, como o de educação, é resultado de todos esses processos de exclusão econômica, social e política e de discriminação racial. Negros(as) até pouco tempo atrás não eram maioria nas universidades públicas não porque não eram capazes, mas porque lhes faltavam oportunidades de disputar em condições mais justas o acesso pelas vagas nessas instituições. Conseqüentemente, menos pessoas negras eram médicas, advogadas, juízes, jornalistas, pesquisadoras, enfim não ocupavam postos considerados de prestígio em nossa sociedade.

É injusto e cruel abordar essas disparidades sob o ponto de vista meritocrático quando na verdade são as intersecções entre classe e raça que provocam a falta de oportunidades, e não as capacidades individuais. Nesse sentido, ações que afirmam o direito ao acesso à política pública de Ensino Superior, como as cotas nas universidades públicas, precisam ser apoiadas, pois representam a possibilidade de garantia de direitos para uma população que historicamente tem sofrido os efeitos das desigualdades raciais no Brasil. É importante a pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), organizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), que revelou que em 2018, logo, após a adoção da Lei de Cotas (2012), 51,2% dos(as) estudantes nessas instituições eram negros (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).

Tratar da questão racial é fundamental para entendermos a gênese e o desenvolvimento da questão social no Brasil, assim como para compreendermos como o não acesso a direitos sociais de uma forma geral, e em específico ao da educação, leva à constituição de políticas públicas como as de cotas no acesso ao Ensino Superior.

2.2 EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL

Compreendemos que a educação permite o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, sendo ela mesma um direito social, passando, como as demais políticas sociais, pelas mesmas determinações e contradições que estas assumem no modo de produção capitalista. É esse processo que buscamos ressaltar neste item, sinalizando que, como uma política social, a educação também tem multifuncionalidades e multicausalidades.

A serviço do capital, a educação assume determinadas funções e cumpre papéis específicos para a manutenção da ordem burguesa em seus diferentes modelos de produção, mas que também são expressões da organização, da pressão e das lutas dos trabalhadores, podendo em suas mãos ser uma potente estratégia para a construção de um projeto societário alternativo ao burguês, tendo como horizonte um fim humanista. Pelo desenvolvimento da educação, são criadas condições de melhorias na vida das populações, já que ciência e tecnologia, quando submetidas a uma ética, podem oferecer respostas a questionamentos e formas de intervenção que objetivam não somente fins particularistas, mas também o “bem viver dos povos” (LEHER, 2019).

Entretanto, no sistema capitalista, a educação é desenvolvida para estar a serviço do capital. Isso porque o modo de produção capitalista, para reproduzir as determinações já discutidas, precisa encontrar estratégias para se legitimar perante a sociedade e, sobretudo, diante daqueles que compõem as classes dominadas. Nesse sentido, construir um padrão de sociabilidade que vincule o modo de produzir ao modo de reproduzir de toda a sociedade é estratégico para as classes dominantes. É assim, entre outras razões, que a educação adquire relevância para a ordem burguesa,

contribuindo para a difusão do modo capitalista de pensar, sendo essencialmente necessário aos projetos de dominação da classe dominante.

Nessa direção, Mészáros (2008) salienta que uma das funções da educação formal e das instituições educacionais em nossa sociedade é a produção de consenso e conformidade nos indivíduos a fim de que eles se adequem à dinâmica do capital. Assim, para o autor, a educação em nossa sociedade não é construída para instigar reflexões nos indivíduos, mas sim para reproduzir uma forma de pensar padronizada e instrumental, e ela tem se desenvolvido como um dos mecanismos de perpetuação e reprodução dessa sociedade fundada na exploração. Isso se dá uma vez que, para que haja a reprodução desses valores que sustentam a sociedade burguesa, é fundamental que haja um processo de “internalização” pelos indivíduos de suas posições na hierarquia social e dos comportamentos que são considerados adequados para o sistema. Nesse sentido, para o filósofo as instituições formais educacionais têm um papel importante dentro do que chama de um “sistema global de internalização”, que induz os indivíduos que delas participam a uma aceitação dos princípios que orientam a sociedade atual de acordo com a posição que ocupam na ordem social e as tarefas que lhes foram atribuídas nessa mesma ordem.

Além do seu papel ideológico de reprodução da ordem burguesa, a educação está também a serviço do capital quando, pelo seu desenvolvimento, fornece ao modo de produção capitalista os conhecimentos necessários e a força de trabalho com a qualificação indispensável à sua expansão. É inegável que, no capitalismo, há um intenso desenvolvimento das forças produtivas, possível pelo avanço na produção de conhecimentos que permite a intensificação na extração de mais-valia pelo capital.

Em uma das passagens do livro *A educação para além do capital*, Mészáros (2008) sintetiza a relação existente entre a educação e a sociedade capitalista:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

É interessante ressaltar que mudanças ocorridas no processo de acumulação afetam profundamente a política de educação. No período pós-guerra (1945), os países centrais do capitalismo passaram por uma reorganização social, política e econômica para retomar as taxas de lucro que estavam em queda após a crise pela qual o capital passou nos anos anteriores. Para Martins (2009), essa reorganização provocou uma redefinição no padrão de sociabilidade com a necessidade de obtenção de consensos para proporcionar a estabilidade política necessária para o crescimento econômico, a expansão das relações sociais capitalistas e o bloqueio político das ameaças à ordem. As mudanças gestadas no âmbito da produção e da gestão da força de trabalho, com a centralidade no paradigma taylorista-fordista, elevam a exploração da força de trabalho, precisando ser sustentadas por um conjunto de valores, hábitos e comportamentos.

Nesse contexto, o sucesso do padrão de sociabilidade do capital nos “anos dourados” passava necessariamente pela expansão do estilo de vida do homem burguês para todos os indivíduos a fim de constituir uma unidade moral e política que gerasse consenso e manutenção da ordem — afinal, o “pacto social” era um pilar importante desse período. No estilo de vida do homem burguês (americano, diga-se de passagem), eram priorizados os valores individuais, com ênfase nas liberdades de escolhas e na igualdade de oportunidades, mas com a presença de um Estado forte, fomentador de políticas sociais que assegurassem o desenvolvimento daqueles cidadãos que, no mercado, não conseguiam ter as condições para seu desenvolvimento, evitando assim ameaçar a coesão social.

Aqui, podemos evidenciar como o capitalismo se apropria das políticas sociais para atender aos seus interesses, atribuindo a elas um importante papel ideológico, em especial a educação, como sinalizamos. Isso porque, pelas políticas sociais públicas de características mais amplas do período, o capital tenta incutir nos trabalhadores a ideia de que é totalmente possível, na sua sociabilidade, associar acumulação de riqueza com acesso a bens e serviços, sendo necessário, para tanto, que os antagonismos de classe fossem diluídos em um “pacto social” que beneficiaria todos. Apesar de demarcarmos que a conciliação de interesses é impossível na ordem do capital, já que as classes fundamentais possuem interesses antagônicos, é imprescindível reafirmar o quanto as políticas sociais de características mais

universais do período foram importantes para os trabalhadores e que só foram possíveis pela pressão que exerceram.

Sobre a relevância dos sistemas de proteção social no pós-guerra, Boschetti (2012) aponta que constituem importantes conquistas civilizatórias. Ao instituírem sistemas de direitos e deveres, “alteram o padrão de desigualdade entre as classes sociais ao longo do século XX” (BOSCHETTI, 2012, p. 755), mesmo que não tenham a capacidade de emancipar a humanidade. Durante a “idade de ouro” do capital, foram desenvolvidas políticas sociais que assegurassem o pleno emprego e determinado padrão de vida aos cidadãos, com o acesso universal a direitos não somente de educação, mas também de saúde, previdência e assistência social. A ampliação do acesso à escola pública para o capital era fundamental para atender à necessidade da formação do novo homem (com estilo de vida burguês independentemente da sua classe) e de um trabalhador que correspondesse às demandas do processo produtivo baseado no modelo taylorista-fordista. Por outro lado, para os trabalhadores representava a possibilidade de alcançar um dos direitos sociais, que se expandiu em uma política de bem-estar com o aumento do acesso à educação escolar.

Com a crise de 1970 e as soluções encontradas pelo capital para seu enfrentamento, a construção de um novo padrão de sociabilidade foi necessária para comportar todos os processos de flexibilização que estavam se processando na economia e sendo transportados para as áreas sociais, políticas e culturais. Como vimos, nos diferentes Estados de bem-estar social, a educação política das massas era assegurada pelo desenvolvimento de políticas sociais que, ao mesmo tempo em que indiretamente moldavam comportamentos, difundiam os valores do homem burguês para o conjunto dos trabalhadores e instituíam direitos sociais. A partir do neoliberalismo, a educação política das massas passou pela menor dependência dos sujeitos do Estado e por uma postura mais ativa no mercado. Almeida e Santos (2019) apontam que, para o sucesso do projeto neoliberal, era preciso criar uma subjetividade neoliberal que dependia de novos discursos centrados na meritocracia, no fim do emprego, no empreendedorismo, na competitividade, no pragmatismo, no apoio às liberdades individuais e à maior independência em relação ao Estado. Para tanto, a educação foi fundamental para romper com todos os valores típicos dos anos de *welfare state*, principalmente a solidariedade social e a maior responsabilização do Estado na garantia de direitos sociais. A educação também foi útil ao capital nesse

momento para a execução da reestruturação produtiva, um dos braços do neoliberalismo, que exigia uma força de trabalho com novas qualificações e que acompanhasse as mudanças tecnológicas que ocorriam.

Faz parte dessa nova sociabilidade construída pelo capital a mercantilização de todas as esferas da vida, transformando bens tidos como essenciais para o desenvolvimento humano em mais uma de suas mercadorias. A política de educação, com o neoliberalismo, passou a ser alvo da ganância do capital e, com o forte apoio de organismos internacionais nos anos 1990, entrou de vez no rol dos serviços que devem ser colocados à mercê dos interesses do mercado. Como veremos no próximo capítulo pela análise do Ensino Superior no Brasil, a educação é uma mercadoria extremamente lucrativa para o capital.

Em síntese, independentemente da forma pela qual o capital se organiza, a educação, bem como suas instituições formais na ordem do capital, está voltada para a qualificação da força de trabalho para o mercado, assim como para a reprodução do seu modo de produzir por meio da busca por consenso e legitimidade. Todavia, ao mesmo tempo em que vem a servir aos interesses das classes dominantes para a reprodução e a manutenção do seu poder, ela pode assumir um caráter potencializador nas mãos das classes subalternas, pois, como já mencionamos, enquanto uma política social, tem elementos de contradição que precisam ser evidenciados: se, por um lado, possibilita a reprodução ideológica dos valores da ordem burguesa, a ampliação da retirada de mais-valia com a valorização do capital também é expressão de conquistas sociais dos trabalhadores; pode materializar-se como uma chance de alcançar uma renda melhor e a mobilidade social (dentro da própria classe); assim como pode veicular uma ideologia diferente da dominante, uma vez que é produto de relações sociais, ocupadas por diferentes sujeitos, sendo um espaço de disputa de projetos societários das classes fundamentais (FRIGOTTO, 2006).

Desse modo, pode contribuir não somente para a melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, mas também para a construção de uma alternativa de sociedade que, nas palavras de Mézáros (2008), esteja para além do capital. Para tanto, Antunes e Pinto (2017) afirmam que a educação deve assumir um papel humanista, já defendido por Gramsci (1976), que seja diferente da escola

instrumental, alienada e coisificada que presenciamos no sistema capitalista. Segundo o autor, para o proletariado

é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, e não uma escola de escravidão e mecânica. (GRAMSCI, 1976, p. 101)

O caminho para a construção dessa escola pode ser longo e depende de muitos fatores, sendo fundamental pensarmos dentro da ordem burguesa em políticas públicas que visem à democratização da educação e que reforcem o seu desenvolvimento enquanto um direito. No próximo capítulo, trataremos do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, especialmente a partir dos governos neoliberais, e dos rebatimentos de uma economia capitalista dependente para esse nível de ensino e para o seu acesso. Discutiremos a construção de políticas como as de ações afirmativas para a democratização das universidades brasileiras.

3 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Dando continuidade às reflexões realizadas no capítulo anterior, neste pretendemos compreender o processo de expansão do Ensino Superior no Brasil a partir da estrutura de um país capitalista dependente, periférico e heterogêneo. Assim, em um primeiro momento, procuramos recuperar alguns elementos principais do desenvolvimento histórico das universidades brasileiras e suas funções. Com base nesses elementos analíticos, buscamos evidenciar os ciclos de expansão presentes na educação superior brasileira, iniciados a partir da ditadura civil-militar e aprofundados com os governos neoliberais de FHC, Luiz Inácio “Lula” da Silva e Dilma Rousseff. Em relação aos governos petistas, entendemos nesta dissertação que sejam governos neoliberais, mas que proporcionaram alguns avanços importantes para a classe trabalhadora, como é o caso da ampliação do acesso às universidades públicas por meio da política de cotas.

Após o exame desse fenômeno de expansão, no terceiro tópico discutiremos uma das medidas adotadas com os objetivos de mitigar as iniquidades educacionais que não foram diluídas nesse processo de ampliação do Ensino Superior e promover reparações históricas no acesso às universidades públicas, que são as ações afirmativas, especialmente em sua modalidade de cotas. Ao final do capítulo, trataremos da expansão da UFJF após o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a implementação das cotas na instituição.

3.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DE SUA FORMAÇÃO À EXPANSÃO NO REGIME CIVIL-MILITAR

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm desenvolvimento tardio. As particularidades já destacadas da formação social brasileira e do próprio modo de produção capitalista de forma dependente nos ajudam a entender esse atraso: economia agroexportadora centrada na produção de matérias-primas e metais preciosos para sustentar o processo de desenvolvimento do sistema capitalista nos países centrais; e escravidão que perdura até 1888, quando oficialmente ocorre a

abolição do trabalho escravo, mas sem que homens e mulheres negros sejam incorporados à sociedade capitalista. Permanecendo apenas nesses dois traços fundamentais, é impossível pensarmos que a produção de ideias e conhecimento partisse de uma iniciativa nacional — obviamente eram importadas dos países centrais. Os filhos das classes dominantes no período é que iam buscar a formação na Europa e retornavam letrados e prontos para assumirem as posições de comando interno no Brasil. Esse fato inviabilizava o crescimento do Ensino Superior no país, ainda que algumas tentativas tenham ocorrido, como a criação de instituições isoladas de ensino, sobretudo de faculdades de Direito e, mais tarde, Medicina e a criação das primeiras universidades na década de 1920, como a Universidade de Minas Gerais, em 1927, e a do Rio de Janeiro em 1929.

Esse quadro começa a se alterar de forma mais profunda somente com a industrialização do país nos anos 1930, quando as camadas médias burguesas, em aliança com as oligarquias agrárias, alcançam o poder. Para o avanço da industrialização, era imprescindível a “modernização” da economia brasileira, o que passava pela qualificação da força de trabalho. É a partir desse momento que ocorre a construção de um sistema educativo superior no Brasil. A construção desse sistema compreendia a reformulação das universidades criadas na década anterior, com destaque para a Universidade do Rio de Janeiro, que foi transformada em Universidade do Brasil, em 1938, e a criação das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, respectivamente em 1934 e em 1935. Para se ter uma dimensão da preocupação do governo com o desenvolvimento do sistema universitário durante a Primeira República, apenas 64 escolas superiores foram criadas já entre 1930 e 1960, 338 universidades foram constituídas no Brasil (COSTA, 2018). Apesar dessa transformação, Marini e Speller (1977) apontam que a formação do sistema universitário aconteceu de forma desorganizada e sem o devido amparo legal, uma vez que a primeira lei que buscou a estruturação da política de educação no país somente viria a ser aprovada em 1961, que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Não tardaram a ocorrer os anseios para a ampliação do Ensino Superior nas décadas seguintes, marcadas pelos governos populistas e desenvolvimentistas que buscavam, via aceleração da industrialização, alcançar o aprofundamento das relações capitalistas no Brasil. A expansão do Ensino Superior era motivada não

somente pela necessidade de continuar atendendo às demandas do capital por uma mão de obra qualificada, mas também para corresponder às funções ideológicas de propagação do modo capitalista de pensar e para responder a uma parcela da sociedade, notadamente a classe média, que buscava, por meio do acesso ao Ensino Superior, alcançar mobilidade social e constituir as habilidades necessárias para a realização do trabalho intelectual, que sempre foi mais valorizado que o trabalho manual no país. A expansão, que se intensifica no regime ditatorial civil-militar, pode ser vista em números: em 1960, o total de matrículas correspondia a 93.202; já em 1964, esse quantitativo passou para 142.386 (SAMPAIO, 1991; INEP, 2000). Desse total, 61,6% das matrículas estavam concentrados nas instituições públicas, enquanto 38,4%, nas privadas (SIQUEIRA, 2006).

Esses dados, vistos isoladamente, podem passar a falsa impressão de que o sistema universitário brasileiro caminhava para a sua consolidação e amadurecimento. Contudo, apesar do aumento das matrículas, o incentivo à qualificação da força de trabalho atrelado à pressão exercida pelas classes médias de acesso ao Ensino Superior gerava uma demanda quantitativamente maior que a oferta de vagas. Além disso, apesar de as matrículas no Ensino Superior estarem concentradas, naquele momento, na rede pública (61,6%), contraditoriamente, das 372 IES, apenas 129 eram públicas. Esse processo culminava em um grande número de excedentes na rede superior de ensino, e a solução adotada pelo Estado para responder a essa dinâmica foi o direcionamento desses excedentes para a rede privada, o que já revelava a tendência, que foi se confirmando com o passar dos anos, no privilegiamento da expansão do Ensino Superior via mercado.

Para Fernandes (1978), além dos problemas quantitativos, as universidades brasileiras tinham outros de natureza qualitativa, uma vez que seu modelo era reflexo de um país dependente e periférico que minava qualquer possibilidade de um projeto educacional adequado à realidade nacional e voltado para o desenvolvimento autônomo. Pela natureza de sua formação socioeconômica, a produção de ideias e conhecimento era importada dos países centrais, sem qualquer nexos com a vivência nacional, e, conseqüentemente, as instituições universitárias eram impermeáveis aos interesses da classe trabalhadora, o que aprofundava o caráter elitista dessas instituições de ensino. Conforme o autor, para romper com essas estruturas era

preciso a reorganização das universidades, de maneira que o modelo arcaico e obsoleto e a inércia cultural existentes no país fossem superados.

Com o passar dos anos, ganha força o discurso da necessidade da modernização das universidades, principalmente após o golpe civil-militar de 1964, que expressou a chegada ao Estado do grande capital internacional, que conseguiu impor sua dominação sem as resistências possíveis em um regime democrático. Era necessário aprimorar a força de trabalho para as requisições da nova fase do processo de acumulação do capital e internalizar esse modo de produção na consciência dos sujeitos. Com esse governo, a educação superior passa por uma forte ampliação cuja principal marca é a Reforma Universitária de 1968. Essa Reforma simbolizou o aprofundamento da participação da iniciativa privada no setor, inclusive do capital de origem externa com o investimento de fundações internacionais. Para Fernandes (2020), ocorreu nesse período um “milagre educacional” acompanhando o “milagre econômico”, em que a noção de democratização no acesso ao Ensino Superior foi atrelada ao crescimento do setor privado como justificativa para atender às demandas de ingresso a esse nível de ensino.

Diferentemente do que se defendia com as “reformas de base”¹⁰ propostas no governo Goulart (1961-1964), a Reforma Universitária de 1968 teve como característica principal a mercantilização do Ensino Superior com vistas a garantir os “superlucros” do capital no setor. A proposta do governo civil-militar era criar uma reforma consentida por meio de uma série de medidas conservadoras e operacionais que racionalizassem os recursos destinados ao Ensino Superior. Eram ações de caráter tecnicista, que buscavam a racionalização e a burocratização da política educacional por meio de um modelo de universidade operacional, utilitarista e pragmática. Enfim, a mencionada Reforma pretendia uma modernização das universidades de forma subordinada às economias externas, principalmente à norte-americana, que apoiou sua realização pelo regime civil-militar. Assim a Reforma

¹⁰ A Reforma Universitária, que estava incluída no rol das “reformas de base”, visava a construção de um conjunto de medidas quantitativas e qualitativas, demandadas pelos quadros universitários jovens e demais estudantes, necessárias para adaptar o sistema de Ensino Superior às carências da situação brasileira daquele momento, rompendo com o conservadorismo no Ensino Superior. Fernandes (1978) defende que, pela sua potencialidade, a Reforma poderia proporcionar uma revolução educacional no país com a construção de uma universidade integrada e multifuncional, que, além da função de ensinar, teria a pesquisa como importante estratégia para alavancar o crescimento educacional e cultural do país; a criação intelectual com a produção de saberes originais adequados à realidade nacional; e a formação de um pensamento crítico.

Universitária, que vinha se desenhando no âmbito das reformas de base, foi esvaziada de seus conteúdos contestador, crítico e político.

Para o regime autocrático, era imprescindível o controle político das instituições universitárias, o que aconteceu com a perseguição e a expulsão de representantes do movimento estudantil e de professores e intelectuais críticos ao regime, práticas permitidas pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5). Também era preciso criar as condições pedagógicas que conduzissem a uma política de educação funcional e rentável ao grande capital, transformando “a universidade numa fábrica de recursos humanos para a economia capitalista brasileira, tal como a queriam conformar os grandes monopólios nacionais e estrangeiros” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 12). A necessidade de investir de maneira mais sistemática na educação institucionalizada era indispensável também para a formação de intelectuais orgânicos a favor desse projeto.

De acordo com Pereira (2008), a Reforma de 1968 significou a expansão do Ensino Superior com a manutenção de um sistema dual da política educacional centrada na educação profissionalizante, direcionada aos filhos da classe trabalhadora como forma de qualificar a força de trabalho em um tempo reduzido, e no Ensino Superior para formar as elites, que conduziriam o processo de crescimento do país. Desse modo, Marini e Speller (1977) apontam que não somente estava posta, nesse período, a funcionalidade das universidades brasileiras para a burguesia e o seu sistema produtivo, como eram acentuados no país, pela sua estrutura dependente e periférica, os papéis atribuídos a essas instituições pelo capital. Para os autores, as universidades, enquanto componentes de “sistemas de dominação”, têm na sociedade burguesa três principais funções: ideológica, econômica e política.

No aspecto ideológico, as universidades atuam para a transmissão dos valores pregados pela classe dominante, formam os quadros diretivos para a vida econômica, política e social e reproduzem a divisão entre trabalho manual e intelectual. Quanto à função política, Marini e Speller (1977) apontam que a universidade brasileira representava as alianças de classe típicas do regime “tecnocrático-militar”, que levava a uma elitização do espaço acadêmico, assim como ressaltava seu traço conservador, autoritário, repressivo e meritocrático.

Em relação à sua função econômica, as universidades não somente formam a força de trabalho necessária ao capital, como ainda se convertem em espaço de valorização para o capital privado nacional e estrangeiro. É notório o crescimento das privatizações na rede de Ensino Superior: se em 1964, do total de matrículas existentes no Ensino Superior, 38,4% estavam concentradas no setor privado, em 1974 esse percentual sobe para 63,6%. No quesito IES, houve um crescimento de 165% das instituições privadas (SAMPAIO, 1991; CHAVES; AMARAL, 2015).

Os impactos dessa expansão via privatizações são muitos e vão desde a criação de cursos irregulares nos órgãos competentes, passando pela ociosidade das vagas nas instituições privadas, já que há um limite de expansão dado pela capacidade de absorção dos estudantes e pelo nível de saturação do mercado; pelo descompasso entre os cursos que mais cresceram e a demanda do mercado de trabalho;¹¹ chegando à qualidade do ensino ofertado. Para se ter uma noção desse último aspecto, o estudo realizado por Marini e Speller (1977) aponta que, entre 1966 e 1973, enquanto a quantidade de matrículas do Ensino Superior cresceu 797%, o número de professores aumentou apenas 194%.

Outro fato necessário a ser destacado é a desigualdade no acesso às universidades. Os mesmos autores estimam que aproximadamente 80% das vagas foram ocupadas por estudantes oriundos das classes altas e médias, enquanto os outros 20% correspondiam boa parte à pequena burguesia, sendo, portanto, praticamente inexistente a presença da classe trabalhadora nesse nível de ensino. Novamente, o processo de formação capitalista no país nos ajuda a entender essa discrepância, pois o caráter ultraconservador da burguesia brasileira, forjada pela associação com os senhores rurais e subordinada aos interesses das burguesias internacionais, faz com que assuma um perfil antissocial, antidemocrático, reacionário e egoísta, que, para recompor suas taxas de acumulação, precisa superexplorar a força de trabalho, o que implica o não acesso, por parte dos trabalhadores, a direitos básicos para a sua reprodução, como a educação. Com isso, além das funções já citadas, as universidades, pelas características apresentadas até aqui, têm também o

¹¹ Segundo Marini e Speller (1977), o Plano de Educação do período priorizava a formação em recursos humanos nas áreas de ciência e tecnologia, o que atendia ao desenvolvimento industrial. Entretanto, 54% dos cursos estavam concentrados na área de ciências sociais e humanas, 12% em letras e artes, 18% nas áreas exatas e tecnológica, e 15% nos cursos da área de saúde, o que evidencia o desequilíbrio entre as necessidades do capital e a efetiva formação da força de trabalho.

papel de manter e ampliar os privilégios de classe ao proporcionar o seu acesso privilegiado às classes dominantes.

Em suma, os elementos apresentados até aqui nos permitem compreender que a expansão do Ensino Superior, até esse momento, traduzia-se em um processo de massificação, resultado do aumento exponencial das vagas nas IES; ampliação expressiva no número de instituições, sobretudo privadas; clara divisão entre trabalho manual e intelectual, com a priorização do ensino de nível técnico para a qualificação da força de trabalho proletária e a educação superior para as classes média e alta da sociedade brasileira; e manutenção da estrutura universitária autoritária, meritocrática, elitista e excludente.

No final da década de 1970, o regime civil-militar começou a se enfraquecer, e vimos o esgotamento do “milagre econômico” brasileiro associado ao processo de mobilização e articulação da sociedade civil. As lutas travadas no campo político eram tanto pela redemocratização como pela garantia de direitos mínimos que possibilitassem a reprodução da classe trabalhadora superexplorada pelo capital. Passou a ser pauta de diferentes grupos, como o movimento negro e os setores internos das universidades, a democratização do Ensino Superior, com maiores diversidade e pluralidade dos espaços acadêmicos. Estava em questão a construção de projeto educacional dos trabalhadores para os trabalhadores.

No próximo tópico, analisaremos como o projeto neoliberal conduziu o segundo ciclo de expansão do Ensino Superior brasileiro a partir dos anos 1990.

3.2A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS NEOLIBERAIS: GOVERNOS FHC, LUIZ INÁCIO “LULA” DA SILVA E DILMA ROUSSEFF

A forte mobilização social ocorrida nos anos 1980 pela redemocratização do país e pela ampliação de direitos sociais culminou na CF/88, que pelos seus avanços ficou notabilizada como a constituição “cidadã”. No que diz respeito ao Ensino Superior, ela garante as autonomias didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e a fixação de recursos mínimos a serem investidos pela União, pelos

estados e municípios na área. Por outro lado, mantém alguns atributos presentes na trajetória do Ensino Superior, como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística pelo viés meritocrático que determina ou não a inclusão nas universidades (BRASIL, 2020). Defender a meritocracia enquanto capacidade individual é extremamente perverso, pois as desigualdades inerentes à sociedade capitalista aprofundam-se nos países de economia dependente, o que inviabiliza quase por completo as possibilidades de desenvolvimento individual por meio das capacidades individuais. Outro fato que é importante destacar na Constituição é o entendimento de que a educação deve estar voltada para a formação para o trabalho, confirmando o seu caráter instrumental em nossa sociedade.

Apesar de toda a mobilização social que levou à construção da CF/88, os anos 1990, que se iniciaram com o governo Collor (1990-1992), foram marcados pelo seu desmonte. Como vimos, sob o argumento da necessidade de uma contrarreforma do Estado para sanar a crise fiscal que assolava o Brasil, uma série de medidas foram tomadas para reduzir o tamanho do Estado brasileiro, que era tido como o principal responsável pela crise. Para o campo do Ensino Superior, as brechas deixadas pela CF/88, como a garantia do livre acesso para a iniciativa privada, intensificaram a mercantilização como estratégia para sua expansão. O ensino público, assim como as demais políticas sociais, era sucateado a fim de ampliar os investimentos do capital privado.

Os elementos que compõem a implementação do projeto neoliberal no Brasil já foram examinados no capítulo anterior, sendo de nosso interesse, neste momento, compreender como esse projeto afeta o desenvolvimento da educação superior no país. Sabemos que o neoliberalismo altera a configuração das políticas sociais, implicando suas privatização, focalização e descentralização. A política de educação superior é uma das que mais sofrem com a lógica mercadológica e privatista, já que se constitui em campo extremamente rentável para o capital. A partir desse projeto, o Ensino Superior passa por um novo ciclo expansivo aprofundando as características presentes durante a ditadura civil-miliar.

Acompanhando a contrarreforma do Estado, o Ensino Superior brasileiro também passa por um processo de contrarreforma a fim de mantê-lo como uma área estratégica para valorização do capital, qualificação da força de trabalho e método de alívio a pobreza. Na tentativa de sair da crise mundial que se encontrava, o capital,

como bem sabemos, precisa encontrar novos nichos de acumulação, e, conforme nos chamou à atenção Mandel (1982), os investimentos no setor de serviços são importantes para o aumento da massa de mais-valia. É assim que, no neoliberalismo, as políticas sociais, atrativas ao capital, como o Ensino Superior, são transformadas em mercadorias, possibilitando a retomada das suas taxas de valorização.

Dessa maneira, para alavancar os processos de acumulação, a qualificação da força de trabalho também é essencial, mesmo em um país no qual a produção e a socialização do conhecimento são limitadas à sua estrutura dependente. Ainda que tecnologias, ciências, técnicas de produção e tudo o mais que advenha do desenvolvimento científico e educacional sejam consumidos dos países centrais, é importante que, nos sistemas nacionais, existam, ainda que poucos, centros de excelência capazes de formar mão de obra qualificada para conduzir os projetos de dominação externo e interno. Igualmente, é fundamental que esses centros possam formar os intelectuais orgânicos a favor da classe dominante para que seu projeto de sociabilidade se estenda para toda a sociedade, sustentando as mudanças realizadas no processo produtivo.

A educação também é defendida pelos representantes do capital como uma das áreas estratégicas para o alívio da pobreza. Por mais que o sistema capitalista seja, por sua essência, produtor de desigualdades sociais e, em períodos de crise, as suas ações impliquem maior exploração dos trabalhadores e perda de direitos, o que culmina no acirramento das expressões da questão social, como desemprego e pobreza, não é interessante para esse modo de produção que as desigualdades atinjam um nível que ameace a reprodução do sistema. Por isso, mesmo defendendo um Estado mínimo para os investimentos sociais, no neoliberalismo mecanismos de alívio à pobreza são necessários para a manutenção da ordem burguesa. Daí a preocupação com a educação e o seu papel, inclusive para organismos oficiais como BM:

[...] dado que o trabalho é a principal propriedade do pobre, o incremento na oferta e qualidade da educação representa um mecanismo-chave para a redução de grandes desigualdades e reduzir o número de pessoas vivendo na pobreza. (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 136)

Contudo, os investimentos na política educacional estão circunscritos à lógica do capital. Em paralelo à mercantilização, um dos elementos determinantes desse

projeto, é preciso pensar em alternativas para aqueles que, ao não se inserirem no mercado de trabalho, não terão suas necessidades atendidas e, portanto, ficarão à mercê das iniciativas do Estado. Para esses, como já analisamos no primeiro capítulo, restam as políticas e os programas de cunho focalizado. Dentro da política educacional, a focalização manifesta-se no entendimento de que, em um cenário de recursos escassos, já que a maior parte deles deve ser direcionada ao capital, o Estado deve priorizar os investimentos na educação fundamental, que, a princípio, serve a todos os brasileiros e fornece uma educação elementar, e não nas universidades públicas, que abrigam apenas uma pequena parte das elites privilegiadas. Com isso, o setor universitário é canalizado para a iniciativa privada a fim de que possa gerar o lucro necessário para os seus investidores.

Considerada como um dos indutores para o crescimento econômico e social além de setor lucrativo para o capital e fundamental para a sua reprodução no campo ideológico, a educação superior aprofunda seu processo de expansão com a anuência dos organismos multilaterais. O próprio BM, o “ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 1999), destina boa parte de seus recursos para esse setor. Segundo levantamento realizado por Neves e Pronko (2008), entre 1963 e 1970 os investimentos do órgão na educação superior representaram em média 17% do financiamento total para a educação e alcançaram seu ponto máximo, 38%, entre 1971 e 1985.

A segunda onda expansiva pela qual o Ensino Superior passa, de acordo com Lima (2011), tem na diversificação das IES e das suas fontes de financiamento os seus propulsores. As justificativas para a diversificação das instituições estavam, segundo o BM, na necessidade de ampliar as estruturas existentes nesse nível de ensino para dar conta da demanda apresentada ao setor, que era superior à oferta daquele momento nas instituições públicas. Por isso, era fundamental conjugar as universidades públicas, as privadas, as instituições não universitárias, como os cursos politécnicos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância (EAD). Com essa diversificação das IES, os governos nacionais atenderiam a parte das demandas dos excluídos do sistema educacional, mantendo os traços elitistas presentes desde a sua formação. Isso porque, na prática, mantinha-se a dualização do sistema educativo superior, que direcionava os jovens excluídos da formação superior para as instituições de ensino de curta duração, formação técnica e EAD, principalmente no

setor privado, levando ao aligeiramento da formação da força de trabalho, o que atendia às demandas mais urgentes do capital, e mantinham-se os centros universitários de excelência para as elites tradicionais. A diversificação das IES promovida no governo FHC pode ser vista em números, conforme os dados da Tabela 1.

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa.

Instituições	Total	Públicas	Privadas
Universidades	156	71	85
Centros Universitários	66	2	64
Faculdades Integradas	99	2	97
Faculdades, Escolas e Institutos	1.036	82	954
Centros de Educação Tecnológica	34	26	8
TOTAL	1.391	183	1.208

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” com base em Lima (2002a).

Do total de 1.391 instituições, apenas 156 eram universidades, sendo que a maioria não era pública. Em síntese, concordamos com Lima (2005) que os processos de diversificação mencionados

são apresentados como elementos significativos para criação do fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. Neste sentido, este projeto omite: a) um processo de focalização do fornecimento público nos níveis educativos mais baixos, especialmente no ensino fundamental; b) uma concepção etapista do processo educativo: em primeiro lugar será garantido o acesso à educação fundamental, depois ao ensino médio e posteriormente será viabilizada a expansão do nível superior; e c) uma concepção de que esta “expansão/democratização” deverá ser efetivada através da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional. (LIMA, 2005, p. 9)

No que diz respeito à diversificação das fontes de financiamento, Lima (2011) destaca que a estratégia do BM era realizá-la por meio de: cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, especialmente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*; corte de verbas públicas para as atividades não consideradas como educação,

por exemplo, políticas de assistência estudantil; utilização de verbas privadas provenientes de doações de empresas; cursos de curta duração; venda de “serviços educacionais”, como consultorias e pesquisas por meio das fundações de direito privado; transformação da extensão universitária em campo de cursos pagos; criação de mestrados profissionalizantes em parceria com empresas públicas e privadas; e investimento no EAD. Essas ações levavam ao reordenamento interno das universidades públicas, sobretudo as federais, culminando no que a autora denomina “empresariamento” ou privatização interna do setor público e consiste em outra possibilidade de mercantilização da educação superior.

É assim que o trinômio privatização, focalização e descentralização (BEHRING, 2003) atinge o Ensino Superior brasileiro, culminando no deslocamento da concepção de educação superior para educação terciária. A educação terciária é um nível de ensino posterior ao secundário que contempla todas as instituições criadas a partir dos mecanismos de diversificação. Segundo Neves e Pronko (2008), ao propor uma educação terciária, os representantes dos interesses do capital objetivavam levar a uma massificação da educação superior, o que conduziria para a formação de uma sociedade do conhecimento, fundada na meritocracia, em que a parcela pobre da sociedade adquiriria as habilidades e os conhecimentos necessários para integrar-se ao mercado de trabalho em diferentes instituições e de diferentes formas, transformando-se em um verdadeiro “capital humano” a serviço das classes dominantes.

O resultado concreto de todas as medidas que levaram à contrarreforma do Ensino Superior com a sua expansão ao longo do governo FHC pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição percentual do número de ingressos (presenciais) por categoria administrativa – Brasil 1995-2002.

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1995	510.377	158.012	31,0	352.365	69,0
1996	513.842	166.494	32,4	347.348	67,6
1997	573.900	181.859	31,7	392.041	68,3
1998	651.353	196.365	30,1	454.988	69,9

1999	787.638	217.497	27,6	570.141	72,4
2000	897.557	233.083	26,0	664.474	74,0
2001	1.036.690	244.621	23,6	792.069	76,4
2002	1.205.140	280.491	23,3	924.649	76,7

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021) com base em Brasil (2002b).

Conforme demonstramos, houve o aumento do número de ingressantes nas IES. Na verdade, o número mais que dobra no período, sendo que a porcentagem de ingressantes sempre foi maior no setor privado, saltando de 69%, em 1995, para 76,7% ao final do mandato do presidente tucano. O mesmo aconteceu com o total de matrículas, que, de acordo com o mesmo Censo (2002), foi de 1.759.703, em 1995, para 3.479.913, em 2002, sempre também com predomínio da esfera privada, que representava 60,2% em 1995, passando para 69,7%, em 2002 (BRASIL, 2002b). O total de vagas ofertadas no Ensino Superior também é maior, no período FHC, no setor privado, passando de 432.210, em 1995, para 1.477.733 em 2002. Enquanto isso, no setor público, em 1995, o número de vagas ofertadas correspondia a 178.145, indo para 295.354 em 2002. Se o total de vagas está concentrado na iniciativa privada, o mesmo acontece com o número de instituições: em 1992, do total de 893 IES, 227 eram de natureza pública, enquanto 666 estavam nas mãos do capital privado; em 2002, aumenta o número de IES, 1.637, mas diminui o de instituições públicas, 195, e mais que duplicam as instituições privadas, 1.442.

Esse mapeamento do Ensino Superior evidencia o impacto do projeto neoliberal para a educação superior na gestão FHC e a perversidade por trás dessa expansão para a parcela pobre da população, pois: em 1996, a relação candidato/vaga era de 2,6 nas instituições privadas e de 7,5 nas públicas; em 2002, era de 1,6 no setor privado e 9,5 no público (BRASIL, 2002b). Isso acontece, pois a centralidade estava nas instituições privadas de ensino nas quais os custos para realizar uma graduação são elevados, aumentando a procura pelas universidades públicas daqueles que não conseguem arcar com as despesas de uma graduação privada.

Juntamente com o problema da alta procura, as universidades federais passam por dificuldades de financiamento nesse governo. Cislighi (2010), em seu estudo,

mostra-nos que a participação da União diminui exponencialmente nas IES públicas. Se, em 1987, atingiu o patamar de 13,14%, cai para 4,15% em 1991 e mantém-se abaixo de 2% a partir de 2000. Todos esses elementos apresentados até aqui nos mostram a efetividade do cumprimento dos acordos internacionais para a expansão da educação superior no Brasil por meio de sua contrarreforma que leva ao desmonte da educação pública como um direito social duramente conquistado. A expansão do Ensino Superior no governo FHC também pode ser traduzida em massificação do setor, já que se ampliam exponencialmente os números de matrículas e vagas, mas totalmente centrados no setor privado, em instituições de formatos diversificados, na maioria delas sem a preocupação com a qualidade do ensino ofertado, mas somente com a formação aligeirada para atender às necessidades do mercado e com o asfixiamento das universidades públicas. Em suma, o modelo de universidade desejado pelo projeto neoliberal é o que Chauí (1999) denomina “universidade operacional”. Nesse modelo, a universidade perde sua dimensão universal, fundada no ensino, na pesquisa e na extensão, para ser executada pelos valores de mercado, como flexibilidade, produtividade, eficácia organizacional, competitividade, individualismo, meritocracia, enfim elementos de uma perspectiva mercadológica e gerencialista. O princípio da autonomia universitária, garantido constitucionalmente, é utilizado contra as próprias instituições públicas, que se veem na prática na condição de cada vez mais serem menos dependentes financeiramente do Estado, buscando formas de autofinanciamento, abrindo caminho para o mercado.

Em 2002, eleito por 52.792.865 brasileiros(as), Luiz Inácio “Lula” da Silva chega ao cargo de presidente da República pela primeira vez, carregando enormes expectativas sobre a sua administração devido à sua história, e também à do PT, de lutas articuladas com os interesses populares. A chegada de Lula ao Poder Executivo representou para muitos a possibilidade de rompimento com as políticas econômicas e sociais que, orientadas pelo projeto neoliberal, levavam à derrocada a classe trabalhadora, com a elevação do desemprego e perdas constantes de direitos metamorfoseados em serviços, como aconteceu com a educação. Entretanto, as expectativas não se concretizaram, e o que vimos foi um processo de continuidade da implementação do projeto neoliberal, com algumas particularidades no campo social, como destacaremos posteriormente.

No que diz respeito ao campo educacional, em seu programa de governo, a educação é inserida como um direito social básico, universal e de vital importância para “romper com a história de dependência científica, tecnológica e cultural e para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária consigo mesma e com outras nações” (Coligação Lula Presidente, 2002). Especificamente em relação ao Ensino Superior, o programa reconhece que a demanda de setores populares a esse nível de ensino está no horizonte dos direitos sociais básicos e, por isso, propõe um projeto que democratizasse o acesso, garantisse a permanência e assegurasse a qualidade da educação (Coligação Lula Presidente, 2002). Apesar das preocupações com a democratização do setor, o governo Lula dá continuidade às privatizações da oferta de vagas e instituições. As privatizações ocorrem tanto diretamente, com a mercantilização dos serviços educacionais, como indiretamente por meio de programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI é instituído pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, e regula a participação das entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior. A lei prevê a distribuição de bolsas integrais e parciais em IES privadas para estudantes de baixa renda, índios, negros, pessoas com deficiência e para professores de Ensino Básico da rede pública. Em troca, o governo garante isenções fiscais para as instituições privadas que aderem ao programa, o que se mostra extremamente interessante aos empresários da educação. A justificativa adotada pelo governo para a implementação do PROUNI é a necessidade de democratização do acesso ao Ensino Superior, já que, com todas as medidas expansionistas adotadas, ao final do governo FHC a taxa de frequência líquida¹² de jovens entre 18 e 24 anos era de 8,8%, em 2001, e que qualificando o magistério poder-se-ia ter uma melhoria na qualidade do Ensino Básico.

Analisando o programa, consideramos que ele consolida as parcerias público-privadas no setor educacional superior, representando a compra de vagas por parte do governo em instituições privadas ao invés de elevar a oferta de oportunidades no campo público. Para os empresários da educação, o PROUNI mostra-se extremamente vantajoso, pois, além de receber as isenções fiscais do governo,

¹² A taxa de escolarização líquida relaciona o total de jovens de 18 a 24 anos inseridos no Ensino Superior com o total de jovens na mesma faixa etária na população.

consegue garantir a ocupação das vagas ociosas geradas pelo número excessivo de vagas criadas nos ciclos expansionistas anteriores, o que garante a possibilidade de superarem as perdas geradas pela ociosidade¹³ das vagas. Por meio do PROUNI, o Estado brasileiro deixou de arrecadar, devido às renúncias fiscais entre 2006 e 2010, aproximadamente R\$ 468.487.367 e R\$ 758.036.050, respectivamente (CHAVES; AMARAL, 2016).

Do ponto de vista do atendimento das necessidades da população brasileira, principalmente aquela alijada do Ensino Superior, o PROUNI representou um impacto muito pequeno. Dados trazidos por Cislighi (2010) mostram que os 138.668 bolsistas parciais e integrais do programa representavam, em 2006, apenas 3% do alunado total da educação superior. Sobre as contribuições do PROUNI para os processos de democratização do Ensino Superior, como defendido pelo governo, entendemos que, além de atingir um quantitativo pequeno, o programa não prevê medidas que propiciem a permanência desses bolsistas nos cursos de graduação.¹⁴ Os(as) estudantes de baixa renda, um dos públicos-alvo do programa, não precisam somente de gratuidade ou descontos em suas mensalidades, mas de transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, bolsas de pesquisa, extensão e treinamento profissional que ainda somente as universidades públicas são capazes de oferecer. Mesmo que tenha ampliado as possibilidades de acesso da juventude ao Ensino Superior, atende prioritariamente ao setor privado, configurando-se como uma política assistencialista que oferece benefícios, mas não direitos sociais.

Atrelado ao PROUNI, no governo Lula, outro programa que teve bastante relevância para a expansão do Ensino Superior foi o FIES.¹⁵ Tal programa constituiu-se em um empréstimo, com juros inferiores ao mercado, realizado ao estudante “carente”, com renda familiar bruta mensal de até três salários mínimos, para que possa custear seus estudos em IES privadas, pagando ao governo depois de formado.

¹³ De acordo com estudos do IPEA (2007), em 1995, aproximadamente 18% das vagas ofertadas na rede privada não foram preenchidas. Esse índice alcançou 50% em 2004 (ano anterior à implementação do PROUNI).

¹⁴ A Bolsa Permanência, auxílio financeiro de R\$ 300,00 fornecido pelo governo, é destinada somente aos discentes que estudam em tempo integral e ainda é insuficiente para dar conta de todas as necessidades dos estudantes. Como consequência, as dificuldades de permanência fizeram com que o percentual de desistentes do programa alcançasse 15% em 2006 (UOL EDUCAÇÃO, 2006).

¹⁵ O FIES foi criado em 1999 por Medida Provisória e implementado pela Lei nº 10.260/2001, sendo alterado posteriormente pela Lei nº 12.202/2010. O programa financia o pagamento de 50% a 100% do valor das mensalidades de estudantes em instituições particulares de ensino. Vale mencionar que esse tipo de programa é anterior aos anos 1990, quando era denominado Crédito Educativo.

Dados encontrados nos Relatórios de Gestão do FIES (BRASIL, 2000; 2011) mostram que, no ano 2000, primeiro após a edição da Medida Provisória que instituiu essa forma de crédito, foram realizados 35.299 financiamentos pelo programa. Em 2011, o número de estudantes que obtiveram o financiamento foi de 328.617 (BRASIL, 2000; 2011).

Sem dúvida, o FIES é outro mecanismo de privilegiamento do setor privado à medida que o Estado financia, com juros subsidiados, as bolsas parciais concedidas aos estudantes, direcionando parte do fundo público para o capital. Para se ter uma ideia da dimensão do programa de financiamento para as ambições do capital, notícias da imprensa brasileira em 2015¹⁶ davam conta de que as IES privadas estavam estimulando os seus estudantes a aderirem ao programa mesmo sem necessidade para assim reduzir o risco de inadimplência, já que os valores, nesse caso, teriam de ser cobrados do governo federal, e não dos estudantes. Desse modo, os empresários da educação conseguem novamente manter suas taxas de lucro à custa do Estado. Em 2011, o custo anual do FIES para os cofres públicos chegou à cifra de R\$ 1,9 bilhão, conforme informações do Ministério da Fazenda (BRASIL, 2017). Para as famílias brasileiras, o FIES vem se apresentando como uma fonte de endividamento importante em seus orçamentos. O mesmo documento do Ministério da Fazenda citado anteriormente mostra que o percentual de inadimplência na fase de amortização do contrato é de 30% (BRASIL, 2017), o que evidencia que o FIES atende mais às necessidades da burguesia ligada à educação do que aos estudantes brasileiros.

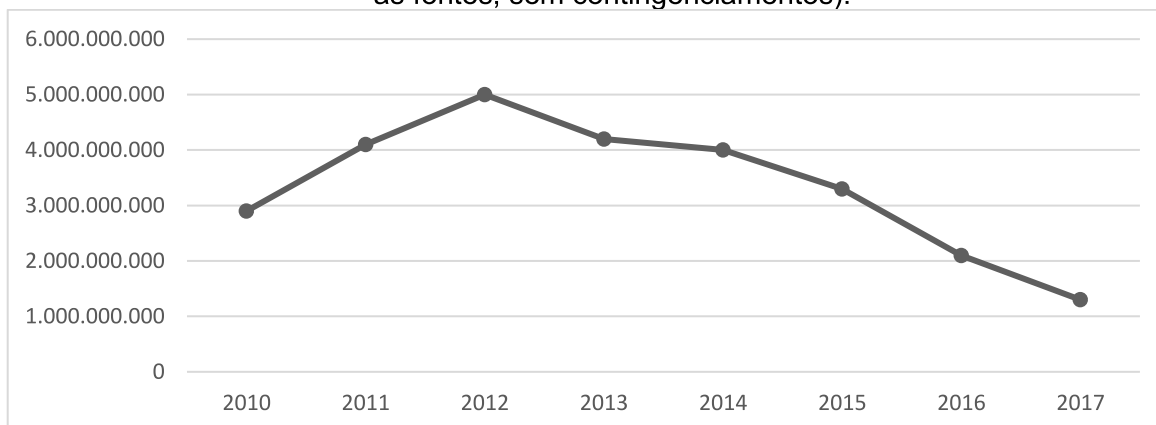
Até o presente momento, abordamos o processo de expansão do Ensino Superior no governo Lula por meio dos mecanismos que aprofundaram a participação do setor privado na política. Contudo, cabe discutirmos que a ampliação do Ensino Superior nesse governo passa, também, pela reorganização das universidades públicas federais. Nesse sentido, foi instituído por meio de Decreto Presidencial em 2007, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas

¹⁶ Reportagem divulgada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 2015, intitulada "A farra do FIES" (SALDAÑA; BURGARELLI; TOLEDO, 2015).

universidades federais (BRASIL, 2007). O programa prevê a expansão física das IES por meio de criação de novas universidades, inclusive estimulando um processo de interiorização dos *campi* e aumento no número de vagas nas instituições. O REUNI tem como meta principal a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de discentes de graduação em cursos presenciais por professor para 18 ao final de cinco anos (a contar do início de cada plano).

Para se ter uma dimensão da expansão promovida pelo REUNI, se, em 2003, havia 45 universidades federais, esse número sobe para 59 em 2010 (ANDIFES, 2012). Outro dado relevante do programa é que, em 2012, de acordo com o Censo da Educação Superior, cinco anos após a sua implementação, as novas matrículas nas universidades federais alcançaram 40% (BRASIL, 2014a). No que diz respeito ao financiamento das universidades federais, alguns estudos realizados, como o de Amaral (2017), mostram que houve um aumento no investimento estatal nessas instituições, principalmente entre 2010 e 2012, como podemos visualizar no Gráfico 1, reproduzido a seguir:

Gráfico 1 - Investimento das universidades federais aprovado nas leis orçamentárias (todas as fontes, sem contingenciamentos).



Fonte: Amaral (2017).

Essas melhorias nos indicadores das universidades federais no governo Lula sobressaem-se ainda mais porque, nos anos anteriores, essas IES sofreram com um verdadeiro processo de asfixiamento para que o mercado fosse privilegiado. Assim, consideramos como aspectos positivos do REUNI: o aumento no número de

universidades federais, que entre 2003 e 2010 teve um crescimento de 31%;¹⁷ o número de *campus*, que saltou no mesmo período de 148 para 274, o que equivale a um aumento de 85%; a ampliação das vagas nos cursos de graduação de 139.875, em 2007, para 231.530 em 2011; o aumento no número de matrículas presenciais na graduação, que era de 25.600, em 2007, passando para 87.241 em 2011; e o crescimento do financiamento de 2010 a 2012 (ANDIFES, 2012; AMARAL, 2017).

Apesar dos seus pontos positivos citados anteriormente, entendemos como importante ressaltar algumas críticas realizadas ao REUNI. Nessa perspectiva, Duarte (2017) aponta que a proposta de expansão das universidades federais ocorre em um contexto de sucateamento e desmonte dessas instituições promovidos desde a ditadura. Com isso, as principais metas, que eram a elevação das matrículas na rede pública de ensino e o aumento da relação professor por estudante, “seriam efetivamente alcançadas por meio da sobrecarga da estrutura já insuficiente e da intensificação do trabalho dos docentes e dos técnico-administrativos” (DUARTE, 2017, p. 146), pois a expansão desconsidera todo o déficit acumulado nos orçamentos de custeio e pessoal gerado nos governos anteriores. O aumento de investimentos nas universidades não foi compatível com a ampliação das matrículas. Levando-se em consideração o Orçamento Geral da União e o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vemos que, em 2005 (antes de implementação do REUNI), o percentual destinado a essas instituições era de 0,8%, subindo para 1,2% em 2009.¹⁸

Outra avaliação realizada sobre o programa é que simboliza um contrato de gestão entre o governo federal e as universidades, que, para receberem maior aporte financeiro, precisam cumprir uma série de metas acordadas no momento da adesão ao REUNI, o que, na prática, afeta o princípio da autonomia universitária, pois o maior direcionamento de recursos para as universidades ocorreria somente se aderissem ao programa, dependendo ainda da aprovação de seus planos de reestruturação pelo MEC para que os recursos chegassem até elas, não oferecendo alternativas para as universidades se manterem sem a adesão ao REUNI. Outro ponto que merece

¹⁷ Ainda no que diz respeito à criação de universidades federais, vale mencionar que durante toda a gestão de FHC foram criadas seis universidades federais. Já durante o governo “Lula”, foram criadas 14 (ANDIFES, 2012).

¹⁸ Para mais detalhes sobre o orçamento real destinado às universidades de 2005 a 2009, conferir Pinto, Lima e Cislighi (2009).

destaque é que o repasse às instituições de ensino estava condicionado às capacidades orçamentária e operacional do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o que significa que não há garantia de repasses para as universidades e que eles estão atrelados aos limites orçamentários, o que pode culminar na estagnação dos investimentos.

No aspecto qualitativo, Duarte (2017) aponta que a ampliação das unidades de ensino públicas ocorreu impactando negativamente a qualidade da formação profissional, pois os

campi funcionando em prédios emprestados, salas inadequadas para o trabalho didático-pedagógico, insalubridade por falta de ventilação, inexistência de laboratórios, condições precárias de desenvolvimento de pesquisa, poucos docentes efetivos, intensificação do trabalho docente, consequente adoecimento deste profissional etc. (DUARTE, 2017, p. 148)

Adicionalmente a essas críticas, outra que levantamos é que, mesmo após o REUNI e de seu objetivo de expandir as matrículas nas universidades federais, a concentração de ingressantes sempre esteve na iniciativa privada, conforme podemos visualizar na Tabela 3.

Tabela 3 - Evolução do número de ingressos por processo seletivo na graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil 2007-2011.

	Ingressante nas universidades federais	% de ingressantes nas universidades federais	Ingressantes nas IES privadas	% de ingressantes nas IES privadas	Total de ingressantes nas IES
2007	156.192	10,53%	1.183.464	80,5%	1.481.955
2008	167.640	11,13%	1.198.506	77,0%	1.505.819
2009	184.708	8,9%	1.642.762	79,5%	2.065.082
2010	237.753	10,89%	1.706.345	78,2%	2.182.229
2011	270.036	11,50%	1.856.015	79,1%	2.346.695
2012	289.083	10,52%	2.199.192	80,05%	2.747.089

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” com base em Brasil (INEP, 2010a; 2010b; 2012; 2015; 2016).

Por essas razões, Costa (2018) indica que o REUNI se trata de um projeto dentro da concepção privatista em que as universidades, para serem contempladas com os investimentos estatais, precisam submeter-se às metas orientadas pelo capital privado, levando à precarização nas condições de trabalho de professores e técnico-administrativos, já que o aumento no número das vagas não corresponde ao crescimento de docentes e demais servidores envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão. Nas palavras da autora,

sob o discurso da democratização do acesso, a reestruturação da universidade, mesmo atendendo às demandas reais por educação superior, responde às novas exigências de reprodução ampliada do capital e, com isso, serve à hegemonia burguesa e atende prioritariamente à lógica da produtividade. (COSTA, 2018, p. 40)

A partir dos pontos positivos elencados do REUNI e das críticas realizadas a ele, entendemos que o programa possui elementos que consideramos preocupantes, sobretudo a ampliação de vagas e matrículas sem o acompanhamento proporcional de investimentos nas universidades federais, e a queda dos recursos destinados às IFES a partir de 2013 (Gráfico 1), que compromete não somente o processo de expansão, mas também a qualidade com que é realizado. No entanto, ao mesmo tempo, contribui com a ampliação do acesso às universidades federais por meio da expansão das próprias IFES e sua interiorização e do aumento de vagas, que, mais tarde atreladas à política de cotas, permitirá o ingresso de parcelas excluídas do acesso ao Ensino Superior público.

Outra ação incorporada pelo governo de Lula para dar continuidade à contrarreforma do Ensino Superior foi a expansão do EAD, já iniciada na gestão de seu antecessor. O EAD é defendido como um dos mecanismos que também levaria à democratização do acesso ao Ensino Superior, corrigindo os déficits educativos e as desigualdades regionais no país. A ampliação do EAD no setor público tem como um dos instrumentos importantes a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁹, que previa contribuir para a formação de professores em exercício na educação básica do setor público, mas que tinham somente o magistério, sem a graduação. O EAD, instituído

¹⁹ A UAB foi criada pelo Decreto Presidencial nº 5.800, de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio do EAD, prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2006).

tanto em instituições públicas como privadas, também é uma das diretrizes defendidas pelos organismos identificados com o capital para a expansão do Ensino Superior via massificação e certificação em larga escala.

A expansão na oferta de cursos de graduação nessa modalidade é expressiva. Em 2001, havia no Brasil apenas dez instituições atuando no EAD; após 2006, quando é lançada a UAB, esse número salta para 77, chegando a 97 em 2007 (INEP, 2009a). Em 2000, não existia nenhuma instituição privada, credenciada no MEC, para ofertar cursos à distância — esse credenciamento aconteceu a partir de 2002, e, já em 2007, mais da metade das IES que oferecem cursos na modalidade a distância correspondem à iniciativa privada. O que nos mostra que, aos poucos, o capital passou a enxergar no EAD uma importante oportunidade de obter lucros, tornando-o alvo de sua ganância.

A quantidade de vagas ofertadas nessa modalidade cresceu assustadoramente: em 2002, 24.389 vagas eram oferecidas nessa categoria; em 2007, a oferta chegou a 1.541.070. No entanto, os números de estudantes inscritos e de ingressantes não acompanham o volume de vagas. Para se ter uma ideia, em 2007 o total de vagas foi ocupado por apenas 302.525 estudantes. Além disso, o EAD não cumpriu sua promessa de interiorização do Ensino Superior, já que, em 2009, do total de 5.629 polos, 3.365 estavam reunidos nas regiões Sul e Sudeste, enquanto as regiões Norte e Nordeste tinham apenas 1.684 polos de ensino (PIMENTA, 2009).

É preciso dizer ainda que, em termos de qualidade, o EAD não possibilita aos estudantes as mesmas oportunidades educacionais inerentes a um curso presencial, sobretudo aqueles ofertados nas universidades públicas federais, pois os discentes da modalidade EAD não têm a possibilidade de uma formação que, além do ensino, tenha a pesquisa e a extensão como diretrizes da formação profissional. Além disso, a figura do professor é transformada em um “tutor”, que direciona os estudos, e não em uma referência na construção do saber, precarizando as condições do trabalho docente; e esse modelo ainda priva os(as) estudantes de uma formação que possibilite o convívio e o compartilhamento de ideias proporcionados pelos cursos presenciais.

Enfim, a partir de todas as análises expostas, acreditamos que o governo Lula, assim como o FHC, ampliou o Ensino Superior por meio de um conjunto de medidas

que continuam a beneficiar o capital privado e a efetivar o projeto neoliberal no Brasil. Entretanto, nesse governo tivemos alguns avanços importantes para a classe trabalhadora, fruto da política de conciliação empreendida por ele, mas também de lutas dos sujeitos por ampliação no acesso a alguns direitos sociais, como o acesso ao Ensino Superior. É nesse contexto que incluímos a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essas políticas articuladas contribuem, a nosso ver, para a democratização do Ensino Superior. O SISU foi instituído pela Portaria nº 5, de novembro de 2012, e alterou as formas de seleção tradicionais nas universidades federais via vestibular para a utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que reduziu, para instituições e candidatos, os custos do processo de seleção, permitindo ainda que os candidatos possam concorrer às vagas de todas as universidades do país sem que tenham que se deslocar para realizar as provas, podendo ainda escolher duas opções de cursos.

Em relação à permanência estudantil, cabe mencionar que ela se constitui como uma política a partir do REUNI e atende a uma demanda histórica dos estudantes. Em 2007, um ano após a adoção do programa de reestruturação das universidades federais, é aprovado pelo MEC o Plano Nacional de Assistência Estudantil, regulamentado em 2010 pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que assegura o repasse de recursos para as IFES para a permanência dos estudantes nas universidades. Abordaremos de forma um pouco mais detalhada a importância do PNAES quando tratarmos das condições de permanência para a democratização do Ensino Superior no próximo tópico.

Em 2010 foi eleita a primeira mulher presidente do Brasil, a ex-ministra da administração do governo Lula, Dilma Rousseff. Sua gestão trata-se de uma política de manutenção das principais ações realizadas nos últimos anos. Nesse sentido, Dilma Rousseff dá prosseguimento ao conjunto das contrarreformas executadas anteriormente a fim de manter o apoio das burguesias internas e externas. No campo do Ensino Superior, os sinais de que o governo seria de continuidade são: a aprovação do novo PNE (2014-2024), que mantém as metas do plano anterior, formulado ainda no período FHC, preservando os mecanismos de diversificação das instituições e das fontes de financiamento, a privatização e a precarização do setor público, buscando

atingir metas, preparar estudantes para exames e viabilizar o REUNI; o aprofundamento de programas como o PROUNI e o FIES; e o baixo financiamento para as universidades federais. Contudo, nesse governo, tivemos avanços importantes para a democratização do acesso ao Ensino Superior público, como a política de cotas, objeto de nosso estudo e que detalharemos mais adiante.

No que diz respeito ao financiamento para a educação superior, o PNE (2014-2024) é aprovado com uma grande armadilha. Com a intensa mobilização dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública, o plano garantiu o investimento na educação pública de 10% do PIB, mas, por outro lado, ressignificou o conceito de “público” ao permitir que o investimento em educação poderia ser realizado por meio de incentivos, isenções fiscais e financiamento estudantil (BRASIL, 2014b). Além disso, de acordo com o plano educacional, o repasse de verbas às IES públicas mantém-se condicionado às metas indicadas no PNE (2014-2024) para a Educação Superior. Em relação à meta 12, que especificamente trata do acesso ao Ensino Superior, o plano propõe elevar a taxa bruta de matrícula²⁰ na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, asseguradas a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

A ampliação do acesso é realizada pela manutenção e pelo aprofundamento das ações adotadas até aquele momento com: a) incentivo ao financiamento do setor privado por meio do PROUNI e do FIES, que passam, inclusive, a serem legalizados com a aprovação do plano; e b) por meio da reestruturação das universidades federais pelo REUNI. Em relação ao PROUNI, dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em 2011, primeiro ano de seu mandato, foram disponibilizadas 254.598 bolsas, chegando a 306.726 ao final de sua primeira gestão (BRASIL, 2014c). Apesar de o aumento na oferta de vagas parecer pequeno, quando analisamos os recursos envolvidos no programa, temos que, em 2011, a renúncia fiscal por parte do Estado ficou em aproximadamente R\$ 400 milhões, atingindo mais que o dobro em 2014, aproximadamente R\$ 900 milhões (BRASIL, 2014c).

²⁰ A taxa bruta de matrícula relaciona o total de matriculados no Ensino Superior, independentemente da idade, com a população total de jovens entre 18 e 24 anos.

Depois de um período de crescimento econômico, a crise do capital com estopim em 2008, e sentida como uma “marolinha” no primeiro momento, atinge em cheio a economia brasileira, principalmente a partir de 2015. As soluções, adotadas pelo Estado brasileiro, mesmo em um governo de histórico popular, para a recomposição do capital, novamente são se agarrar às medidas neoliberais de ajuste fiscal e intensificar os processos de contrarreforma. Assim, logo no início de 2015, uma série de cortes nos ministérios é realizada para cumprir a meta fiscal e gerar o superávit primário. A educação, por meio do MEC, sofreu um corte de aproximadamente R\$ 9,4 bilhões,²¹ sendo em valores absolutos o maior setor atingido. Esses cortes realizados no MEC têm duro impacto para as IFES, precarizando seu funcionamento. Entre os serviços mais afetados estão os de infraestrutura (limpeza, manutenção e segurança) e bolsas, auxílios e investimentos em pesquisas, o que confirma o processo de precarização das universidades federais, marca tão presente no desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro.

Se as universidades públicas sofrem com a perda de recursos que garantam o seu funcionamento, o mesmo não se pode dizer das instituições privadas, que continuam a ser beneficiadas e socorridas pelo Estado para recuperar as suas perdas. No período de recessão, as renúncias fiscais promovidas pelo governo não foram atingidas; ao contrário, percebemos que, se em 2010 as isenções tributárias no âmbito do PROUNI ficaram em R\$ 758.036.050, em 2015, ano de cortes orçamentários por parte do governo, subiram para R\$ 1.024.319.793. Obviamente esse movimento não é ocasional e reflete o compromisso de classe assumido por esse governo para se sustentar no poder.

É preciso ainda mencionar que, em termos de estrutura do Ensino Superior e de seu acesso, algumas novidades da administração da presidenta Dilma Rousseff são: investimentos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; ampliação do sistema UAB; e instituição da Lei de Cotas nas IFES. O próprio PNE (2014-2024), proposto pelo Executivo, sugere que a meta de elevar para 50% e 33%, respectivamente, as taxas brutas e líquidas de matrícula seja cumprida por meio da ampliação da educação tecnológica e pela UAB, estimulando o crescimento dos cursos tecnológicos e a distância. A opção pela expansão da Rede

²¹ No final de julho de 2015, novo corte orçamentário foi realizado, e o MEC sofreu o corte de R\$ 1 bilhão.

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem sua relevância pela sua afinidade com o projeto educacional defendido pelo capital. Dentre suas ações, destacam-se a oferta da educação profissional e tecnológica para a formação e a qualificação de profissionais para os diversos setores da economia articulados com os setores produtivos. A Lei de Cotas foi aprovada em 2012 e representa, a nosso ver, medida importante no sentido da democratização do acesso ao Ensino Superior público, e sua análise será detalhada na próxima seção.

Neste capítulo, trabalhamos com a ideia de que a educação superior no Brasil passou por ciclos expansivos iniciados na ditadura civil-militar (1964-1985) e aprofundados nos governos neoliberais de FHC (1994-2002), Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2010-2016), o que pode ser comprovado em números como os dispostos na Tabela 4.

Tabela 4 - Evolução das IES no Brasil, por organização acadêmica (universidade e outras IES) e por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-2016.

Ano	Instituições					Matrículas				
	Total	Pública		Privada		Total	Públicas		Privadas	
		Núm.	%	Núm.	%		Núm.	%	Núm.	%
1964	372	129	34,7	243	65,3	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	860	215	25,0	645	75,0	937.593	341.028	36,4	596.565	63,6
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661.034	690.450	41,5	970.584	58,5
2002	1.637	195	11,9	1442	88,1	3.520.627	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2
2011	2.365	284	12,0	2.081	88,0	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7
2016	2.407	296	12,3	2.111	87,7	8.048.701	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” com base em Brasil (1999); Sampaio (1991); Chaves e Amaral (2015); INEP (2000; 2019).

Observamos nessa tabela que o número de IES obteve grande aumento no intervalo analisado, mas essa expansão sempre esteve centrada no setor privado, que, desde o início do governo civil-militar, esteve em maioria quando comparado ao

setor público, chegando a alcançar quase 88% da participação no Ensino Superior em 2016. Se a iniciativa privada logra grande sucesso, oferecendo retornos lucrativos para o capital, inclusive o financeiro, por outro lado fica evidente o encolhimento da esfera pública no Ensino Superior brasileiro, que chegou a representar 34,7% em 1964 e, na transição dos mandatos de FHC para Lula, caiu para menos da metade (11,9%) devido às duras medidas neoliberais adotadas pelo primeiro. Com os governos petistas, houve um pequeno aumento do setor, principalmente pela sua reestruturação promovida pelo REUNI, elevando a porcentagem de IES públicas para 12,3% em 2016.

No quesito matrículas, a expansão do nível superior de ensino também é evidente: em 1964, o Brasil possuía 142.386 matrículas; em 2016, chegou a incríveis 8.048.701. Desmembrando esses números, temos que o crescimento em termos absolutos de matrículas foi de 795.207, 1.859.59 e 4.528.07 nos governos civil-militar, FHC e petistas, respectivamente. A mercantilização promovida no Ensino Superior em todo o período estudado é demonstrada também pela discrepância das matrículas nas redes públicas e privadas. No início do governo civil-militar, 61,6% das matrículas estavam no setor público, quadro que se inverteu totalmente ainda no final desse regime, com a porcentagem das matrículas no âmbito privado alcançando 75,3% em 2016.

Os programas mencionados para viabilizar a expansão, via mercantilização, são focalizados e estão na contramão das políticas de caráter universalistas. O resultado é que, segundo Lima (2019b), temos uma educação aligeirada, sem crítica e criatividade para os trabalhadores, e uma educação de elite para as classes dominantes. Isso porque,

a burguesia dos países subdesenvolvidos concebe a educação como (i) formação de força de trabalho minimamente qualificada para a classe trabalhadora, (ii) um lucrativo serviço a ser negociado no *mercado educacional*, articulando o setor privado local, os conglomerados internacionais e a rentabilidade da bolsa de valores, bem como (iii) um privilégio destinado à formação de novos quadros dirigentes, quando ofertada para os seus filhos. (LIMA, 2019b, p. 10)

Um contraponto, expressão de mobilização de setores da sociedade organizados e de uma política de conciliação de interesses, são algumas ações, programas e políticas como o SISU, o PNAES e a Lei de Cotas, que vislumbram possibilidades de que alguns sujeitos excluídos do Ensino Superior público possam

usufruir minimamente desses ciclos expansivos. Gostaríamos, ainda, de destacar que as medidas de favorecimento do capital privado que levam à precarização do Ensino Superior público são alvos de resistência por parte daqueles que defendem uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, é importante ressaltar as greves ocorridas no governo FHC em 1998 e em 2001 com duração de mais de cem dias, com os servidores das universidades federais denunciando o sucateamento das instituições. Na administração Lula, em 2005, também houve uma grande greve que se estendeu por mais de cem dias, e os servidores, além de protestarem contra as questões salariais, demandavam maiores investimentos nas IFES. Quando em 2015, para dar continuidade ao ajuste fiscal e intensificá-lo como resposta à crise, a presidenta Dilma Rousseff contingenciou recursos da política de educação, novamente os trabalhadores paralisaram suas atividades, acusando o comprometimento das atividades nas universidades federais.

Finalizando esta seção, que buscou analisar os ciclos expansivos do Ensino Superior sob o comando do capital, entendemos ser importante reforçar um dos aspectos que desenvolvemos no primeiro capítulo deste trabalho que é a dimensão de contradição que as políticas assumem na sociedade capitalista. Se a ampliação do Ensino Superior trouxe todas as vantagens enunciadas pelo capital, para os trabalhadores a ampliação das vagas, desde que possam acessá-las de forma justa, representa a possibilidade de se inserirem em um mercado de trabalho competitivo, no qual a qualificação possui um papel importante. Isso possibilita ainda, de alguma forma, alcançar mobilidade e ascensão social, mesmo que dentro da própria classe, o que em um cenário de agudização das expressões da questão social, com o acirramento do desemprego estrutural, da fome, da miséria, do extermínio de populações negras e indígenas etc., tem a sua importância para a reprodução das suas condições de vida.

Isso, a nosso ver, já seria motivo suficiente para defender a expansão das universidades públicas de modo que seu acesso seja garantido àqueles que sempre foram excluídos por um sistema educacional elitista. Essa expansão, contudo, não deve ser sinônimo de massificação, isto é, não pode estar dissociada de qualidade do ensino ofertado, o que envolve quantidade suficiente de professores e servidores técnico-administrativos, infraestrutura adequada e indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. No horizonte dessa expansão do Ensino Superior, a construção

de uma universidade pública que forme sujeitos críticos e aptos à leitura da sociedade contemporânea e de seus desafios deve ser central. Obviamente essa universidade precisa de uma concepção de educação que esteja para além do capital e de uma sociedade que não seja a do capital, o que pressupõe a construção de um projeto societário alternativo ao que está posto.

Entendendo que mesmo nos limites do capital políticas públicas que ampliem o acesso ao conjunto dos direitos sociais são vitais para a reprodução da classe trabalhadora, na próxima seção analisaremos a política de ações afirmativas, em sua modalidade de cotas sociais, como uma política social que visa a ampliação do acesso à educação superior pública, marcada por processos de expansão que durante bom tempo culminaram em sua elitização.

3.3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Neste tópico, buscaremos realizar um estudo sobre o desenvolvimento das ações afirmativas no Ensino Superior, sobretudo daquelas na modalidade de cotas sociais, abordando em um primeiro momento seu histórico e sua trajetória até chegarmos à sua adoção pelas universidades brasileiras. Posteriormente, objetivamos realizar uma análise dessa política evidenciando os seus aspectos que consideramos positivos e críticos.

Como abordado no tópico anterior, o Ensino Superior brasileiro passa por ciclos de expansão que mantêm os seus princípios estruturantes, como a mercantilização e a elitização, que conduzem a desigualdades no acesso às oportunidades educacionais. Mesmo em contextos de expansão, o acesso ao Ensino Superior não é universal, mas sim condicionado pela situação econômica, social e histórica dos sujeitos, que, por sua vez, são determinados pelos lugares que ocupam na esfera da produção e, conseqüentemente, na sociedade de classes.

Em nações de formação capitalista dependente, outros fatores agravam a monopolização das oportunidades educacionais, que exclui do Ensino Superior a juventude pobre, negra, indígena, entre outros grupos. Um desses fatores é a superexploração da força de trabalho, que, ao intensificar a exploração da classe

trabalhadora como alternativa para a recuperação das taxas de mais-valia das frações das burguesas nacionais, contribui para que esses sujeitos acumulem desvantagens educacionais em suas trajetórias. Isso pois, a superexploração e seus efeitos aumentam as barreiras para acessar e dar continuidade a seus estudos.

Além da superexploração da força de trabalho, elementos como a superconcentração de prestígio social, poder e renda nas mãos de uma pequena elite também leva a desigualdades na distribuição das oportunidades educacionais. Isso se dá porque o acesso a níveis mais elevados de ensino fica igualmente concentrado nesses pequenos círculos, e quaisquer ações políticas que possam vir a proporcionar melhorias na qualidade de vida da classe trabalhadora e alguma mobilidade social não são bem-vistas pelas classes dominantes, pois representam uma ameaça àquelas concentrações citadas.

Desse modo, por mais que durante os ciclos de expansão do Ensino Superior os números de ingressantes e de matrículas tenham-se ampliado juntamente com as IES, é importante assinalar que não suprem toda a potencial demanda existente no setor e deixam de fora do Ensino Superior os estudantes oriundos das famílias mais pobres. Sobre o primeiro aspecto, levantamentos realizados Durham (2003) mostraram o descompasso entre os concluintes do Ensino Médio e as vagas ofertadas na educação superior após os processos de expansão. De acordo com o estudo realizado pela autora, em 2001 o número de concluintes foi de 2.217.000 e havia um pouco mais do que a metade das vagas ofertadas no Ensino Superior, 1.444.000, ficando a taxa de concluintes por vaga em 1,5. Ajudam-nos a entender esse contraste o fato de haver uma orientação para a universalização do atendimento da demanda no Ensino Médio, previsto no PNE 2001-2010 e no PNE 2014-2024, e as formas de acesso ao Ensino Superior, que são altamente seletivas e meritocráticas.

Como resultado, apesar da ampliação na oferta de vagas no Ensino Superior, as taxas de escolarização líquida e bruta continuam abaixo das metas estipuladas. A taxa de escolarização líquida era de 14,6% em 2011 (INEP, 2013), quando a meta era elevar o percentual para 30% em 2010 (BRASIL, 2001), e a taxa bruta de matrícula era de 34,6% em 2015 (OPNE, 2015), sendo a meta ampliar para 50% até 2024.

Pelo que já tratamos até aqui, podemos observar que as disparidades no acesso ao Ensino Superior atingem, com maior intensidade, a parcela mais

economicamente vulnerável e, dentro dela, a população negra. Quanto ao aspecto do ingresso dos estudantes das famílias mais pobres a esse nível de ensino, observamos que ele fica comprometido, pois a opção pela ampliação na oferta de vagas sustentada na mercantilização da oferta educacional intensifica as dificuldades de acesso dessa parte da população à medida que não tem como custear os gastos com a sua formação. Por outro lado, ingressar nas universidades públicas também não é uma tarefa fácil, pois é pequena a quantidade de vagas em comparação com o setor privado e há uma forte concorrência, já que há mais concluintes no Ensino Médio do que vagas disponíveis nas IES.

Além disso, as diferenças na qualidade da formação básica sempre fizeram com que a juventude pobre precisasse enfrentar a concorrência pelas vagas em uma posição desfavorável. De acordo com o Censo de 2010, quase 90% dos(as) estudantes de Ensino Médio estão em escolas públicas e competem com uma vaga no Ensino Superior com estudantes matriculados em escolas particulares, nas quais sabemos a qualidade do ensino ofertado é superior, o que torna a corrida pelo ingresso nas universidades públicas totalmente desigual. As desigualdades de renda implicam não somente os bens materiais que as pessoas conseguem acessar na sociedade do capital, como também nos bens imateriais e simbólicos. Desse modo, ao realizar os exames vestibulares que buscam selecionar aqueles considerados mais aptos a ingressarem nas universidades públicas, as desigualdades ficam mais evidentes, pois, ao recorrerem às vagas públicas, os estudantes das camadas mais pobres oriundos de escolas públicas encontram concorrentes muito mais bem preparados em virtude da educação acessada nas escolas privadas, que os preparam ao longo de toda a sua caminhada para os exames vestibulares.

Quando estudamos a relação entre condição socioeconômica e acesso à educação superior, os dados encontrados oferecem-nos a dimensão da desigualdade educacional em virtude da renda. Em 2011, apenas 2,1% do primeiro quintil de renda (mais pobres) estavam cursando ou concluíram o Ensino Superior, enquanto no quinto quintil (mais ricos) esse percentual é de 40,2%. O impacto desses processos combinados é que o Ensino Superior tende a ser um horizonte cada vez mais distante para a juventude pobre, que encontra muitas dificuldades para realizar a transição do Ensino Médio para o Superior. Em síntese, em uma sociedade capitalista dependente, o ingresso na educação superior pública não é acessível a todos que desejam dar

prosseguimento a seus estudos. Destarte, a universidade, reconhecidamente um espaço de produção e socialização do conhecimento, fica reduzida à elite brasileira por um longo período. É nesse cenário de evidente desigualdade de oportunidades educacionais que as políticas de ações afirmativas ganham relevância como importante estratégia de democratização no acesso ao Ensino Superior.

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de medidas de caráter público ou privado com o objetivo de alterar determinadas realidades marcadas por desigualdades. São políticas compensatórias, focalizadas e redistributivas destinadas à integração de vários grupos sociais e historicamente excluídos. Algumas autoras, como Sabrina Moehlecke, definem ações afirmativas como sendo

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

As ações afirmativas surgem a partir do momento em que há o reconhecimento da necessidade de não só combater a discriminação de forma repressiva, mas atuar de maneira positiva no sentido de reconhecer e diminuir as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, entre outras, afirmando o direito de igualdade de oportunidades a grupos sociais que sempre foram excluídos pela sociedade capitalista. Apesar de a expressão “ações afirmativas”, como a utilizamos atualmente, ter sido empregada pela primeira vez nos EUA em 1965 em uma ordem executiva que as conceberam como forma de solucionar a marginalização social e econômica vivida pelos negros na sociedade, é a Índia o país com a mais longa experiência de adoção de tais políticas. As primeiras ações foram praticadas com o nome de “políticas de reserva”, em 1950, e foram aplicadas a grupos sociais que, pelo sistema de organização social, política e cultural, eram marginalizados no país, como os dálites.

No Brasil, Moehlecke (2002) registra que a primeira tentativa de implementar políticas de ações afirmativas apareceu em 1968, quando o Ministério do Trabalho e o Tribunal Superior do Trabalho colocaram-se como favoráveis à criação de uma lei que reservasse, nas empresas privadas, uma porcentagem mínima de trabalhadores pretos ou pardos. Apesar de essa lei não ter sido aprovada, já indicava o início dessa

discussão na sociedade brasileira, que retornou com mais intensidade a partir da redemocratização, na década de 1980.

A partir desse momento, diferentes movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros, colocaram entre as pautas que mobilizavam o país a questão da discriminação racial e a necessidade de o poder público não somente combatê-la, mas criar medidas que a solucionassem e realizassem a reparação histórica e social necessária para a integração de homens e mulheres negros na sociedade. O deputado federal Abdias do Nascimento formulou o primeiro projeto de lei que visava, entre outras ações, a reserva de vagas no serviço público para negros e a existência de bolsas de estudos para estudantes negros. A lei também não foi aprovada, o que sinalizava as resistências da sociedade brasileira com políticas de proteção e promoção social e racial da população negra historicamente excluída dos direitos sociais.

Legalmente, as ações afirmativas foram ganhando espaço no ordenamento jurídico brasileiro, principalmente com a CF/88, que previa ações de caráter afirmativo, como as inseridas no artigo 7º, inciso XX, que trata da proteção do mercado de trabalho da mulher, e no artigo 37, inciso VII, que determina que a legislação deverá prever a reserva de vagas para as pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Com isso abria-se uma brecha para que as lutas pudessem ganhar força nos próximos anos. Em 1995, foi realizada em Brasília a primeira “Marcha dos Zumbis contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, que levou às ruas aproximadamente 30 mil pessoas, denunciando as mazelas impostas às pessoas negras desde o fim da escravidão. Entre as reivindicações dessa mobilização, já estava a adoção das políticas de ações afirmativas que buscassem minimizar os impactos das desigualdades raciais no cotidiano da população negra. Ainda no caminho de pavimentar a inclusão de ações afirmativas no Brasil, em 1996 o Ministério da Justiça organizou em Brasília um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos” com o objetivo de construir subsídios para a adoção das políticas afirmativas no país.

Os anos 2000 são importantes para a constituição dessas políticas no Brasil. De acordo com Feres Júnior *et al.* (2013), na preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,

pela primeira vez o Estado brasileiro, por intermédio de seu presidente, Fernando Henrique Cardoso, reconhece que o Brasil é um país racista e que precisa incluir medidas que alterem esse quadro. Assim, com a realização da Conferência em 2001, intensificou-se na agenda política brasileira o debate sobre a questão racial sob forte participação dos movimentos negros. Ao final do encontro, realizado em Durban, na África do Sul, foi elaborada por seus membros uma declaração que apontava algumas medidas que deveriam ser tomadas pelos países que dela participaram no combate à discriminação racial e pela promoção da igualdade racial. Entre essas medidas, estava a implementação das ações afirmativas.

A adoção dessa política também estava prevista no Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010, como uma das ações a serem realizadas como estratégia de enfrentamento das desigualdades étnicas nos campos da educação, da cultura, do esporte e lazer, da saúde, da segurança, do trabalho, da moradia, dos meios de comunicação de massa, dos financiamentos públicos, do acesso à terra e à Justiça, entre outros (BRASIL, 2010c). No Brasil, as políticas de ações afirmativas foram mais implementadas na modalidade de cotas, que correspondem a uma reserva de percentuais de vagas ou oportunidades em determinadas áreas, como trabalho, política, educação etc., para alguns grupos sociais excluídos devido a cor, gênero, deficiência e condição social.

No Ensino Superior, as cotas²² emergem como políticas públicas que procuram promover condições de igualdade com o objetivo de reduzir as desigualdades de acesso nesse nível de ensino, reservando vagas para segmentos sociais duramente explorados e que historicamente não conseguem acessar a educação devido aos processos de desigualdades que vivenciam em suas trajetórias. As medidas afirmativas na educação têm como um dos seus pressupostos a equidade como forma de “tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida” (BRASIL, 2010d). Parte-se do entendimento de que, simultaneamente às políticas universais, é necessária a inclusão de outras de caráter reparador, voltadas para grupos sociais excluídos.

²² As cotas são uma das modalidades das políticas afirmativas, mas não se resumem a ela, pois existem outras no Ensino Superior, como a adoção de bônus em algumas universidades para aqueles estudantes oriundos de escolas públicas, por exemplo. A rede privada também pode adotar política de cotas, como acontece no Brasil pelo PROUNI.

As cotas foram adotadas em diferentes universidades a partir de legislações estaduais e de resoluções dos conselhos superiores. Em 2000, após a aprovação de uma lei estadual, entrou em vigor no Rio de Janeiro a reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas nas universidades estaduais. A lei foi alterada em 2001 para incluir os estudantes pretos e pardos, e, em 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003, que incorporava os candidatos com carência socioeconômica. Diferentemente das universidades estaduais do Rio de Janeiro, que implementaram as cotas a partir de um movimento externo a elas, por força de lei, na UNEB o sistema de cotas foi aprovado em 2002 pelo próprio Conselho Superior. No âmbito das IFES, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a introduzir o sistema de cotas na sua política de ingresso a partir do vestibular de 2005²³ também doravante resolução interna.

A implementação das cotas não aconteceu sem polêmicas e embates. Da parte que é contrária, alguns argumentos utilizados são que as desigualdades educacionais têm a ver com a qualidade do ensino público brasileiro e que, portanto, as políticas de cotas não resolveriam o problema. Argumenta-se, também, que as políticas de reserva de vagas ferem a meritocracia e a possibilidade dos indivíduos de ocuparem os lugares mais altos de acordo com as suas capacidades, alegando que tais medidas acabam por funcionar como uma prática discriminatória, privilegiando determinados grupos sociais por causa da cor da sua pele ou de traços étnico-raciais que não definem a capacidade dos sujeitos. Os críticos citam que as ações afirmativas podem vir a criar segregação na sociedade em virtude da separação racial que estigmatiza seus beneficiários. Defendem, ainda, que tais medidas são inconstitucionais conforme ferem o princípio da igualdade. Por fim, criticam a divisão em torno da raça alegando que cientificamente só existe uma raça, que é a humana (SANTOS, 2018).

A despeito de todas essas críticas, acreditamos que as mudanças que precisam ocorrer no Ensino Superior para tornar seu acesso democrático não podem esperar a melhoria na qualidade dos ensinos Básico e Médio. As desigualdades educacionais precisam ser tratadas de imediato. No que diz respeito à meritocracia, é importante ressaltar que as cotas não determinam o fim da seleção pelo esforço

²³ Na UFJF, a aprovação da política ocorreu ainda no ano de 2004 por meio da Resolução nº 16/2004, entretanto só foi aplicada no vestibular de 2006. Trataremos mais detalhadamente desse processo no próximo tópico.

individual. O sistema de seleção via notas permanece como forma de acesso às universidades; o que as cotas possibilitam é que grupos sociais que partem de uma mesma situação de desvantagem quando comparados com os grupos dominantes possam concorrer entre si. Outro ponto que precisamos desmistificar é que a reserva de vagas cria uma discriminação “às avessas” com aqueles que não podem concorrer às vagas reservadas. Ora, o intuito da política é justamente combater práticas discriminatórias e a exclusão educacional, que amplia a social, pelas quais grupos sociais sempre passaram no Brasil. Portanto, a discriminação que realiza é positiva buscando chegar à equidade. Destacamos, também, que o racismo não é definido a partir de critérios biológicos, mas sim culturais, sociais e históricos, fazendo parte da formação social brasileira. Quanto à sua pretensa inconstitucionalidade, cabe ressaltar que a própria CF/88 prevê ações de caráter positivo ou afirmativo em alguns grupos e em algumas políticas.

Ainda no quesito legalidade das cotas, cabe citar o posicionamento do Poder Judiciário brasileiro, que foi provocado por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186/DF, direcionada ao Supremo Tribunal Federal (STF) pelo Partido Democratas em julho de 2009. A referida ação foi promovida contra a Universidade de Brasília, que adotou o sistema de reserva de vagas para negros. Após todos os trâmites necessários, a ADPF nº 186 foi votada em abril de 2012, sendo julgada improcedente pelos ministros do STF, que declararam a constitucionalidade das cotas, pacificando o tema à luz da CF/88.

Após todos esses embates, em 29 de agosto de 2012, foi promulgada a Lei Federal nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, que normatizou a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas nas modalidades de cotas sociais e raciais. Com isso, as universidades, bem como as instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio, têm que destinar 50% das suas vagas para estudantes de escolas públicas, sendo que, dessas, 25% são distribuídas a estudantes com renda familiar mensal bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e a porcentagem das cotas étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) se altera conforme a proporção desse grupo na população de abrangência da instituição federal de acordo com o Censo do IBGE. Em 2016, a legislação foi alterada para incluir também as pessoas com deficiência. A Lei nº 12.711/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012,

constituindo-se em um marco importante nas políticas que visam uma melhor distribuição de um bem tão escasso como a educação superior.

Vale ressaltar que as cotas são instituídas nas universidades federais após o processo de reestruturação promovido pelo governo Lula (2002-2010) por meio do REUNI, fazendo parte dessa reestruturação. Entre as diretrizes do programa, já estava presente o estímulo à ampliação das políticas de inclusão nas universidades. Isso significa que a reserva de vagas nas IFES é regulamentada após a expansão dessas instituições de ensino, diferentemente do que aconteceu, por exemplo, com a aprovação das cotas nas universidades estaduais, nas quais as reservas de vagas foram instituídas sem que houvesse um plano de reestruturação e expansão.

Apesar de o senso comum associar as ações afirmativas somente à questão racial, elas são destinadas a outros grupos que também se encontram em situações de desvantagem devido a trajetórias educacionais, situações socioeconômicas e questões de gênero. Dentro das políticas de cotas no Ensino Superior, temos as cotas sociais, que, de acordo com Filho (2016), definem a reserva de vagas para estudantes oriundos de famílias de baixa renda e que, ao menos, estudaram o Ensino Médio em rede pública. O objetivo dessa política é criar condições de acesso para sujeitos que estejam alijados, pela sua condição socioeconômica, do direito a maiores níveis educacionais e de qualidade, proporcionando igualdade de oportunidades no acesso à política pública de educação. As cotas sociais justificam-se pelas desigualdades socioeconômicas que se materializam no âmbito da educação, conforme os indicadores já apresentados, que demonstram as discrepâncias relacionadas ao fator renda no acesso ao Ensino Superior. Ainda que no presente estudo tenhamos nos proposto à análise das cotas sociais com critério de renda, independentemente da questão racial, entendemos que as cotas étnico-raciais destinadas a pretos, pardos e indígenas também fazem parte das cotas sociais, não havendo nenhum tipo de oposição entre elas. Até porque acreditamos que a desigualdade social fica ainda mais intensa no Brasil quando associada à questão racial.

Apresentada a política de cotas com suas justificativas, trajetórias, critérios e argumentos favoráveis e contrários a ela, buscaremos, a contar deste momento, realizar uma avaliação da política a partir do referencial teórico adotado, dos resultados alcançados e das nossas percepções enquanto profissional inserida na execução das cotas sociais, em seu critério de renda, em uma universidade federal.

O primeiro elemento que gostaríamos de apresentar são os resultados da implementação da política de cotas no Ensino Superior brasileiro, demonstrando seu impacto para as universidades. Para tanto, na Tabela 5, retratamos o perfil dos discentes das universidades federais a partir dos dados levantados pela ANDIFES e pelo FONAPRACE (2019) antes das cotas (2010) e cinco anos após a sua instituição (2018).

Tabela 5 - Perfil dos(as) estudantes das IFES – 1996-2018.

	2010	2018
Branços	53,9%	43,3%
Pretos	8,7%	12%
Pardos	32,1%	39,2%
Sem renda	0,5%	0,7%
Até meio salário mínimo	0,6%	2%
Mais de meio a um salário mínimo	7,3%	9,7%
Mais de um a dois salários mínimos	18,1%	23,5%
Mais de dois a cinco salários mínimos	32,1%	34,8%
Mais de cinco a dez salários mínimos	24,9%	18%
Acima de dez salários mínimos	16,7%	11,5%
Ensino Médio exclusivamente em escola pública	44,8%	60,4%
Ingresso por ampla concorrência	75,5%	51,7%
Ingresso por cotas	24,5%	48,3%

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” com base em ANDIFES e FONAPRACE – Pesquisas do Perfil (2004, 2011, 2019).

Conforme os dados nos mostram, ao longo dos anos, as universidades públicas federais estão vivenciando uma alteração em sua composição. No que diz respeito ao ingresso de estudantes de escolas públicas, primeiro critério utilizado pela política, temos que, em 2010, menos da metade dos(as) discentes era proveniente dessas escolas. O que comprova que, até então, na disputa pelas vagas das universidades públicas federais, os(as) estudantes das escolas particulares de educação básica que reuniam as melhores condições de ensino ocupavam a maioria das vagas. Em 2018, o percentual de discentes da rede pública atinge 60,4%, caindo por terra o mito de

que ainda hoje as IFES são frequentadas, em sua maioria, por estudantes de escolas particulares.

Na questão da renda, os dados das pesquisas revelam melhorias no acesso ao Ensino Superior para o público com rendas inferiores. Em 2010, 26,5% dos discentes tinham como renda até dois salários mínimos; já em 2018, esse percentual aumenta para 35,9%. Outro indicador importante apresentado pela pesquisa e que gostaríamos de acrescentar ao perfil das universidades é que, em 2018, 70,2% dos discentes do universo pesquisado possuíam renda mensal familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Em 2010, esse percentual era de 43,7%. Esse é um dado que também está diretamente relacionado à adoção das políticas de cotas e que refuta os argumentos de que, na atualidade, as universidades públicas ainda são para os filhos e filhas das famílias mais ricas brasileiras, o que justificaria a redução dos investimentos por parte do Estado, já que, nesse caso, a educação superior poderia ser adquirida no mercado. Desses 70,2% de estudantes, 26,61% estão na faixa de renda de até meio salário mínimo; 26,93% na faixa de mais de meio a um salário mínimo e 16,61% encontram-se na faixa de mais de um até um salário mínimo e meio (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).

Sobre os resultados concernentes à inserção dos negros no Ensino Superior, o que vemos é que, após a instituição das cotas, a porcentagem de estudantes negros nas universidades salta de 40,8% em 2010 para 51,2% em 2018, com destaque para os estudantes pretos, que alcançam 12%. É interessante perceber que, em 2018, 55,8% dos brasileiros se autodeclararam negros, sendo 46,5% pardos e 9,3% pretos, o que torna mais representativa a porcentagem de negros nas universidades.

Por fim, na disputa entre ampla concorrência e estudantes cotistas, temos que a discrepância em 2010 era absurda, pois 75,5% tinham ingressado pela primeira modalidade, enquanto apenas 24,5% eram estudantes oriundos dos sistemas de cotas. Em 2018, passa a ter um certo equilíbrio nessa situação, já que 51,7% ingressaram pela ampla concorrência, e 48,3%, por cotas. Em nossa avaliação, certamente a lei federal de cotas tem um grande impacto na alteração dessa situação, pois obriga que universidades e institutos federais destinem um percentual fixo de suas vagas para o sistema de cotas, o que não acontecia em 2010.

Esses dados reunidos (sobre o estudo em escolas públicas, renda e aspecto racial) mostram a relevância da implementação das cotas nas universidades públicas brasileiras ao aumentar a participação de setores sociais até então excluídos do Ensino Superior, o que pode vir a possibilitar melhores inserções no mercado de trabalho e melhorias na qualidade de vida em uma conjuntura na qual a superexploração da força de trabalho e o acirramento das expressões da questão social fazem-se tão presentes, além de contribuir para que as universidades públicas assumam a dimensão de um espaço público, diverso e plural.

O que é interessante observar é que, no Brasil, as experiências de implementação da política de cotas acontecem no interior do projeto neoliberal, que tem como pressupostos básicos o ataque aos direitos sociais em prol da sua mercantilização e da desregulamentação, a ausência do Estado na área social e o estímulo a valores como competitividade, individualismo e meritocracia. Por isso, políticas como essas representam conquistas importantes. Nesse sentido, concordamos com Sader (2007) que a política de cotas é uma importante política pública que contribui para minimizar os efeitos da “monopolização das oportunidades educacionais” e, conseqüentemente, dos traços altamente seletivos, competitivos e restritivos no acesso ao Ensino Superior, no qual

o funil social, assentado sobre a estrutura da educação, reflete um caráter profundamente seletivo que, através das escolas privadas, preparam estudantes originários da classe média alta e da burguesia para concorrerem e ascenderem em superioridade de condições às melhores universidades — as públicas. (SADER, 2007, p. 8)

Apesar de elementos de contraditoriedade — como qualquer política social na ordem do capital, como destacaremos posteriormente —, o fato de as cotas terem sido implementadas nesse contexto de retirada de direitos reforça a importância da pressão que ocorreu por parte da sociedade civil organizada para a sua instituição. Destacamos novamente o protagonismo dos movimentos sociais negros e dos demais setores da sociedade que defendiam uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros, e não somente para uma pequena elite. A luta era para que o acesso à educação fosse um direito da população pobre, negra, oriunda do sistema público de ensino, de forma que os espaços acadêmicos fossem diversos, plurais e representativos da sociedade, o que encontrou nos governos “Lula” e Dilma, por suas características, respaldo político.

Como a tradição marxista nos mostra, as políticas sociais têm multicausalidades e multifuncionalidades, o que não é diferente com a política de cotas. Se defendemos que são respostas à sociedade organizada, atendem a uma das expressões da questão social assim como realizam uma reparação histórica com alguns grupos sociais, possibilitando melhorias nas condições de vida e de perspectivas dos sujeitos para os quais foi elaborada, também em uma via de mão dupla, vêm ao encontro dos interesses do capital.

Analisamos, no tópico anterior, como a educação assume um papel especial para os órgãos multilaterais, defensores do capital, como um setor estratégico de alívio da pobreza. A pobreza, em si, não é um problema para o capitalismo; ao contrário, ele é um sistema que, para se reproduzir, precisa cada vez mais de uma geração de pobres e miseráveis na proporção do aumento de suas riquezas. Entretanto, o crescimento do desemprego estrutural, a retirada de direitos e o desmonte das políticas sociais aumentam a quantidade de miseráveis em um patamar que pode vir a colocar em xeque a reprodução da ordem burguesa. Por isso, medidas de contenção ou de alívio da pobreza são produzidas pelas classes dominantes.

As ações afirmativas, como destacamos em sua conceituação, são uma política de natureza focalizada e têm seus elementos de contradição. Por um lado, têm como público-alvo parcelas da população que, por suas condições socioeconômicas, étnico-raciais, entre outras, não conseguem acessar um nível mais elevado da política educacional. De outro, ao mesmo tempo que elegem como público esses sujeitos, alcançam uma parcela da população que é considerada, pelas classes dominantes, como “grupos de risco” em razão de sua vulnerabilidade social. Assim, ao mesmo passo que garante um direito social importante, também responde a uma preocupação do capital.

Ainda dentro dessa perspectiva de contradição, outro ponto interessante a se ressaltar é que sabemos o quanto a educação é importante para o capital tanto do ponto de vista ideológico como econômico, o que faz com que o acesso das camadas populares ao ensino universitário cumpra duas funções igualmente necessárias para a ordem burguesa. A primeira diz respeito à propagação do modo capitalista de pensar para a classe trabalhadora e, nesse caso, para a sua parcela jovem, que, ao se inserir no Ensino Superior, é formada para o capital, pois a educação em nossa sociedade está a serviço do capital. Aqui, chegamos à segunda

função importante da educação — no nosso caso, do Ensino Superior — para a ordem burguesa, que é a necessária qualificação da força de trabalho para atender às necessidades de valorização do capital. Com o desenvolvimento e a expansão das relações capitalistas, cada vez mais é preciso que os trabalhadores tenham um perfil polivalente e que adquiram competências e qualidades para acompanhar as mudanças e revoluções constantes promovidas pelo capital na esfera da produção. Essas habilidades são adquiridas à medida que se conquistam maiores níveis educacionais.

A perversidade do capital é tamanha, que ele consegue apropriar-se dessa política para benefício próprio, uma vez que as forças de trabalho pobre, negra e de pessoas com deficiência, mesmo altamente qualificadas, são remuneradas pelo capital de forma inferior. Isso acontece porque, como sabemos, no mercado de trabalho há diferenciações na contratação e na remuneração de trabalhadores em razão, por exemplo, da cor da sua pele. Vários estudos já dissertaram sobre a discriminação racial existente no mercado de trabalho, que faz com que, quando negros e brancos disputam a mesma vaga, geralmente os brancos sejam mais contratados, ou, quando desempenhando as mesmas funções, os trabalhadores brancos sejam mais bem remunerados que os negros, independentemente da qualificação ou formação.

Contudo, mesmo que atenda a alguns interesses do capital, como qualquer outra política social na ordem burguesa, não podemos desconsiderar ou minimizar a importância dessa política para os trabalhadores. Por meio da política de cotas, o direito constitucional de acesso à educação pôde tornar-se possível concretamente para sujeitos que por muito tempo foram excluídos dos mais altos níveis educacionais. Filhos e filhas de trabalhadores puderam alcançar um grau de escolaridade que, em muitos casos, não foi possível para seus pais e, por meio disso, poderão vislumbrar melhorias em suas condições de vida e acesso ao ambiente rico de conhecimento que são as universidades públicas.

Evidenciados esses elementos de contradição da política de cotas, gostaríamos de elencar alguns aspectos que consideramos críticos na Lei de Cotas. O primeiro deles diz respeito ao seu caráter transitório. O artigo 7º da Lei nº 12.711/2012 prevê que após dez anos de sua aplicação seja realizada uma revisão

da legislação²⁴. O fato de a política passar uma avaliação não é um problema — ao contrário, acreditamos ser de suma importância ações de monitoramento —, o que colocamos em questão é que, na sociedade capitalista, as desigualdades educacionais são provenientes das desigualdades socioeconômicas, e, com os nossos traços de formação, o fato de a política ter uma natureza transitória representa uma ameaça às conquistas obtidas no campo do Ensino Superior.

É preciso sempre reforçar que as desigualdades são inerentes à sociedade capitalista, não podem ser superadas nela. Além disso, passados quase dez anos de sua adoção, é preciso ainda avançar muito na qualidade do Ensino Básico público brasileiro e no combate ao racismo estrutural, ainda que, neste último caso, a sub-representatividade dos negros no Ensino Superior tenha realizado avanços importantes, o que reforça a necessidade dessa política de ser uma política permanente de Estado, tendo em vista que os motivos que levam à sua adoção não se resolverão enquanto persistir o modo capitalista de produção. Desse modo, o que vemos, chegando próximo a esse momento de sua revisão, é que as razões de existir das cotas não foram superadas nem estão perto disso.

Caso a revisão da lei aconteça em 2022, quando se completam dez anos da sua instituição, preocupa-nos que seja realizada por um governo marcado pela regressão dos direitos sociais e conduzida por um presidente que, em diversas ocasiões, inclusive em sua campanha, já deixava clara sua opinião quanto às cotas. Antunes (2018) sublinha a fala de Jair Bolsonaro em uma entrevista ao programa de televisão *Roda Viva* sobre a sua opinião acerca do debate das cotas:

Não vou falar que vou acabar [com as cotas], porque depende do Congresso. Quem sabe a diminuição do percentual. Não só para universidade, mas para concurso público. Pelo amor de Deus, vamos acabar com essa divisão no Brasil. (ANTUNES, 2018, s.p.)

Falas como essas evidenciam que as cotas não são bem-vindas em seu governo, sobretudo as raciais, o que as colocam em uma constante ameaça. Para termos uma ideia, já existe uma proposta de lei federal,²⁵ de autoria de uma deputada do Partido Social Liberal (PSL), o ex-partido do presidente, que busca retirar as cotas raciais dos critérios de acesso às Instituições Federais de Ensino Técnico Médio e

²⁴ Tramita na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei que adia a revisão da Lei de Cotas para o ano de 2032.

²⁵ Projeto de Lei nº 1.531/2019, de autoria da deputada federal Dayane Pimentel (PSL).

Superior. Por mais que as universidades federais tenham autonomia para manterem as cotas independentemente do Poder Executivo, sabemos que a imposição de uma lei, pelo seu caráter obrigatório, amplia a sua efetividade.

Em relação aos critérios instituídos pela lei federal, gostaríamos de realizar algumas pontuações sobre dois deles. O primeiro é o referente à inserção de estudantes provenientes da rede pública federal de ensino, e o segundo refere-se ao critério “renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*”. Quanto à questão da inserção dos (as) discentes oriundos das escolas públicas federais, o questionamento que colocamos é que, ao permitir que esses(as) estudantes possam concorrer com os outros provenientes de colégios municipais e estaduais, o objetivo de reduzir os impactos das desigualdades da qualidade de Ensino Básico no acesso ao Ensino Superior pode ficar comprometido. Alguns estudos nos mostram que o rendimento dos estudantes da rede pública federal de ensino tende a ser maior, inclusive quando comparado com os da rede privada, e, obviamente, superior ao dos(as) discentes das escolas municipais e estaduais, que têm resultados considerados abaixo da média nacional nos sistemas avaliativos existentes.

Ramos (2018) aponta que, considerando apenas os resultados de proficiência em língua portuguesa e matemática, a média nacional é de 267. Os(as) estudantes da rede pública federal têm como resultado médio a pontuação de 340, enquanto os estudantes das redes privada, estadual e municipal têm como média 309, 259 e 260, respectivamente. A autora destaca que essa hierarquia persiste, inclusive, nos resultados do ENEM, que determina as notas de ingresso para as universidades públicas. Nesse exame, “a rede federal tem desempenho superior à média, seguida da rede privada, depois da municipal, tendo as redes estaduais o menor desempenho” (RAMOS, 2018, p. 453). Um estudo complementar que analisa também as notas do ENEM aponta que, em 2012, entre as cem melhores, apenas nove eram de escolas públicas, sendo que, dessas, seis eram de escolas federais (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Ainda nessa linha de investigação, Santos (2015), utilizando os indicadores obtidos pelo PISA,²⁶ em 2009, também sinaliza a heterogeneidade da educação

²⁶ Exame realizado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2009, para estudantes com 15 anos de 65 países.

pública no Brasil. Segundo o autor, esse estudo mostra que a superioridade dos(as) estudantes da rede federal é tão elevada, que, se levarmos em consideração somente os seus desempenhos, o Brasil ficaria entre os melhores países do mundo no quesito educação. Diferentemente do que acontece quando é considerado o rendimento apenas das escolas estaduais e municipais, que situam a educação brasileira entre as piores do mundo. Portanto, ao inserir os(as) discentes das escolas federais na política de cotas há um prejuízo para os estudantes das redes estaduais e municipais, que passam a ter que concorrer por vagas nas IFES com estudantes que comprovadamente recebem um ensino de melhor qualidade. Por todos esses resultados apresentados, concordamos com as palavras do autor quando defende que

beneficiar esse público por meio de uma política de ação afirmativa parece não corresponder ao que almeja esse tipo de política. Não há vulnerabilidade em relação à formação básica por parte dos egressos destas escolas, ao contrário, [estudos] revelam que eles estão em vantagem em relação aos oriundos de outras redes. (SANTOS, 2015, p. 51)

Compreendemos que o critério mais justo talvez seria realizar uma espécie de filtro nessas escolas federais, pelo qual fosse possível permitir que apenas estudantes com o recorte de renda estabelecido na Lei de Cotas e os estudantes pretos e pardos ou com deficiência pudessem concorrer às vagas pelas cotas.

O segundo apontamento que gostaríamos de realizar é a respeito do critério que reserva as vagas para estudantes com renda familiar bruta mensal inferior ou igual a um salário mínimo e meio. O que primeiro nos chama a atenção nesse aspecto é que, quando a Lei Federal nº 12.711/2012 cita esse critério, ela o faz no parágrafo único do artigo primeiro com a seguinte redação:

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, 2012b)

Nesse momento, o legislador não estabelece nenhuma distinção entre a renda *per capita* bruta ou líquida, o que só acontece posteriormente com a regulamentação da lei pela Portaria nº 18/2012 (MEC). Nesta, fica claro que se considera a renda familiar **bruta** mensal *per capita* como critério de acesso às IFES. Chamamos a atenção para esse ponto por dois motivos. O primeiro é que, ao não deixar claro na lei criadora da reserva de vagas que o critério é a renda familiar bruta *per capita*, acaba

acontecendo, no dia a dia, uma grande confusão entre os estudantes. Muitos atentam somente para o que está escrito na lei e, desconhecendo que há diferenças entre renda bruta e líquida, acabam por se inscrever nas universidades federais pelo critério de renda levando em consideração a renda líquida familiar, o que pode fazer com que corram o risco de perder suas vagas. Isso pode acontecer porque, em muitas situações, pode haver diferenças nas rendas brutas e líquidas, o que eleva a renda declarada pelo candidato.

Para além dessa questão sobre as diferenças no cálculo da renda, outro ponto que queríamos trazer à tona é que, ao considerar a renda bruta como parâmetro de acesso às IFES, perde-se uma conexão importante com as realidades familiares. Defendemos esse ponto de vista porque o que temos percebido em nossas análises socioeconômicas é que, apesar de a legislação indicar alguns descontos que podemos realizar no cálculo da renda familiar, como aqueles dispostos no artigo 7º da Portaria nº 18 (MEC), isso não é suficiente para aproximar a renda bruta da renda líquida, que é a que de fato as famílias usufruem. Exemplos disso são situações muito comuns como as em que familiares com renda formal precisam recorrer a empréstimos bancários. Nesse caso, os valores descontados dos seus contracheques, por exemplo, não deixam de ser computados como parte do salário para a legislação de cotas e, portanto, compõem a renda bruta mesmo sendo uma despesa para a família. Com isso, estudantes que poderiam ter direito à reserva de vagas podem estar tendo seu acesso obstaculizado pelo fato de a política não estar, a nosso ver, afinada com as realidades cotidianas da vida dos sujeitos.

No aspecto informativo, para evitar essas distorções e dificuldades de entendimento que podem vir a representar a perda de direitos para populações com perfil para acessar a política, defendemos que ações de publicização da lei que a regulamenta e de seus critérios precisam ser realizadas com os estudantes. Essa socialização deve acontecer, a nosso ver, apresentando aos estudantes de Ensino Médio da rede pública, principalmente das escolas estaduais e municipais, as possibilidades de acesso ao Ensino Superior, pois muitos deles, pelas suas experiências, não imaginam que essa transição do Ensino Médio para o Superior possa ser algo alcançável para as suas realidades.

Aliás, sobre isso, Heringer (2014) realizou uma pesquisa interessante com estudantes concluintes do Ensino Médio na Cidade de Deus (RJ) a fim de analisar as

expectativas futuras em relação às suas vidas. Nesse levantamento, a maioria dos estudantes era composta por sujeitos que interromperam a sua trajetória escolar por necessidade de trabalhar, maternidade, envolvimento com drogas e desmotivação, e que retomaram seus estudos a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O resultado da pesquisa demonstrou que a expectativa de ingressar no Ensino Superior para esses (as) estudantes era bem modesta e que muitos deles não tinham o conhecimento das políticas de acesso a esse nível de ensino. Outros tantos desconheciam, por exemplo, que o ENEM é a porta de entrada para as universidades federais. Sobre as políticas de ingresso, como as cotas, e as de permanência, também havia grande desconhecimento. A conclusão da autora, que é apresentada em forma de preocupação, é que as escolas públicas de Ensino Médio não têm sido uma fonte de informações e preparação para esses estudantes, que são sujeitos de direitos das políticas de cotas e que desconhecem as suas possibilidades de ingresso no Ensino Superior.

Acreditamos que as universidades públicas têm o compromisso de estar abertas às comunidades e de socializar o conhecimento ali produzido e as possibilidades de nela ingressarem. Assim, ações que contribuam para a divulgação da política com os(as) estudantes das redes públicas de ensino municipal e estadual podem ser também desenvolvidas pelas universidades públicas. Nesse sentido, avaliamos que os assistentes sociais têm muito a contribuir nessas ações, tendo em vista que, em algumas instituições, têm sido chamados a atuar na operacionalização da implementação das cotas em seu critério de renda e, sobretudo, pelo seu compromisso ético-político e pelos princípios defendidos pelo Código de Ética profissional.

Outra ponderação que precisa ser realizada a respeito da implementação da política de cotas e que não pode passar despercebida diz respeito às constantes tentativas de fraudes que acontecem na utilização da política. Cada vez mais, os meios de comunicação mostram inúmeras reportagens apontando as fraudes no ingresso nas universidades públicas a partir de seu uso indevido por estudantes, principalmente que se autodeclaram pardos e pretos sem pertencer a esses grupos. Toda vez que surgem essas notícias, vozes contrárias às cotas ressurgem reafirmando que a reserva de vagas é um problema no Ensino Superior, e não um instrumento legítimo de reparação e de democratização de seu acesso, ou seja, o

crime de fraude serve para desqualificar a importância e a necessidade das cotas, mesmo depois de aproximadamente 20 anos de suas primeiras experiências nas universidades. Por isso, medidas que visem coibir as fraudes são essenciais tanto para evitar que pessoas se utilizem dessa política indevidamente, retirando a oportunidade de quem de fato faz jus a ela, como para mandar uma mensagem à sociedade de que não é acabando com a política ou retirando seu critério étnico-racial que os problemas serão resolvidos, mas sim punindo aqueles que cometem crimes contra as universidades. Foi nesse sentido que a maioria das universidades criaram as Comissões de Heteroidentificação, que visam analisar a autodeclaração racial e coibir ações fraudulentas.

Apesar dessas ponderações, reafirmamos que, em nossa avaliação, o saldo da implementação das cotas nas instituições de ensino federais é extremamente positivo, pois, como demonstramos na Tabela 5, o perfil das universidades federais alterou-se após a instituição da Lei de Cotas em 2012, propiciando que estudantes em condições de exclusão pudessem ingressar no Ensino Superior público.

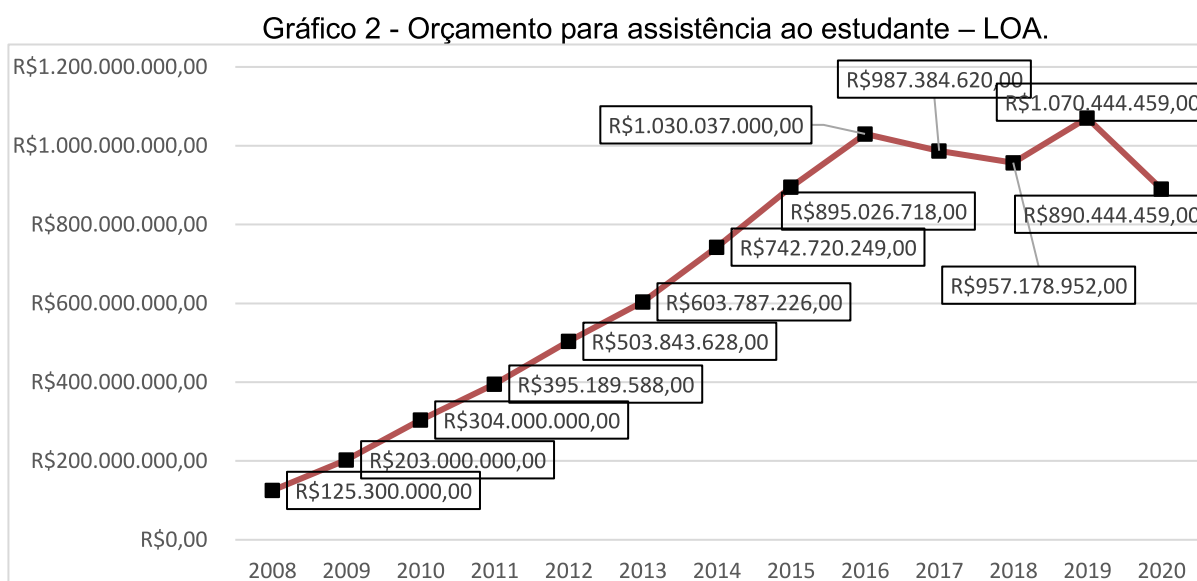
Passando a barreira do acesso às universidades, é preciso refletir sobre as condições de permanência oferecidas a esses sujeitos. Políticas precisam ser desenvolvidas tendo como parâmetro essa nova realidade e permitindo que, após o entrave para o ingresso, os estudantes possam permanecer nas universidades e ter uma formação de qualidade, o que implica condições materiais objetivas que envolvem aspectos financeiros, como transporte, alimentação, moradia etc., e outros, como apoios psicológico e pedagógico.

Pensando nessas questões, é imprescindível mencionarmos a importância do PNAES, instituído por decreto federal, que tem como objetivos: “I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010d). O programa tem como prioridade atender os estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, ou seja, aqueles oriundos da política de cotas. De acordo com o PNAES, as ações que deverão ser realizadas no âmbito da assistência estudantil são: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche;

apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010d).

Embora a análise minuciosa das condições de permanência dos estudantes cotistas nas universidades não seja o objeto deste estudo, e, portanto, nem do PNAES, partimos do princípio de que a democratização das universidades federais compreende não somente as políticas de ingresso, mas também de permanência e conclusão. Por isso, abordaremos brevemente a execução da política de assistência estudantil nas universidades federais.

O primeiro ponto que merece ser destacado é que, assim como as cotas, o PNAES também foi instituído no contexto das reestruturações pelas quais as universidades federais passaram com o REUNI. Eram objetivos centrais dessa reestruturação a ampliação das políticas de inclusão nas universidades, mas também a redução da evasão. Portanto, era preciso melhorar a proteção social oferecida ao conjunto dos estudantes, mas sobretudo àqueles ingressantes pela política de cotas, que já comprovavam uma condição de desvantagem comparada aos demais. De acordo com dados levantados pela Lei Orçamentaria Anual (LOA), temos que o investimento realizado na assistência estudantil de 2008 a 2020 apresenta a evolução demonstrada no Gráfico 2.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” com base em LOA (2020)

Como podemos observar, após o REUNI, os repasses para a execução da política estudantil nas universidades foram crescentes, o que contribui para a reprodução da vida material dos estudantes que dela necessitam. Entretanto, em 2017 e 2018 esses valores começaram a demonstrar viés de queda, de 4,1% e 3,1%, respectivamente. Não é coincidência que isso tenha acontecido em um momento de acentuação da crise do capital e com os constantes contingenciamentos realizados na política de educação para reverter os efeitos dessa crise para o capital. Apesar do pequeno aumento do repasse para a política de assistência estudantil ocorrido em 2019, a queda é brusca com a chegada de um governo neoconservador ao poder. O impacto dessa redução para os estudantes, que muitas vezes dependem exclusivamente dos auxílios estudantis para se manterem nas universidades, é devastador.

Novamente as pesquisas realizadas pela ANDIFES e pelo FONAPRACE (2019) nos ajudam a compreender o tamanho do prejuízo para os estudantes. Em 2014, quando os recursos para o PNAES estavam em um momento de expansão, tínhamos que 44,2% dos graduandos participavam de programas de alimentação, 18,4% de transporte, 11,7% de moradia e 4,4% da bolsa-permanência. Após todos os contingenciamentos realizados na política de educação a partir de 2015, os números passam a ser os seguintes em 2018: 17,3% acessam a modalidade de alimentação, 8,2% de transporte, 7,5% de moradia e 1,8% da bolsa-permanência (ANDIFES; FONAPRACE, 2019). O relatório do estudo mostra outra situação preocupante no que diz respeito à cobertura da assistência estudantil para seu público-alvo, isto é, para estudantes com renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. De acordo com a pesquisa, em 2018, 70,2% dos estudantes tinham renda de até um salário mínimo e meio. Desse público, aqueles com renda de até meio salário mínimo, 47,4%, eram atendidos por alguma modalidade de assistência estudantil, contudo mais da metade não recebia nenhum suporte institucional para sua permanência na universidade.

O que nos chama a atenção ainda é que o PNAES engloba não somente ações direcionadas a recursos financeiros, como também outras de atendimentos psicológico e pedagógico. Mas estes últimos ainda são pouco acessados pelos estudantes. De acordo com a pesquisa, apenas 1,1% dos discentes procuraram apoio pedagógico, e 3%, atendimento psicológico em 2018. Em nossa avaliação, esse é um

dado preocupante, pois sabemos que estudantes provenientes de escolas públicas, na maioria das vezes, encontram dificuldades de aprendizagem, principalmente no início do curso, e os problemas de saúde mental como depressão e ansiedade, por exemplo, vêm cada vez mais atingindo jovens estudantes universitários, principalmente no atual cenário de pandemia. Estudo realizado por um organismo internacional, mostra que os discentes brasileiros em comparação com os de outro vinte países foram os que mais se sentiram afetados pela pandemia. De acordo com os dados da pesquisa, sete a cada dez estudantes brasileiros relataram algum impacto na saúde mental desde o início da pandemia (GLOBAL STUDENT SURVEY, 2021).

Juntamente com acesso e permanência, a conclusão nos cursos de graduação com qualidade pelos estudantes cotistas nas universidades também precisa ser garantida por essas instituições para almejarmos a democratização desse espaço. Para termos um panorama desse aspecto, novamente recorreremos à pesquisa mais recente da ANDIFES e do FONAPRACE (2019) para refletirmos sobre a evasão²⁷ dos discentes nas IFES. Quando a pesquisa abordou o tema da evasão com os estudantes, 52,8% revelaram que já pensaram em abandonar seus cursos. Em relação aos motivos, foram citados pelos estudantes: dificuldades financeiras (32,8%); nível de exigência acadêmica (29,7%); dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho (23,6%); problemas de saúde (21,2%); dificuldades relativas ao campo profissional (19,5%); dificuldades de relacionamento no curso (19,1%); incompatibilidade com o curso escolhido (18,4%); insatisfação com a qualidade do curso (18,4%); problemas familiares (15,9%); e *bullying*, perseguição, discriminação ou preconceito (4,7%). Como podemos perceber, as dificuldades relativas aos aspectos financeiros são os principais motivos que fazem os estudantes pensarem em abandonar seus cursos: abarcam 56,4% se somarmos diretamente as dificuldades financeiras com a incompatibilidade de conciliar trabalho com o estudo.

Trazendo essa análise para os cotistas, a pesquisa nos mostra que a intenção de abandonar o curso ou a instituição tem pouca relação com a forma de ingresso, já que a proporção de quem cogita o desligamento é semelhante nos dois grupos (cotistas e não cotistas). Aliás, alguns estudos de caso reforçam esse dado. Pesquisas

²⁷ Entendemos como evasão a perda de vínculo do estudante com a instituição, seja pelo abandono do curso, pela saída da universidade ou, até mesmo, pelo desligamento voluntário ou não do curso.

realizadas pela UnB e pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), por exemplo, demonstram que o índice de evasão dos(as) estudantes cotistas é inferior ao dos não cotistas. Na UnB, os resultados mostram que a taxa de evasão foi de 10,4% entre os cotistas e entre aqueles que ingressaram por ampla concorrência foi de 11,8% (REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008). O mesmo aconteceu na UFV, onde a taxa de evasão geral da instituição foi de 12% e entre os cotistas foi de 9,4%, permanecendo abaixo da média da instituição; já entre os ingressantes pelo sistema universal foi de 13,5% (SILVA *et al.*, 2020). Podemos sugerir que esse resultado tem a ver com o valor que os estudantes provenientes da política de cotas, e, portanto, com trajetórias desiguais, conferem à oportunidade educacional que conseguiram e, conseqüentemente, tendem a se esforçar mais para concluir seus estudos.

Apresentados esses elementos, que consideramos fundamentais para a discussão do fenômeno de ampliação do acesso para grupos específicos ao Ensino Superior, acreditamos que chegamos ao momento de analisar se a política de cotas contribui para a democratização do Ensino Superior ou se foi mais um elemento de massificação desse nível de ensino, entre outros, que vimos no tópico anterior. Como podemos perceber, a democratização do Ensino Superior é um fenômeno complexo, que, para além do acesso, da permanência e da conclusão, necessita ainda que as universidades estejam inseridas em uma sociedade democrática.

Por isso, é impensável analisar as condições para a democratização das universidades públicas sem atentar para o contexto em que estão inseridas. Observando a trajetória política brasileira, percebemos que o país tem uma relação muito frágil com a democracia, tendo vivenciado governos autocráticos repetidas vezes. Quaisquer movimentos em direção a uma sociedade mais justa e democrática, ainda que nos limites do capital, foram abortados pelas nossas burguesias.

A história da política de cotas nas universidades públicas brasileiras é um bom exemplo disso. Ela foi pautada pelos movimentos sociais mais fortemente desde a redemocratização, mas somente foi concretizada em 2003 por algumas instituições estaduais. O Projeto de Lei que deu origem à Lei de Cotas nas IFES demorou mais de dez anos para ser aprovado, o que já evidenciava o desconforto da burguesia brasileira com a democratização no acesso ao Ensino Superior. Os argumentos contrários à política também demonstram o quanto estão enraizados na sociedade traços da sua formação. Primeiro, a insistência no mito da democracia racial, mesmo

com todos os indicadores sociais apontando para as consequências terríveis da escravidão para os negros ainda na contemporaneidade. Depois, o apego ao ideal de meritocracia, que atende somente àqueles privilegiados economicamente, sendo totalmente injusto aferir a capacidade individual, por um exame tradicional como o vestibular, em sujeitos com condições totalmente opostas.

Avançando na história, outro ponto central para refletirmos sobre a democratização de qualquer política social e, em nosso objeto de estudo, do Ensino Superior é o cenário político e social em que vivemos atualmente. As reflexões que teceremos estão longe de esgotar a relação entre universidade e democracia, que entendemos ser muito complexa para ser concluída neste estudo. O que pretendemos é realizar alguns apontamentos críticos sobre as possibilidades e, principalmente, os limites no interior do capitalismo para a democratização de um espaço como o acadêmico.

O primeiro elemento que gostaríamos de problematizar é que a universidade é uma instituição dentro da ordem burguesa que tende à reprodução dos seus valores. Assim, individualismo, competitividade, busca por prestígio e poder, meritocracia, autoritarismo, hierarquização e desigualdades são marcas da sociedade capitalista e que também estão presentes no cotidiano das instituições universitárias. Esses valores criam enormes dificuldades para que as universidades possam ser democráticas, ainda que dentro de um projeto burguês de sociabilidade. A propósito, consideramos uma universidade democrática em nossa sociedade quando é permitido que todos, sem nenhuma distinção, possam ter o direito de acessá-la, nela permanecer e concluir seus estudos com qualidade; portanto, precisa ser um espaço que abrigue a pluralidade e a diversidade de sujeitos, e não apenas uma pequena elite. Ela é democrática, ainda, quando o conhecimento ali produzido está à disposição de todos, e não somente do mercado, e promove melhorias na vida de toda a população indistintamente de classe, origem, raça e etnia; e, para ser democrática, precisa ainda que o princípio da autonomia universitária seja respeitado em sua plenitude, assim como a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão para que tenham condições objetivas de serem materializados.

O contexto político que vivemos no Brasil, especialmente a partir do golpe parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, eleita para seu segundo mandato por 54,5 milhões de brasileiros e brasileiras, tem se mostrado uma

grande barreira para a democratização das universidades. O golpe representou a ruptura com um governo que, por mais que tivesse atendido aos interesses do grande capital enquanto esteve à frente do Estado, conseguiu, com políticas focalizadas e assistencialistas, promover melhorias importantes na vida das camadas mais empobrecidas da sociedade, inclusive o acesso às universidades públicas.

Esse movimento golpista teve rebatimentos para as universidades públicas para além dos econômicos já mencionados, principalmente a partir da eleição do presidente Jair Bolsonaro. Político de carreira, com sete mandatos consecutivos e 28 anos no Congresso sem levantar nenhuma pauta importante, Jair Messias Bolsonaro foi eleito a partir de um discurso extremamente conservador e de ódio que atacava mulheres, negros, homossexuais, indígenas, pobres, além, claro, dos comunistas. Sustentou e alavancou também a sua vitória por meio de um enorme sentimento antipetista e de ódio à política, por assim dizer, tradicional. Desse modo, Bolsonaro se colocava e era colocado, sem nenhuma ironia, na posição de “messias”, de salvador da pátria e de “mito”.

Na presidência, com sua postura de extrema-direita e ultraliberal, vem realizando as tão desejadas contrarreformas idealizadas pelo capital por meio das privatizações, do choque fiscal e do ataque ao conjunto dos direitos trabalhistas. Além disso, um elemento muito característico do exercício de seu poder é o conservadorismo, gestado ainda nas mobilizações de 2015, que levaram à derrubada de Dilma Rousseff. Naquele momento, a direita, enquanto oposição política, ocupava as ruas demonstrando o crescimento do ideário reacionário e conservador, que estava apenas adormecido no país. Segundo Demier (2017), os anos de governos petistas, que nem de longe se aproximavam de uma cidadania nos moldes social-democrata, mas de uma cidadania dada pelo consumo, promoveram alterações na pirâmide social brasileira e levaram à ampliação do emprego formal (ainda que não qualificado), à valorização do salário mínimo e a políticas compensatórias, resultando, por exemplo, na ampliação do acesso da juventude pobre e negra a espaços restritos da sociabilidade burguesa, como as universidades, o que reacendeu o ódio de classe das elites brasileiras para com “os de baixo”.

O conservadorismo político, moral e cultural chegou ao ápice com a eleição de Bolsonaro, iniciando uma verdadeira cruzada ideológica contra os inimigos do governo, como as próprias instituições da democracia formal burguesa, como o STF,

a mídia e também a ciência, os professores e as universidades públicas. Os ataques às universidades são proferidos principalmente contra os setores ligados às ciências humanas — não à toa são elas as primeiras ameaçadas com corte de verbas por parte dos variados ministros da Educação do governo. A luta desses, apoiados e estimulados pelo presidente, obviamente, é contra o que chamam de “marxismo cultural²⁸” presente nas universidades. Mas esse é apenas o pano de fundo ou a cortina de fumaça que tenta encobrir os verdadeiros motivos para o ataque às universidades, ou aos professores e, em última instância, às ciências, sobretudo as humanas. Um governo com as características do atual necessita de impedir qualquer reflexão crítica, qualquer argumentação que exponha a fragilidade teórica das suas ideias. Por isso, é preciso cercear as pesquisas, a produção do conhecimento que venha a colocar em risco a reprodução do seu poder. Nas palavras de Sena Júnior (2019),

[O] excesso de politização, em áreas cuja investigação científica dedica anos ou mesmo décadas de esforços para produzir conhecimento comprovado e consistente, é o que faz com que investigadores de diversas instituições do Estado, responsáveis pela produção de dados que alimentam a elaboração de políticas públicas para o país, sejam atacados. (SENA JÚNIOR, 2019, p. 214)

Como os fatos não devem ser analisados isoladamente, mas sim, como nos ensinou Marx, dentro de uma perspectiva de totalidade, os cortes financeiros que asfixiam as universidades públicas, promovendo um verdadeiro desmonte, além de atender às necessidades de ordem financeira do capital, também contribuem para o ataque ideológico às instituições. Isso porque, se não pode o governo, pelos pactos e limites estabelecidos pelo regime democrático liberal-burguês, prender, censurar, torturar e expulsar das universidades os “doutrinadores”, pode e realiza duros cortes orçamentários que impedem, na prática, que as universidades executem sua função básica de promover conhecimento, especificamente naquelas áreas que produzem informações e conhecimentos que põem luz sobre o obscurantismo da atual gestão.

Dessa forma, concordamos com Demier (2017) que vivenciamos um período que pode ser tratado como uma “democracia blindada”, em que, na análise do autor,

²⁸ De acordo com Siqueira (2014), o “marxismo cultural” consiste “em uma estratégia discursiva utilizada predominantemente pela direita brasileira para anular as práticas opostas aos seus objetivos, as colocando sob a classificação de “marxistas”, “de esquerda”, “comunistas”. Esta estratégia generaliza todas as práticas não conservadoras como de esquerda radical ou manipuladas pela esquerda radical”.(SIQUEIRA, 2014, p. 05).

as liberdades democráticas e os direitos sociais contidos no regime democrático-liberal são duramente atacados. A “democracia blindada” é caracterizada pelo autor como

estruturas de funcionamento hermeticamente fechadas às pressões populares, preservando seus núcleos decisórios como espaços exclusivos dos interesses da classe dominante. Impedindo, por meio de uma série de artifícios econômicos, políticos e culturais, que as demandas populares de cunho reformista possam adentrar a cena política institucional, essas novas democracias se definem pelo seu conteúdo essencialmente contrarreformista. (DEMIER, 2017, p. 33)

Nessa forma de democracia, blindada, as liberdades democráticas precisam ser confrontadas para que os direitos sociais contidos no regime democrático-liberal possam ser duramente atacados. Assim, para sustentar as medidas totalmente antidemocráticas são reforçadas a repressão aos movimentos sociais e a perseguição deliberada a professores e a instituições universitárias. Para o autor, o ataque às universidades públicas é um dos elementos que possibilitam a blindagem da democracia no Brasil,

[...] a internacionalização subalterna da economia nacional, as inúmeras privatizações, as sucessivas retiradas de verbas das áreas sociais para o pagamento da dívida pública às grandes corporações financeiras, os inclementes planos de austeridade fiscal, a preservação proposital de um vultuoso exército industrial de reserva (desemprego elevado), as contrarreformas previdenciárias, o sucateamento do SUS, a degradação da educação pública, o subfinanciamento das universidades públicas, a proletarização do trabalho intelectual [...]. (DEMIER, 2019, p. 120)

Se a “democracia blindada” não foi produzida pelo governo Bolsonaro, mas é produto das relações capitalistas típicas do neoliberalismo, neste atual governo tem se configurado como uma “democracia blindada que não dispensa os blindados” (DEMIER, 2019), isto é, que não teme recorrer de forma rotineira à repressão policial seletiva contra aqueles que ousam levantar sua voz contra a barbárie que vivenciamos. Em um cenário tão obscuro e adverso para as políticas sociais, mesmo aquelas focalizadas, como pensar a democratização do Ensino Superior? Ela é realizável nesse contexto? As cotas são políticas que permitem a sua democratização? Propondo-nos a problematizar algumas dessas questões, tentaremos finalizar esta seção.

Primeiro, como ficou claro, estamos em um contexto totalmente adverso para pensarmos em qualquer tipo de democratização, seja de uma política, como a de

cotas, seja das instituições universitárias. As universidades públicas têm sido alvo de constantes ataques financeiros, políticos e ideológicos. Para que seu potencial democrático possa ser realizado, é preciso que tenham liberdade para realizar uma de suas funções básicas, que é a produção do conhecimento e a formação não apenas de estudantes com habilidades técnicas para exercer a sua profissão, mas também com leitura crítica da realidade e que possam devolver à comunidade todo o investimento que ela empenha na sua formação. Para tanto, as universidades públicas não podem ser alvo de uma guerra ideológica e tratadas como inimigas do povo, como se os investimentos que nelas devam ser realizados pelo Estado fossem os responsáveis pelas mazelas de toda a ordem social, assim como o conhecimento ali produzido deve estar a serviço da sociedade, das suas necessidades, e não apenas do mercado.

Além disso, as universidades, para serem democráticas, precisam ser um espaço que abrigue a pluralidade e a diversidade de sujeitos, e não apenas uma pequena elite, no que a política de cotas cumpre um papel importante ao estabelecer a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com recorte de renda, pretos, pardos e indígenas e ainda pessoas com deficiência, ampliando a inserção desses grupos histórica e socialmente excluídos das universidades públicas brasileiras. Isso porque, apesar do fenômeno de ampliação e expansão do Ensino Superior brasileiro, desde a década de 1960 e aprofundado a partir dos anos 1990, o seu acesso continuou excludente, privilegiando o ingresso daqueles com melhores condições sociais. A partir da instituição da política de cotas nas universidades públicas brasileiras, podemos constatar que aqueles grupos citados puderam usufruir essa expansão, acessando um direito social garantido constitucionalmente. Por isso, em nossa análise consideramos que a política de cotas contribui diretamente para a democratização do acesso ao Ensino Superior público,²⁹ pois comprovadamente ampliou o acesso de sujeitos alijados desse nível de ensino, principalmente pelas suas condições socioeconômica e étnico-racial, o que permite que as universidades públicas sejam mais próximas da face da sociedade.

²⁹ Compreendemos que esse debate sobre a expansão do Ensino Superior tem diferentes leituras que não daremos conta neste trabalho, sendo tratada por alguns estudiosos como mais um elemento de massificação do Ensino Superior ou de expansão focalizada, de universalização ou democratização do seu acesso nas instituições públicas.

Portanto, se não democratizaram as universidades, e talvez isso nem esteja em seu escopo de pretensões, as cotas representam uma política de garantia de direitos numa sociedade e em um momento específico, marcado pela retirada dos direitos sociais. Ao permitir o acesso de estudantes de setores sociais menos favorecidos, ela pode ainda contribuir para o tensionamento de ideias diferentes dentro da universidade, já que, ao entrarmos nela, carregamos nossas histórias, trajetórias e lugares que ocupamos na esfera social. As cotas, ao oportunizarem o acesso ao Ensino Superior, contribuem não somente para qualificação intelectual e desenvolvimento cultural, como também para expectativas e projetos de vida, representando inúmeras possibilidades para os sujeitos, como obter *status* social e romper com determinados estigmas, como a incapacidade individual; alcançar lugares que seus pais não conseguiram pelas dificuldades de vida; ascender socialmente, ainda que dentro da própria classe; obter sentimentos de superação pessoal e realizações de sonhos; e alimentar a perspectiva de ter uma condição financeira melhor pelo acesso a uma universidade pública.

Dessa forma, a política de cotas é fundamental para problematizar a questão da histórica elitização do Ensino Superior e representa conquista importante dos trabalhadores e dos negros deste país, que passam a ameaçar os privilégios de acesso das classes dominantes a um bem público, que é a educação e as universidades brasileiras. Se não significam a solução para a democratização das universidades, e, a nosso ver, não são, as cotas representam um caminho, uma estrada totalmente necessária para reduzir as desigualdades educacionais brasileiras. A partir dessa política, podemos vislumbrar uma distribuição mais equânime do conhecimento produzido dentro de um espaço público, o que é uma das condições para a democratização das universidades. Diferentemente de outros programas adotados nos anos neoliberais, como PROUNI, FIES e REUNI, que levaram a um inchaço do Ensino Superior e uma conseqüente massificação desse nível de ensino, a política de cotas permite uma distribuição mais justa dessas vagas criadas a partir desses processos de expansão, sendo fundamental para a democratização no acesso às universidades públicas.

Agora nada disso pode ser potencializado se não pensarmos: a) em um outro modelo de universidade, no qual a competição, o individualismo e o mérito sejam substituídos pela cooperação e pelo apego aos valores coletivos; b) outro modelo de

educação que esteja para além das necessidades do capital de valorização ou de qualificação da força de trabalho; e c) por fim, de outro projeto societário que não seja o da ordem burguesa, no qual o conhecimento produzido esteja a serviço do povo. Enquanto esses processos não acontecem — e não podemos perder de vista que, como processos, são graduais e dependem de uma série de fatores, dos quais o principal são as correlações de força entre capital e trabalho, e que no momento não estão muito favoráveis aos trabalhadores —, políticas ainda que focalizadas são importantes para mitigar as desigualdades educacionais existentes.

As tarefas das universidades e de quem as personifica (discentes, técnico-administrativos e docentes) nesse cenário desfavorável são árduas e heroicas, sendo “resistência” a palavra de ordem nessa luta pela defesa de uma universidade pública e democrática. Como tenta nos clarear Salles (2018), filósofo, professor, reitor da Universidade Federal da Bahia e ex-presidente da ANDIFES:

O que fazer? Como enfrentar este momento difícil? Ora, nosso caminho agora é, sobretudo, de resistência, por meio da qual devemos lembrar ao Estado e à sociedade a importância do compromisso com o financiamento e a ampliação do Ensino Superior. A resistência se dá, principalmente, na realização do melhor de nossos esforços. Resistimos perseverando em realizar nossa própria natureza acadêmica e nossa autonomia. Resistimos com a melhor aula, a mais rigorosa pesquisa, a mais ampla atividade de extensão, as mais bem cuidadas publicações. E também resistimos com maior mobilização de nossos fóruns de decisão, de nossas assembleias e reuniões. E ainda com a constituição não burocratizada de nossas instâncias de deliberação, que não são meras repartições, separadas e estanques, mas devem sempre ser chamadas a pensar a vida universitária e, comprometidas com o todo da instituição, ser chamadas a inventar laços e a produzir caminhos. (SALLES, 2018, p. 111)

3.4 A UFJF E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS

Nesta seção, buscaremos realizar uma apresentação do lócus escolhido para a nossa pesquisa e do processo de implementação das cotas na universidade. Iniciaremos apresentando a instituição com informações sobre suas criação e estrutura, as formas de ingresso e o processo de expansão realizado a partir do REUNI para, então, chegarmos até a implementação das cotas.

A UFJF localiza-se na cidade mineira de Juiz de Fora, que, por sua vez, situa-se na mesorregião geográfica da Zona da Mata, no sudeste do Estado de Minas

Gerais, e tem 516.247 habitantes (CENSO, 2010). Em relação ao Ensino Superior, a cidade possui três centros universitários, nove faculdades, um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e uma universidade, que é a UFJF (MEC, 2021). Devido a essa estrutura, à localidade do município e à sua referência como um importante centro econômico, político, social e cultural, a cidade também é reconhecida como uma cidade universitária.

A UFJF foi criada em 23 de dezembro de 1960, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, que federalizou as seis faculdades existentes no município: Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia. Assim, a universidade nasce a partir da incorporação dos estabelecimentos de Ensino Superior do município, procedimento muito comum à época, uma vez que, como vimos, no início de suas trajetórias as universidades brasileiras foram criadas como um conglomerado de outras instituições. Em 1969, no contexto da Reforma Universitária realizada pelo regime civil-militar, foi criada a Cidade Universitária, onde se localiza o *campus* até os dias de hoje. Atualmente, a universidade conta com 93 cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado distribuídos em seus *campi* de Juiz de Fora e o *campus* avançado de Governador Valadares (MG). Fazem parte ainda da estrutura da UFJF o Hospital Universitário (HU), o Museu de Arte Moderna Murilo Mendes (MAMM), o Fórum da Cultura e o Cine-Theatro Central.

O vestibular foi a principal forma de ingresso nos cursos de graduação da UFJF até 1999, quando foi criado o Programa de Ingresso Seletivo e Misto (PISM), que consiste em um exame seriado, no qual os candidatos concorrem às vagas na instituição por meio da participação em três módulos de avaliação realizados ao final de cada ano do Ensino Médio. A partir de 2011, o tradicional vestibular foi substituído pela utilização das notas dos candidatos no ENEM, com a criação pelo MEC do SISU.

Assim como todo o Ensino Superior, também a UFJF passou por ciclos de expansão, com destaque para o mais recente deles promovido pela reestruturação das universidades federais no governo Lula por meio do REUNI. O REUNI foi instituído por um decreto em 2007, e, no mesmo ano, a UFJF aderiu ao programa. Assim como aconteceu em outras universidades, a adesão ao REUNI na instituição não foi realizada sem questionamentos e movimentos contrários por parte da comunidade acadêmica. As críticas tinham como base os elementos já sinalizados de que: o REUNI representava uma subordinação das IFES ao MEC, impactando no princípio

da autonomia universitária; a expansão de vagas e matrículas não era acompanhada proporcionalmente pelo aumento de professores e, até mesmo em alguns casos, de infraestrutura; o programa representava uma otimização dos recursos existentes, que já eram precários devido a todo desmonte provocado pelos governos anteriores nas universidades federais; e, por fim, ele significava a subordinação das universidades federais à lógica neoliberal, culminando na precarização nas condições de trabalho de professores e técnico-administrativos.

Por tudo isso, houve grande mobilização por parte de discentes, professores e técnicos em direção contrária à aprovação do REUNI pela UFJF. Exemplos dessa mobilização foram a greve dos estudantes, que também ocuparam a reitoria como forma de protesto, solicitando a realização de um plebiscito para que a comunidade acadêmica pudesse decidir sobre a adesão ou não ao programa, e os protestos realizados pelos docentes questionando a falta de diálogo sobre a possível adesão ao programa e suas consequências para a instituição. Apesar de todas essas mobilizações, o REUNI foi aprovado pelo Conselho Superior (CONSU) da UFJF em outubro de 2007 sob forte tensão, com a presença de manifestantes contrários à votação e grande efetivo de policiais militares (ao todo, 130 policiais militares e 45 da tropa de choque). Votado a portas fechadas, o plano de adesão ao REUNI foi aprovado por 30 votos a favor e quatro abstenções, sendo que 53 conselheiros abandonaram a sala de votação por não concordarem com o ostensivo policiamento e também com a falta de transparência no processo de adesão ao programa (TRIBUNA DE MINAS, 2007).

O REUNI conseguiu promover na UFJF, ao longo dos anos, a expansão na oferta de vagas conforme um dos seus objetivos. Para se ter uma dimensão dessa ampliação, podemos acompanhar os dados disponibilizados na Tabela 6.

Tabela 6 - Vagas ofertadas na graduação presencial da UFJF (2007-2016).

Ano	Campus sede – JF	Campus avançado – GV	Total de vagas para ingresso
2007	2.343	---	2.343
2008	2.353	---	2.353
2009	2.829	---	2.829

2010	3.305	---	3.305
2011	3.938	---	3.938
2012	3.644	310	3.954
2013	3.842	556	4.398
2014	4.197	536	4.733
2015	3.822	611	4.433
2016	3.512	394	3.906

Fonte: Soares (2017).

Como podemos visualizar, houve um aumento de aproximadamente 66% das vagas ofertadas, sendo o ápice em 2014, após a criação do *campus* avançado na cidade de Governador Valadares (UFJF-GV). A construção de novas universidades, bem como sua interiorização, foi um dos objetivos preconizados pelo REUNI como estratégia para a democratização do Ensino Superior brasileiro. Dentro dessa proposta, em 2012, a UFJF inaugura o *campus* avançado de Governador Valadares. O *campus* atualmente tem dez cursos de graduação presenciais: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia. Além de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, Mestrado em Ciências Aplicadas à Saúde, em Ciências da Reabilitação e Desempenho Físico-funcional, Mestrado e Doutorado em Educação Física e Pós-Graduação *stricto sensu* em Bioquímica e Biologia Molecular. Apesar de considerarmos relevante a proposta de levar as universidades federais a locais sem acesso a um ensino público superior, consideramos que essa expansão precisa ser realizada de forma qualificada, e não a partir de estruturas precarizadas.

Ainda em relação ao *campus* da UFJF-GV, que fica distante da sede em aproximadamente 454 quilômetros, é importante sinalizar que, até o momento, os(as) estudantes não têm à sua disposição uma sede própria da UFJF, sendo os cursos executados de forma precarizada em duas faculdades particulares do município conveniadas à UFJF. Depois de alguns imbróglis envolvendo falta de recursos financeiros, somente no ano de 2019 foram iniciadas as obras para a construção do novo prédio que pertencerá a UFJF e que abrigará os cursos de Farmácia e Nutrição,

respondendo a uma demanda antiga da comunidade acadêmica. O *campus* avançado possui um espaço doado, que funcionava como uma fazenda, para que possa reunir os cursos da UFJF-GV. Entretanto, não há previsões de quando as obras se iniciarão devido a entraves judiciais.

No que diz respeito aos financiamentos, principalmente aqueles relacionados para investimentos em infraestrutura e aquisição de equipamentos da universidade, após a implementação do REUNI, os dados obtidos por Silva (2013) são esclarecedores, conforme observamos na Tabela 7.

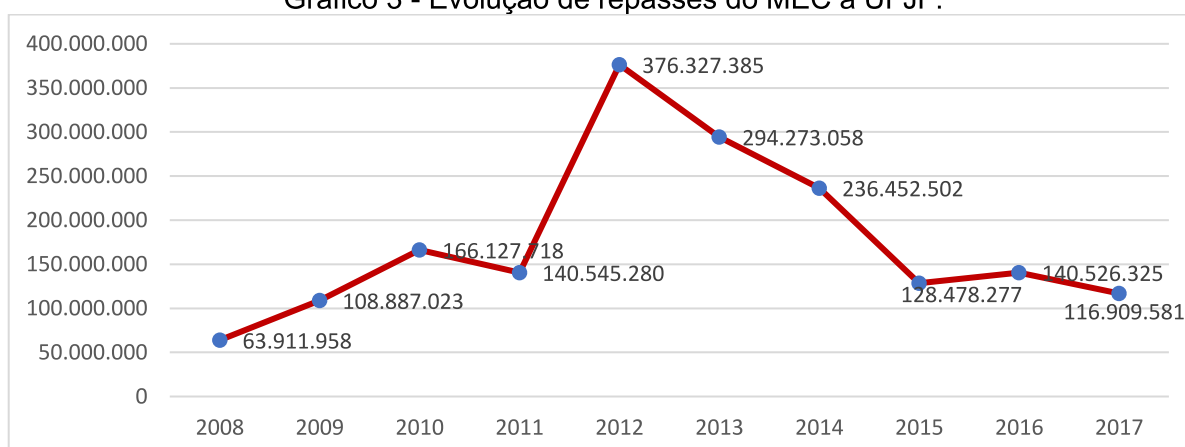
Tabela 7 - Obras e equipamentos pactuados – REUNI (em R\$).

Ações da UFJF	Período		
	2008	2009	2010
Obras e equipamentos pactuados	5.373.669	14.530.600	14.875.240
Obras e equipamentos realizados	5.290.471	19.832.483	18.922.379

Fonte: Silva (2013).

Nessa tabela, vemos que a UFJF teve um aumento de quase três vezes no orçamento pactuado no período e investiu concretamente mais do que o previsto para a ampliação e a reforma de seus espaços, bem como na aquisição de bens necessários para o processo de aprendizado. Já em relação ao orçamento geral empenhado pelo MEC na UFJF após a adesão ao REUNI, o Gráfico 3, realizado a partir de levantamentos no órgão governamental, mostra-nos o seguinte cenário:

Gráfico 3 - Evolução de repasses do MEC à UFJF.



Fonte: Jornal G1 (2018).

Após a adesão ao REUNI, os repasses à instituição são crescentes pelo menos até o ano de 2012. De 2012 a 2015, percebemos que os recursos destinados à instituição vêm sofrendo constantes perdas, com pequena alta em 2016 e nova queda em 2017 (conforme prevista no próprio projeto). É interessante observar que, mesmo com a queda de recursos, o número de matrículas não reduziu — ao contrário, foi crescente, passando de 11.356 em 2007 para 19.690 em 2018 (INEP, 2018). Outro ponto é que, assim como os investimentos não acompanham o número de matrículas, o quantitativo de professores na instituição também não se equipara ao crescimento de matrículas, sendo que, em 2018, existiam apenas 1.689 docentes em exercício.

Apesar de as políticas de cotas nas universidades federais fazerem parte também das ampliações realizadas no bojo do REUNI, na UFJF o processo de implementação das cotas inicia-se antes mesmo da existência do programa, ainda no ano de 2004, com a instituição de uma comissão pelo CONSU para estudar a viabilidade da incorporação da reserva de vagas nos processos seletivos da instituição. Segundo Beraldo (2015), a comissão foi composta por docentes e representantes do movimento estudantil da universidade; e representantes dos Sindicatos dos Professores (SINPROs); dos Estabelecimentos de Ensino (SINEPE); da União Juiz Forana de Estudantes Secundaristas (UJES); da Superintendência Regional de Ensino e do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Posteriormente, foram incluídas na comissão as representações do Conselho Municipal para Valorização da População Negra e da Gerência da Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora. De acordo com o autor, após um mês de trabalho a comissão elaborou um relatório para ser discutido pela comunidade acadêmica antes da apreciação pelo CONSU.

Os principais pontos de discussão do grupo de trabalho estavam em sintonia com o debate realizado à época sobre a adoção das cotas no Ensino Superior, especialmente a respeito da constitucionalidade da política, dos critérios a serem adotados pela instituição (cotas socioeconômicas ou raciais), do impacto da adoção da reserva de vagas para a qualidade do ensino na universidade, das condições de permanência dos ingressantes pelas cotas e da preocupação com seu rendimento acadêmico. Em relação a esses questionamentos, a comissão posicionou-se favoravelmente pela legalidade das cotas, reafirmando a necessidade de se alcançar uma igualdade substantiva; já sobre os critérios a serem adotados, ela destaca a

necessidade de a reserva de vagas articular o ensino público e a questão racial, tendo em vista as disparidades existentes no âmbito das universidades em prejuízo aos negros — a comissão considerava que, ainda que de forma indireta, o critério de escola pública atenderia às questões socioeconômicas; quanto à preocupação com a qualidade do ensino, o relatório defende que a queda na qualidade do Ensino Superior é um processo que está atrelado à diminuição de investimentos nas universidades públicas e à crise na qualidade dos ensinos Fundamental e Médio, também provocada pela falta de investimentos públicos nesse níveis de ensino. Com relação às condições de permanência dos (as) cotistas, o documento final ressaltava a necessidade da adoção pela instituição de uma série de medidas que funcionassem como uma política de permanência, envolvendo não somente a concessão de bolsas para os jovens cotistas, mas também o acompanhamento desses(as) estudantes (BERALDO, 2015).

O documento foi aprovado, por maioria, pela instância superior da UFJF em 4 de novembro de 2004, pela Resolução nº 16/2004, que estabelecia como critérios de acesso à política de reserva de vagas a condição socioeconômica, medida pela formação em escola pública, e a questão racial, a ser comprovada pela autodeclaração dos estudantes. Em relação à distribuição das vagas, ficou definido que 50% seriam destinados para egressos de escolas públicas e, dentro desse percentual, uma reserva de 25% seria para autodeclarados negros. Para os(as) estudantes egressos das escolas públicas, a condição era estudar no mínimo sete anos no sistema público de ensino. Ficou ainda instituído na Resolução que o sistema de cotas teria a vigência de dez anos, passando por uma revisão após seus três primeiros anos.

Em 2005, a Resolução passou por uma nova regulamentação, ficando definido que a adoção do sistema de reserva de vagas seria realizada de forma gradual, com os percentuais de vagas destinadas aos cotistas de 30% em 2006, 40% em 2007 e 50% em 2008. Para a cota racial, seriam destinados 25% de cada quantitativo de reserva. Outra alteração foi em relação aos egressos das escolas públicas, que, após os três primeiros anos da adoção da política de cotas, deveriam necessariamente estudar pelo menos quatro séries do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio em escolas públicas. Com essas mudanças foi aprovada, por unanimidade, a Resolução nº 05/2005, que, de fato, implementava a política de cotas na UFJF a partir dos processos seletivos de 2006.

De 2006 a 2012, 6.635 estudantes ingressaram pela política de cotas na UFJF, conforme demonstrado na Tabela 8. Além desses, 187 concorreram às vagas pelo sistema de cotas no *campus* avançado da UFJF-GV no ano de sua inauguração (2012), desse modo o total de ingressantes na instituição pelas cotas no período foi de 6.822. Destaca-se, ainda, que o critério socioeconômico (escola pública) adotado pela instituição leva ampla vantagem em número de ingressantes se comparado com os candidatos pretos ou pardos, pois 5.281 ingressaram por meio do primeiro critério, e 1.541, pelo segundo.

Tabela 8 - Ingressantes na UFJF por tipo de ingresso – 2006-2012.

Ano de ingresso								
Tipo de ingresso	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Ampla concorrência	1.419	1.312	1.233	1.236	1.415	1.737	1.655	10.007
Cotas	365	444	651	992	1.248	1.538	1.397	6.635
TOTAL	1.784	1.756	1.884	2.228	2.663	3.275	3.052	16.642

Fonte: Beraldo (2015).

Como previsto nas Resoluções, a vigência da política de cotas na instituição seria de dez anos após a sua implementação, prazo que terminaria em 2016. Entretanto, em 2012 foi instituída a Lei de Cotas para as IFES. Essa lei apresentou mudanças para a implementação das cotas na UFJF, principalmente no que diz respeito aos seus critérios de adoção. De acordo com a legislação, 50% das vagas destinadas ao sistema de cotas deveriam ser reservadas para estudantes de escolas públicas, e também 50% dessas deveriam ser direcionadas para aqueles com famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Essa é a principal alteração para as resoluções internas aprovadas pela UFJF, que previa como critério para as cotas socioeconômicas apenas que o candidato fosse egresso de escola pública. O percentual para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas varia de acordo com a proporção dessa população na Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo os dados do último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2016, quando a lei foi alterada para incluir as pessoas com deficiência, o mesmo critério para pretos, pardos e indígenas foi aplicado à cota para deficientes.

Após a aplicação da Lei de Cotas na UFJF, os quantitativos de candidatos que ingressaram pelo sistema de cotas estão expressos na Tabela 9.

Tabela 9 - Ingressantes na UFJF por modalidade de ingresso e tipo de cota – 2013-2020.

Tipo de ingresso	Ano de ingresso								
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Ampla concorrência	1.989	2.177	2.289	2.200	2.289	2.232	2.224	2.123	17.523
Cotas	2.154	2.249	2.235	2.296	2.409	2.174	2.375	2.383	18.275
TOTAL	4.143	4.426	4.524	4.496	4.698	4.406	4.599	4.506	35.798

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” a partir dos editais do PISM e do Vestibular e dos Termos de Adesão ao SISU (2021).

De acordo com a Tabela 9, vimos que, entre os anos de 2013 e 2020, ingressaram na universidade 18.275 estudantes pela política de cotas, sendo que, desses, 9.540 discentes pertencem especificamente ao critério de renda. Fica evidente, ainda, que a adoção da Lei de Cotas para a universidade foi positiva, uma vez que, conforme a Tabela 8, a maioria das vagas eram ocupadas pela ampla concorrência (60%). Posteriormente à Lei de Cotas, de acordo com os dados disponibilizados na Tabela 9, em relação ao período anterior, o aumento percentual de ingressantes cotistas na UFJF é de quase 168%, o que, sob a nossa perspectiva, é um passo interessante da instituição na direção da democratização no seu acesso.

O crescente número de estudantes cotistas faz com que a UFJF também tenha que se preocupar com as condições de permanência de seus estudantes, sobretudo daqueles que são público-alvo do PNAES, pelo qual devem ser atendidos prioritariamente estudantes egressos de escola pública ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Na análise de Soares (2017), houve um aumento orçamentário para a política de assistência estudantil na UFJF após o REUNI, mas esse aumento não foi suficiente para acompanhar a ampliação do acesso na instituição. Para comprovar sua assertiva, a autora elaborou uma tabela, que aqui reproduzimos, demonstrando a proporção dos recursos destinados à assistência estudantil por cada discente matriculado na UFJF no período de 2006 a 2016.

Tabela 10 - Proporção de recurso de assistência estudantil por discente matriculado na UFJF (2006-2016).

Ano	Orçamento anual da Assistência Estudantil	Total de discentes matriculados	Recurso por discente/ano	Proporção de recurso por discente no orçamento da AE*
2006	R\$ 1.454.941,00	11.717	R\$ 124,17	0,0085%
2007	R\$ 1.475.000,00	11.870	R\$ 124,26	0,0084%
2008	R\$ 1.500.000,00	12.079	R\$ 118,84	0,0079%
2009	R\$ 2.546.194,00	12.621	R\$ 201,74	0,0079%
2010	R\$ 7.156.710,00	13.718	R\$ 521,70	0,0072%
2011	R\$ 9.335.458,00	15.286	R\$ 610,71	0,0065%
2012	R\$ 10.370.137,00	16.400	R\$ 632,32	0,0060%
2013	R\$ 11.033.879,00	17.654	R\$ 625,00	0,0056%
2014	R\$ 11.775.960,00	18.693	R\$ 629,96	0,0053%
2015	R\$ 13.587.013,00	18.918	R\$ 718,20	0,0052%
2016	R\$ 15.006.738,00	19.576	R\$ 766,58	0,0051%

Fonte: Soares (2017). Tabela construída a partir dos dados disponibilizados pela PROPOF e pelo CGCO (UFJF) em julho de 2017.

* A proporção de recurso por discente no orçamento da assistência estudantil se refere à porcentagem do valor destinado a cada discente por ano no orçamento anual da assistência estudantil.

É possível percebermos que houve um crescimento nos valores absolutos do orçamento anual repassado para a política de assistência estudantil, bem como um aumento do recurso por discente. Entretanto, quando avaliamos proporcionalmente esses dados, temos que, como destaca a autora, esse aumento não acompanha o crescimento das matrículas, já que, em 2006, o recurso por discente correspondia a 0,0085% do orçamento geral, e em 2016 corresponde a apenas 0,0051%. Na PROAE, os recursos são divididos entre as bolsas e auxílios e outras frentes de trabalho, como análises socioeconômicas.³⁰ Em relação à participação dos estudantes ingressantes pela política de cotas na instituição na política de assistência estudantil na UFJF, levando-se em consideração o período de 2012 a 2016, Soares (2017) aponta os seguintes números:

Tabela 11 - Discentes atendidos pelo programa de bolsas e auxílios estudantis da PROAE/UFJF (2012-2016).

Ano	Discentes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas com critério renda <i>per capita</i>	Outros grupos e formas de ingresso	Total
2012	1.888	2.114	4.002
2013	2.586	2.769	5.355

³⁰ Para outras informações sobre as ações desenvolvidas pela PROAE, consultar: <https://www2.ufjf.br/proae/>

2014	2.760	3.174	5.934
2015	3.045	2.722	5.767
2016	2.448	1.896	4.344

Fonte: Soares (2017).

Apesar de a política de assistência estudantil ser disponível a todos os estudantes da UFJF, independentemente da forma de ingresso, percebemos que, em 2016, foram os cotistas de renda que mais acessaram bolsas, auxílios e programas da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), o que indica a importância dessa política para a sua permanência na universidade.

A democratização do acesso na UFJF, que pode ser percebida nos números apresentados pela Tabela 9, fez com que a universidade tivesse que realizar mudanças em sua estrutura para operacionalizar a aplicação das cotas e garantir o acesso desses estudantes à instituição. Conforme mencionamos, uma das principais mudanças que a Lei de Cotas trouxe para o sistema que a universidade já implementava foi a inclusão do critério socioeconômico de renda. A partir disso, era preciso designar um grupo de profissionais que se destinassem à análise desse novo critério. É importante ressaltar que, diferentemente do que acontece em outras instituições, desde o início a UFJF optou pela avaliação desse critério por assistentes sociais, que têm entre as suas competências a realização de estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais. Chamamos a atenção para esse ponto porque entendemos que o profissional de Serviço Social, pela sua formação, é quem tem maiores habilidades técnicas para a realização dessa análise e, para além disso, consegue realizá-la com vistas à garantia de direitos sociais, buscando compreender, pela análise documental, a realidade socioeconômica dos sujeitos que procuram o acesso a uma universidade pública.

Nesse sentido, de 2013, primeiro ano da aplicação da Lei de Cotas, até o segundo semestre de 2017, a realização das análises socioeconômicas para fins de ingresso na UFJF, institucionalmente, ficou sob a responsabilidade da PROAE e dos assistentes sociais desse setor. Contudo, pela compreensão de que se tratava de uma política de ingresso e também pela alta demanda já destinada à equipe da PROAE, em 2017 foi criado, pela Administração Central da UFJF, um setor, à época denominado Comissão de Análise de Documentos de Matrículas,³¹ vinculado à

³¹ Com a aprovação do novo organograma em 2021, o setor foi transformado em uma gerência.

PROGRAD. Esse setor é responsável pela análise dos critérios de acesso pelo sistema de cotas, exceto o de escola pública, que fica a cargo da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA). Atualmente, a equipe é composta por cinco assistentes sociais e dois técnico-administrativos.

Avaliamos a criação de um setor específico para a execução da política de cotas como um diferencial da UFJF e algo extremamente positivo, pois permite que a condução dessa política esteja centralizada em só um espaço institucional e, mais que isso, qualifica sua implementação na instituição ao proporcionar que se tenha um processo de trabalho unicamente destinado a pensar no exercício dessa política e no seu aprimoramento. No que diz respeito, exclusivamente, ao público que tenta o ingresso pelo critério de renda, conseguimos implementar melhorias no setor que qualificam o atendimento oferecido aos nossos usuários, contribuindo para a garantia do seu acesso à instituição. Como exemplo dessas melhorias, conseguimos ampliar o atendimento aos candidatos, que inicialmente era somente por *e-mail*, para o contato telefônico e realizamos, no ato do requerimento de matrícula presencial, um plantão social que retira as dúvidas dos ingressantes, bem como realiza a conferência da documentação entregue,³² possibilitando que já se tenha uma prévia de seus resultados e uma orientação qualificada de como acessar os documentos necessários para a comprovação de seu perfil de renda. Além disso, realizamos um processo constante de monitoramento dos editais de matrícula a fim de facilitar sua compreensão pelos estudantes.

Nesta seção, vimos que a UFJF passou por um processo de expansão e que, a partir das cotas em 2006 e aprofundada em 2013 com a Lei de Cotas, houve uma ampliação da entrada de estudantes que historicamente foram excluídos do Ensino Superior, o que proporcionou maiores diversidade e representatividade para a instituição e, a nosso ver, contribuiu para democratizar o acesso à UFJF. Apesar das dificuldades de financiamento pelas quais a UFJF passa, assim como as demais IFES, acreditamos que a luta deve ser cada vez mais para a construção de uma UFJF pautada na democratização do acesso, na permanência dos estudantes e na sua formação com qualidade. Para tanto, precisamos lutar por investimentos públicos

³² Esses atendimentos presenciais eram realizados quando o requerimento de matrícula era feito presencialmente. Após a pandemia da covid-19, o processo de matrícula passou por alterações, tornando-se totalmente *on-line*, o que certamente implicará mudanças em nosso processo de trabalho.

capazes de permitir que a UFJF possa ter condições de cumprir suas funções com qualidade, atendendo às demandas não somente da comunidade acadêmica, mas também da sociedade, como tem acontecido neste momento trágico promovido pela pandemia da covid-19, em que as universidades e a ciência têm sido protagonistas no seu combate no Brasil.

Realizadas todas essas considerações, no próximo capítulo trataremos de captar a análise que os estudantes que ingressaram pela política de cotas na UFJF fazem sobre ela.

4 COM A PALAVRA OS SUJEITOS INGRESSANTES PELA POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS NA UFJF

Neste capítulo, apresentaremos a sistematização da pesquisa realizada com os estudantes da UFJF que ingressaram pela política de cotas sociais, com critério de renda, no ano de 2018. Inicialmente, indicaremos os caminhos metodológicos que utilizamos para a construção do presente trabalho e, conseqüentemente, para a análise das entrevistas realizadas com os nossos sujeitos.

Compreendemos que a dimensão investigativa compõe o “fazer profissional”, sendo uma das competências do assistente social que possibilitam a “intervenção reflexiva, competente, capaz de responder às demandas que são apresentadas no cotidiano profissional” (MOLJO; DOMINGUES JR., 2002, p. 5), e o conhecimento da realidade social na qual o profissional está inserido. Assentimos com Guerra (1998) que conhecer a realidade social é fundamental para subsidiar o exercício profissional, pois a partir dela o assistente social tem condições de “estabelecer estratégias e táticas de intervenção profissional” (GUERRA, 1998, p. 9). Assim, a pesquisa social é uma necessidade que se coloca aos profissionais, sendo imprescindível a escolha de um método que seja capaz de apreender o movimento da realidade. Em nosso estudo visando alcançar os objetivos propostos, optamos pelo método crítico-dialético por entendermos que é o que melhor nos permite a compreensão do movimento da realidade, para além das suas aparência e imediatez, em uma perspectiva de totalidade, permitindo assim o conhecimento mais aproximado da realidade e, conseqüentemente do objeto de estudo.

Realizada a escolha do método que possibilita o processo de conhecimento é necessário para viabilizarmos a pesquisa social a utilização de instrumentos e técnicas que nos permitam responder às questões colocadas. Acreditamos que, no decorrer do processo investigativo, é preciso ter coerência na escolha da teoria, do método e das técnicas ou metodologias de pesquisa na abordagem do objeto. Tendo clareza desse pressuposto, optamos nesta dissertação pelas pesquisas qualitativa e quantitativa. A escolha pela perspectiva qualitativa é por entender que nos possibilita uma leitura mais ampla do objeto a ser trabalhado ao buscar compreender, de acordo com Minayo (2009), os significados de fenômenos, crenças e valores dos sujeitos em suas subjetividades, trabalhando com informações e categorias que não podem ser

quantificadas. Por outro lado, a abordagem quantitativa é necessária, especialmente, para tratarmos do objetivo específico que diz respeito à construção do perfil dos estudantes que ingressaram na UFJF pelas cotas sociais. Assim, acreditamos ter uma maior possibilidade de analisar as informações em uma perspectiva de totalidade propiciando maior riqueza no estudo do objeto.

Adotamos como instrumento a revisão bibliográfica para aprofundarmos a compreensão do tema estudado e para construirmos um referencial que contribuísse para a análise dos nossos objetivos e dos dados encontrados na pesquisa de campo, estando, portanto, presente durante todo o estudo. A sistematização desse referencial pode ser vista inicialmente nos dois primeiros capítulos. Fizeram parte desse momento de revisão leituras de materiais sobre as desigualdades no acesso ao Ensino Superior brasileiro e as respostas a esse processo.

Para o trabalho de campo, utilizamos como instrumento a entrevista, por acreditarmos que nos permite, por meio do diálogo com os sujeitos sociais, decifrar informações relevantes acerca do objeto estudado. Segundo Minayo (2009), a entrevista pode ser definida como uma conversa orientada para uma finalidade/objetivo a fim de obter informações importantes para a realização de uma pesquisa. Adotamos a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas. Os sujeitos da nossa pesquisa foram os estudantes da UFJF que ingressaram na instituição no ano letivo de 2018 e que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: ser estudante da instituição; ter ingressado na instituição no ano de 2018; ter a cota social de renda como critério de ingresso; ter sido selecionado(a) para participar do levantamento de perfil dos estudantes desta pesquisa; aceitar participar voluntariamente do estudo; e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética da UFJF (CEP/UFJF).

A seleção dos(as) entrevistados(as) partiu do grupo de estudantes que, por meio de sorteio, foram escolhidos para a elaboração do perfil dos(as) discentes que ingressaram em 2018 pela política de cotas sociais de renda na UFJF. A pesquisa de perfil envolveu 218 discentes, o equivalente a 20% da totalidade dos(as) estudantes cotistas que entraram na UFJF no referido ano, e o seu resultado será apresentado no próximo tópico. Para as nossas entrevistas, pretendíamos inicialmente obter uma amostra de também 20% desse universo de 218 estudantes, o que equivale a 43

discentes. A intenção de fixar um quantitativo de entrevistados(as), mesmo em uma pesquisa preponderantemente qualitativa, a nosso ver, fazia-se necessária para que o estudo fosse representativo e uma expressão fidedigna de todo o grupo representado pelos estudantes entrevistados. Atentos à importância da representatividade, também propomos distribuir a nossa amostra de entrevistados(as) entre os cursos divididos nas oito áreas de conhecimento reconhecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).³³ Entretanto, o contexto de pandemia da covid-19 gerou algumas dificuldades.

A primeira delas é que tivemos muitos empecilhos para alcançar a nossa amostra inicial para as entrevistas, sobretudo pela recusa de vários estudantes de aceitar participar desse processo e ainda pelo fato de muitos não terem mais os mesmos contatos cadastrados no sistema da universidade. Ficamos ainda com a impressão de que, em alguns casos, a recusa estava relacionada às constantes denúncias que ocorrem no âmbito da UFJF sobre fraudes nos sistemas de cotas, principalmente na modalidade racial, o que fazia com que alguns ficassem com receio de participar e de se exporem. Ainda que explicássemos os objetivos, as intenções e as metodologias de pesquisa, sentimos receio entre os estudantes, ora velado, ora até mesmo verbalizando se a pesquisa estaria relacionada às denúncias.

Dos possíveis 218 discentes, entramos em contato com aproximadamente 100³⁴ para convidá-los a participar de nossa pesquisa. Desses, somente 26 aceitaram o nosso convite, contudo três desistiram, não aparecendo no horário agendado previamente para a realização das entrevistas. Assim, nossa amostra contou com 23 estudantes pertencentes a quase todas as áreas de conhecimento do CNPq, com exceção da área de Ciências Agrárias. Apesar de não atingirmos a amostra idealizada, acreditamos que conseguimos com as entrevistas realizadas alcançar um quantitativo que nos permitisse compreender as problematizações postas na pesquisa, assim como nossos objetivos, e acima de tudo que refletisse as múltiplas dimensões de nosso objeto de estudo. Do mesmo modo, percebemos que as

³³ As áreas de conhecimento do CNPq são Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e outras áreas.

³⁴ A escolha desse grupo foi realizada aleatoriamente com auxílio de um “sorteador” *on-line*.

respostas obtidas, e até mesmo algumas reflexões, acabaram por se repetir e se complementarem, aproximando-se de um grau de saturação.

Outro apontamento que gostaríamos de realizar é que, devido às necessárias medidas de enfrentamento e contenção da disseminação do vírus propagador da covid-19, como o distanciamento social, foi impossível a realização das entrevistas pessoalmente. Isto posto, o contato com os estudantes foi realizado de forma remota por meio de aplicativos de videochamada. Se, por um lado, essa experiência trouxe-nos como ponto positivo a possibilidade de entrevistarmos os estudantes do *campus* de Governador Valadares, por outro gerou algumas implicações, por exemplo, a resistência dos entrevistados em permitir que suas câmeras permanecessem ligadas durante a entrevista. Isso comprometeu a utilização de um outro instrumento, que era a observação. Ainda que consigamos captar os silêncios, as pausas e as indagações, a falta da imagem limita o pleno exercício da observação das posturas corporais, expressões faciais etc., que são importantes para captar aquilo que muitas vezes não é verbalizado. Fora isso, tivemos em alguns casos a dificuldade de conexão devido à qualidade dos serviços de internet, o que ocasionou em travamentos e até em perda de conexão, atrapalhando por vezes o processo reflexivo e a sequência das entrevistas.

Apontados esses dificultadores, as entrevistas foram realizadas em março de 2021, somente após a aprovação do CEP/UFJF, guiadas por um roteiro semiestruturado, que permite que entrevistados e entrevistador possam livremente acrescentar questões que julgarem pertinentes no momento da entrevista. O roteiro, que se encontra no Apêndice A, foi elaborado levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa e todo o referencial acumulado na sua fase exploratória, subdividido nos seguintes eixos: identificação; ingresso na UFJF; compreensão sobre a política de cotas e sua implementação na UFJF; a permanência dos(as) estudantes cotistas na UFJF; política de cotas e democratização do Ensino Superior; e o impacto da política de cotas na realidade dos sujeitos. Após a permissão dos (as) entrevistados(as), as entrevistas foram gravadas em áudio e, quando possível, em vídeo, estando os participantes cientes de que os dados seriam utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica e que suas identidades seriam preservadas seguindo a política de sigilo profissional. As entrevistas foram transcritas integralmente pela pesquisadora para posteriormente serem analisadas fidedignamente.

Para o estudo das entrevistas, optamos pela análise de conteúdo, em sua modalidade de análise temática estrutural. Para Minayo (2009), a análise de conteúdo possibilita ao pesquisador “[...] a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2009, p. 74). Na análise de tipo temática estrutural, que consiste em uma categorização e uma contagem da frequência de certos conteúdos enunciados na comunicação, adotamos dois procedimentos: o primeiro é a análise vertical, e o outro, a horizontal. Na análise vertical, procuramos destacar os trechos mais significativos das falas de cada um dos entrevistados para, em seguida, proceder à categorização dos relatos. Nesse momento, de pré-análise dos dados, organizamos todo o material, todas as informações obtidas nas entrevistas realizadas.

A partir disso, realizamos a análise horizontal, que se trata de buscar a tendência geral dos entrevistados a respeito da temática proposta, realizando uma análise de frequência. Nessa fase, realizamos a exploração do material, ou seja, das entrevistas, definindo de acordo com os objetivos e as problematizações levantadas ao longo desse estudo as principais categorias de análise que compreendem os trechos e as mensagens mais significativas de cada questão abordada, revelando assim as tendências mais comuns levantadas pelos sujeitos ou os elementos menos comuns. Posteriormente, é feita a interpretação dos resultados. É importante sempre ressaltar que todo esse percurso foi realizado de forma articulada com o referencial teórico que sustentou nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentamos os dados obtidos por meio da pesquisa de perfil dos estudantes para posteriormente abordarmos os dados das entrevistas realizadas com os participantes.

4.1 O PERFIL DOS(AS) DISCENTES INGRESSANTES PELAS COTAS SOCIAIS NA UFJF NO ANO DE 2018

Entendemos ser de fundamental importância conhecer os sujeitos protagonistas de nosso estudo e, com essa intenção, propomos a realização da construção do perfil dos(as) estudantes que entraram na UFJF no ano de 2018 pelas

cotas sociais de renda. Para a construção desse perfil, foram escolhidos aleatoriamente 218 estudantes ingressantes na instituição pelo critério de renda, o que representa 20% do total de discentes desse mesmo público. A base para o levantamento do perfil dos(as) discentes foram os documentos solicitados pelo requerimento de matrícula por meio da Resolução nº 60/2017, não sendo, portanto, realizada nenhuma abordagem aos estudantes nesse momento. Para acessarmos o material, obtivemos a autorização por escrito da PROGRAD.

Dividimos a apresentação dos dados em dois tópicos. No primeiro deles, apresentamos os dados relativos aos estudantes, como gênero, idade, ter alguma deficiência, cor ou raça, local e tipo de moradia, escola de origem, grupo de cotas, processo seletivo para ingresso na UFJF e cursos escolhidos pelos então candidatos. No segundo, analisamos as informações referentes ao grupo familiar dos discentes, como composição familiar, escolaridade e situação ocupacional dos pais, bem como a renda do grupo familiar.

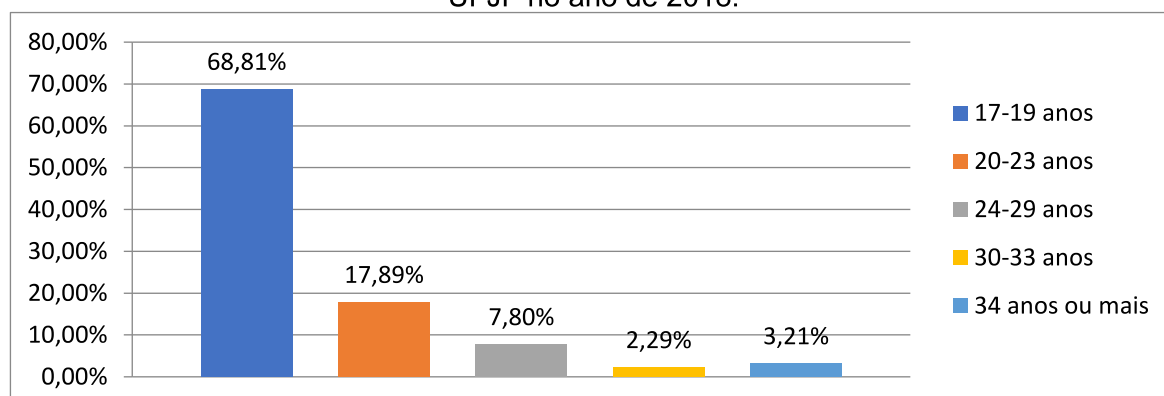
4.1.1 Quanto ao gênero dos estudantes ingressantes pela cota social de renda

Os dados revelam que 61,5% dos(as) cotistas de renda que ingressaram na universidade em 2018 são estudantes mulheres, enquanto os homens representam 38,5% do universo pesquisado. Esse é um indicador compatível com o cenário do Ensino Superior brasileiro, já que o Censo da Educação Superior, realizado no mesmo ano, aponta que as mulheres são maioria nesse nível de ensino (71,3%). Um dos fatores que podem nos ajudar a ler esse dado é que alguns estudos já apontam que as mulheres são maioria no Ensino Médio e, por sua vez, os jovens têm entrada precoce no mercado de trabalho, tendendo a interromper seus estudos mais cedo. De acordo com a PNAD Contínua (2012), em média 65,1% dos jovens começam a trabalhar entre a faixa etária de 15 a 24 anos, enquanto esse percentual cai para 48,2% das mulheres.

4.1.2 Quanto à idade dos(as) estudantes ingressantes pela cota social de renda

Em relação à faixa etária dos(as) estudantes, os dados estão distribuídos conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Faixa etária dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.

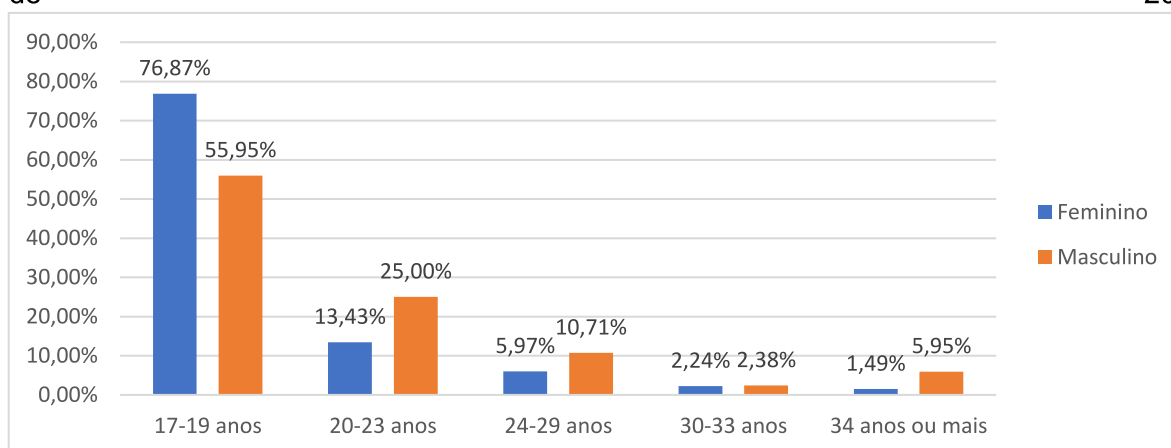


Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020)

Como vemos, maioria dos(as) discentes tem até 19 anos de idade. Ao levarmos em consideração que, no Brasil, as crianças iniciam sua vida escolar aos 6 anos de idade e, em uma trajetória sem interrupção ou retenção, concluem o Ensino Médio aos 17 anos para ingressar nas universidades aos 18, podemos dizer que os(as) estudantes cotistas de renda na UFJF têm seu ingresso, em sua maioria, no tempo considerado adequado ou muito próximo disso, com no máximo 19 anos. Essa é uma realidade diferente do âmbito nacional, pois as informações apresentadas pelo Censo da Educação Superior de 2018 revelam que mais da metade dos estudantes que ingressam nos cursos presenciais tem 21 anos ou mais.

Ainda com relação à faixa etária, é interessante observar que, quando cruzamos esse dado com o gênero, temos o cenário indicado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Relação entre gênero e idade dos(as) estudantes com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Embora haja maior presença de estudantes mulheres no grupo de renda (61,5%), percebemos em nossa pesquisa que, à medida que a faixa etária vai aumentando, esse percentual diminui. A participação feminina é amplamente majoritária entre os estudantes com 17 a 19 anos (76,87%), mas se reduz já a partir de 20 anos, chegando a 1,49% na faixa etária a partir de 34 anos. Uma perspectiva que pode nos auxiliar na compreensão desses números é que, se por um lado a entrada de jovens do gênero masculino no mercado de trabalho tende a ser mais precoce, por outro, à medida que os estudantes ingressam mais tarde no Ensino Superior, menos conseguem dedicar-se somente aos estudos, tendo que conciliar a atividade acadêmica com algum emprego devido às necessidades de reprodução da vida cotidiana. Pensarmos que as mulheres historicamente assumem vários papéis na sociedade capitalista, incorporando jornadas duplas e por vezes triplas, pode nos ajudar a entender o porquê de serem minoria nas faixas etárias superiores a 20 anos, sobretudo em famílias com recorte de renda de até um salário mínimo e meio.

4.1.3 Quanto à presença de estudantes com deficiência entre os(as) cotistas de renda

Entre o nosso universo pesquisado, 11 estudantes entraram pela reserva de vagas para pessoas com deficiência, o que representa 5,05%. O percentual garantido

para discentes com deficiência, assim como acontece com pretos, pardos e indígenas, depende de sua porcentagem informada no Censo do IBGE em cada estado onde se encontra a IFES. Apesar de ser uma porcentagem considerada pequena nos grupos de renda, na realidade das universidades brasileiras é crescente o número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na rede de Ensino Superior. De 2009 para 2016, quando as pessoas com deficiência foram incluídas na legislação de reserva de vagas nas IFES, os quantitativos saltaram de 20.530 para 38.272, chegando a 43.633 estudantes em 2018 (INEP, 2019).

Essa crescente nos faz refletir sobre o compromisso que as universidades possuem na elaboração de políticas de acessibilidade não somente física, mas pedagógica, com adaptações, inclusive, das estruturas curriculares que possibilitem o acolhimento e a permanência desses estudantes no Ensino Superior. Nesse sentido, é importante destacar a iniciativa da UFJF que, em agosto de 2018, criou o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/UFJF), que tem como objetivos: melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior da UFJF; assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da UFJF, no cumprimento das atuais demandas legais; apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área, assim como a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais (NAI, 2018).

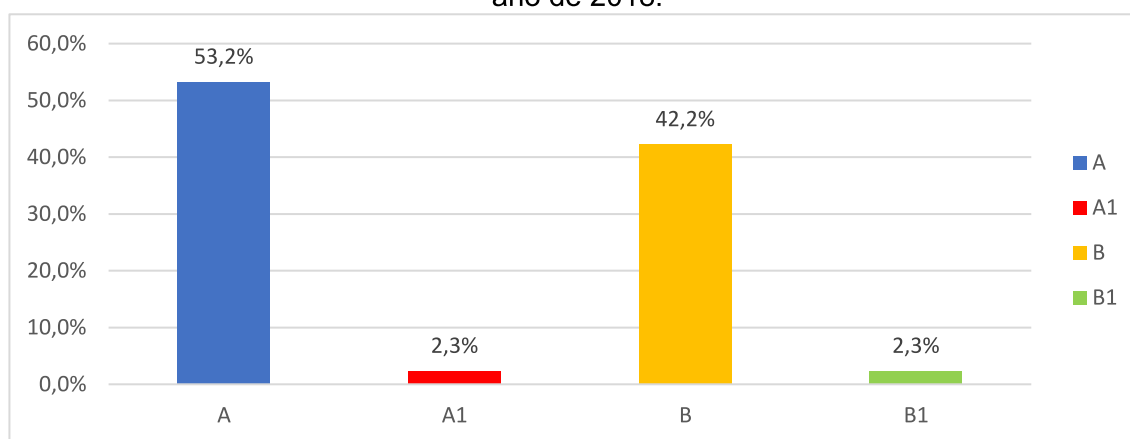
4.1.4 Quanto à autodeclaração étnico-racial dos estudantes ingressantes pela cota social de renda

De acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2018), em 2018 a população brasileira tinha 55,8% de pessoas autodeclaradas negras, sendo 9,3% pretas e 46,5% pardas. Apesar disso, como tratamos nos capítulos anteriores, é histórico o processo de sub-representação de estudantes negros(as) no Ensino Superior brasileiro. Esse quadro gradativamente vem se alterando com o aumento da presença de discentes pretos e pardos nas universidades públicas brasileiras. De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES 2018 (ANDIFES; FONAPRACE, 2019), em 2003 esse grupo populacional representava 160.527

estudantes, enquanto discentes brancos correspondiam a 278.811. Já em 2018, essa situação sofreu uma inversão, com os(as) estudantes pretos e pardos ultrapassando pela primeira vez o quantitativo de discentes brancos: foram 520.008 graduandos brancos e 613.826 negros, sendo 470.227 pardos e 143.599 pretos.

Em nossa pesquisa, identificamos também que, traçando um recorte de renda no indicador raça ou cor, a maioria dos cotistas que ingressaram pelo critério de renda se autodeclararam pretos ou pardos, 55,5% (grupos A e A1),³⁵ conforme ilustra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Grupos de cotas dos(as) ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

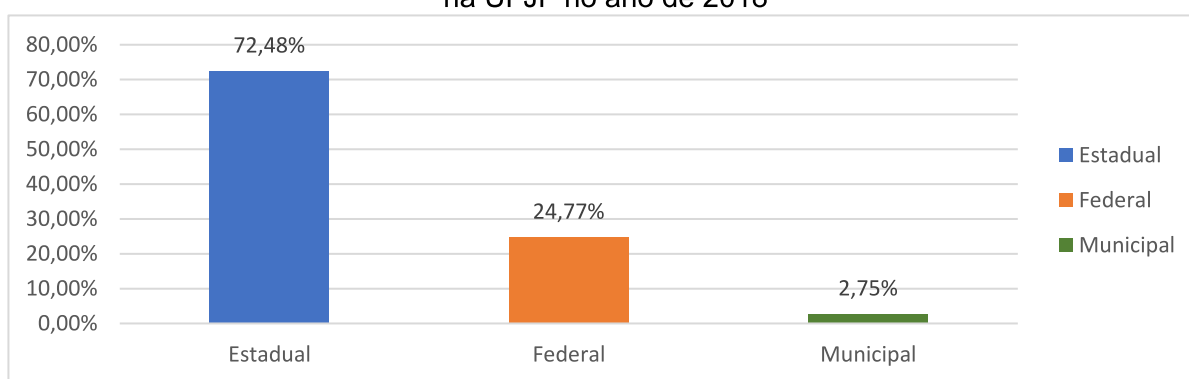
Esses dados evidenciam os avanços promovidos pela Lei de Cotas, que, a partir de 2012, obriga que as IFES passem a reservar quantitativos mínimos para estudantes com recorte de renda e pretos, pardos e indígenas. Com isso, a expansão que vem ocorrendo nas universidades federais contribui para o aumento da inserção de estudantes com limite de renda e negros no Ensino Superior, o que reforça a importância e a necessidade de continuação dessa política afirmativa na tentativa de mitigar e reparar os efeitos deletérios de um passado de exclusão sofrido pela população mais vulnerável da sociedade brasileira.

³⁵ Na UFJF, a nomenclatura dos grupos de reserva de vagas acontece da seguinte forma: Grupo A, candidatos pretos, pardos ou indígenas com renda familiar <1,5 salário mínimo e Ensino Médio integral em escolas públicas; Grupo A1, candidatos com deficiência, pretos, pardos ou indígenas com renda familiar <1,5 salário mínimo e Ensino Médio integral em escolas públicas; Grupo B, candidatos com renda familiar <1,5 salário mínimo e Ensino Médio integral em escolas públicas; e Grupo B1, candidatos com deficiência, renda familiar <1,5 salário mínimo e Ensino Médio integral em escolas públicas.

4.1.5 Quanto ao tipo de estabelecimento de Ensino Médio público frequentado

Um percentual de 72,48% dos(as) estudantes tem como escola de origem as instituições públicas estaduais, já 24,77% são oriundos das escolas federais, e 2,75%, das municipais. Esses números, apresentados no Gráfico 7, traduzem o panorama brasileiro, já que de fato os estados são os maiores responsáveis pela organização do Ensino Médio no país.

Gráfico 7- Escola de origem dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Durante as entrevistas realizados com os(as) estudantes, as implicações da conclusão de seus estudos básicos em escolas estaduais foram fortemente apontadas, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino ofertado.

4.1.6 Quanto aos cursos escolhidos pelos discentes com critério de renda

Em relação à tabulação das informações sobre os cursos escolhidos pelos estudantes, agrupamos os diferentes cursos de graduação oferecidos pela UFJF em áreas de conhecimento organizadas pelo CNPq. Assim, vemos na Figura 1 que a maioria dos estudantes com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* optou pela área de Ciências de Saúde (31,7%), seguida pelas Ciências Sociais Aplicadas (22,5%), sendo os três cursos mais escolhidos Medicina (8,25%), Direito (7,33) e Ciências Humanas (6,88%).

Figura 1 - Cursos de graduação, escolhidos pelos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018, por área de conhecimento (segundo CNPq).

Ciências Exatas e da Terra	11,9%	Ciências Biológicas	1,4%
Matemática	1,83%	Biologia	1,4%
Ciências da Computação	2,29%		
Química	3,66%		
Exatas	4,12%		
Ciências Agrárias	1,4%	Engenharias	11,9%
Medicina Veterinária	1,4%	Civil	4,12%
		Mecânica	2,29%
		Elétrica	3,21%
		Ambiental e Sanitária	1,37%
		Produção	0,91%
Ciências da Saúde	31,7%	Ciências Humanas	11,9%
Medicina	8,25%	Ciências Humanas	6,88%
Odontologia	4,12%	Geografia	0,45%
Farmácia	5,04%	Psicologia	0,45%
Enfermagem	2,75%	Pedagogia	0,91%
Nutrição	2,75%	História	3,21%
Educação Física	5,9%		
Fisioterapia	2,75%		
Ciências Sociais Aplicadas	22,5%	Linguística, Letras e Artes	7,3%
Direito	7,33%	Letras	1,83%
Administração	4,58%	Artes e Design	5,50%
Ciências Contábeis	1,83%		
Economia	4,12%		
Arquitetura e Urbanismo	1,83%		
Comunicação	1,37%		
Serviço Social	1,37%		

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação "Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)" (2020).

Podemos observar que os dois primeiros cursos estão naquele rol de profissões, em geral, consideradas de prestígio pela sociedade tanto no que diz respeito à questão de *status* como de carreiras bem-sucedidas. No entanto, chama a atenção também o interesse desses jovens pelas Ciências Humanas, que, diferentemente dos outros dois, é uma área ainda desvalorizada socialmente e pelos próprios órgãos governamentais, que sempre buscam minimizar a sua relevância na produção do conhecimento, demonstrando isso, inclusive, por meio de cortes de recursos e até mesmo atacando estudantes e docentes.

4.1.7 Quanto às escolas de origem e aos cursos escolhidos pelos estudantes

Em relação aos cursos pretendidos e suas respectivas escolas de origem temos as informações encontradas na Tabela 12.

Tabela 12- Relação entre escolas de origem e cursos mais escolhidos pelos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.

Estadual 72,4%	Federal 24,77%	Municipal 2,75 %
Ciências Humanas 5,96%	Medicina 5,50%	Engenharia Civil 0,45%
Artes e Design 4,58%	Direito 3,21%	Engenharia de Produção 0,45%
Educação física 4,58%	Engenharia Civil 1,37%	Ciências Humanas 0,45%
Administração 4,12%	Engenharia Mecânica 1,37%	Ciências contábeis 0,45%
Direito 4,12%	Farmácia 1,37%	-

Ciências exatas 3,66%	Educação física 1,37%	-
Farmácia 3,66%	Medicina veterinária 0,91%	-
Odontologia 3,66%	Artes e Design 0,91%	-
Economia 3,21%	Economia 0,91%	-
Química 3,21%	História 0,91%	-
Medicina 2,29%	Engenharia Ambiental e sanitária 0,91%	-

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

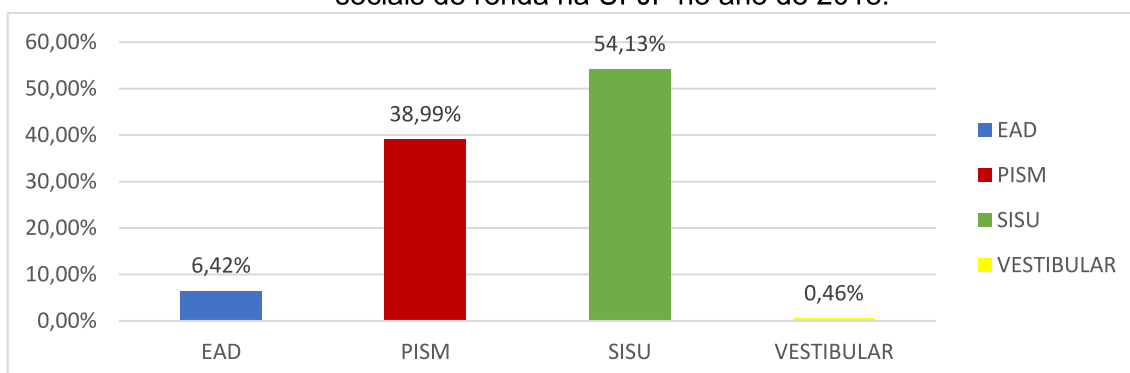
Apenas um dado que nos chama a atenção é que no curso de Medicina houve uma diferença para os discentes que foram aprovados provenientes de escolas públicas estaduais (2,29%) e federais (5,50%). Os estudantes oriundos da rede federal de ensino, que, segundo os dados apontados no capítulo anterior, recebem um ensino de melhor qualidade, tendem a ter mais sucesso em seu ingresso nesse curso.

4.1.8 Quanto à escolha dos processos seletivos dos(as) estudantes ingressantes pelo critério socioeconômico

Em relação aos processos seletivos de ingresso, visualizamos no Gráfico 8 que a maioria dos(as) discentes ingressou pelo SISU (54,13%), que é uma modalidade de ingresso que utiliza as notas do ENEM em substituição ao tradicional vestibular.³⁶

³⁶ O Vestibular na UFJF destina-se somente ao curso de Música.

Gráfico 8 - Processo seletivo de ingresso dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

O SISU é importante nesse processo de expansão do Ensino Superior público, pois permite que as vagas em todas as IFES estejam abertas para estudantes de todo o Brasil, que podem inscrever-se em até duas opções de curso, ficando em uma lista de espera caso não seja convocado na primeira opção de curso escolhido. Um dado curioso é que, apesar da paridade entre as vagas disponibilizadas na UFJF entre SISU e PISM, entre os(as) ingressantes pela cota social de renda é menor o número pelo PISM. Isso talvez se justifique pelo fato de, como veremos nas entrevistas, ainda haver um certo desconhecimento desse processo seletivo por parte desses(as) estudantes, principalmente o das escolas estaduais. Por outro lado, o SISU permite que discentes com uma faixa etária superior e que já concluíram o Ensino Médio há mais tempo possam ingressar na universidade.

4.1.9 Quanto ao *campus* escolhido pelos estudantes com critério socioeconômico

Conforme informamos no capítulo anterior, a UFJF possui um *campus* avançado na cidade de Governador Valadares, e, no ano de 2018, das 5.343 vagas ofertadas nos cursos de graduação da universidade, 830 foram destinadas ao *campus* avançado. Do nosso universo pesquisado, 16,51% dos participantes optaram por ingressar em Governador Valadares, sendo a maioria proveniente do *campus* de Juiz de Fora.

4.1.10 Quanto à cidade de origem dos(as) estudantes com critério socioeconômico

Em relação à cidade de origem dos(as) estudantes inseridos em cursos presenciais de graduação da UFJF, observamos que a maioria deles (64,39%) não é de Juiz de Fora. Conforme a Figura 2 nos mostra, os estudantes são provenientes, em sua maioria, da região Sudeste, oriundos de outras cidades mineiras, seguidos do Estado do Rio de Janeiro (15,15%) e do Espírito Santo (3,05%).

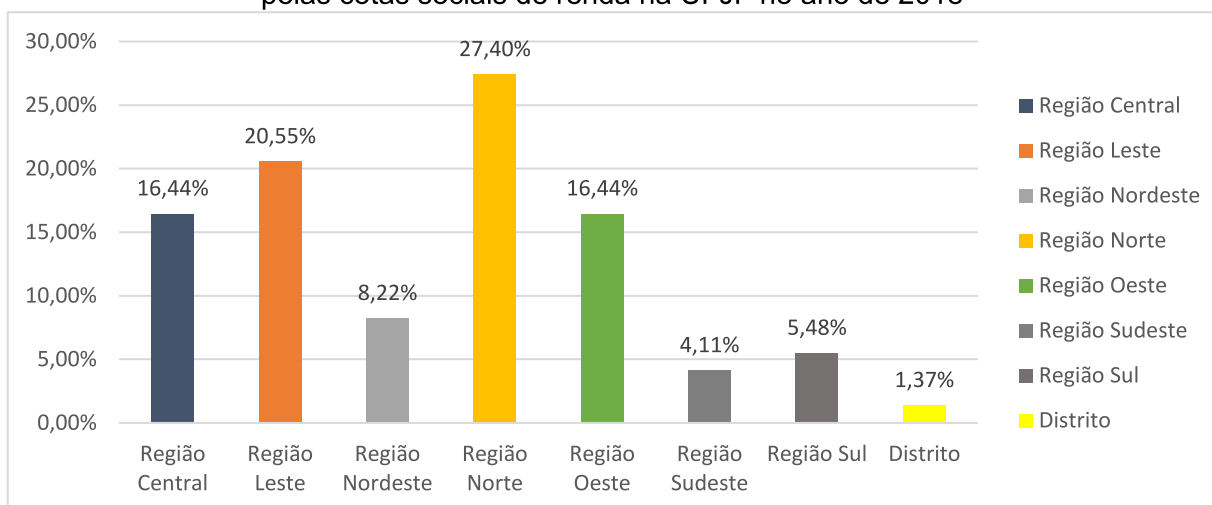
Figura 2- Regiões e estados de origem dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018

Sudeste	99,02%	Centro-Oeste	0,49%	Sul	0,49%
Minas Gerais	80,30%	Mato Grosso do Sul	0,75%	Santa Catarina	0,75%
Rio de Janeiro	15,15%				
Espírito Santo	3,05%				

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

É interessante observar esse indicador, em especial, por se tratar de estudantes com recorte de renda e que, certamente, terão as suas despesas e de suas famílias elevadas para custear os estudos em outra cidade. Quanto aos discentes que são de Juiz de Fora (35,61%), visualizamos que quase a metade mora nas regiões Norte (27,40%) e Leste (20,55%) da cidade, conforme sinaliza o Gráfico 9. Ambas são regiões distantes da UFJF, obrigando o aluno a pegar duas conduções para chegar à universidade. Para os estudantes da Zona Norte, recentemente foi disponibilizada uma linha de ônibus em horários muito específicos que liga alguns bairros da região à UFJF.

Gráfico 9 - Locais de residência dos(as) estudantes residentes em Juiz de Fora ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



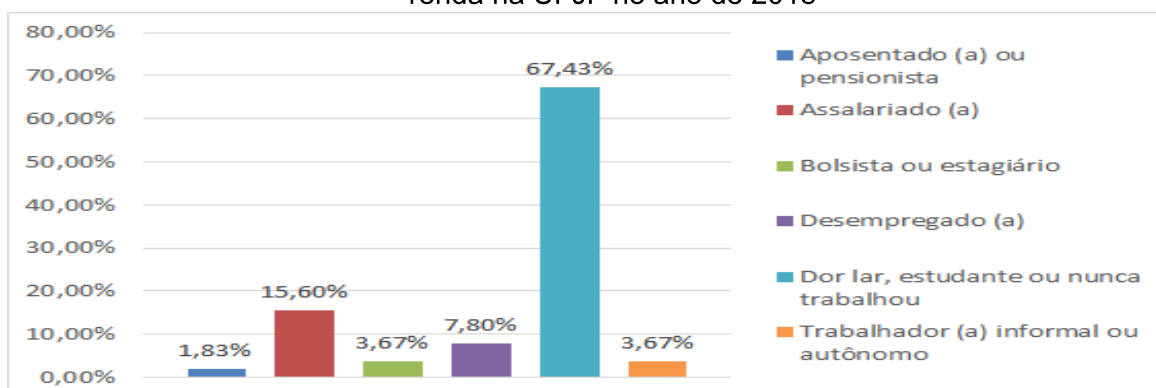
Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Assim, pegando apenas o aspecto da localização geográfica, vemos como são importantes políticas institucionais que possam contribuir para a permanência desses estudantes na universidade, tanto os que não são oriundos de Juiz de Fora como aqueles que residem na cidade, uma vez que gastos com moradia e transporte, por exemplo, geram impactos diretos nos orçamentos familiares.

4.1.11 Quanto à situação ocupacional dos(as) estudantes com critério socioeconômico

Como vemos no Gráfico 10, a maioria dos(as) estudantes nunca trabalhou (67,43%) antes de ingressar na universidade. Daqueles que se encontravam inseridos no mercado de trabalho, 15,60% estavam na condição de assalariados e 3,67% encontravam-se na informalidade.

Gráfico 10 - Situação ocupacional dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

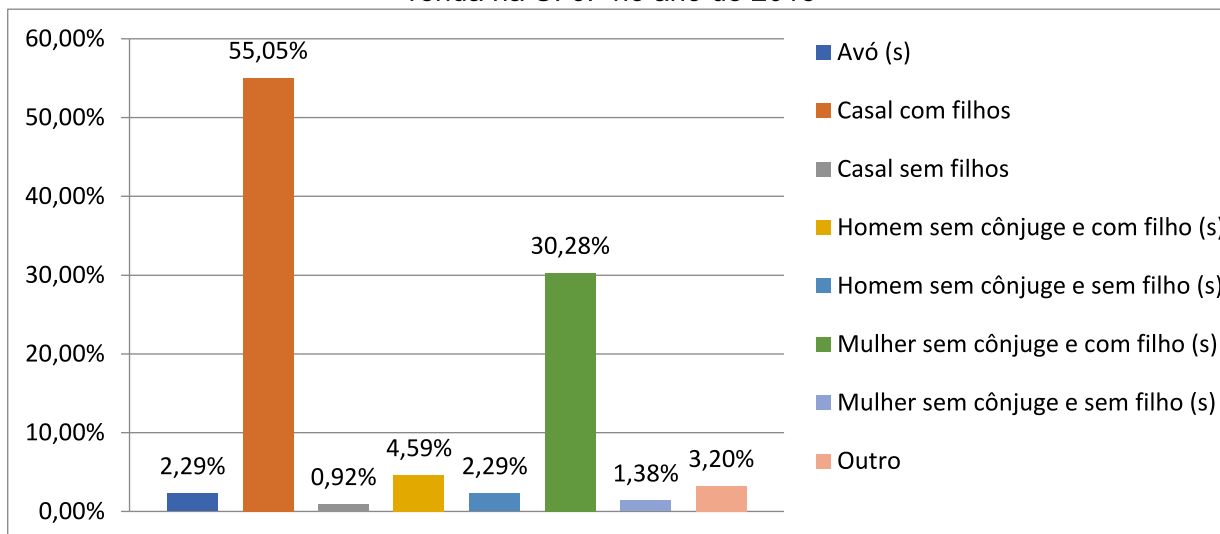
É pertinente notar que, entre o pequeno grupo de estudantes que se encontram na informalidade (3,67%), a maioria são mulheres, 62,5%, enquanto os estudantes que possuem vínculo formal de trabalho (assalariados) são estudantes do gênero masculino (55,88%). Com os dados apresentados no Gráfico 10, observamos ainda que as discentes mulheres são maioria entre a parcela de estudantes que nunca trabalharam (70,55%), o que de certa forma reforça os estudos que indicam que os jovens tendem a se inserir mais cedo no mercado de trabalho.

4.1.2 Análise dos dados relativos ao grupo familiar dos(as) discentes ingressantes pelo critério socioeconômico

4.1.2.1 Quanto à composição familiar dos(as) estudantes ingressantes pelo critério socioeconômico

Ao analisarmos os arranjos familiares dos(as) estudantes, no Gráfico 11 observamos que um pouco mais da metade dos discentes são oriundos de famílias formadas por casal com filhos (55,05%). Entretanto, um dado que nos chama a atenção nesse universo pesquisado são os grupos familiares chefiados por mulheres com filhos, que correspondem a 30,28%, sendo o segundo arranjo familiar mais comum em nossa pesquisa.

Gráfico 11 - Composição familiar dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018

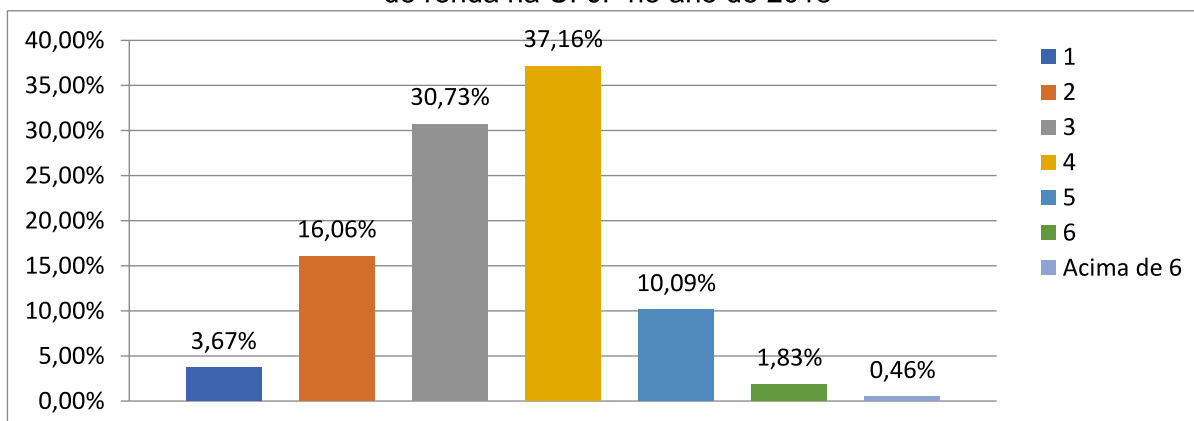


Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Essa é uma tendência que alguns estudos, como os de Cavenaghi e Alves (2018), já vêm mostrando como nacional. Os autores, examinando os dados dos censos realizados no país de 1980 até 2010, sinalizam que há uma propensão na queda de famílias formadas por casal com filhos (em 1980, eram 65% dos arranjos domiciliares, caindo para 52,5% em 2010) e, por outro lado, há o aumento de famílias chefiadas por mulheres, que passaram de 11,5% em 1980 para 15,3% em 2010.

Quanto ao número de integrantes nas famílias, notamos, no Gráfico 12, que a maioria dos grupos familiares são compostos por três ou quatro pessoas, 30,73% e 37,16%, respectivamente.

Gráfico 12 - Quantidade de pessoas no grupo familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018

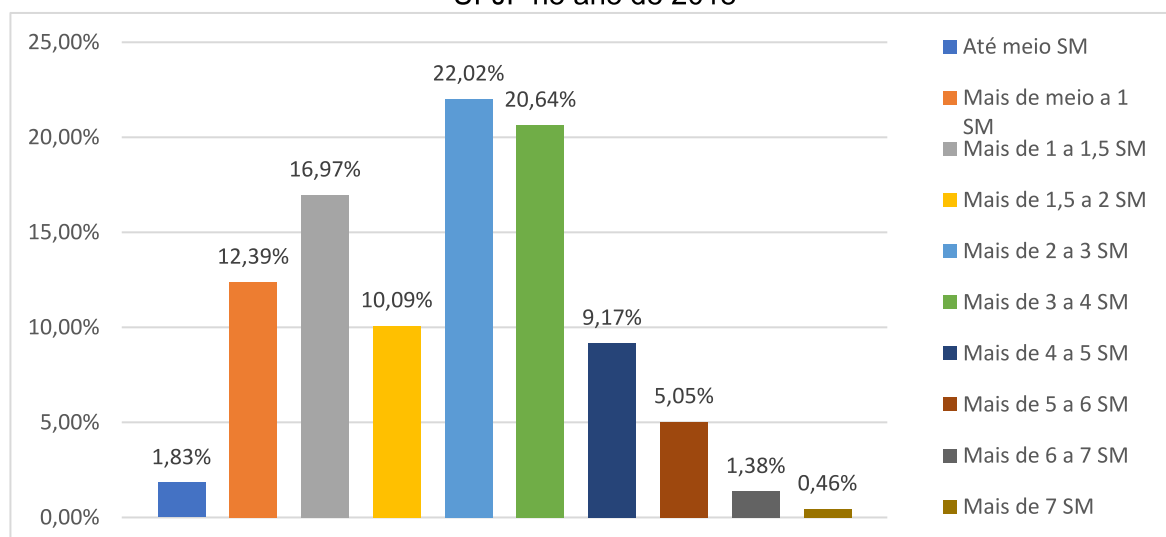


Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

4.1.2.2 Quanto à renda mensal familiar bruta e à renda mensal líquida dos ingressantes pelo critério socioeconômico

Com relação à renda familiar, vemos, como nos mostra o Gráfico 13, que a maioria dos estudantes tem renda mensal familiar bruta de até três salários mínimos (63,3%). Em polos extremos, percebemos que 1,83% vive com renda bruta de até meio salário mínimo, e 0,46%, com mais de sete salários mínimos.

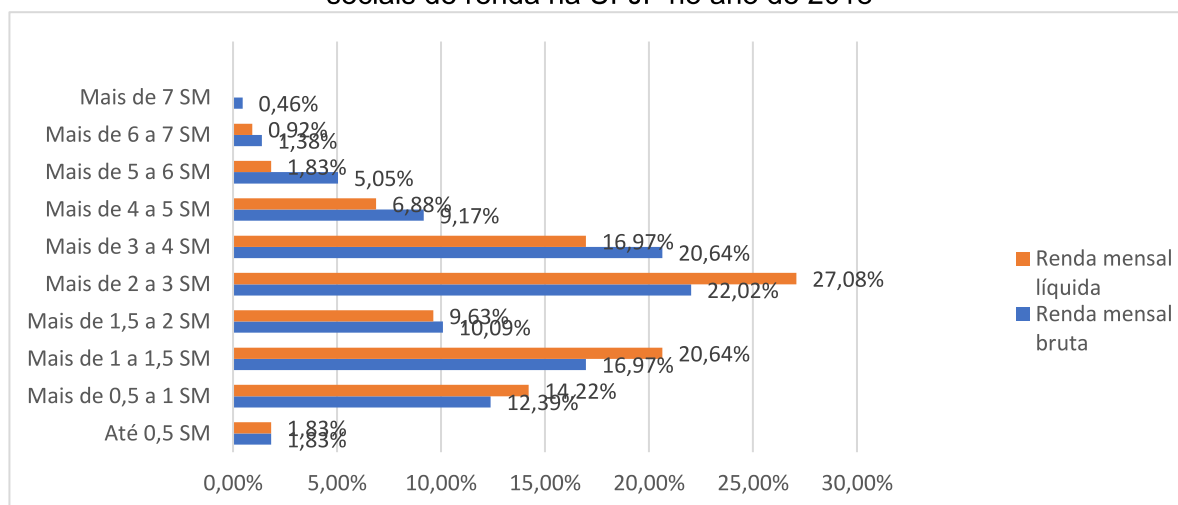
Gráfico 13 - Renda mensal familiar bruta dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Quando comparamos as rendas brutas com os rendimentos líquidos auferidos pelas famílias, que representam de fato a sua renda, notamos algumas diferenças. A alteração mais perceptível ocorre entre as famílias cuja renda mensal está na faixa de mais de dois a três salários mínimos. Quando levamos em consideração a renda bruta, 22,02% das famílias encontram-se na faixa. Após realizarmos todos os descontos permitidos pela legislação e chegarmos aos rendimentos líquidos, vemos que esse percentual sobe para 27,08%, conforme demonstra o Gráfico 14.

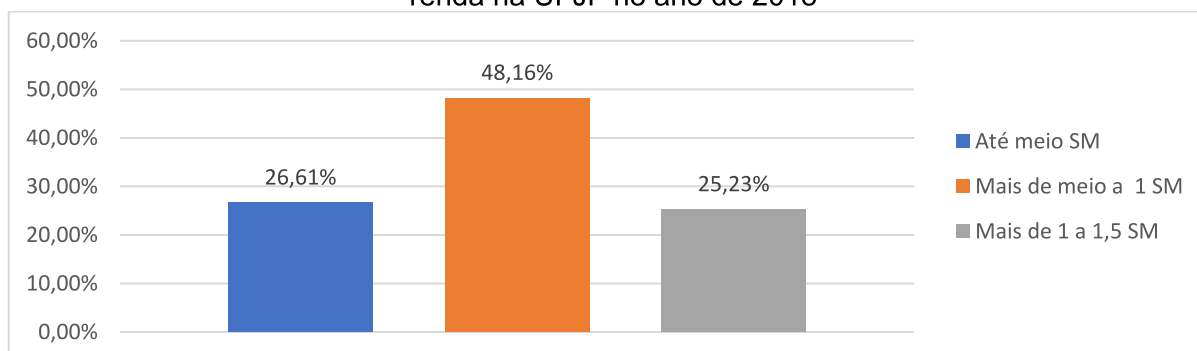
Gráfico 14 - Renda mensal líquida e bruta do grupo familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Consideramos importante ressaltar essas diferenças, pois para a legislação de que trata a Lei de Cotas, conforme já discutimos, é considerada a renda *per capita* bruta familiar. Entretanto, essa não corresponde à renda usufruída pelas famílias, pois além dos descontos permitidos pela Portaria nº 18/2012³⁷ existem outros presentes, como impostos, planos de saúde e empréstimos, que são deduzidos das rendas e ampliam a diferença dos rendimentos brutos para os líquidos. Ao realizarmos as análises socioeconômicas e chegarmos à renda familiar bruta *per capita*, que é o parâmetro utilizado pela Lei de Cotas, vimos que, em 2018, as rendas estavam distribuídas de acordo com a ilustração do Gráfico 15.

Gráfico 15 - Renda mensal bruta *per capita* familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



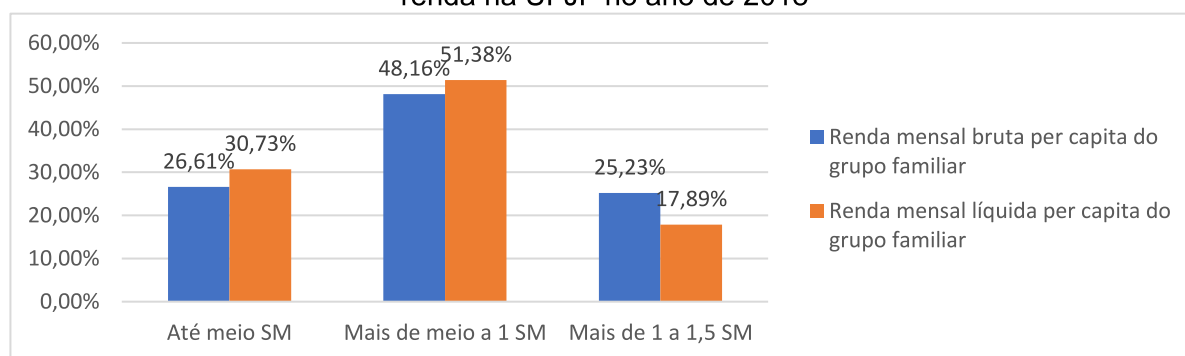
Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a

³⁷ As deduções permitidas pela Portaria são aquelas provenientes de alimentação, transporte, antecipações, estornos e benefícios assistenciais, como o Bolsa-Família (BRASIL, 2012b).

análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Do conjunto dos(as) estudantes aprovados(as) nesse critério, 48,16% estão entre a faixa de renda que compreende mais de meio até um salário mínimo, ou seja, de R\$ 477,00 a R\$ 954,00.³⁸ Comparando com a renda *per capita* líquida, temos as informações dispostas no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Renda *per capita* familiar bruta e líquida dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

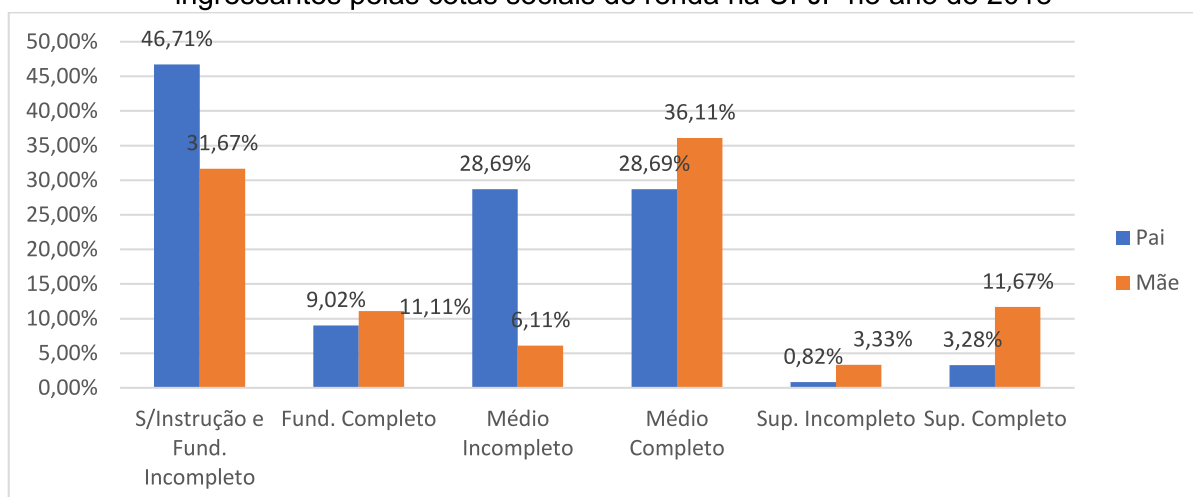
Como podemos perceber, a diferença é acentuada na faixa de renda superior a um até um salário mínimo e meio. O Gráfico 16 mostra-nos que, nesse grupo, a diferença entre a renda *per capita* bruta e a líquida é de quase 8%, o que significa que a distância entre o que é considerado como renda *per capita* para legislação de reserva de vagas, que é a bruta, e o que as famílias possuem como renda disponível, que é a líquida, é maior. Isso é interessante, pois é justamente essa faixa de renda que se encontra mais no limite do que a legislação permite, podendo determinar quais estudantes terão acesso à reserva de vagas nas IFES e quais, não. Por essas e outras razões que novamente defendemos que a legislação deveria levar em consideração, como critério de acesso, a renda *per capita* líquida.

4.1.2.3 Quanto à escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes

³⁸ O salário mínimo vigente no ano de 2018 era de R\$ 954,00.

Essa é uma informação que avaliamos como importante para traçar o perfil dos nossos estudantes, uma vez que sabemos que a política de cotas proporcionou que, em muitas famílias, uma primeira geração pudesse ingressar em uma universidade pública. No Gráfico 17, vemos que apenas 19,1% dos pais possuem acesso ao Ensino Superior, seja completo ou ainda em curso.

Gráfico 17 - Grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



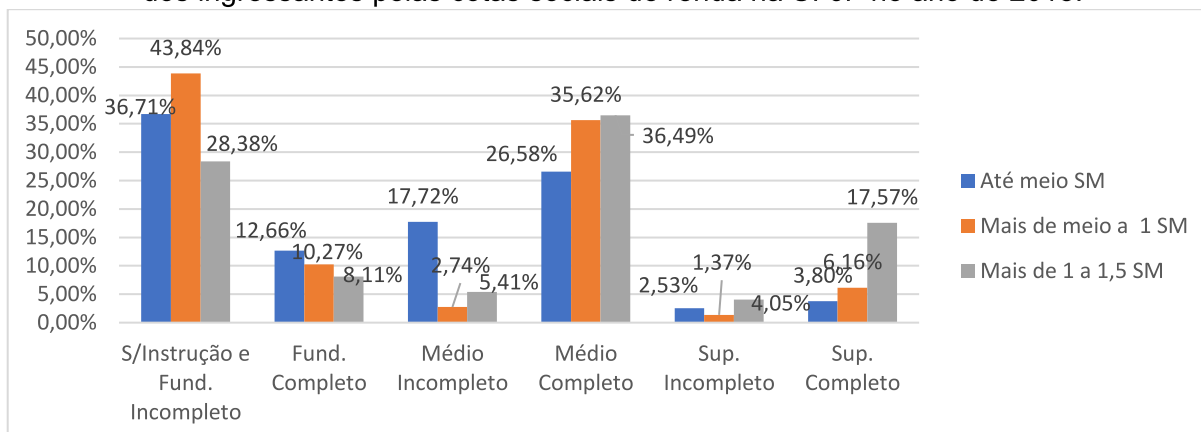
Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Os dados nos revelaram, ainda, que há um recorte de gênero atravessando o nível de escolaridade dos pais, já que as mulheres são minoria sem instrução ou com fundamental incompleto (31,67%). Já no acesso ao Ensino Superior, acabam estando em maior porcentagem, seja com a formação completa, 11,67%, ou incompleta, 3,23%. O que é importante frisar é que pela nossa amostra verificamos que, em ampla maioria das famílias, os nossos entrevistados são os primeiros a ingressarem em uma universidade pública: das 218 famílias pesquisadas, apenas 32 pais chegaram a ingressar no Ensino Superior.

4.1.2.4 Quanto à escolaridade dos pais dos(as) estudantes e a renda mensal bruta per capita do grupo familiar

Analisando os dados da nossa pesquisa, é notório que a falta de oportunidades educacionais dos pais de nossos(as) estudantes gera um impacto direto na renda *per capita* bruta familiar, como visualizamos no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Grau de escolaridade dos pais e renda mensal bruta *per capita* do grupo familiar dos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.



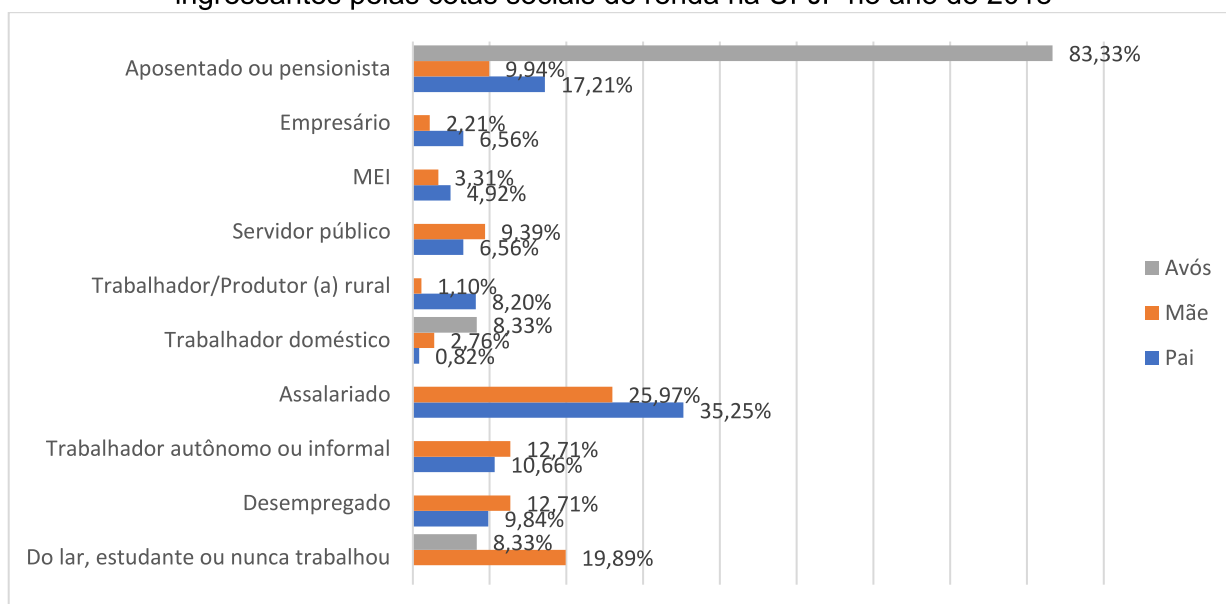
Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Como visualizamos, as famílias com renda *per capita* menor, de até meio salário mínimo, são aquelas em que a maioria dos pais, principais responsáveis pela renda, não tem nenhuma instrução ou possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto (36,71%).

4.1.2.5 Quanto à situação ocupacional dos responsáveis pelos estudantes ingressantes pelo critério socioeconômico

Em relação à situação ocupacional, percebemos no Gráfico 19 que há mais mulheres na situação de desemprego, emprego informal ou trabalho doméstico quando comparadas aos pais ou avôs dos estudantes.

Gráfico 19 - Situação ocupacional dos(as) principais responsáveis pelos estudantes ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2020).

Isso pode estar relacionado não com a escolaridade, pois, como vimos, as mulheres tendem a estudar por mais tempo, mas possivelmente com o fato de serem as principais cuidadoras das casas, tendo que muitas vezes acumular jornadas de trabalho no âmbito doméstico com a inserção no mercado de trabalho, o que, juntamente com a cultura machista da sociedade brasileira, leva à precarização das condições do trabalho feminino. Por outro lado, em ocupações de chefia e comando, como empresários e microempreendedores individuais (MEI), os pais acabam sendo maioria em comparação às mães.

4.1.3 Alguns apontamentos sobre o perfil dos estudantes ingressantes na UFJF pelo critério socioeconômico

Após a construção do perfil dos estudantes ingressantes na UFJF pelo critério socioeconômico a partir das variáveis já apontadas, realizamos uma síntese com algumas das informações que consideramos relevantes destacar.

Podemos dizer que a maioria dos ingressantes pela cota de renda são mulheres (61,5%) e têm até 19 anos de idade (68,81%), sendo que uma pequena

porcentagem ingressou pelos grupos de pessoas com deficiência (5,05%). Acreditamos ser importante destacar a maior presença das mulheres na universidade tendo em vista ser esse um espaço historicamente demarcado pelo forte prestígio masculino e por possibilitar maior qualificação, sobretudo, das estudantes oriundas de famílias de baixa renda, pois isso pode propiciar a conquista de melhores postos de trabalho em um mercado tão competitivo e com ideologia marcada pela desqualificação da força de trabalho feminina.

No que concerne aos estudantes autodeclarados pretos e pardos, percebemos que as cotas vêm contribuindo para uma mudança no perfil das universidades. Como vimos na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES 2018 (ANDIFES; FONAPRACE, 2019), pela primeira vez estudantes negros (pretos e pardos) estavam em maior número nas universidades. Da mesma forma, na UFJF, entre os cotistas de renda a maior parte ingressou também pelo critério étnico-racial (55,5%). Esses são dados importantes, pois demonstram que as políticas afirmativas no Ensino Superior cumprem com seus objetivos de promover uma reparação histórica com a população negra e contribuir para minimizar as desigualdades educacionais.

Quanto às escolas de origem, vimos que a maioria dos(as) estudantes é proveniente de escolas públicas estaduais (72,48%) e municipais (2,75%). Contudo, são os(as) discentes da rede federal de ensino (24,77%) que ocupam a maioria das vagas, em um dos cursos mais concorridos na instituição, o que é mais um elemento para suscitar o debate se, de fato, esse grupo de estudantes deve ser incluído ou não na política de reserva de vagas. Por terem uma formação de melhor qualidade, comparadas as escolas estaduais será que não seria mais coerente permitir que somente os(as) estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, pretos, pardos, indígenas ou com deficiência pudessem concorrer as vagas reservadas para a política de cotas? Entendemos que o problema não está nessas escolas federais terem uma qualidade de ensino melhor, aliás o justo seria que todas as escolas públicas pudessem ofertar uma educação de qualidade. Mas tendo em vista as disparidades na qualidade de ensino ofertadas entre ambas talvez seja importante uma discussão mais aprofunda e madura sobre o tema.

Percebemos, ainda, que a maioria dos(as) estudantes cotistas de renda não é de Juiz de Fora (64,39%), mas majoritariamente procedente de outras cidades

mineiras, e os que são do município residem em áreas distantes geograficamente da UFJF, como as regiões Norte e Leste. Essas características tendem a sobrecarregar financeiramente as famílias, que precisam dispendir recursos para a moradia na cidade ou gastos com transporte público. A sobrecarga fica evidente quando analisamos os dados de renda. A maioria dos grupos familiares vive com renda mensal bruta de até três salários mínimos (63,3%), sendo que as famílias são compostas em maior parte por três ou quatro pessoas (67,89%). Além disso, a maioria dos(as) estudantes não exerce nenhuma atividade remunerada (67,43%).

Nesse sentido, entendemos que nunca é demais apontar a importância do PNAES, que, entre outras modalidades, disponibiliza recursos para as áreas de moradia estudantil e transporte para atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Sem a participação estatal, ficam totalmente comprometidas as condições de permanência dos(as) estudantes nas universidades, sobretudo do público-alvo da nossa pesquisa.

A maior escolarização mostrou-se fundamental para os rendimentos familiares. Vimos que a maioria dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes não possui Ensino Superior (80,9%). A escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes também influencia diretamente na renda familiar. Os pais que não possuem instrução, tem o Ensino Fundamental incompleto ou completo e Ensino Médio incompleto têm rendimentos de até meio salário mínimo em sua maioria — 66,59%. Já os que concluíram o Ensino Médio e cursam ou concluíram o Ensino Superior são maioria na faixa de renda de mais de um a um salário mínimo e meio — 58,11%.

Esse perfil traçado reforça a importância que o acesso aos maiores níveis educacionais possui para a melhor inserção no mercado de trabalho e para o rendimento das famílias, reafirmando a relevância das políticas que ampliem as oportunidades educacionais para os estudantes brasileiros. Realizado esse movimento de construir um panorama da realidade dos estudantes que ingressaram na UFJF no ano de 2018 pela política de cotas em sua modalidade de renda, no próximo item partiremos para a análise das entrevistas realizadas com alguns desses sujeitos.

4.2 A COMPREENSÃO DOS(AS) ESTUDANTES COTISTAS DE RENDA DA UFJF SOBRE A POLÍTICA DE COTAS

Conforme destacamos no início deste capítulo, o objetivo principal desta dissertação é analisar a compreensão que os(as) estudantes que ingressaram pela política de cotas sociais de renda na UFJF têm acerca dessa política. Por meio de perguntas previamente elaboradas, pretendíamos que os sujeitos da pesquisa pudessem analisar o sistema de reserva de vagas, apontando suas opiniões sobre os critérios da política e as suas possibilidades de inserção em uma universidade federal sem ela, e identificar, caso houvesse, os principais dificultadores e facilitadores para o seu ingresso na UFJF e também para sua permanência, ampliando um pouco o diálogo com esses(as) discentes sobre a contribuição ou não das cotas para a democratização do Ensino Superior. Toda a análise das entrevistas está referenciada nas discussões teóricas realizadas nos capítulos 1 e 2.

Iniciaremos a análise de nossas entrevistas realizando uma caracterização dos sujeitos entrevistados; em seguida, partiremos para o estudo das outras questões abordadas na pesquisa. Para conduzir nosso processo de análise, agrupamos as perguntas inseridas no roteiro em seis eixos: caracterização dos sujeitos entrevistados; ingresso na UFJF; compreensão sobre a política de cotas e sua implementação na UFJF; a permanência dos(as) discentes cotistas de renda na UFJF; políticas de cotas e democratização do Ensino Superior; e impacto da política de cotas na realidade dos(as) estudantes.

I. Caracterização dos sujeitos entrevistados

Em relação aos cursos de graduação, temos que dos 23 entrevistados: 8 são da área de Ciências Sociais Aplicadas; 7 das Ciências da Saúde; 2 das Engenharias; 2 das Ciências Exatas e da Terra; 2 das Ciências Humanas; 1 de Linguística, Letras e Artes e 1 das Ciências Biológicas. Desses 23 entrevistados, quatro estão inseridos no *campus* avançado de Governador Valadares, e 19, no de Juiz de Fora. Quanto ao turno que esses(as) discentes cursam, ampla maioria, 14, está no período diurno, enquanto sete estão matriculados em cursos noturnos e apenas dois frequentam cursos integrais.

No que diz respeito aos grupos de ingresso escolhidos pelos nossos entrevistados, temos a seguinte distribuição:

- Grupo A: 16 ingressantes que faziam jus aos critérios de ser aluno de escola pública, possuir renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário mínimo e meio e ser preto, pardo ou indígena;

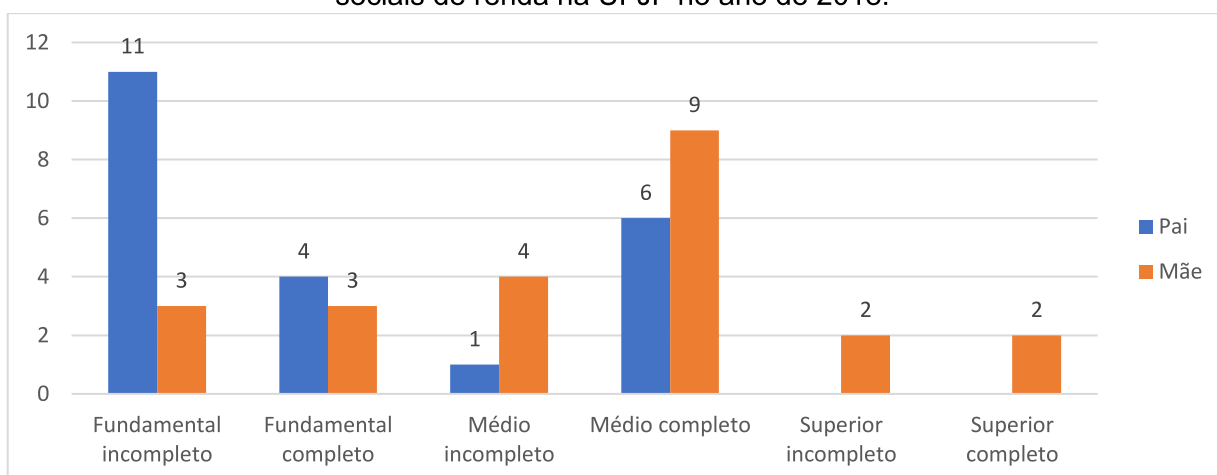
- Grupo A1: dois ingressantes que faziam jus aos critérios de ser aluno de escola pública, possuir renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, e ser preto, pardo ou indígena e pessoa com deficiência;

- Grupo B: cinco ingressantes que faziam jus aos critérios de ser aluno de escola pública e possuir renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário mínimo e meio.

Quanto à faixa etária e à identificação de gênero e racial dos(as) nossos(as) entrevistados(as), temos os seguintes dados: a maioria (19 participantes) tem até 23 anos; em relação ao gênero, 15 se identificaram como feminino, e sete como masculino; 11 autodeclararam-se pardos, sete pretos e cinco brancos; e, por fim, todos(as) nossos(as) entrevistados(as) informaram ser solteiros.

No que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais, temos as informações visualizadas no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Escolaridade dos pais dos(as) entrevistados(as) ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2021).

Observamos que dos 23 entrevistados apenas quatro possuem mães que ingressaram no Ensino Superior e nenhum dos pais chegou a esse nível de ensino.

Aliás, à medida que se aumenta o grau de escolaridade, maior é também a presença feminina.

Quando ampliamos a pergunta a fim de saber se outras pessoas do grupo familiar de origem já haviam ingressado no Ensino Superior público, além das quatro mães identificamos que apenas três irmãos dos(as) entrevistados(as) também já tinham ingressado em uma universidade pública. Isso significa que, dos 23 entrevistados, a maioria, 16, são os primeiros a cursarem uma graduação em uma universidade pública.

II. O ingresso dos(as) nossos(as) entrevistados(as) na UFJF

Neste item, procuramos identificar as formas de acesso à UFJF e a existência ou não de dificultadores para o ingresso na instituição. Além disso, interessava-nos conhecer o significado que a inserção em uma universidade pública federal tinha para nossos sujeitos. A discussão do presente eixo está ligada diretamente às questões relacionadas ao processo de expansão do Ensino Superior brasileiro e à histórica exclusão de segmentos populacionais desse nível de ensino, que é para nós uma das expressões da questão social, conforme argumentação que tentamos construir no primeiro capítulo.

Um dos indicadores que podem nos dizer sobre as dificuldades de ingresso nas universidades federais é a quantidade de vezes que os(as) estudantes precisam realizar os processos seletivos para finalmente adentrarem no Ensino Superior público. Vimos no capítulo 2 que, apesar de todo o processo de expansão realizado no Ensino Superior, principalmente após a ditadura civil-militar, a ampliação de vagas esteve centrada na esfera privada. Esse mecanismo dificulta o ingresso das camadas populares ao Ensino Superior, pois não possuem condições de custear seus estudos nas instituições privadas de ensino, e a elevada concorrência nas universidades públicas privilegia estudantes com melhores formações no Ensino Médio, isto é, advindos da rede privada. Essa concorrência tende a ser intensificada após a adoção do projeto neoliberal no país, que, entre outros elementos, estimula a redução nos investimentos das políticas sociais públicas, o que atinge diretamente as universidades federais.

Para se ter uma ideia da dimensão do problema e o quanto impacta no acesso às universidades públicas, em 2016 apenas 12,3% das IES eram públicas. No mesmo ano, 1.829.076 estudantes concluíram o Ensino Médio, mas o número de vagas

ofertadas em 2017 nas universidades federais foi de 483.137 (BRASIL, 2018), mostrando a alta concorrência nas vagas de universidades públicas, o que pode fazer com que os(as) candidatos(as) precisem tentar mais de uma vez o ingresso nas IES públicas.

Apesar desse contexto adverso, em nossa pesquisa constatamos que, dos 23 entrevistados(as), apenas sete não ingressaram em sua primeira tentativa na universidade. Dos 16 entrevistados(as) que entraram na UFJF na primeira tentativa, somente cinco ingressaram pelo SISU, e a maioria teve sua entrada pelo PISM, que pela natureza de seu processo, de ter avaliações seriadas ao final de cada ano letivo, dividindo o conteúdo cobrado, tende a ser um processo seletivo menos cansativo quando comparado ao SISU, no qual é cobrado do(a) candidato(a) em uma única prova todo o conteúdo do Ensino Médio. Além disso, dos sete que não conseguiram ingressar na primeira tentativa na UFJF, cinco tentaram cursos diferentes dos quais estão matriculados na universidade, o que indica que as profissões atuais não necessariamente eram suas primeiras opções. Isso fica claro na fala de uma das entrevistadas que cursa Economia na UFJF, mas não tem esse curso como o de sua primeira identificação profissional:

Minha primeira tentativa eu joguei para a Nutrição, mas nada a ver com Economia, *né?! (risos)* [...] mas aí eu resolvi por Economia mesmo, que era minha segunda opção, mas a minha primeira sempre foi Nutrição. (Entrevistada 20)

A não persistência na área de maior interesse dos(as) estudantes pode ter a ver com a necessidade imediata que se coloca de inserção no mercado de trabalho. Como consequência, os(as) discentes podem estar optando por áreas cujo ingresso consideram mais acessível para obterem o diploma de Ensino Superior. Podem influenciar, ainda, na tomada de decisão as questões objetivas de permanência nas universidades, e, por isso, os(as) estudantes tendem a escolher cursos e até mesmo locais mais possíveis diante da sua realidade. Essa foi a fala de um outro entrevistado como justificativa para estar cursando também Economia na UFJF:

[Tentei] Biblioteconomia para a UFES, mas depois eu desisti do curso e tal — nem cheguei a me matricular. Pesou para mim a questão da distância. (Entrevistado 1)

Examinando, ainda, a questão sobre a escolha dos cursos, uma de nossas pretensões era identificar nesse processo de escolha o quanto a dimensão socioeconômica foi um fator determinante ou pelo menos levado em consideração

pelos estudantes cotistas de renda. Por isso, perguntamos diretamente qual foi a motivação para a escolha do curso. Durante a análise das respostas, notamos que alguns dos determinantes que levaram à opção pelos cursos de graduação foram além dos socioeconômicos, os psicológicos e outros externos. Entre os determinantes socioeconômicos inserimos aspectos como renda, retorno financeiro, opção por uma instituição pública, localidade geográfica da IES, necessidade de trabalhar e possibilidade de se manter na universidade. Quanto aos psicológicos, destacam-se os interesses e afinidades, as habilidades acadêmicas, os traços de personalidade, os valores, as expectativas em relação ao futuro, as realizações de sonhos e a maturidade para a escolha. Finalmente, em relação aos determinantes externos, destacamos as influências da família e de professores, bem como as notas obtidas nos processos seletivos de ingresso.

Sabendo que a escolha pelos cursos acaba sendo multicausal e construída ao longo das experiências e das condições objetivas, emocionais e psicológicas, acreditamos que esses determinantes não sejam dimensões isoladas, mas se correlacionem. Por isso, é possível percebermos nas falas dos(as) entrevistados(as) mais de um determinante nas suas escolhas. Contudo, ainda assim, o que preponderou para as suas decisões foi o determinante psicológico. Tivemos nesse grupo 17 falas que destacam a influência desse determinante, como podemos perceber em alguns relatos, a seguir, mais representativos de todo o conjunto:

Eu sempre fui uma adolescente que questionava muito as coisas e, nesse meu desenvolvimento, eu quis ser Médico-legista, Bióloga marinha, já quis ser tudo, e aí eu escolhi o Jornalismo porque eu acho que tem um pouco de tudo. Além de eu ter acesso a médicos, biólogos, viajar para conversar com médicos e biólogos, eu posso viajar e posso conversar com pessoas do meu lado que têm histórias para contar e não contam porque ninguém dá voz a elas. (Entrevistada 2)

Porque eu gosto muito da área da educação, eu sempre gostei muito de português e tal. Eu sempre quis escolher uma profissão em que a gente pudesse ter oportunidade de dar ao próximo. Eu gosto muito de ajudar as pessoas. Eu queria escolher uma profissão relacionada a isso. Então, eu resolvi escolher a área de educação, que eu acho que é muito válida. Como qualquer outra área da saúde e tal, mas eu gosto bastante da área de educação por isso. (Entrevistado 4)

Então, eu sempre tive facilidade com essa questão de raciocínio, com essa parte financeira, assim, e teoricamente, administrativo e de organização. (Entrevistada 10)

Nossa!!! Então, eu acho que eu te falei que o meu sonho sempre foi de estudar em uma universidade federal e eu sempre tive uma certeza de que eu queria um curso de humanas. Só que a Psicologia veio como opção assim mais factível, um pouco mais factível no ano do vestibular, quando eu passei por todos os problemas psicológicos. E eu vi o quanto — realmente vindo de uma família não tão favorecida —, eu vi que era difícil o acesso, sabe? Quanto é elitizado [...] acabou que na época do meu Ensino Médio eu consegui uma psicóloga no SUS e ela me ajudou de uma forma sensacional. Assim, eu melhorei muito e consegui levar os estudos adiante. Então, a Psicologia veio aí. Nesse sentido de fazer eu tentar ajudar as pessoas como eu fui ajudada e por perceber que é difícil o acesso, que é caro, que é elitista. (Entrevistada 11)

Eu sou uma pessoa que gosta de me engajar com movimentos sociais e questões sociais. Eu gosto de debater esses temas... Então, eu tinha uma escolha: o Jornalismo, porque a comunicação está sempre muito presente nisso. (Entrevistado 21)

Em segundo lugar, estão as motivações ligadas aos determinantes externos. Onze falas apontam para esse determinante, conforme indicam algumas respostas selecionadas:

Eu queria fazer Medicina, mas “Odonto” foi uma área... Mais na área da saúde, e meus pais sempre foram doidos que eu fizesse “Odonto”. Acham uma profissão muito legal. E eu também gostei bastante e, quando foi no terceiro ano, que eu precisava decidir, eu achei que a minha nota que eu tinha nos dois primeiros anos não daria ingresso em Medicina. Então, eu acabei optando pela “Odonto”, que era minha segunda opção. (Entrevistado 3)

Então, eu sempre gostei muito da área da saúde e aí eu ficava entre “Odonto” e Nutrição. Quando eu coloquei na balança os meus pontos, vi que a Nutrição seria mais acessível e por isso [escolhi a Nutrição]. (Entrevistada 8)

Sempre tive essa vontade e sempre tive professores de História também que me chamaram muito a atenção no Ensino Médio com um jeito diferente de dar aula, então naquele momento eu pensei que eu queria fazer aquilo para minha vida. (Entrevistado 15)

Tem também um histórico familiar, porque eu sempre tive que cuidar de alguém e, por exemplo, a área da Enfermagem é a área sempre do cuidado, e eu já cuidei da minha avó antes de ela falecer, minha mãe também já esteve doente e eu sempre estava acompanhando ela... Então, assim, já tenho essa bagagem desse meu histórico, desde a minha infância... Isso sempre pesou, sabe? (Entrevistado 18)

Como podemos notar, a questão da nota é algo presente para esses(as) estudantes, e todos(as) aqueles(as) que optaram por cursos que achavam mais possíveis, devido às suas notas, têm em comum serem provenientes de escolas públicas estaduais, nas quais sabidamente há uma defasagem na qualidade do ensino

ofertado. Então, quando se coloca como opção para esses(as) discentes não ingressar em uma universidade pública ou cursar uma graduação que não necessariamente seja a sua primeira opção, muitos deles acabam por seguir o segundo caminho. Apenas como relato, somente um de nossos entrevistados conseguiu trocar de curso, saindo da Engenharia Elétrica para a Civil, sua verdadeira área de interesse.

Quanto aos determinantes socioeconômicos, eles foram os menos citados por nossos(as) entrevistados(as), revelando-nos que os aspectos que agregamos nesse item não são decisivos para esse público na escolha dos seus cursos. Em apenas quatro falas a possibilidade de retorno financeiro, o tipo de faculdade e a distância de casa foram impactantes para a opção de curso, como indicam alguns dos relatos que elencamos a seguir:

Então, eu acho que primeiramente eu escolhi para onde eu queria ir, que era Governador Valadares, porque eu tinha alguns amigos lá já e ficaria mais fácil para poder ir. (Entrevistado 1)

Acabei passando para “Odonto” também, mas em uma universidade particular, aí eu não fui para fazer a inscrição. (Entrevistada 8)

Nossa, porque eu sempre quis fazer Direito — na verdade, eu sempre quis ganhar dinheiro. (risos) Então, eu sempre quis ir por um curso que me proporcionasse isso, porque eu sabia que eu não seria feliz se eu não ganhasse dinheiro. (Entrevistada 19)

Apesar de encontrar bastantes estudantes que realizaram suas escolhas por alguma motivação, foi interessante observar, também, que outros relataram o despreparo e a falta de informação sobre os cursos para sua tomada de decisão, o que para alguns foi a primeira grande responsabilidade.

Então, eu sempre tive facilidade com essa questão de raciocínio, com essa parte financeira, assim, e teoricamente administrativo e de organização. Só que eu não sabia que isso basicamente se resumia à contabilidade, aí no meu último ano do Ensino Médio comecei a procurar sobre as coisas de que eu gostava, eu fiz uns testes vocacionais também *on-line*, e aí deu Ciências Contábeis, que é uma profissão que eu já sabia, assim, o contador por alto, mas aí não fazia ideia do que é que fazia mesmo e que era do que eu gostava. (Entrevistada 10)

O meu curso é igual eu te falei não era a minha primeira opção. Eu queria Nutrição, mas assim Economia eu escolhi porque eu sempre gostei da área de política, só que, porém, quando eu entrei não é bem assim. Tem cálculo, tem um monte de coisa... (risos) Não é só política, essas coisas. (Entrevistada 20)

Eu trabalhava no escritório antes e eu, assim, estava apaixonada pelo mundo da Economia. Só que eu queria alguma coisa na parte da exatas em que eu pudesse permanecer no escritório depois, como se eu fosse trabalhar num banco. Aí, entre Administração, Economia ou Contabilidade, eu olhei a grade de Economia e achei mais interessante. Mas eu acho que, se fosse hoje, eu não entraria na Economia; eu iria para a Contabilidade. (Entrevistada 23)

Entendemos que, nesse aspecto, as escolas podem ocupar um lugar importante de suporte e orientação aos estudantes, pois para muitos é a única instituição de referência que possuem. Quando as escolas conseguem oferecer esse direcionamento, o processo de decisão tende a ser mais esclarecido para os(as) estudantes, conforme destacou uma de nossas entrevistadas que cursou o Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Eu fiquei em dúvida de fazer Medicina ou Direito. Porque, assim, todo mundo bota pressão para a gente fazer Medicina, mas aí no IF tinha uma assistente social que fez um teste de aptidão. Aí eu participei e foi muito legal. Foi durante um ano: a gente foi se descobrindo, pesquisando sobre as profissões, e eu escolhi Direito [...] Eu sou muito apaixonada pelo meu curso. (Entrevistada 19)

Realizada a escolha pelas carreiras, etapa importante, indagamos aos nossos sujeitos se enfrentaram alguma dificuldade ou barreira para ingressar na UFJF. Constitui-se em um de nossos objetivos justamente descobrir se, e como, o problema da elitização e a conseqüente exclusão desse nível de ensino, mesmo em momentos de expansão, impactou a inserção de nossos entrevistados na universidade. Mais que isso, gostaríamos de compreender como os jovens público-alvo das políticas de cotas sociais percebem esse processo nas suas trajetórias. Somente dois entrevistados relataram não terem tido nenhuma dificuldade para ingressar em uma universidade federal, conforme as suas falas reproduzidas:

Eu acho que depois você deve entrar nessas outras questões. Meu ensino sempre foi público, eu fiz integral no IFET-[...], que é referência nacional de Ensino Médio. (Entrevistado 1)

Aí eu acho que não teve... Para ir além das provas, claro, acho que não teve nenhuma barreira, assim, super.... Nada, nada de empecilho, graças a Deus. (Entrevistada 12)

Excluindo esses dois entrevistados, todos os outros relataram alguma dificuldade para ingressar na universidade. O fato de estudar em uma escola pública foi o principal dificultador mencionado pelos discentes para acessar a universidade pública. Dos 21 entrevistados que citaram terem tido dificuldades para ingressar no

Ensino Superior, 17 destacaram as barreiras educacionais. A discrepância entre a qualidade do ensino privado e do público é marcante na trajetória da educação brasileira. No capítulo anterior, apresentamos alguns dados que comprovam tal afirmação (bem como suas razões), e não sem motivo a política de cotas tem como seu primeiro critério o estudante ser proveniente de escolas públicas, reconhecendo as limitações impostas a esses grupos. Alguns relatos simbólicos que expressam essas dificuldades podem ser visualizados a seguir:

[...] a educação aqui também é um pouco precária, a gente acaba não aprendendo muita coisa, não estudando tudo [...] igual às matérias do PISM mesmo, eu não vi quase nenhuma no Ensino Médio; as coisas que eu vi mais foram em casa. (Entrevistada 3)

Então, o que para mim era mais complicado, é porque eu sempre... Eu sou estudante de escola pública desde o início da minha vida escolar. E, assim, não é desmerecendo a escola nem falando nada *pro* lado negativo, mas a gente entende as condições. Até porque eu escolhi minha profissão para ser na área de educação. Mas era muito complicado, porque a gente não estudava focado em vestibular. Teve no ano de 2018 muitas greves [...] e eu tive que me virar nisso por conta própria. (Entrevistada 4)

[...] fica uma concorrência meio desigual competir com pessoas que vieram de escolas muito melhores que a minha. (Entrevistada 5)

Bom, acho que a primeira delas é um Ensino Médio de qualidade. Que eu não tive. Eu me lembro muito do meu terceiro ano, foi um ano muito difícil em todos os sentidos. Quando a gente fala no ensino público, assim, os adolescentes já estão em outro... Com outro plano de vida... Meninas grávidas, tinha muitas amigas de sala já grávidas, tinha muitos amigos já trabalhando dia e noite para ajudar a sustentar a casa, então não tem como se preocupar com vestibular, com uma educação superior quando os alunos estão preocupados com a questão mesmo de ir pra escola para poder ter merenda, para poder comer assim [...] Então, eu acho que, se eu pudesse colocar qual foi a principal barreira, eu acho que a disparidade do Ensino Básico, sabe? (Entrevistada 11)

Eu acho que a minha escola também... Eu estudei numa escola muito fraca. Eu lembro que eu tive física em um ano do Ensino Médio inteiro; a gente teve que ver tudo, e acabou que ninguém entendeu nada. Eu tive química só no terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, quando eu fui chegar para fazer o ENEM me baseando com o que eu tinha aprendido na escola, eu não sabia nada no ENEM. (Entrevistado 17)

Eu acredito que o primeiro de tudo é o ensino. Eu vim da rede pública, tanto no Fundamental como no Médio, e a base para conseguir passar no vestibular fica muito difícil quando se vem dessa realidade, uma coisa que muita gente já sabe. Então, primeiro de tudo é correr atrás; na maioria das vezes, é fazer um cursinho para compensar o que você

não aprendeu na escola, para você conseguir ter uma boa formação e conseguir fazer boa prova. (Entrevistado 21)

Além das distâncias entre os níveis de ensino, a fala da Entrevistada 11 nos remete a outras realidades que são colocadas no cotidiano de quem frequenta as escolas públicas no país, como a gravidez na adolescência; a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda ou, até mesmo, ser a principal fonte de renda da família; e ter na escola a única refeição do dia. Tudo isso faz com que a continuidade nos estudos não esteja no horizonte possível desses jovens, que acabam por interromper sua caminhada escolar, gerando outros impactos negativos em suas vidas, como a precarização na inserção no mercado de trabalho devido à baixa qualificação, a baixa remuneração, além da falta de oportunidade de desenvolvimento cultural que as universidades federais proporcionam.

Cabe ressaltar que dos quatro entrevistados que não apontaram a formação em escolas da rede pública de Ensino Médio como uma barreira de acesso, três são oriundos de escolas públicas federais que conforme apontaram alguns estudos citados no capítulo anterior, em termos de qualidade, estão mais próximas das escolas particulares do que das públicas.

Como a vida é permeada de intersecções, as dificuldades de acesso ao Ensino Superior público são atravessadas por múltiplos fatores. Quando sinalizam a questão educacional, entendemos estar implícita nessas falas a questão socioeconômica, pois na lógica neoliberal, direitos sociais são transformados em serviços e mantem-se na dependência do Estado somente aquele público que não consegue ser capturado pelo mercado. Para este, pelos desmontes provocados na área social, restam políticas de baixa qualidade. Assim, não foi coincidência para nós que o segundo dificultador mais lembrado pelos estudantes ingressantes pela política de cota de renda para o ingresso no Ensino Superior público tenha sido o socioeconômico. Do total de 21 entrevistados, 11 elegeram a dificuldade socioeconômica como a principal barreira de acesso a uma universidade pública, como a UFJF.

Esses dificultadores foram expressos pelos estudantes principalmente nas dificuldades para pagar um cursinho que pudesse complementar o aprendizado adquirido em suas escolas públicas de origem; nas duplas jornadas a que eram submetidos com a obrigação de conciliar estudos com o trabalho, ou ainda estudos com o trabalho doméstico; na falta de acesso a insumos que permitissem o estudo

com qualidade, como a internet; e na renda familiar que proporcionasse a possibilidade de ficar somente estudando. Essas dificuldades podem ser notadas nos seguintes relatos:

Eu sou filha única, eu moro com o meu pai, aí meu pai trabalha de pintor autônomo, só que aí dá conta de tudo aqui em casa, de resolver as coisas aqui de casa como se eu fosse uma dona de casa mesmo, resolver as coisas de mercado, resolver tudo dentro de casa, e assim não me sobrava tanto tempo para poder estudar. (Entrevistada 4)

Ah... A questão de renda familiar, porque o meu pai sempre trabalhou, foi trabalhador assalariado, nunca ganhou mais de dois salários por mês, e minha mãe sempre foi dona de casa. Aí pensa: quatro pessoas vivendo com dois salários no dia de hoje é muito complicado. Aí eu não conseguia fazer cursinho, tinha que me manter, trabalhar para manter as despesas que eu tinha. Porque mesmo estudando em casa você tem gastos, você tem coisa para imprimir, acaba assinando um cursinho *on-line*, pagando alguém para corrigir redação, essas coisas. (Entrevistado 17)

Eu também, até então, não tinha acesso à internet na minha casa, então tudo o que eu fazia dependia de ir à *lan house*, tanto para estudar como para realizar inscrições. E, para tudo o que você pode imaginar, eu tinha que sair da minha casa, gastar um dinheiro extra para usar na *lan house*, enfim, participar de todo esse processo do PISM, de todo esse processo de inscrição etc. (Entrevistado 21)

Então, na época eu trabalhava o dia inteiro, aí eu tentava fazer um cursinho... Deixa eu ver... Eu acho que foi em 2017 que eu estava no curso. Só que também aqui em Juiz de Fora — não sei se você tem conhecimento dos que tem —, mas aí eu achei um pouco puxado para mim. Aí eu parei e comecei a fazer um do CPC, que é do governo que tem aqui. Aí *tava* muito difícil conseguir conciliar o cursinho, que era de sete horas da manhã, e eu pegava no serviço às onze. Aí eu saía de casa às seis e pouca, ia *pro* cursinho e ia trabalhar. [...] Aí eu achei que a maior dificuldade que eu tive naquela época foi conciliar trabalho com estudo para conseguir fazer o ENEM e conseguir passar. (Entrevistada 23)

Após examinar com cuidado cada um desses relatos sobre as barreiras de acesso identificadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, reafirmamos que, seja manifestada diretamente pelas dificuldades socioeconômicas, seja pelas dificuldades educacionais, a exclusão educacional é uma das expressões da questão social. Isso está claro para nós não somente pelos estudos teóricos realizados, mas também por visualizarmos em cada uma das falas anteriores dos discentes que o lugar ocupado na sociedade de classes impacta não somente nas condições socioeconômicas, mas também nas oportunidades educacionais, sendo essas as barreiras mais percebidas pelos nossos sujeitos. A inserção nessa sociedade limita ou não o acesso a bens simbólicos, como a educação, deixando aqueles que não conseguem adquiri-la no

mercado à mercê da política educacional pública, que, apesar de universal, não necessariamente é de qualidade.

As outras dificuldades mencionadas com menor frequência foram referentes ao acesso à informação e à comprovação de renda para ingresso pela Lei de Cotas. No que diz respeito ao primeiro item, dois estudantes destacaram a falta de informações sobre as formas de ingresso nas universidades públicas. Especificamente no que concerne à UFJF, destacaram o pouco ou nenhum conhecimento sobre o PISM:

Então, eu moro numa cidade muito pequena, minha cidade tem três mil habitantes. Eu acho que a primeira dificuldade que enfrentei foi a comunicação. Aqui não tenho muita comunicação das escolas ou da prefeitura sobre os processos seletivos, como funcionam. Eu mesmo descobri o PISM faltando menos de uma semana para finalizar a inscrição por meio de um outro amigo meu. E eu achei o PISM muito importante, é uma forma melhor de você entrar na universidade, porque você faz uns três anos no Ensino Médio e não é só aquela coisa do ENEM, em que você fica súper ansioso, agitado, porque você sabe que é a única oportunidade. (Entrevistada 3)

[...] você não tem muita noção de que é um vestibular e tudo o mais. E tanto é que, quando eu fiz a minha escolha e que eu fiquei sabendo do PISM, eu fiz também por conta de uma professora que fazia mestrado. [...] Eu não tinha muita noção do que é uma universidade, um vestibular. Eu, por exemplo, peguei, eu comecei a estudar mais no Ensino Médio; não tinha aquela noção de estudar e tudo o mais. (Entrevistada 6)

Esses apontamentos feitos pelos entrevistados nos remetem ao estudo realizado por Heringer (2014), e que utilizamos no capítulo passado, sobre a necessidade de a escola ser um instrumento importante de socialização de informações e preparação de seus estudantes. Se as escolas públicas, muitas vezes pelas dificuldades que possuem, não cumprem esse papel, as escolas privadas realizam-no com maestria. A democratização do Ensino Superior inicia-se antes mesmo da entrada nas universidades e depende fundamentalmente dessa socialização de informações. Para realidades tão adversas, como a dos estudantes de escolas públicas, o acesso ao Ensino Superior depende de oportunidades e de informações que permitam o conhecimento das suas possibilidades. Por isso, entendemos como primordial que cada vez mais sejam realizados trabalhos nas escolas, principal fonte de informações para os(as) estudantes, sobre as universidades, seu papel e as políticas de acesso e permanência para que, concretamente, o Ensino Superior possa ser democrático.

A última barreira mencionada pelos nossos entrevistados foi a questão da comprovação do perfil de acesso pela Lei de Cotas no critério de renda. Também dois entrevistados mencionaram esse como um dificultador para o ingresso em uma IFES.

E a outra questão foi a questão da documentação, que eu achei muito burocrática e os meus documentos foram indeferidos muitas vezes. (Entrevistada 8)

Eu acho que outra coisa também é a documentação. Porque entendo que precisa ter uma avaliação rigorosa para evitar fraudes, mas, enfim, a gente recebe um grande pedido de documentação. Eu vou colocar assim: quanto maior for a sua cota, mais documentos eles pedem [...] Como eu disse, por um lado eu entendo essa questão burocrática para evitar fraudes, mas enfim isso é um processo muito complicado, sabe? Porque são muitos documentos, e às vezes pode ter coisas que você não consegue com tanta facilidade assim e é um curto período de prazo, também, para você conseguir entregar toda a documentação. Então, são essas coisas que, juntas, acabam dificultando de fato o ingresso na universidade. (Entrevistado 21)

Ainda que somente dois estudantes tenham classificado a apresentação da documentação para a comprovação de renda como um obstáculo para seu acesso à UFJF, quando perguntamos em outra questão se tiveram alguma dificuldade para reunir esses documentos e comprovar o perfil de acesso por esse critério, dez dos 23 entrevistados(as) afirmaram que sim. As dificuldades mais citadas nesse quesito foram a quantidade de documentos solicitados, sua obtenção e a compreensão do edital.

Eu tive muita dificuldade, sim. Porque eles pedem muitos documentos, e eu até entendo como necessários para comprovar a renda. Mas, assim, eu lembro que, quando eu descobri que eu passei, eu vi que eu precisava daquelas documentações e fiquei muito aflita, muito ansiosa mesmo, assim, porque era muita coisa. (Entrevistada 11)

Muita, muita... Infelizmente, a quantidade de documentos que você tinha que juntar em relação ao tempo. Eu acho que eu tive em torno de dez a 15 dias para conseguir juntar mais de 40 documentos para comprovar a situação da minha família e tinha que ser de cada integrante. Então, era muita papelada para você organizar tudo, para você colocar tudo em ordem lá... Então, pelo menos para mim, foi uma etapa muito complicada, muito complexa mesmo. (Entrevistado 18)

Eu, sinceramente, me arrependi de ter colocado nessa cota, porque assim é muita burocracia, eles pedem tudo, tudo, tudo, e umas coisas que não têm sentido para você, entendeu? Então, assim, foi a pior... Eu joguei em todas, joguei de cor, de escola pública e renda. Então, a de renda eu não jogaria novamente, porque é uma burocracia muito grande, muito grande. (Entrevistada 20)

A quantidade de documentos solicitados, como vemos, para alguns chega a ser desesperadora e motivo de arrependimento. A Lei de Cotas fornece autonomia para que cada universidade possa solicitar os documentos que julgar necessários para a comprovação socioeconômica, indicando apenas um rol mínimo a ser cobrado. Para a comprovação de renda na UFJF, os(as) candidatos(as) precisam enviar uma documentação que diz respeito a identificação, renda e moradia tanto do(a) candidato(a) como do seu grupo familiar.³⁹ Acreditamos que, pelo fato de, para muitos candidatos(as), ser o primeiro contato com muitos dos documentos ali solicitados, a tendência seja gerar insegurança e ansiedade. Aliado a isso, realmente há uma quantidade considerável de documentos que precisam ser entregues. Para muitos estudantes, a apresentação da documentação comprobatória é vista apenas como mais um processo burocrático, ainda que alguns reconheçam sua necessidade, que prejudicava seu acesso à Universidade. Entretanto, após muitas revisões, consideramos que é o mínimo necessário para que possamos realizar uma análise cuidadosa e possibilitar a garantia de direitos para quem efetivamente faz jus ao ingresso na UFJF pela política de cotas.

Quanto à dificuldade de conseguir a documentação necessária, percebemos pelos relatos dos(as) entrevistados(as) que ela acontece em virtude de dois processos: a dificuldade de acessar órgãos externos, como o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) ou instituições bancárias, por exemplo, e a falta de compreensão do que está sendo solicitado. Foi comum, nesse sentido, encontrar falas como:

Assim, eu não chamo de dificuldade, mas são muitos papéis que eles pedem, e está correto, tem que ser assim, mas tinha coisa ali de que eu nunca tinha ouvido falar, tipo CNIS. Gente, eu fiquei “O que é isso? Mãe, eu tenho isso?”! (risos) Sabe, eu ficava perguntando... (risos) (Entrevistada 2)

Também foi difícil [a compreensão do edital], eu tive que ler umas duas, três vezes para entender, reunir tudo. Depois que cheguei lá, descobri que *tava* faltando documento ainda — fiquei louca, desesperada. Então, foi outra leitura. (Entrevistada 3)

³⁹ O Regulamento de Matrícula com a documentação solicitada para a comprovação dos requisitos para ingresso via política de reserva de vagas pode ser consultado na página da CDARA: https://www2.ufjf.br/cdara/wp-content/uploads/sites/82/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o_60.2017_CONSU_Anexo_-_Regulamento-de-Matr%C3%ADcula_Anexoalterado.pdf. Para a comprovação socioeconômica, é preciso apresentar a relação de documentos solicitados no Anexo II.

E, assim, é porque no edital não ficou muito claro para mim, por isso que eu levei o documento, um dos outros documentos errados. (Entrevistada 4)

Acho que o que me deu mais trabalho foi alguma coisa que eles pediam, que eu tive que ir ao INSS, acho que era aquele CNIS que chama, não é?! Isso que deu mais trabalho de pegar. (Entrevistada 16)

Todas essas dificuldades apontadas fazem com que os(as) discentes tenham alguns prejuízos para seu processo de inserção na universidade, pois, enquanto sua matrícula não é ativada, isto é, que sejam comprovados todos os requisitos escolhidos para ingresso pela política de cotas, eles(as) não conseguem acessar alguns serviços e políticas na instituição, principalmente a política de permanência estudantil. Em 2018, ano de ingresso de nossos entrevistados, algumas dificuldades estavam postas para a realização das análises socioeconômicas, tais como: a quantidade de documentos a serem examinados, a complexidade da análise, a quantidade de processos e o fato de nesse ano o setor responsável pela análise contar com apenas três assistentes sociais. Obviamente esses entraves acentuavam as adversidades enfrentadas pelos estudantes no momento de ingresso na instituição.

Criar dificuldades para a comprovação de perfil dos sujeitos da política de cotas ou, em última instância, criar barreiras que comprometam o seu acesso não é o desejado pela UFJF, tanto que mudanças têm ocorrido ao longo dos últimos anos para facilitar a inserção dos estudantes na instituição, como a criação de um setor específico para a execução da política de cotas na UFJF. A análise sobre a importância da criação desse setor e o impacto positivo para o ingresso dos(as) estudantes cotistas foi realizada no capítulo anterior. A intenção, com essas mudanças, é tornar de fato o acesso à UFJF democrático. Acreditamos que podemos caminhar muito, ainda, nessa direção, e ouvir os(as) estudantes, como nos propusemos com este estudo, é uma das chaves para abrir as portas da universidade. Em termos de resultados, já percebemos um efeito imediato das alterações promovidas pela UFJF para o atendimento dos discentes cotistas. Em um estudo interno, realizado pelos membros da equipe de Serviço Social do setor, pudemos constatar que o índice de indeferimento na primeira análise, isto é, de candidatos que não conseguiam comprovar o perfil de acesso pela cota de renda, caiu de 70% em 2017, antes das mudanças implementadas, para 56% em 2018. O que nos mostra que, mesmo com as dificuldades apontadas pelos discentes, avanços têm ocorrido no

sentido de buscar a democratização da universidade em seu primeiro aspecto, que é o acesso.

Realizadas essas análises, gostaríamos de finalizar este primeiro eixo entendendo a importância para esses(as) estudantes de terem ingressado em uma universidade pública, mesmo com todas as adversidades relatadas. A necessidade desse questionamento, para nós, colocava-se na medida em que o estudo teórico apontou para o desenvolvimento tardio do Ensino Superior brasileiro promovido por ciclos expansivos centrados na sua mercantilização, o que levava a um caráter extremamente excludente desse nível de ensino, com enormes barreiras de acesso para alguns setores da sociedade. Por isso, para grande parte da população, cursar uma graduação, principalmente em uma universidade pública, gera grandes expectativas para seus futuros, sobretudo para a melhor inserção no mercado de trabalho; a aquisição de *status* social; o rompimento de estigmas; o acesso à mobilidade social, mesmo que muitas vezes dentro da própria classe; e a ocupação de espaços que seus pais não conseguiram acessar em virtude das desigualdades sociais, o que ocasiona sentimentos de superação para suas histórias de vida. Alguns desses aspectos puderam ser evidenciados nas falas de nossos(as) entrevistados(as).

Sabendo que os(as) entrevistados(as) poderiam dar diferentes sentidos para a sua inserção no Ensino Superior, dos itens que levantamos no parágrafo anterior alguns dos mais presentes em nossa pesquisa foram: a oportunidade de serem os primeiros da família a estar em uma universidade pública, a possibilidade de romper com estigmas sociais e a realização de um sonho. Quanto à chance de ocupar espaços que para as gerações anteriores de suas famílias não eram tão possíveis, é notório que as políticas afirmativas de ingresso nas universidades públicas têm um papel importante nesse processo, inclusive na percepção dos (as) estudantes:

Bom, além de ser um sonho antigo que eu tinha desde criança, para minha família em si representa muito, porque eu sou a primeira que posso dizer, assim, que vai ter uma formação além do Ensino Fundamental, Ensino Médio. É a primeira do meu pai e primeira da minha mãe. (Entrevistada 2)

Então, é bem assim. Acho que, para quem vem, tipo eu — moro numa cidade do interior, eu venho de uma cidade de interior —, então eu acho que a universidade, geralmente, são poucas as pessoas, por

exemplo, da família que cursam Ensino Superior e tudo o mais. (Entrevistada 6)

Assim como muitos outros que entram pelas cotas sociais ou outro tipo de cota ingressam como o primeiro membro da família a estar no Ensino Superior, sabe? E comigo não foi diferente. Então, teve um peso enorme na minha vida poder ser o primeiro da minha família a estar no Ensino Superior, e isso só foi possível pelas cotas. (Entrevistado 21)

Ah, foi uma mudança, porque na minha família eu acho que eu fui a terceira pessoa de uma família enorme, tanto do lado de pai como do lado de mãe, uma família, assim, muito grande, e eu fui o terceiro a entrar numa universidade e o primeiro a entrar numa universidade pública. As minhas duas primas que fizeram faculdade antes fizeram “na particular”, e, quando eu entrei numa federal muito reconhecida, como a UFJF, foi uma mudança muito grande, assim, no que a gente até pensava, sabe? Porque tem aquele pensamento de que pobre não pode entrar numa universidade federal, que isso é coisa de rico, e quando o meu nome apareceu na lista foi uma mudança muito grande no pensamento geral das pessoas. (Entrevistado 17)

Esta última fala nos leva ao outro significado do ingresso em uma universidade federal levantado pelos estudantes, que foi a possibilidade de rompimento de estigmas sociais. É fato que durante muito tempo as universidades públicas foram locais de acesso privilegiado das elites brasileiras. Contudo, algumas pesquisas têm demonstrado que esse perfil vem sofrendo alterações. Contribuição importante, nesse sentido, é a pesquisa organizada pela ANDIFES e pelo FONAPRACE que apontou que, em 2018, 70,2% dos estudantes das IFES tinham renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio, sendo que desse percentual 26,61% estão na faixa de renda de até meio salário mínimo (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).

Ao terem êxito no ingresso em uma universidade pública, outro estigma que pode ser rompido é o da incapacidade individual, de que, devido às suas realidades, a universidade pública é um lugar impossível de ser alcançado apesar de todo o esforço.

Então, por isso que eu digo que era um sonho muito distante. Porque eu nunca tive um incentivo. Da escola, por parte da escola, eu já ouvi muito de professores, assim, que eu precisava pôr meus pés no chão quando eu dizia que eu queria muito fazer psicologia na UFJF. Meus professores falaram que eu deveria pôr os meus pés no chão porque eu não iria conseguir. E de fato as estatísticas são muito contrárias. A gente, assim, a gente precisa... São muitos desafios, então sempre foi muito difícil, muito distante nesse sentido, porque eu sabia o que eu precisava fazer para chegar lá, mas isso iria me demandar recursos financeiros e socioeconômicos que eu não tinha, sabe? Então, sempre foi muito difícil... É nesse sentido assim. Ainda que eu sempre tenha

me esforçado, me dedicado, sempre foi muito difícil nesse sentido.
(Entrevistada 11)

A propósito, a questão do esforço individual ou da meritocracia ainda está muito enraizada na mentalidade dos(as) estudantes. Nesse sentido, mesmo reconhecendo as limitações das escolas públicas e de terem verbalizado isso, alguns estudantes ainda creditam as suas dificuldades à falta de esforço individual e a superação delas ao fator sorte.

[...] fica uma concorrência meio desigual competir com pessoas que vieram de escolas muito melhores que a minha, mas é isso... Com esforço e tudo o mais dá pra gente ir. (Entrevistada 5)

Aí, a minha maior dificuldade foi questão disso mesmo [qualidade da escola], só que aí acabei dando sorte. Não sei se eu posso falar que foi sorte, mas acabei conseguindo e aproveitei para entrar.
(Entrevistado 16)

Então eu acho que foi muito difícil esse processo, porque eu me senti um pouco atrás, sabe? Então, eu tive que correr muito para conseguir, conseguir essa conquista mesmo, sabe? (Entrevistado 18)

A culpabilização individual, apresentada em certa medida pelos estudantes, é fruto dessa nossa sociedade cruel, que tenta tratar as desigualdades como algo de responsabilidade individual, e não expressão de um sistema de produção que, para se reproduzir, necessita das desigualdades. Assim, a todo instante é reforçada a lógica da meritocracia como único meio disponível para a superação dessas iniquidades, que são sociais. Isso faz com que os estudantes carreguem em seus ombros níveis elevadíssimos de pressão para ingressar no Ensino Superior, sendo o sucesso ou o fracasso para o ideário burguês resultado do esforço e da capacidade individual, desconsiderando todo o contexto social. Não é à toa que essa pressão tem levado muitos jovens a sofrerem com problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, por exemplo. Uma de nossas entrevistadas destacou essa questão:

[...] eu não pude me dedicar o quanto eu gostaria. Eu tive que contar um pouco com a sorte, e isso me desencadeou muitos problemas: depressão, ansiedade no Ensino Médio. Então, realmente foi um desgaste. Eu acho que foi o principal de dificuldade de acesso, sabe?
(Entrevistada 11)

Quando superam as barreiras de acesso e conseguem entrar nas universidades públicas, os(as) estudantes são tomados pelo sentimento de realização de um sonho.

Nossa, eu acho que é um sonho, sempre foi um sonho! Sempre quis entrar numa universidade pública, por não ter condições, de manter

uma particular e tudo o mais, então a pública foi a minha saída. Mas, assim, um sonho mesmo. (Entrevistada 7)

Representa muito para mim, eu reflito muito sobre isso [...]. Eu acho que a universidade pública.... Como eu vou te falar? Ela tem muito... Muita coisa de pesquisa, ela te proporciona muita experiência, principalmente dentro da minha área, assim, acho que é... Levando *pro* lado científico, de pesquisa, eu acho que na universidade federal a gente tem mais oportunidade. (Entrevistada 8)

Nossa! (suspiro) É uma coisa... É um sonho! Sempre foi um sonho e sempre foi um sonho também a psicologia. (Entrevistada 11)

Se não fosse o Ensino Superior público, eu não estaria cursando faculdade. Então, é muito importante, é uma coisa com que eu sempre sonhei [...]. (Entrevistada 19)

Ai, nossa... Eu acho que é o sonho de toda criança, já vem querendo... Aí, vai *pro* Ensino Médio querendo fazer faculdade [...]. E era mais um sonho mesmo de entrar lá e “Nossa, estou fazendo faculdade pública!”. E fora que a gente não precisa pagar, porque a mensalidade de uma faculdade particular está na faixa de uns 800, 900 reais dependendo do curso. (Entrevistada 23)

Sentimentos de superação, conquista e realização também se fazem presentes:

Aí é uma conquista muito grande, por tudo, pela minha origem, pela minha família... É um orgulho muito grande. (Entrevistada 5)

Ah, na minha família só eu e minha irmã vamos ter uma formação. Então, para mim, é muito gratificante, ainda mais vindo de um colégio público, a dificuldade que a gente tem, a gente nunca teve uma internet em casa, computador, e a gente ter conseguido entrar na faculdade foi maravilhoso. (Entrevistada 9)

Aí eu acho que é uma vitória. Assim, porque é muita gente tentando entrar no ensino público, e ele é um ensino de qualidade, então eu me sinto privilegiada por poder estar no Ensino Superior em uma universidade pública. Eu acho que é isso, é privilégio mesmo. (Entrevistada 12)

III. Compreensão sobre a política de cotas e sua implementação na UFJF

Neste eixo, procuramos analisar: a compreensão que os(as) entrevistados têm acerca da política de cotas, no que diz respeito ao seu conceito e seu histórico, às informações recebidas sobre elas e aos debates e discussões sobre a temática na própria instituição; a opinião sobre os critérios adotados pela política; e a avaliação da implementação da política tanto de forma geral como na UFJF. A análise dessas questões encontra como fundamento teórico as discussões realizadas no capítulo que tratamos sobre as ações afirmativas no Ensino Superior, na modalidade de cotas,

dando ênfase à avaliação realizada pelos discentes, que são os protagonistas da política de ingresso nas universidades federais.

Nessa perspectiva, o que primeiro buscamos conhecer é a compreensão que os(as) discentes têm sobre a política de cotas. Pontuamos, aqui, que na fala de um(a) entrevistado(a) pode conter mais de um entendimento sobre o significado dessa política. Assim, a compreensão de que as políticas de cotas representam oportunidades de acesso ao Ensino Superior para quem possui alguma desvantagem surgiu na resposta de 13 entrevistados(as), das quais destacamos algumas a seguir:

Então, eu vejo que as políticas de cotas ajudam, às vezes, os alunos que não têm, assim, tanta condição de entrarem na faculdade. Eu entendo assim. (Entrevistada 2)

Então, eu acho que é um, vamos dizer aí, um caminho menos turbulento pra se entrar na faculdade. Talvez um caminho mais prático — não sei se mais simples ou mais prático seria realmente a palavra que eu quero usar, mas... Ele seria menos tortuoso para o aluno chegar ali e menos estressante para quem realmente precisa chegar ali [no Ensino Superior] (Entrevistado 13)

Putz ... (risos) Eu acredito que é uma maneira, uma ótima maneira de a faculdade trazer pessoas que de outra forma não poderiam entrar na faculdade. (Entrevistado 15)

Assim, eu acho que é uma ferramenta muito importante. Porque ajuda demais as pessoas que têm uma certa dificuldade para entrar na federal. Porque vamos dizer que não é fácil. Então, pra mim é uma ferramenta muito importante, entendeu? (Entrevistada 20)

Eu acho que eu não tenho um grande entendimento, mas, baseado na minha experiência, eu sei que é um meio para permitir que alunos que venham de outras realidades possam conseguir ter o Ensino Superior completo, aliás conseguir participar do Ensino Superior de qualidade, sabe? Permite que alunos que venham de outras realidades possam competir e ingressar da mesma forma que alunos que venham de escolas particulares. (Entrevistado 21)

As cotas são uma facilidade que a universidade disponibiliza para mais pessoas alcançarem o Ensino Superior. (Entrevistada 23)

É interessante observar que, para alguns, as cotas carregam o significado de ajuda, um caminho que oferece maior praticidade ou, até mesmo, facilidade para ingressar nas universidades. Essa compreensão pode estar associada ao fato de, pelas cotas, concorrerem estudantes com o histórico de mesmas condições, primeiro de ensino, depois de renda, e assim por diante, retirando da competição pelas vagas nas universidades públicas aqueles mais bem preparados, o que consiste em um

maior equilíbrio na disputa pelo acesso às vagas ofertadas. Esse reconhecimento da política como ajuda, e não como um direito, infelizmente é uma característica muito presente no desenvolvimento das políticas sociais brasileiras. A cultura do favor, do clientelismo e da ajuda permeia a sua construção, fazendo parte da nossa formação enquanto sociedade.

Outro significado atribuído pelos entrevistados às cotas foi a possibilidade de democratização do Ensino Superior. Esse entendimento esteve presente na fala de seis discentes, conforme algumas das passagens a seguir:

Ah, como muito importante, muito importante pra gente ter a oportunidade de entrar dentro de uma faculdade. Para melhorar essa democratização [...] essa [democratização] não é às vezes cem por cento, mas um pouco é... Um pouco já dá pra melhorar, porque eu acho que para nós, assim... Até eu falo pelos meus pais, estar na faculdade... Eu passava lá dentro, achava que era uma coisa de rico, que você que é mais pobre não pode, não tem oportunidade de entrar. Porque eu acho que a gente sempre achou, a gente cresceu com isso, a gente cresceu com essa visão, e a política de cotas muda isso nela, está mais para uma esperança. (Entrevistada 4)

Ah, eu acho que as políticas de cotas são um meio que permite a democratização do acesso à universidade pública, principalmente pelos alunos de baixa renda, que não tiveram muitas oportunidades, que vieram de escola pública, que os pais não têm uma condição socioeconômica que permita, não é? (Entrevistada 16)

Eu acredito que é um tipo de política pública que garante uma democratização da educação. (Entrevistado 18)

Democratização da educação. Eu acho que não tenho outra maneira de descrever. (Entrevistada 19)

Como observamos, para esses(as) entrevistados(as) a política de cotas representa a democratização do Ensino Superior público, pois reconhecem novamente as chances de, por elas, grupos com dificuldades históricas de inserção nas universidades públicas conseguirem ser inseridos no espaço acadêmico — desenvolveremos melhor a relação estabelecida pelos discentes entre as cotas e a democratização do Ensino Superior um pouco mais adiante —, e, a partir desse movimento de inserção de diferentes sujeitos, as universidades conseguem ter uma maior diversidade em seu público e promover o que consideram ser uma inclusão social. Foi o que observaram quatro entrevistados:

Eu entendo como uma forma de você conseguir ter uma diversidade maior nas turmas e conseguir fazer com que alguns alunos de escola pública... Questão de raça... Consiga ter essa diversidade maior e não

ficar a universidade só com uma, só com um tipo de aluno. Ter essa diversidade e essa oportunidade para outros também. (Entrevistada 6)

Eu acho que inclusão, inclusão de uma minoria. (Entrevistada 7)

A chance de uma minoria se incluir numa universidade ou entrar numa universidade. (Entrevistada 9)

Eu entendo, na verdade, como sendo uma tentativa de incluir grupos... incluir grupos diversos, assim, sabe? [...] então, eu entendo como uma tentativa de pluralidade, vamos dizer assim, da universidade, sabe? (Entrevistada 11)

Com menos frequência, as cotas significam para os(as) discentes reparação histórica e combate à discriminação; igualdade; equidade e uma política pública. No primeiro aspecto, duas entrevistadas compreendem que as cotas representam possibilidades de reparação histórica e combate à discriminação, conforme visualizamos nas seguintes definições:

Eu acho que seria nesse sentido um incentivo para que os negros ingressem nas universidades, para que o número de negros com Ensino Superior se aproxime pelo menos um pouco, do nível de brancos, que a gente sabe que é muito diferente. (Entrevistada 10)

[...] é mais uma reparação histórica mesmo [...]. (Entrevistada 23)

Em relação ao entendimento das cotas como sinônimos de igualdade ou, até mesmo, equidade no acesso ao Ensino Superior, também em duas oportunidades essa definição sobressaiu:

Eu acredito que a política de cotas é uma forma de dar uma equidade no acesso ao Ensino Superior. Eu acho que é basicamente isso, equidade. (Entrevistada 13)

As cotas são uma maneira de poder igualar um pouquinho os direitos. (Entrevistada 23)

Por fim, para o mesmo quantitativo de entrevistados(as), as cotas expressam uma política pública, ainda que para um deles seja expressão de uma política de governo.

Meio que uma saída que a política do governo encontrou para fazer um canal das pessoas que necessitam e querem ter essa oportunidade de chegar num Ensino Superior. (Entrevistado 1)

Eu acredito que é um tipo de política pública que garante uma democratização da educação. (Entrevistado 18)

Tentamos traçar o panorama mais completo sobre o entendimento que os(as) estudantes cotistas de renda têm sobre as cotas por ser o nosso objeto de estudo. Em síntese, poderíamos dizer que a políticas de cotas para esses sujeitos têm como

elementos centrais ser a oportunidade de acesso para grupos excluídos por desigualdades de renda e educacionais e o instrumento de democratização do Ensino Superior. Em nossa análise, consideramos que as definições construídas pelos estudantes aproximam-se daquelas usualmente utilizadas na literatura tanto sobre as ações afirmativas como da política de cotas. Moehlecke (2002), por exemplo, autora que utilizamos em nosso referencial teórico, define as ações afirmativas como:

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

Em relação, à definição das cotas, entendemos como políticas de reservas de percentuais de vagas ou oportunidades destinadas a grupos sociais excluídos em razão de cor, gênero, deficiência e situação social. São políticas públicas que, no Ensino Superior, visam garantir condições de igualdade a fim de reduzir as desigualdades de acesso nesse nível de ensino para os grupos citados, buscando atingir a equidade. Percebemos que muitos elementos presentes nesse conceito foram mencionados por nossos(as) entrevistados(as), o que sugere para nós que possuem um entendimento muito alinhado com o que a literatura apresenta sobre o tema.

Quanto ao porquê do surgimento dessa política, a maioria dos(as) entrevistados(as) (15) afirmou conhecer as razões para a sua existência. As principais justificativas levantadas por eles foram a reparação histórica; a redução das desigualdades; a inclusão social e a garantia de direitos. São representativas, nesse sentido, as falas a seguir:

Eu acho que a cota em que eu entrei, que foi a racial, é pelo histórico mesmo. Acho que tem a ver com a história mesmo, que negros, pardos ou indígenas não tiveram as chances que brancos tiveram para chegar a um colégio ou ter possibilidade de algo assim. (Entrevistada 9)

Acho que a cota racial, sim; a cota de renda, não sei exatamente por que existe. Eu entendo por que existe, mas eu não sei qual foi a discussão da implementação. A cota racial é uma forma de compensação histórica, não é?! (Entrevistada 19)

Eu acho que as cotas começaram a buscar fazer com que essa desigualdade diminuísse, porque é uma função da universidade atender à sociedade em si. (Entrevistada 6)

Eu acho que deve ser realmente permitir que os alunos de uma condição mais baixa pudessem ter acesso à universidade. (Entrevistada 16)

Aí, eu acho que é para tirar um pouco da desigualdade que teve com as minorias no passado, porque na universidade pública, mesmo sendo pública, na maior parte do tempo na história delas não entrava pobre. Entrava só a pessoa de classe alta e branca. (Entrevistado 17)

Então, eu acho que praticamente pelo mesmo motivo para aumentar o número de negros na universidade; de negros e índios. Pessoas com deficiência ou de vulnerabilidade financeira. Tipo, para aumentar a presença desses grupos até mais vulneráveis, das minorias nas universidades. (Entrevistada 10)

[...] também para garantir o direito constitucional que cada cidadão tem de ter uma educação de qualidade. (Entrevistado 18)

Como já tínhamos apontado no referencial teórico, por mais que as cotas abranjam outros critérios como os socioeconômicos e a existência de deficiência, o mais conhecido é o racial. Acreditamos que isso possa estar relacionado ao entendimento de que, para os(as) discentes que ingressaram pelas cotas, sobretudo a racial, são muito presentes a importância e a necessidade da reparação para um público que durante muito tempo foi — e ainda hoje é — negligenciado pelo poder público em diferentes políticas sociais, inclusive a educacional. Com relação aos que vinculam a existência das cotas à presença das desigualdades ou como medida de inclusão social ou como direito, compreendemos que as universidades durante muito tempo foram espaços de privilégio para grupos socialmente favorecidos, afastando do seu interior outras parcelas da sociedade em condições de desvantagem. Essa leitura evidencia que as desigualdades educacionais, representadas pelo acesso ao Ensino Superior público, estão vinculadas para os sujeitos da pesquisa às desigualdades sociais. Em ambos os casos, encontram-se algumas das justificativas para a implementação das cotas nas universidades públicas.

Ainda sobre o conhecimento dos estudantes a respeito das cotas, interessávamos saber como avaliavam as informações disponibilizadas sobre a políticas por algumas instituições, como a escola de origem, o MEC (pois muitos ingressaram pelo SISU) e a própria UFJF (tendo em vista que o PISM é promovido pela instituição, assim como todo o processo de matrícula). No que diz respeito à escola de origem, como já destacamos algumas vezes, uma referência para muitos estudantes, 12 entrevistados(as) afirmaram que não receberam nenhuma informação sobre as cotas

em suas escolas, impossibilitando essa avaliação. O restante, nove discentes, relataram que foram informados sobre a política, sendo que: um avaliou como regulares as informações recebidas pela escola; dois como ruins; dois como péssimas; três como boas; e um como excelente. As avaliações positivas partiram de estudantes que têm em comum o fato de terem estudado em colégios públicos federais de ensino. Algumas das considerações realizadas por estes(as) estudantes nos mostram que, nestas escolas, além de a qualidade do ensino tender a ser melhor, também o é a preparação para enfrentar os processos seletivos por meio da publicização das possibilidades de ingresso nas IFES:

Eu acho que é boa, sim. A gente tinha bem claro que existiam [as cotas], que a gente poderia ingressar por essa modalidade se a gente optasse. (Entrevistada 10)

É assim, a minha escola eu não sei se você conhece... Eu estudei no [nome do colégio federal], e lá é bem politizada essa questão, é uma coisa bem politizada. E a nossa professora de sociologia falava bastante sobre essa questão também, conscientizava... (Entrevistada 12)

Do outro lado, a maioria (10)⁴⁰ que afirmou não ter recebido informações sobre a política e os cinco que avaliaram como negativas as informações a que tiveram acesso nas escolas têm em comum serem provenientes de escolas públicas estaduais. As cinco opiniões negativas foram assim justificadas:

Acho que regular, porque só contaram o básico para a gente, que o fato de eu estar ali como estudante de escola pública me “facilitaria” [aspas da candidata] na entrada para uma universidade. (Entrevistada 2)

Acho que foi ruim, porque, assim, a gente ficava sabendo mais das coisas por professores que tinham um contato maior, mas a escola em si não tinha muito essa questão de mostrar como funciona... Eu acho que também não tinha muito essa cultura de passar muitas pessoas. (Entrevistada 6)

A gente escutou bem, assim, bem superficialmente sobre isso; não foi explicado muito bem, não. (Entrevistada 9)

Assim, eu não vou dizer que não existiram, porque eu lembro de ter uma feira de profissões e eu falava muito sobre isso com alguns amigos. Então, eu acho que eu vou falar que era péssimo porque não existia nenhum tipo de esforço do corpo docente, não existia nenhum tipo de esforço do corpo pedagógico [...] de falar sobre isso, sabe? Então, era péssima. (Entrevistada 11)

⁴⁰ Apenas dois desse grupo estudaram em colégios federais de ensino.

É, acho que péssima. Porque falar que não existiu... Alguns professores comentaram; na verdade, foi uma professora só e foi no meu terceiro ano. Então, foi uma coisa, assim, muito recente sabe? [...] uma professora só que comentou sobre um pouco, assim, por cima, deu uma pincelada. Mas assim, a fundo, ninguém nunca explicou [...] eu mesma que li tudo do edital e decidi. (Entrevistada 22)

Pensando em um conceito de democratização do Ensino Superior de forma mais ampla que contemple aspectos que antecedem o próprio ingresso em universidades, como a socialização das informações sobre as políticas públicas de ingresso, percebemos que as escolas públicas, principalmente as estaduais, têm encontrado dificuldades para apresentar ao seu público, alvo da política de cotas, informações sobre direitos que podem ampliar as suas possibilidades de continuação em seus estudos. Geralmente, essa socialização fica a cargo de professores isolados, que se incumbem dessa missão de estimular os seus estudantes.

Daqueles que ingressaram na UFJF pelo SISU (09), apenas dois entrevistados avaliaram que as informações disponibilizadas pelo MEC sobre as cotas foram regulares, pois foram insuficientes em quantidade e qualidade das informações prestadas. Para os demais, as informações foram boas ou excelentes.

Gostaríamos, ainda, de conhecer a opinião dos(as) entrevistados(as) acerca das informações que a UFJF fornecia sobre a política de cotas, pois acreditamos que as próprias universidades têm papel central na democratização de seus espaços, que, como já mencionamos, passam necessariamente pela socialização das informações sobre suas políticas. No geral, a UFJF foi bem avaliada pelos estudantes nesse quesito: dos 23, somente dois avaliaram as informações oferecidas como regulares e um como ruins. Pesaram para essas concepções negativas a insuficiência de informações e sua falta de clareza, principalmente nas mídias sociais e nos editais de matrícula da instituição:

É, as informações não eram muito claras. [...] De deixar mais claro, mesmo, como você pode comprovar a renda, porque existem muitas maneiras de fazer isso, pelo menos na época, mas você tinha que ir atrás dessas informações. (Entrevistado 1)

Porque, assim, na minha opinião, nunca eu cheguei a ver uma publicação da universidade nas páginas oficiais explicando o processo das cotas, o que o aluno precisa fazer, ou mandando o *link* do *site* para o aluno entrar lá e ver como é essa política, ou explicando o contexto histórico... Eu nunca vi a universidade publicando isso de uma maneira assim, ampla e generalizada para toda a comunidade conseguir ver. (Entrevistado 18)

Como eu disse, eles te dão informações, mas não são suficientes, sabe? Tem que ter muito mais trabalho sendo realizado, que precisa ser mais divulgado ainda, precisa ter maiores divulgações, sabe? (Entrevistado 21)

Sentimos a necessidade, nesse momento, de provocarmos os(as) discentes a oferecerem sugestões para que a instituição pudesse melhorar na socialização das informações sobre a política de cotas, o que implicaria, conseqüentemente, melhorias em sua implementação. Como as principais críticas foram a insuficiência de informações sobre a política e a falta de clareza, principalmente para sua comprovação, algumas das contribuições mais mencionadas podem ser resumidas nos seguintes depoimentos:

Eu acho que poderia ser algo mais didático. Algo mais acessível a todos. (Entrevistada 4)

Eu acho que o edital, por exemplo, tinha que ser mais acessível. Acho que, se pudesse fazer uma campanha e levar até os colégios, eu acho que iria ajudar bastante, porque tem a rede social e tal, mas tem ainda muita gente que não tem acesso, então, se fosse até os colégios públicos, eu acho que iria ajudar bastante. (Entrevistada 9)

Eu acho boa, mas também porque, quando eu entrei, eu já acompanhava na verdade o Instagram da UF e também a página de vez em quando. Então, assim, geralmente você tinha que procurar mais o Instagram. Eu até entendo essa questão de giro de publicação, então a publicação vai descendo, mas no próprio *site* da UF não tinha nada. Por exemplo, quando você abre a página principal, quando eu, pelo menos, o fiz, não tinha nada na página principal tão chamativo quanto as outras notícias sobre a questão das cotas. Você tinha que ir dentro de um tópico que estava no canto da página, e depois você achava algumas informações e ia adentrando em outro tópico para ir filtrando melhor a sua pesquisa. Então, eu acho que poderia ter nas notícias que existem quando você entra no *site* da *web*, aí tem lá os blocos de notícias, essas coisas; eu acho que poderia ter um bloco mais chamativo sobre as cotas e como se faz para poder utilizar elas. (Entrevistado 13)

Consideramos muito válidas as sugestões dos(as) discentes, principalmente a que diz respeito à parceria da UFJF com as escolas públicas. Compreendemos que as universidades públicas possuem uma responsabilidade na sociedade, e uma forma de cumprir com seu papel pode ser, em nosso entendimento, abrir suas portas para a população para além dos processos seletivos de ingresso, mas, anteriormente a isso, proporcionar que as informações pertinentes ao direito social à educação possam ser acessadas por diferentes públicos. Se a pesquisa nos indica que os(as) estudantes das redes públicas de ensino, estadual e municipal, são os que possuem as maiores

dificuldades para usufruir esse direito, por que não a UFJF realizar parcerias com as escolas públicas para ser uma ponte sólida para o ingresso na instituição, contribuindo diretamente para a democratização de seu espaço?

Outra contribuição que a UFJF pode oferecer nesse processo de implementação das cotas é promover debates sistemáticos para seus estudantes, principalmente no processo de ingresso. Nessa direção, perguntamos aos discentes se, em seus cursos de graduação, houve algum debate a respeito das cotas. Dos 23 entrevistados(as), apenas nove informaram já terem participado de alguma discussão sobre a temática na instituição. Relataram que o debate aconteceu de forma bem polarizada, com os principais argumentos em favor da política girando em torno da necessidade de alavancar as oportunidades, promover situações de igualdade ou equidade, obter reparação histórica, ampliar o acesso às universidades e, com isso, democratizar o Ensino Superior, como nos mostram algumas das suas falas:

Ah, eu acho que em favor de poder oferecer uma oportunidade de uma pessoa de renda menor, porque, quando você vê no geral, é o rico que tem oportunidades melhores de ir para uma escola particular e, quando chega no superior, ele vai para a pública, quando para as pessoas de renda inferior é o oposto. Você possibilita com as cotas... Você pode meio que criar um canal para que as pessoas de uma cota de renda possam ingressar nas universidades. (Entrevistado 1)

Então, acho que foi nessa questão da reparação histórica do maior acesso, maior oportunidade, digamos, com a igualdade de tipo uma composição, de a universidade não ser majoritariamente branca e de ter mais um equilíbrio — acho que foi bem nessa linha de pensamento. (Entrevistada 10)

Corrigir diferenças sociais gritantes que existem na nossa sociedade e que elas [cotas] são extremamente essenciais para garantir a educação justa, democrática e de qualidade para todos, para toda a comunidade. (Entrevistado 18)

Já entre alguns dos argumentos contrários à política, os(as) entrevistados(as) apontaram os seguintes:

Algumas pessoas que são contra acham que tudo é meritocracia. (Entrevistada 16)

Olha, eu já vi argumento contra dizendo que não é justo que um aluno seja privilegiado para conseguir entrar na universidade em relação a outro. Na visão dessas pessoas que foram contra, pelo menos na minha vivência, eles argumentavam que alunos cotistas tinham mais vantagem em relação à ampla concorrência e que isso não era uma forma de democratizar o ensino — muito pelo contrário, era uma forma de dar regalias para alguma parte dos estudantes. (Entrevistado 18)

[Uma pessoa] falou que não era a favor porque tinha uma amiga dela — muito hipocrisia, eu acho... Que tinha uma amiga dela que fez cursinho, que fez cursinho durante não sei quanto tempo, que estudou e aí não passou porque alguém cotista pegou a vaga dela. (risos) Esse é o argumento que eu mais escuto. (Entrevistada 22)

Esses argumentos contrários já foram refutados no capítulo anterior. Gostaríamos de chamar a atenção para a questão da meritocracia, pois em outras passagens vimos que esse discurso alimenta os estigmas de incapacidade individual, chegando alguns a pensarem que o fato de um estudante ter ingressado em uma universidade pública por meio das cotas seja sinônimo de falta de capacidade ou, absurdamente ainda, que esteja sendo privilegiado. Qual é o privilégio que possuem tendo em seus históricos marcas tão evidentes das mais diversas desigualdades sociais? Mas essa questão do privilégio — ou, melhor, da perda de privilégios de quem sempre os teve — está relacionada à resistência das elites em perder os seus privilégios garantidos historicamente. Vimos, quando trouxemos as particularidades da formação nacional, que a concentração não só de privilégio, mas de prestígio e poder em uma nação dependente é muito presente, daí a necessidade de reafirmar a meritocracia como mediação para acesso aos espaços considerados pertencentes a essas elites.

O que nos surpreende é que a maioria dos(as) entrevistados(as) (14) informaram que nunca presenciaram em seus cursos algum debate sobre a política de cotas. Ressaltaram que a ausência do debate ocorre, em suas opiniões, devido ao perfil de seus cursos — alguns considerados elitizados, como Medicina e outros — de terem uma tradição menos politizada, como as Engenharias. Nesse sentido, duas falas foram significativas:

Não. (risos) Medicina não vai debater isso, porque é um curso elitizado. Então, a “galera” meio que releva essas coisas. Só assim entre amigos, conversas informais com amigos, mas dentro da universidade, da faculdade, da instituição em si, não. (Entrevistada 12)

Não de que eu tenha participado. O meu curso é muito, ele é muito voltado para a exata, exata e exata... Muita conta, muita coisa. Então, em sala de aula, é a matéria mesmo. Eu não me lembro de nada disso, não, sobre esse assunto. (Entrevistada 23)

O que podemos sinalizar mediante esse quadro é que a UFJF pode estimular mais as discussões pertinentes sobre as cotas. Por mais que o ingresso desses(as) discentes já tenha ocorrido, o fato de serem cotistas tem implicações durante toda a sua passagem pela universidade. Os mitos e as inverdades presentes nos debates

sobre as cotas na sociedade também estão inseridos na universidade, uma vez que ela não é uma instituição paralela, estando inserida em seu contexto. Embora a maioria dos(as) cotistas de renda (20) tenham informado que nunca passaram por uma situação de preconceito ou discriminação na UFJF, três mencionaram algumas situações que consideraram desconfortáveis em suas trajetórias até aqui e que estavam relacionadas à sua condição de cotista:

Vamos dar um exemplo de alguém que trabalhe e não seja 100% presente na faculdade, não seja 100% presente na turma. Por que não dá, a gente tem uma vida real fora da faculdade, e não tem como a gente viver em função da faculdade, porque as nossas condições não são as mesmas dos outros, e eu vejo muita... Muito, vamos dizer, preconceito dos alunos [...] a gente é tratada com bastante diferença. Até mesmo se for perguntar alguma coisa, assim, a pessoa fala: “Nossa, você não sabe disso?!”. Eu falei: “Não, eu não sei, eu não estava aqui para poder saber”, porque realmente não tem condições de a gente viver em função só da faculdade. (Entrevistada 4)

Acho que no início, na época quando a gente entrou, acho que todo mundo queria saber por onde você tinha entrado, e tinha algumas pessoas que desmereciam como se entrar pelas cotas não fosse mérito ou digno de merecimento, sabe? “Ah, não, mas ela é cotista, sabe?” Como se o primeiro e o segundo lugares da cota não fossem primeiro e segundo lugares. Só da ampla concorrência. (Entrevistada 19)

Já, já... Eu já fui excluído de determinadas atividades porque, justamente até então, naquele momento, eu não tinha acesso a atividades e internet em casa. Eu dependia do Infocentro, que também me ajudou muito no meu primeiro ano, mas a UFJF não tinha recursos para poder atualizar o Windows, então eram versões mais antigas, que não tinham programas que se deveria ter para um curso de comunicação, enfim... Eram versões bem mais antigas mesmo, tipo assim, só funcionava para pesquisa no Google e um simples texto, então eu acabava ficando no início muito refém de depender de outros colegas e acabei sendo excluído algumas vezes. (Entrevistado 21)

Apesar de a maioria não considerar que passou por situações de preconceito ou discriminação, os sentimentos de exclusão, apontados pelo Entrevistado 21, também foram sentidos por outros, que chegaram a questionar as próprias capacidades:

Olha, sim, preconceito, preconceito não, mas tem gente, óbvio, que em apresentação de trabalho, em questão de formação de grupo, sempre tem um pé atrás, sabe, de alguma forma tem uma desconfiança. (Entrevistada 7)

Eu nunca percebi isso assim, mas eu sempre tive, no fundinho, no fundinho, eu sempre tive essa insegurança assim, sabe? Eu deixei de

me inscrever em muitos projetos por não ter, por achar que eu não tinha um, como dizem, “QI” aproximado dos outros colegas para estar ali. Demorei bastante para poder entender que, na verdade, isso era... Isso não me distingue, assim, dos meus colegas, mas eu acho que era mais uma coisa de mim. Mas eu nunca percebi isso vindo dos colegas nem dos professores. (Entrevistada 11)

Entendemos que o preconceito ou a exclusão sentida por alguns sujeitos está atrelada não somente à condição de ser um aluno cotista, mas também a questões socioeconômicas, que impactaram a primeira adaptação à UFJF. As questões de ordem socioeconômica e o que a universidade pode fazer para contribuir para sua redução, discutiremos adiante quando tratarmos da permanência estudantil. No entanto, quanto ao estigma de ser cotista, acreditamos que a UFJF tenha a capacidade de realizar um trabalho junto com os corpos docente, técnico e discente que insira as cotas como um direito social, como uma política que vise mitigar as desigualdades sociais, que desassocie o ingresso pela cota à falta de capacidade ou de mérito.

Após esse primeiro momento, em que buscamos captar a compreensão que os entrevistados têm sobre as cotas e a qualidade das informações recebidas sobre elas, entre outros, importava-nos conhecer a opinião dos estudantes sobre os critérios adotados pela Lei de Cotas para ingresso nas IFES. Quantitativamente, obtivemos o resultado encontrado na Tabela 13

Tabela 13 - Opinião dos(as) entrevistados(as) ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018 sobre os critérios da Lei de Cotas.

	Escola pública	Escola pública + RPC ≤ 1,5 SM *	Racial	Racial + RPC ≤ 1,5 SM *	Pessoa com deficiência
Concordo	6	2	3	4	2
Concordo plenamente	13	21	14	19	21
Discordo	3	-	2	-	-
Discordo totalmente	1	-	-	-	-
Não responderam	-	-	4	-	-

Total	23	23	23	23	23
-------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2021).

* Renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*.

A partir dessa tabela, percebemos que a discordância quanto a alguns dos critérios da política de cotas é mínima: apenas seis entrevistados(as) relataram discordar ou discordar totalmente de algum critério da legislação. Essa discordância acontece quanto aos critérios de escola pública e racial independentemente da renda. Quanto ao primeiro critério, o argumento preponderantemente utilizado para a não concordância é a participação das escolas públicas federais na Lei de Cotas. Em geral, os(as) entrevistados(as) veem como injusto que tais colégios, que, também em suas percepções, têm uma qualidade superior de ensino quando comparados às demais escolas públicas, possam competir por vagas via cotas. Essa linha de raciocínio fica evidente em algumas falas:

Eu discordo, porque eu acho que escolas públicas são muito amplas. Quando a gente fala escolas públicas, é muito amplo porque é uma escola federal, uma escola técnica não pode jamais ser comparada com uma escola estadual, que foi de onde eu vim, de uma escola de bairro. Eu sempre estudei na escola do meu bairro e acho que não é um páreo justo comparar com um aluno que veio provavelmente, por exemplo, do [nome do colégio federal], sabe? (Entrevistada 11)

Discordo. Então, aí tem um debate muito sério (risos), tem debate muito sério que a gente já discutiu várias vezes também, que é — eu não sei se você já ouviu falar, mas tem uma escola muito boa em Viçosa, que é o [nome do colégio federal] e também tem colégios assim como o [nome do colégio federal] no Rio, sabe? São colégios muito bons, e aí talvez a pessoa tenha um Ensino Médio muito, muito bom, e às vezes as pessoas que conseguem entrar por esse grupo sem o critério de renda são pessoas que vieram desses colégios, entendeu? E, aí, eu fico pensando nas outras escolas públicas sabe? [...] não acho que eles estejam em pé de igualdade, mas que eles estejam bem melhores do que os alunos de escola pública, talvez mais próximos de uma escola particular. (Entrevistada 16)

Discordo totalmente, porque no meu curso, por exemplo, na medicina, quem veio de... quem entra por cota estudou nos [nomes de colégios federais], não tem escola “normal”. [...] eu acho que, quando você tira a questão da renda, você abre uma lacuna muito grande para gente que nem precisaria das cotas para entrar. (Entrevistado 17)

O outro ponto de discordância é quanto somente ao critério racial independentemente da renda. Nesse quesito, dois entrevistados informaram discordar

e quatro não quiseram responder. Aqueles que desejaram manifestar sua opinião apontaram as seguintes justificativas:

[...] O racial é, de certa forma, uma pessoa por causa da cor pode ter sido discriminada, ela teve déficit na aprendizagem, mas não acho que seria um critério definidor para isso [para as cotas]. (Entrevistado 1)

Porque é igual ao que eu te falei: eu concordo com a questão de escola, agora com a questão de raça eu acho que é muito difícil. Porque a sua cor, em si, não influencia o seu estudo. Por mais que... Uma vez, já até entrei em discussão assim... Às vezes, pode ter aquele preconceito dentro da escola, beleza, mas não difere do que o aluno faz em casa porque a escola não é só dentro da escola; a escola é dentro de casa, fora de casa e no ambiente escolar também. Só assim, por mais que eles [negros] venham a sofrer alguma pressão dentro de sala de aula, eu acho que cabe a eles, também, focarem em casa nos estudos. Então, depende do aluno. (Entrevistado 13)

Cabe destacar que essas falas são de estudantes que se autodeclaram branco e preto, respectivamente. Por um lado, na fala do primeiro entrevistado fica nítido que, por mais que haja o reconhecimento do preconceito e das dificuldades pelas quais passa a população negra, isso não é suficiente para garantir uma política de ingresso na universidade. Já, na opinião do segundo entrevistado, há a predominância da questão do esforço individual, que, como já discutimos, faz parte da construção da ideologia burguesa. Os fracassos ou os insucessos são justificados pelo nível de dedicação pessoal, pelo mérito individual, e não pelas questões sociais. Em ambas as opiniões, pouco importa se os números nos indicam uma maior taxa de analfabetismo entre negros, maiores índices de abandonos escolares também, historicamente baixa inserção no Ensino Superior, enfim, a questão racial e o racismo estrutural são anulados pelo argumento das capacidades individuais.

No que faz parte essencialmente de nosso objeto, que são as cotas sociais de renda, os(as) nossos(as) entrevistados(as) concordam ou concordam plenamente com esse critério. Quando são associados critérios de escola pública e renda, os principais determinantes para a aprovação dos(as) estudantes são as compreensões de que: quem estuda em escola pública possui baixa renda; a renda impacta o acesso a uma boa educação; com ambos os critérios, há oportunidade de ampliação de acesso ao Ensino Superior e obtenção de justiça.

A associação entre renda e escola frequentada não é sem motivo. Como tentamos demonstrar no primeiro capítulo, na ordem burguesa a condição

socioeconômica determina quais bens ou serviços serão possíveis acessar nessa sociedade, assim como a qualidade deles:

Porque já envolve alunos de escolas públicas, que geralmente já não têm uma renda muito boa, então tá bem relacionado aí. (Entrevistada 9)

Eu acho que as duas coisas [ser de escola pública e ter baixa renda] estão relacionadas, inclusive. (Entrevistada 19)

Porque tudo é interligado um com o outro: se é de escola pública e renda, então você não tem muitos recursos [...]. (Entrevistada 20)

Concordo plenamente, porque você tá dando oportunidade para esses estudantes que já tiveram uma educação deficitária e não podem pagar por uma particular. (Entrevistado 1)

Porque o que eu disse é: escola pública mais renda, a pessoa não tem condições de ter um ensino, vamos assim dizer, melhor. (Entrevistada 4)

Porque, muitas vezes, o aluno, além de ser de escola pública, ele vai ter mais dificuldade para poder encontrar um extra, um professor particular, uma aula de redação... Então, ele não vai ter condição de arcar com isso. (Entrevistada 12)

Por todas as dificuldades apresentadas pelos discentes, as cotas sociais de renda associadas ao critério de escola pública representam para alguns a possibilidade de elevar as oportunidades de ingresso no Ensino Superior e, também, um instrumento de alcançar justiça social tendo a sua anuência, conforme destacamos em alguns relatos:

Concordo plenamente. É, eu acho que é exatamente pela oportunidade, sabe? Eu acho que eu não teria essa oportunidade se não tivesse essa cota. (Entrevistada 7)

[...] porque acaba sendo a única forma de essas pessoas conseguirem entrar na faculdade. (Entrevistado 15)

Concordo, porque você está oferecendo a esse aluno que tem uma renda mais baixa concorrer com pessoas do mesmo nível social dele, que, querendo ou não, conseguem se aproximar das condições sociais, sabe? É claro que cada um tem uma condição social, mas quando você coloca o critério de renda meio que consegue aproximar as condições em que aquele grupo de pessoas vive, sabe? (Entrevistada 16)

É igual ao que eu disse, sabe? Porque tem famílias que realmente são muito pobres e não conseguem ingressar de uma maneira justa na universidade. Então, essa política de cotas é essencial para a garantia desse direito. (Entrevistado 18)

O segundo critério associado à renda é o étnico-racial. Com ele, também há concordância da maioria dos sujeitos, conforme visualizamos na Tabela 13. Os determinantes que levam os(as) discentes a apoiarem esse critério estão relacionados a fatores como a correlação entre pobreza e raça, conseqüentemente, às baixas oportunidades de acesso às universidades para os negros, que, por esses critérios, podem ampliar suas oportunidades educacionais. Quanto ao primeiro determinante, os(as) entrevistados(as) que utilizaram esse argumento entendem que os(as) negros(as) estão nas piores condições socioeconômicas:

Concordo, porque a gente não pode negar que o Brasil tem uma cultura um pouco racista, e, se a gente parar pra analisar bem a maioria das pessoas que estão à margem na sociedade, elas acabam sendo negras. (Entrevistada 3)

Concordo plenamente. [...] quanto mais você vai *pro* ensino público, você vê mais gente negra, pretos e pardos, e também mais gente de classe baixa. Coisas com as quais, às vezes, você não tem contato na escola particular. (Entrevistado 19)

É com o que eu mais concordo, porque é a minha realidade, foi nessa realidade dessa cota que eu entrei. Enfim, pelos mesmos motivos, a gente vem de um sistema, de uma sociedade com histórico de desigualdade muito grande, e a maioria dessas pessoas que sofrem essas desigualdades são pessoas pretas, que, como existem vários estudos falando, são pessoas marginalizadas, com poucas possibilidades. Na maioria das vezes, principalmente jovens pretos, que sempre acabam sendo vítimas de violência policial e não têm nenhum auxílio, nenhum incentivo. (Entrevistado 21)

Essas falas só corroboram o que já discutimos no primeiro capítulo de que a pobreza no Brasil tem cor. A população negra, pelas questões históricas e pelo racismo estrutural, é a que possui maiores taxas de analfabetismo, desemprego e encarceramento, e, por outro lado, os que menos têm acesso às políticas públicas, como de saúde, educação e emprego. Obviamente, isso se reflete nas desigualdades educacionais, que excluem rotineiramente essa população do Ensino Superior, mais ainda os pretos e pardos pobres, o que eleva a concordância a respeito das cotas para pretos e pardos:

De promover uma forma de ter mais informações e oportunidades. Eu acho que a questão da raça para quem, assim, pelo menos já leu um pouco, já estudou um pouco, sabe que é uma questão histórica muito complexa, e que, por mais que haja a divergência de muitas pessoas, principalmente nessa cota, eu acho que é muito importante. (Entrevistada 6)

Concordo plenamente. Ah, inclusão e oportunidade. (Entrevistada 7)

Porque a resposta é a mesma: acaba sendo a única forma de entrar na faculdade, de pessoas assim, que, provavelmente, se não tivessem essa oportunidade, não entrariam. (Entrevistado 15)

Por fim, a respeito dos critérios da Lei de Cotas, cabe mencionar que, em relação ao critério que inclui as pessoas com deficiência, há uma concordância unânime, sendo reconhecidas pelos estudantes as barreiras colocadas a esse grupo para o acesso às universidades públicas.

Em suma, podemos dizer que a maioria de nossos(as) entrevistados(as) concordam com os critérios estabelecidos na Lei de Cotas, como pôde ser visto na Tabela 13. Isso, pois, reconhecem que os(as) discentes de escolas públicas estão em desvantagem na concorrência com outros da rede privada de ensino; que a renda familiar é um fator determinante para o acesso a melhores serviços, como os educacionais; que existe uma correlação entre classe e raça; e que as pessoas com deficiência também encontram enormes barreiras para a continuidade de seus estudos. Todos esses fatores impedem que esses públicos possam concorrer em situação de igualdade com estudantes de outras realidades.

O ponto mínimo de discordância acontece justamente quando as cotas não consideram o critério social de renda. O critério socioeconômico assume um peso muito importante para nossos(as) entrevistados(as). Como vimos, nos determinantes para a concordância com esse critério, de uma maneira geral, os discentes reconhecem que as desvantagens ou as situações de desigualdades são provenientes das condições socioeconômicas. Em relação ao critério de pertencer unicamente à escola pública, avaliam que, pela diversidade do que é considerado como rede pública de ensino, que contempla colégios federais, estaduais e municipais, as disparidades entre a qualidade do ensino podem afetar a concorrência do sistema de reserva de vagas. Isso porque acreditam que a presença de estudantes de colégios federais desvirtua um dos objetivos da política de cotas, que é proporcionar que discentes em situação de desvantagem escolar, pela qualidade do ensino, possam concorrer entre si. Em relação ao critério somente racial, aqueles que discordaram ainda carregam consigo a ideia de que a raça não deveria definir a distribuição das oportunidades educacionais, pois não determina a competência individual.

Realizada essa análise mais detalhada, consideramos relevante entender como os discentes avaliam a Lei de Cotas depois de quase dez anos de sua implementação e as considerações sobre a sua implementação na UFJF. Como era de se esperar pelo que vimos na questão anterior, a grande maioria concorda com a política (22 entrevistados), reconhecendo a sua relevância, como podemos perceber nas falas que sintetizam bem as diferentes opiniões dadas:

É, eu acho que é uma medida fundamental, que eu avalio como realmente fundamental *pro* ensino, para a equidade do ensino, e eu acho que [...] democratizou o acesso à educação pública. Eu acho que é o mais justo, porque não tem condição de um aluno que estudou a vida inteira em uma escola pública — assim, claro, depende da escola pública... — competir com aquele aluno que teve todo o suporte, tanto familiar com financeiro, quanto a tudo... plataformas, tudo... Tendo que sair de uma mesma posição para concorrer à mesma vaga, não é justo, então acho que é isso. (Entrevistada 12)

Eu acho que é algo muito essencial, é muito... A gente não pode deixar de ter, porque infelizmente a gente não tem assistência na base, então, para chegar para fazer o curso superior e a gente não tendo uma assistência na base, fica difícil. (Entrevistado 14)

Então, eu acho a política, como eu falei, eu acho que a política de cotas foi muito boa, foi muito importante para a democratização do acesso à universidade, para a diversidade na faculdade. Isso é muito importante, é trazer novos olhares, novas visões... Porque, quando você já viveu determinadas coisas, você pode chegar lá dentro e você mesmo promover a mudança, sabe? (Entrevistada 16)

Eu avalio a política como uma boa política. Eu acho que permite que pessoas que não conseguiram ingressar na universidade consigam. (Entrevistada 19)

Olha, eu acho que, como eu disse ao longo desta entrevista, ou pelo menos eu tentei dizer, as políticas de cotas são mais que essenciais e, principalmente neste momento, de tamanha desigualdade, se tornam mais que essenciais e necessárias. (Entrevistado 21)

A única opinião divergente foi de um entrevistado que reafirmou a sua posição quanto ao critério étnico-racial na política de cotas:

Avaliando a situação em que nós estamos até hoje, eu não concordo com a questão de cor. (Entrevistado 13)

A justificativa foi a mesma utilizada quando questionado sobre os critérios da Lei de Cotas, de que o que define as desigualdades não é a cor da pele, mas sim a condição socioeconômica.

Eu concordo com a questão de escola, agora, com a questão de raça, eu acho que é muito difícil, porque a sua cor em si não influencia o seu estudo. (Entrevistado 13)

Quanto aos aspectos positivos destacados sobre a política, identificamos que os(as) discentes avaliam que a ampliação do acesso às universidades para grupos até então excluídos permite: o aumento de oportunidades de qualificação e melhor inserção no mercado de trabalho e na sociedade por meio do *status* adquirido pelo diploma de um curso superior; possibilidades de futuro melhor não somente para si, mas para suas famílias; a realização de sonhos; a redução das diferenças sociais; a democratização do Ensino Superior; e a reparação histórica. Tais pontos podem ser percebidos nas seguintes avaliações positivas sobre as cotas:

O ponto positivo é você poder criar esse canal entre aqueles alunos que, sem elas não teriam oportunidade nenhuma de se qualificar, de ter lá na frente oportunidades melhores de mercado de trabalho e tal. (Entrevistado 1)

O principal ponto positivo seria o acesso. Que melhora o acesso das pessoas negras à universidade, proporcionando mais oportunidade, até assim, para o mercado de trabalho, de ocupar diferentes áreas, diferentes cargos, e aumentar a representatividade do grupo no mercado de trabalho, na sociedade como um todo. O que a gente sabe que os trabalhos menos valorizados, trabalhos considerados, entre aspas, “inferiores” [aspas da entrevistada], assim, são ocupados majoritariamente pela população negra, indígena, talvez até parda, e que os cargos maiores de chefia, profissões mais valorizadas estão ocupadas pelas pessoas brancas. Então, eu acho que o processo de cota está muito ligado com isso. (Entrevistada 10)

Eu acho que a política de cotas é muito importante, ajuda muitos universitários que, assim como eu, pensavam em ingressar na faculdade, e não é só a garantia de um futuro melhor, mas a realização de um sonho, porque muitos, que como eu sonharam estar na universidade, estão ali hoje. (Entrevistada 2)

Eu acho que ela ajuda muita gente que não teria oportunidade de entrar na faculdade. Não falo totalmente que não teria oportunidade, mas talvez seria um processo que demoraria anos, e ela acaba fazendo com que isso aconteça mais rápido, dando mais oportunidades para as pessoas. Com isso, ela acaba igualando a sociedade, porque, se eu vim de uma família mais humilde e consegui entrar na universidade, um dia eu posso tirar a minha família disso tudo e meus filhos já não vão precisar mais usar essa política de cotas, o que eu acho que acaba igualando bastante a sociedade, chegando no ponto em que a gente realmente precisa chegar. (Entrevistada 3)

Olha, eu acho que o ponto positivo é realmente a democratização do ensino, da educação, o que é essencial para garantir uma educação justa para cada um, para cada cidadão. Acredito, também, que outro ponto positivo seja de uma correção de erros históricos que tem principalmente nas cotas sociais; a gente vê que está indo no caminho certo, principalmente pelo aumento das taxas de alunos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas em todas as universidades.

Acredito, também, que as cotas para as deficiências são também muito essenciais para garantir o acesso também desses alunos a essas instituições. (Entrevistado 18)

Tudo o que defendemos em nosso referencial teórico em termos de o que o acesso ao Ensino Superior pode proporcionar, especialmente para aqueles historicamente alijados desse espaço, foi também apontado pelos entrevistados. Desse modo, está claro para nós que as cotas propiciam acesso a espaços tidos como privilegiados e, por muito tempo, elitizados, como as universidades, e conseqüentemente facultam melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho, já que a qualificação na ordem burguesa é constantemente exigida, o que por sua vez permite melhorias nas condições de vida material e cultural desses sujeitos, podendo se estender para as suas famílias, tornando possível que ocorra uma ascensão social (mesmo que dentro da própria classe). Para muitos estudantes, representa ainda a realização de sonhos seus e, muitas vezes, de seus pais, que não tiveram a oportunidade de chegar tão longe em suas trajetórias, representando a democratização do Ensino Superior.

Apesar do alto índice de concordância com a política e de todos os aspectos positivos levantados, os(as) entrevistados(as) destacaram alguns pontos que consideram negativos ou sensíveis na política de cotas: o fato de ser uma política paliativa, já que não há um movimento paralelo de investimento nos ensinos Básico, Fundamental e Médio da rede pública; as fraudes que ocorrem, sobretudo, nas cotas raciais; a pouca informação, especialmente sobre o funcionamento e as formas de comprovação de cada critério; e existência de poucas vagas na graduação, não tendo ainda se expandido para as pós-graduações⁴¹. As falas mais frequentes nessa direção, expomos a seguir:

E o ponto negativo é que você não tá criando um terreno tão propício assim de que a política de cotas... Ela tá meio que remediando um problema maior, que é um ensino público anterior deficitário. (Entrevistado 1)

O que eu acho que poderia ser diferente é serem um pouco mais esclarecidas algumas coisas, principalmente na comprovação. (Entrevistada 3)

⁴¹ Na UFJF, foi aprovada a Resolução nº 67/2021 que estabelece a política de cotas nos cursos de mestrado e doutorado da instituição.

E o ponto negativo é que eu acho que precisa ser mais difundido... que o número de vagas talvez ainda seja um pouco limitado, o que também pode gerar um pouco de concorrência entre os próprios colegas que estão na mesma situação. (Entrevistada 11)

Acho que tinha que ter mais, é muito pouco, tinha que ter mais cotas na universidade pública. Eu acho que tinha que ter mais vagas, com toda certeza mais vagas. Porque, como eu disse, sabe, acaba sendo a única forma que várias pessoas conseguem enxergar como única forma de entrar na universidade pública, e na minha concepção deveria ter mais vagas. (Entrevistado 15)

Acho que tem pontos a melhorar, por exemplo, a gente vê muita fraude, principalmente racial. Então, muita gente que tira o lugar de outra pessoa que realmente poderia ocupar aquele espaço... Eu acho que esses pontos deveriam ter algum mecanismo, um tipo de pente-fino, talvez, para conseguir ver se a pessoa realmente deveria ocupar aquele espaço ou não. (Entrevistada 19)

Algumas das críticas foram direcionadas especificamente ao processo de implementação das cotas na UFJF, sobretudo daquelas com critérios raciais e de renda. Para os estudantes, a questão das tentativas de fraude que ocorrem na instituição tem sua importância, como revelam algumas falas:

Olha, eu vou retomar a crítica que eu fiz no início à UFJF. Ela lidera nos últimos três anos o *ranking* de instituições com maior fraude nas cotas raciais e, conseqüentemente, sociais também, porque muitas dessas cotas são pessoas que são pretas e, enfim, vêm de escolas públicas e com renda de um salário mínimo e meio para baixo. Então, esses dados não são por um acaso, sabe? Depois de três anos com esse *ranking*, liderando esse *ranking* com mais de 400 denúncias de fraudes sem nenhuma resposta... Só houve resposta quando houve uma denúncia nas redes sociais que tomou uma proporção enorme chamando a atenção da mídia, e aí a UFJF se posicionou: deu uma resposta sobre esses alunos que fraudaram as cotas e, finalmente, implementou uma banca de heteroidentificação. (Entrevistado 21)

E a questão de raça também, porque, assim, a gente vê, eu não acredito muito nessa questão se você se considera dessa cor você é. Eu não acredito sinceramente, vou ser sincera, porque, assim, isso está possibilitando a outras pessoas passarem talvez, entrarem em uma vaga de negro de que às vezes outra pessoa precisa e não consegue entrar, entendeu? Então, eu não sou a favor da autodeclaração. Porque, aqui em Valadares, por exemplo, muitas pessoas passaram por isso, porque é igual uma pessoa que não encaixa nesse critério entrar e tirar a vaga de uma pessoa que realmente se encaixa, entendeu? Isso eu acho super errado. (Entrevistada 20)

A UFJF, assim como várias outras universidades federais brasileiras, vem sofrendo com inúmeras denúncias de fraudes, especialmente nas cotas raciais, nos últimos anos. Diversas reportagens na mídia trazem à tona a questão das fraudes com

ênfase nas cotas raciais. Em uma dessas reportagens,⁴² publicada em 2018 a partir de um levantamento público realizado com base na Lei de Acesso à Informação, a UFJF ocupava naquele ano o sexto lugar no *ranking* de denúncias de fraudes, levando-se em consideração as 53 universidades que responderam ao jornal *O Estado de S. Paulo* (SP). Em 2018, a instituição sofreu uma primeira onda de denúncias em massa contra o sistema de cotas. Naquele ano, foram 92 denúncias recebidas pela UFJF, que por meio de processos de sindicância acolheu 17, encaminhando os(as) discentes para processos administrativos.⁴³

Além desses procedimentos adotados para a investigação das denúncias, em 2019 a UFJF criou a Comissão de Verificação das Autodeclarações Étnico-raciais, que analisa as autodeclarações raciais no momento da matrícula do candidato. A criação dessa comissão atende a reivindicações antigas de que somente o critério da autodeclaração racial seria insuficiente para permitir o ingresso na instituição, pois, como vimos, muitos estudantes se aproveitavam dessa oportunidade para fraudar o sistema de cotas.

Outra crítica realizada à instituição nesse processo de implementação das cotas foi quanto aos procedimentos realizados para a análise socioeconômica dos ingressantes pelo critério de renda.

E, na questão de renda, tudo bem que eu entendo que seria uma questão muito demorada, mas se você disponibiliza esse tipo de cota tem que pesquisar aquilo que lhe é entregue em papel. Porque papel pode falsificar [...]. A avaliação dela [renda] tem que ser mais específica, ser mais conclusiva. Não só baseada em documentos que lhe são entregues. (Entrevistado 13)

A universidade em questão poderia observar mais se a pessoa realmente não recebe nenhuma ajuda ou, então, se não tem nada assim no nome dela, porque eles não pedem. Isso entraria como uma crítica. (Entrevistado 17)

Mas eu acho que tem muita coisa a melhorar, igual eu te falei, a cota que eu acho que tem mais a melhorar é a de raça. Mas também a de renda, porque às vezes, igual eu te falei, eu me encaixava nessa de renda, mas quase não entrei por questão de análise da faculdade. Eles criam uma análise que, atualmente superada, também deixa você ficar

⁴² A matéria pode ser conferida na íntegra no site do jornal *O Estado de S. Paulo*: [1/3 das universidades federais tem denúncia em cota racial; governo quer avaliação visual - Educação - Estadão \(estadao.com.br\)](https://www.estadao.com.br/1-3-das-universidades-federais-tem-denuncia-em-cota-racial-governo-quer-avaliacao-visual-educacao-estadao). Acesso em: 7 nov. 2020.

⁴³ Dados extraídos da própria UFJF, conforme notícia publicada em: [UFJF divulga resultado de sindicância que apurou denúncias de fraude em cotas | Zona da Mata | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/ufjf/noticia/ufjf-divulga-resultado-de-sindicancia-que-apurou-denuncias-de-fraude-em-cotas-zona-da-mata-g1.globo.com). Acesso em: 31 out. 2020.

seis meses na faculdade quase até ser comprovado que a sua cota foi aprovada. Então, eu acho que é super errada a forma de eles analisarem isso. (Entrevistada 19)

Essas análises sobre a comprovação de renda, os dificultadores e as medidas que a universidade tem tomado já foram discutidas quando tratamos das barreiras para ingresso na UFJF. O único destaque que gostaríamos de realizar é quanto ao primeiro depoimento, que apresenta uma observação sobre a análise ser documental. Obviamente, uma análise realizada somente a partir de documentações é diferente de outra em que variados instrumentos possam ser utilizados, como entrevistas e visitas domiciliares, por exemplo. Contudo, as condições objetivas colocam alguns limitadores para que as análises de ingresso possam ser complementadas por esses outros instrumentos. A primeira delas é que, embora a normativa que envolve a Lei de Cotas preveja a possibilidade de realização de entrevistas e visitas domiciliares de acordo com o edital de cada instituição de ensino, na prática tais procedimentos acabam sendo inviáveis. Por exemplo, o SISU engloba estudantes de todo o território nacional, logo como viabilizar visitas mesmo em casos específicos? A realização de entrevistas, que é mais possível do ponto de vista da logística, tem como limitadores a quantidade de assistentes sociais disponíveis para a atividade e o quantitativo de candidatos por esse critério.

Cabe ressaltar ainda que, por mais que a apresentação de documentos comprobatórios seja desgastante para alguns candidatos, conforme mencionado no primeiro eixo, o índice de indeferimento após todas as etapas recursais administrativas, pela falta de documentação, é mínimo. Em 2018, do total de 1.193 candidatos que tentaram o ingresso pelo critério de renda, apenas 13 não tiveram suas matrículas efetivadas por falta de comprovação de renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, sendo que destes somente três não conseguiram apresentar toda a documentação, e o restante foi indeferido porque a renda *per capita* superou um salário mínimo e meio. Portanto, a questão da necessidade de apresentação de documentação não se materializou como um obstáculo para o ingresso na UFJF, assim como, das 92 denúncias de fraude realizadas contra as cotas na UFJF no mesmo ano, apenas duas diziam respeito à fraude de renda e não foram acatadas por serem consideradas, após a sindicância, como improcedentes.

A última crítica realizada por alguns entrevistados diz respeito à demora para a liberação dos resultados. Esse tópico também já foi abordado, mas é uma questão

que muito nos preocupa, pois, à medida que os(as) candidatos(as) não têm suas matrículas efetivadas, não conseguem acessar diferentes serviços e políticas na UFJF, por exemplo, biblioteca, bolsas e auxílios estudantis. Por isso, avaliamos como importante destacar algumas sugestões dos(as) discentes na tentativa de minimizar esses problemas não somente de demora nos resultados, mas para evitar os índices de indeferimento por pendências de documentação:

[...] e até na de renda também eu penso que há questões a serem melhoradas. Por exemplo, eu entrei, eu levei minha documentação três vezes na faculdade: eu levei quando eu fui para o PISM, no mesmo ano em que eu entrei pelo ENEM tive que levar tudo de novo e, quando eu coloquei para o auxílio, o que foi no mesmo ano também, eu levei de novo. Então, era tipo juntar tudo três vezes. Então, eu acho que, assim, se o aluno entra pela política de cotas, talvez desse pra diminuir a documentação depois pra pedir um auxílio. Acho que dá pra melhorar alguma coisa nesse sentido. (Entrevistada 6)

Que eu acho que, por exemplo, meu irmão na UFV, a política deles de política pública para estudantes funciona já no ato da matrícula. Então, a documentação que você leva na matrícula conta para as outras políticas. Por exemplo, lá já no ato da matrícula meu irmão conseguiu alimentação, então ele não pagava a comida no RU, e isso é uma forma que eu via que as políticas conversavam mais entre si. Então, eu acho que isso poderia, esse processo sendo mais, como posso dizer, assim, um pouco mais dinâmico, um pouco mais conectado, facilitaria muito para mim. (Entrevistada 11)

Por exemplo, o Brasil tem o CadÚnico, que é um cadastro único no qual pelo menos a maioria das informações sociais estão lá embutidas, então a universidade de repente poderia pedir ou trabalhar com esse sistema para desburocratizar esse tipo de avaliação social — aí já na parte social. Na parte racial, igualmente, tem a parte em que o aluno vai fazer a entrevista com a banca; poderia o aluno fazer a entrevista com essa banca mas de uma forma *on-line*, seria uma forma menos constrangedora. (Entrevistado 18)

Talvez promover mais palestras e pesquisas, talvez informações mais claras, sabe? De uma forma mais acessível para a pessoa compreender e meio que explicando por que cada um [grupo de cotas] existe e qual o perfil do aluno que poderia ocupar. Porque [...] a pessoa [...] nem sabe reconhecer se realmente ela pode ir pela cota de renda, porque as coisas nem sempre são preto no branco, não é?! Tem situações que são muito complexas, e, talvez se a UFJF informasse um pouco mais, poderia distinguir, não é?! (Entrevistada 19)

Eu acho que elas são essenciais, sempre serão essenciais, mas precisam ter manutenções e precisam ser mais divulgadas, as pessoas têm que falar mais delas, não só aqueles que lideram ou são mais conhecedores, mas literalmente todo mundo precisa falar das cotas. Isso tem que ir além dos muros da universidade. (Entrevistado 21)

Algumas dessas ações já são realizadas na UFJF, como a análise de renda pelo CadÚnico em algumas situações. Uma das sugestões que nos chamaram muito a atenção por acreditarmos que concretamente sejam essenciais para a democratização da universidade é permitir que os que já comprovam perfil de renda inferior a um salário mínimo e meio no ato da matrícula possam, de alguma forma, já ser inseridos na política de assistência estudantil, evitando que tenham que entregar a mesma relação de documentos mais de uma vez, em curto período, para setores diferentes de uma mesma instituição e possibilitando que tenham acesso a políticas que são fundamentais para a sua permanência. É preciso ter clareza de que acesso e permanência são lados de uma mesma moeda, que é a democratização do Ensino Superior, não podendo ser encarados, inclusive institucionalmente, como separados. Por isso, é preciso que as políticas dialoguem mais entre si na UFJF. Vale mencionar que a atual gestão deu um primeiro passo no ano de 2019 no sentido de iniciar esse diálogo e aproximar ambas as políticas, mas entraves internos não permitiram que essa construção avançasse, sendo de fundamental importância um retorno urgente dessa iniciativa.

IV. A permanência dos(as) estudantes cotistas de renda na UFJF

Outro objetivo em nossa dissertação era compreender como acontecia a permanência dos(as) estudantes que ingressaram na UFJF pela política de cotas sociais de renda. Esse interesse nos parece natural tendo em vista todos os elementos apontados como dificuldades de acesso desse grupo à UFJF. A questão que nos colocávamos era: superada a barreira do acesso, como ocorre a permanência desses(as) estudantes na UFJF?

Nesse sentido, julgamos necessário identificar as principais dificuldades sinalizadas por eles(as) para permanecerem na instituição a fim de obterem as condições necessárias à sua reprodução. Quanto aos possíveis dificultadores enfrentados pelos discentes para sua permanência na UFJF, fornecemos as seguintes opções: renda familiar; rendimento acadêmico; ser aluno trabalhador; pressão para ingressar no mercado de trabalho; dificuldade de relacionamento pessoal; e não identificação com o curso. A escolha por apresentar essas opções perpassa pelo nosso entendimento de que permanência envolve um conjunto de determinantes sociais, acadêmicos e pessoais. Entre essas alternativas, os principais obstáculos

assinalados pelos estudantes para a sua permanência podem ser vistos na Tabela 14.

Tabela 14 - Principais dificultadores encontrados pelos ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018 para as suas permanências na instituição.

Nenhuma dificuldade	1	Total de entrevistados: 23
Renda familiar	22	
Rendimento acadêmico	12	
Pressão para ingressar no mercado de trabalho	12	
Não identificação com o curso	7	
Dificuldade de relacionamento pessoal	6	
Aluno trabalhador	3	

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2021).

Como podemos perceber, apenas um entrevistado relatou não ter nenhuma dificuldade para permanecer na UFJF; os demais relataram pelo menos uma. A principal barreira mencionada pelos discentes que impactou sua permanência na instituição foi a renda familiar. Esse foi o dificultador apontado por todos(as) os (as) entrevistados(as), sendo os depoimentos mais representativos demonstrados a seguir:

A renda familiar. Porque depende, porque, assim, uma pessoa que more próximo de onde vai fazer a sua faculdade talvez fique mais fácil. Mas, como eu tive que alugar apartamento, gerei várias despesas, que foram descontadas da renda familiar. (Entrevistado 1)

O meu curso é um curso muito caro, eu tenho listas de R\$ 8.000,00. Meus pais conseguem me manter e é em uma cidade de fora... É difícil. Acaba que eles conseguem me manter porque eles trabalham em período integral para fazer de tudo para eu conseguir terminar o curso. (Entrevistada 3)

Ah, com certeza, com certeza, porque é apertado para caramba os meus pais não terem tanto recurso, e aí a gente tem que apertar mais. Eles apertam aqui, e aí eu aperto de lá também. (Entrevistada 5)

Bom, no início foi muito, muito difícil, porque, como eu disse, eu tive que me mudar e quando eu passei a minha mãe falou assim: “Olha, minha filha, eu não imaginava que você fosse conseguir, então não me preparei, a gente... Não sei como a gente vai fazer, mas vamos dar um jeito”. Então, depois que eu passei, que eu descobri que eu teria que me mudar, foi um desafio a renda familiar. Porque o meu irmão estava fora, então foi preciso que ele conseguisse uma bolsa na UFV pra que eu conseguisse me instalar, e aí eu consegui. Isso aconteceu de forma simultânea, então foi o que ajudou, mas quando eu cheguei

lá [UFJF] eu tinha muita dificuldade de me manter, de comprar tiquete... Às vezes eu passava quase que 20 dias, 15 dias do mês com R\$ 50. Então, eu não tinha socialização com os meus amigos, aquela coisa de faculdade, com a “calourada”; eu não pude participar muito disso nem de nada nesse sentido. A minha socialização foi prejudicada um pouco por essa questão [...]. (Entrevistada 11)

Ainda representa uma dificuldade. Olha, porque meu pai é autônomo e ele é mecânico, na verdade, então, a renda dele é pouca, é muito baixa, sabe? Porque tem muito pouco e, ainda mais agora com essa pandemia, o serviço diminuiu muito, então está passando uma dificuldade. E a minha mãe é professora, só que ela está afastada já há mais de dez anos porque ela estava fazendo um tratamento de câncer até hoje. Então, assim, a minha mãe recebia o auxílio-doença, só que agora foi cortado, então praticamente ela não tem renda nenhuma. Então, eu dependo muito da política de bolsas da UFJF para sobreviver. (Entrevistado 18)

Poderíamos trabalhar vários aspectos em cada fala dos(as) estudantes, mas, em uma tentativa de síntese e para nos atermos aos objetivos propostos para este trabalho, destacamos que não é coincidência que a principal dificuldade encontrada para os estudantes ingressantes pelo critério de renda na UFJF seja justamente a renda familiar. As dificuldades socioeconômicas vêm acompanhando a trajetória desses(as) estudantes(as). Mesmo que o ensino seja gratuito nas universidades federais, quem nelas está inserido possui outros gastos para sua manutenção, e algumas políticas que contribuíram para a ampliação do acesso a essas instituições, como o REUNI, o SISU e até mesmo a Lei de Cotas, ampliam a diversidade de públicos nas IFES, incluindo o ingresso de parcelas da sociedade de diferentes realidades socioeconômicas. Essa ampliação de forma alguma é negativa — ao contrário, é o movimento desejado para que as universidades possam concretizar a sua dimensão pública —, entretanto esse novo público que adentra as universidades federais e, conforme algumas pesquisas, é maioria nas IFES encontra maiores dificuldades para sua reprodução. Essas dificuldades são fruto das desigualdades sociais existentes e acirradas no país.

Outro aspecto que consideramos relevante é que, para suprir as dificuldades encontradas para a reprodução material desses discentes, como moradia e alimentação, por exemplo, há uma sobrecarga das famílias. Em alguns relatos, foi possível observar o quanto elas se sacrificam para conseguir oferecer condições mínimas para que seus filhos e filhas possam realizar o sonho de conquistar um diploma universitário. Retornaremos a essa questão da família quando abordarmos a política de permanência.

As desigualdades sociais geram implicações para outras esferas da vida social, e, nesse sentido, as dificuldades acadêmicas são um outro obstáculo muito presente para os estudantes quando o assunto é a permanência na UFJF. As disparidades educacionais, e seus impactos para a aprendizagem, já foram destacadas ao longo deste trabalho quando analisamos as questões ligadas ao acesso ao Ensino Superior. No entanto, foi curioso perceber que elas têm impacto também na permanência desses sujeitos. Praticamente a metade de nossos(as) entrevistados(as) citou o rendimento acadêmico como uma dificuldade para a sua permanência, como simbolizado em algumas falas:

Eu acho que o rendimento acadêmico, principalmente nos cursos de exatas ali, ele no começo é... Os cursos precisam de uma base muito grande. É uma coisa que quem vem de escola pública geralmente não tem, então as pessoas tendem a sair muito rápido quando começam a ver notas muito ruins. Eu sempre tirava notas mais altas e, quando começaram aquelas notas baixas, aquela dificuldade, muita matéria ao mesmo tempo, muita coisa, aí eu tive um momento difícil. Eu achei que não era o curso para mim, aí eu pensei “Vamos continuar tentando”, aí as coisas foram... E a gente vai aprendendo a lidar. (Entrevistada 6)

Dificulta muito, muito, eu tenho que ficar correndo atrás e parece que eu nem frequentei o colégio às vezes, porque é muito, muito distante do que eu aprendi. Então, eu tenho que me esforçar bastante para continuar lá. (Entrevistada 9)

Dificuldade a gente tem. Ainda mais assim, igual eu te falei nesses cursos... O meu curso é considerado de exatas, Economia eles falam que é social, mas não tem nada de social na faculdade, é muito exata. Igual quando a gente vem, tipo, de matemática básica ruim, a gente acaba chegando na faculdade e tendo o reflexo disso. Então, no começo, e até hoje ainda, dá um impacto para mim ainda, porque tem umas matérias em que eu tenho muita dificuldade. Já pensei em desistir de tudo por causa das exatas mesmo. (Entrevistada 20)

Como podemos perceber, a falta de uma base educacional sólida que ofereça segurança para o aprendizado necessário no Ensino Superior gera impactos diretos na permanência, uma vez que, sentindo-se em situação de desvantagem ou até mesmo incapazes, passa em algum momento pela cabeça dos(as) estudantes a ideia de desistir dos seus cursos.

Com relação à pressão para ingressar no mercado de trabalho, outro obstáculo colocado para a permanência, percebemos pelos relatos que ela se coloca à medida que, pelas dificuldades financeiras vivenciadas, os(as) discentes se cobram muito para concluir a faculdade o mais rápido possível e logo ingressar no mercado de

trabalho, pois sentem-se responsáveis pelas dificuldades passadas pelas famílias para os manterem na universidade:

Sinto, sinto [pressão]. Eu acho que geralmente as pessoas que fazem faculdade ficam doidas pra arrumar um emprego depois na área.... Mas é complicado, e como eu nunca trabalhei, eu nunca tive um emprego de carteira assinada, eu fico muito preocupada, porque eu não tenho experiência nenhuma no mercado de trabalho e eu acho que isso pode dificultar um pouco, mesmo eu sendo formada e tal. Então, eu às vezes fico pensativa porque a gente vê muita gente formada e sem emprego. Como se vê muita gente que não é formada que fez só um curso e tem emprego bom... Às vezes, eu fico pensando: “Gente, será que vale a pena eu ficar cinco anos na graduação para depois eu não arrumar emprego?”, mas, como eu já estou na metade, não sairia agora... Eu não iria desistir por conta disso. (Entrevistada 4)

Com certeza, porque aí a gente pensa, por exemplo, “meus pais já estão com um pouco mais de idade, aí eles vão precisar de uma assistência, nem sempre eles vão conseguir me ajudar”, e aí eu estive pensando que tenho que trabalhar logo para poder ajudar eles. Aí eu acho que atrapalha, sim [a pressão de ingressar no mercado de trabalho] pela questão da ansiedade, afobar demais às vezes. (Entrevistada 6)

Eu sinto pressão... Eu mesmo, eu mesmo me pressiono. Mas a minha família no início, sim, mas agora eles entendem que eu tenho uma predisposição para a carreira acadêmica — eu quero fazer mestrado depois que eu me formar. Então, eles entendem que esse é meu caminho. Eu me pressiono porque — a gente sabe não dá para continuar contando com os apoios estudantis nem com os projetos, porque a gente está vivendo o maior desmonte. Então, eu que fico me cobrando. Essa pressão me atrapalha com certeza na faculdade: muito excesso de futuro, a gente quer ingressar logo, e não tem o que eu possa fazer, então eu fico cada vez mais frustrada, ansiosa, e às vezes isso me impede de produzir, às vezes eu não consigo produzir, e tem que espairecer um pouco, sabe? Tentar levar minha mente para outro lugar para conseguir. (Entrevistada 19)

Eu acho que é uma coisa natural. Quando você faz faculdade, fica com aquele negócio de se formar rápido e com medo também de se formar e não ter um emprego. Porque você estuda quatro anos da sua vida e, talvez no final, não é uma coisa garantida você ter um emprego... Então, assim, tudo isso passa na nossa cabeça a todo o momento e traz prejuízo, sim, traz bastante, porque, querendo ou não, você fica com aquela pressão; às vezes, você dúvida. Querendo ou não, tem essa coisa: você faz um curso e espera o retorno dele. Então, passa muita coisa na sua cabeça: será que eu estou fazendo esse curso e, mais para frente, não vai me dar o retorno que eu pretendo, entendeu? Ainda mais depois dessa pandemia e tudo, a gente não sabe como as coisas vão ficar depois. Assim, passa muita coisa na cabeça. (Entrevistada 20)

Foi muito comum nesses relatos a expectativa de que a conclusão do Ensino Superior possa trazer o retorno desejado, que é a empregabilidade. A projeção que

esses(as) estudantes fazem é se formar, conseguir um bom emprego e ajudar seus familiares, que tanto contribuíram para sua estadia na universidade. Por um longo período, o curso superior trazia a garantia de uma estabilidade ou de melhores acessos ao mercado de trabalho, contudo algumas pesquisas já vêm mostrando que essa não é mais uma realidade. Um estudo divulgado em 2020⁴⁴ mostra que 40% dos jovens com Ensino Superior não estão em trabalho qualificado, isto é, ocupam postos que não demandam formação superior, e a taxa de desemprego entre esse grupo é de aproximadamente 6%. Essa apreensão quanto as possibilidades de inserção no mercado de trabalho é, portanto, extremamente pertinente para aqueles que dependem exclusivamente da venda da sua força de trabalho para se reproduzir.

Esses três principais dificultadores levantados pelos estudantes cotistas de renda para as suas permanências (renda familiar, dificuldades de rendimento acadêmico e pressão para ingressar no mercado de trabalho) acabam por proporcionar prejuízos também de ordem psicológica. A questão do sofrimento e do adoecimento mental tem sido muito presente no interior das universidades. Segundo a pesquisa realizada pela ANDIFES e pelo FONAPRACE (2019), 83,5% dos estudantes universitários relataram alguma dificuldade emocional, com destaque para a ansiedade (63,6%). É obvio que as questões psicológicas podem se traduzir em um grau de adoecimento, impactando a permanência nas universidades.

Mediante as dificuldades apresentadas nesse item, perguntamos aos estudantes se participam de alguma modalidade inserida na política de assistência estudantil na UFJF. De todos os nossos entrevistados, apenas três informaram não participar de nenhuma modalidade, sendo que dois deles apresentaram como justificativas os obstáculos encontrados para a comprovação de perfil de acesso a tais bolsas e auxílios, e outro, a questão de ter conseguido se organizar financeiramente antes de entrar na universidade.

Não. Por causa da documentação que precisava, foi mais “difícil” conseguir essa. (Entrevistado 1)

Eu até tentei participar, mas desisti porque era muita documentação e eu já estava saturada com a documentação da matrícula. Aí, eu fiquei

⁴⁴ Levantamento da consultoria IDados publicada em 2020 (LIMA; GERBELLI, 2020).

assim “ah, não vou comprovar nada, deixa assim, eu vou dar um jeito”, porque para reunir essa documentação eu precisaria também vir para a minha cidade muitas vezes, e eu não tinha essa condição de ir e vir muitas vezes para a minha cidade, aí eu desisti. (Entrevistada 2)

Então, na época eu estava numa situação melhor, eu estava recebendo o seguro-desemprego ainda, e isso estava ajudando. A minha mãe também guardou um dinheiro para me ajudar a pagar o aluguel, e aí eu consegui um lugar mais barato. (Entrevistado 14)

Apesar de ser pouco expressivo o número de entrevistados(as) que relataram a dificuldade em reunir a documentação, consideramos importante um olhar atento da universidade para que nenhum estudante, público-alvo da política de permanência, deixe de ser acolhido em virtude de questões comprobatórias. Os demais 20 estudantes informaram participar das seguintes bolsas e/ou auxílios, conforme Tabela 15.

Tabela 15 - Modalidades de bolsas e auxílios acessados pelos entrevistados ingressantes pelas cotas sociais de renda na UFJF no ano de 2018*.

Bolsa PNAES	14
Alimentação	6
Atendimento psicológico	4
Transporte	3
Moradia estudantil **	2

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação “Democratização e ensino superior no Brasil: a análise da política de cotas na perspectiva dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2021)” (2021).

* Cada estudante pode ser atendido em mais de uma modalidade.

** A moradia estudantil pode ser em forma de auxílio financeiro no valor de R\$ 370,00 ou vagas no alojamento da UFJF.

A bolsa PNAES é a mais acessada pelos estudantes: 70% do nosso público recebe mensalmente a bolsa no valor de R\$ 500,00, tendo grande capilaridade entre os(as) estudantes. Para analisar a importância não somente da bolsa, mas dos outros auxílios, indagamos aos estudantes, que são contemplados pela política de assistência estudantil, se sem ela conseguiriam permanecer na UFJF. De 20 discentes, apenas quatro relataram que conseguiriam manter-se na universidade, mesmo reconhecendo que teriam mais dificuldades e elevariam o grau de dependência de suas famílias, conforme destacaram dois entrevistados:

Eu acho que, sim, conseguir eu conseguiria, porque o meu pai e minha família ajudariam, mas seria muito aperto. [...] mas eu acho que, assim,

permanecer, sim, eu conseguiria, mas com uma dificuldade bem maior. (Entrevistada 6)

Então, acho que conseguir talvez sim, porque a gente sempre dá algum outro jeito. Provavelmente teria começado a trabalhar, minha mãe teria se enrolado um pouco com empréstimo, alguma coisa assim do tipo, porque a gente valoriza muito esse sacrifício de ter chegado aqui, essa conquista. Mas, assim, seria uma luta muito maior do que já foi. (Entrevistada 10)

Os demais 16 afirmaram não ter a mesma possibilidade de prosseguir seus estudos sem a política de assistência estudantil e creditaram essa impossibilidade às dificuldades de arcar com as despesas do próprio curso e com os gastos com sua reprodução material pelo atendimento das suas necessidades básicas.

Não. Acho que não (risos). Porque isso acaba pagando a minha despesa para me manter na cidade. (Entrevistada 3)

Não. Então, eu acho que seria bem mais difícil. Eu acho que seria bem complicado eu permanecer sem ter essa bolsa. Até porque a gente tem gastos com xerox, pagar RU, essas coisas... Você juntando por mês, dá um dinheiro bom, e seria impossível para o meu pai tirar do orçamento para poder me ajudar. (Entrevistada 4)

Eu não conseguiria se eu não tivesse a bolsa, porque, como moro longe dos meus pais, o que eu tinha para me manter sem a bolsa não era suficiente, mal daria para eu conseguir fazer a compra básica para mim em casa. Então, eu acho que de fato a minha permanência não seria possível sem a bolsa PNAES. (Entrevistada 11)

Se eu não tivesse essa bolsa, eu não teria nem lugar para morar, não. (Entrevistado 17)

Não. Com certeza, não. Igual eu citei anteriormente, eu que acabo sendo o apoio da minha família financeiramente. Então, pagar luz, supermercado, qualquer coisa básica, depende de mim, exclusivamente de mim. E eu só consigo estar na universidade sem sair para trabalhar, sem ter que trancar para ingressar no mercado de trabalho, justamente por causa da bolsa PNAES e da bolsa do projeto. (Entrevistada 19)

Para estudantes que ingressaram pelo critério de renda, as bolsas e os auxílios são essenciais para a sua sobrevivência material e até mesmo das famílias, como mencionou uma das entrevistadas. Tivemos depoimentos de discentes que chegaram a afirmar que, sem essa política, teriam que trancar seus cursos:

Assim, eu não iria obrigar o meu pai ou qualquer outra pessoa a pagar por mim, então, se não fosse o apoio, certamente eu teria trancado o meu curso, até porque eu não estava conseguindo emprego. (Entrevistado 15)

Eu acho que se acontecesse de eu não conseguir, eu teria realmente que trancar a faculdade e trabalhar um tempo para poder conseguir juntar um dinheiro e voltar. (Entrevistada 16)

Como o meu curso é integral, eu não trabalho, então eu dependo exclusivamente dessas bolsas. Então, assim, se não tivesse essas bolsas, não teria nenhuma condição de eu continuar estudando. (Entrevistado 18)

Desse modo, percebemos que a política de permanência é fundamental para o desenvolvimento integral dos(as) discentes, principalmente daqueles que já entram na universidade em uma condição desfavorável se comparados aos demais pela condição socioeconômica. Políticas de permanência que garantam a reprodução dos(as) estudantes, em todos os seus aspectos, estimulam o máximo de seu potencial e possibilitam efetivamente o direito à política de educação superior. Obviamente, a execução dessa política depende de condições materiais e objetivas, como os investimentos destinados à sua execução. Em tempos de desmontes de direitos, as funções das universidades ficam demasiadamente comprometidas. Na conjuntura atual de grave crise econômica, política e social, os constantes desmontes pelos quais as IFES passam influenciam diretamente as condições de permanência desses sujeitos.

Nesse contexto, ainda que a permanência estudantil seja um direito social, que deve ser garantido pelo Estado por meio de programas e políticas públicas, com a redução dos investimentos, típica do projeto neoliberal, ocorre, como já mencionamos, uma sobrecarga das famílias. É muito comum no histórico das políticas sociais brasileiras que as famílias sejam chamadas a garantir a proteção social em primeira instância dos seus membros e que o Estado atue somente na falha delas. E isso vem ocorrendo na política de assistência estudantil à medida que cada vez mais os estudantes ficam dependentes de seus familiares, que por sua vez necessitam garantir por conta própria a manutenção de seus membros nas universidades.

Como a política de assistência estudantil é uma política federal aplicada a todas as IFES, questionamos os estudantes se a UFJF poderia fazer algo para facilitar sua permanência na instituição. Para oito de nossos(as) entrevistados(as), não há nada que a universidade possa fazer para facilitar sua permanência na instituição. Entendem que as bolsas e os demais auxílios ofertados no âmbito do PNAES são o que está dentro do escopo de ações possíveis da UFJF:

Eu acho que os programas que ela oferece de auxílio e tal já são suficientes, ela dá bastante apoio. (Entrevistado 1)

Assim, eu acho que ela tem bons programas ali, tem boas assistências. Eu já vi alguns amigos que até já procuraram, por exemplo, a psicóloga e tal, e eu acho que ela sempre atendeu muito bem. Nessa questão, sabe, as políticas ali não são muito complicadas. Bom, quando pelo menos eu precisei ainda da moradia no começo foi tranquilo. (Entrevistada 6)

Humm, então... Tanto poderia ter feito que até fiz, como eu falei. Vamos começar na questão de renda, que, no caso, eu consegui uma bolsa, que é a PNAES, e vale-transporte. Então, com o transporte agora é uma coisa com que eu não preciso me preocupar e já é uma grande ajuda para me manter na faculdade e a renda também. Caso eu não esteja estagiando, trabalhando, e não tiver outra renda, eu tenho pelo menos essa ajuda da UF para poder me manter. Aí, nessa parte me ajudou bastante. Agora, em questão desses pensamentos, desses que eu tive de sensação de ficar ficando para trás, esse tipo de coisa eu acho que a UF, na verdade, disponibiliza os psicólogos para os alunos — eu só nunca fui atrás mesmo. Mas eu acho que isso ajudaria. (Entrevistada 22)

Algumas das iniciativas que a UFJF poderia ter para alguns discentes a fim de facilitar suas permanências estão vinculadas à questão da política de assistência estudantil: melhorar o valor das bolsas e desburocratizar, nos seus entendimentos, o acesso a elas. Quanto aos valores das bolsas, apontam que esses estão defasados em comparação aos custos de vida:

Então, eu sinto que as coisas estão aumentando bastante, então eu acho que todo ano talvez aumentar um pouco a mais, sabe? (Entrevistada 7)

Eu acredito, mas não que dependa necessariamente da universidade, sabe? Mas deveria aprimorar ainda mais essas políticas de permanência, principalmente em relação a bolsas, para fazer com que o aluno consiga ter uma maior permanência na universidade. Mas aí já é uma questão meio que está fora do controle da própria universidade. (Entrevistado 18)

É interessante que um dos entrevistados aponta a necessidade de aprimorar a execução da política dentro da instituição, mas ao mesmo tempo compreende que isso envolve questões externas à universidade. Em relação aos processos de desburocratização ao acesso às políticas de permanência, são reforçadas questões quanto à documentação exigida e à falta da construção de uma política intersetorial na instituição que interligue acesso e permanência:

[...] então manter ou ampliar as bolsas, e, principalmente, essa burocracia. É igual à minha bolsa: é renovada de um em um ano, então eu acho que isso poderia ser mudado. (Entrevistada 8)

Sim, eu acho, porque, querendo ou não, eu acho que existem muitas políticas públicas já *pros* estudantes, é verdade, só que eu acho que elas poderiam conversar mais entre si. [...] por exemplo, meu irmão está na UFV; a política deles de política pública para estudantes funciona já no ato da matrícula, então a documentação que você leva na matrícula conta para as outras políticas. Por exemplo, lá, já no ato da matrícula, meu irmão conseguiu alimentação, então ele não pagava a comida no RU, e isso é uma forma que eu via que as políticas conversavam mais entre si. Então, eu acho que isso poderia... Esse processo sendo mais, como posso dizer, um pouco mais dinâmico, um pouco mais conectado, facilitaria muito para mim, assim, se eu conseguisse solicitar de uma forma mais aproveitando a documentação que eu já tinha levado e tudo o mais. Porque foi bem frustrante ter que juntar os documentos de novo. (Entrevistada 11)

Outras ações apontadas pelos discentes que a UFJF poderia ter para facilitar suas permanências estão relacionadas a trâmites de trancamento de matrículas; projetos desenvolvidos para estudantes oriundos de escolas públicas para nivelar os níveis de conhecimento com os demais estudantes; e ampliação de projetos acadêmicos como monitoria e extensão e também dos canais de comunicação com os estudantes:

Então, eu creio que sim, porque a gente tem um período específico para poder trancar a disciplina. Eu até poderia pedir pra trancar depois pelo menos uma disciplina, pelo menos pra eu ficar mais aliviada. Por mais que estivesse só preocupada, eu queria trancar uma para poder ficar mais aliviada, e isso não foi possível porque eu tinha passado o tempo. (Entrevistada 4)

Olha, eu não sei se seria viável, mas, pra esses alunos, como eu, que não tiveram muita base, oferecer um recurso a mais, como, por exemplo, uma monitoria, onde a gente iria rever isso tudo, não seria uma aula, mas para rever. Eu vi que a gente poderia melhorar nisso, ter uma preparação. (Entrevistada 5)

Então, eu acho que eles fazem, o que eu sinto falta é de — e eu não sei também se seria relacionado à UFJF — mais bolsas de projeto de extensão, de monitoria [...], porque eu também já fui bolsista um tempo num projeto de extensão na UFJF, aí nessa época era bom porque eu não precisava pedir tanto dinheiro para minha mãe, entendeu? Aí, eu sinto falta, porque na medicina são 90 alunos por cada turma, então sempre quando lança algum edital, alguma coisa, é sempre muito concorrido, aí lançou o projeto de extensão, aí por exemplo tem uma bolsa, entendeu? Aí é bem concorrido. (Entrevistada 16)

Acho que sim. É, na verdade, igual eu te falei eu acho que às vezes a instituição é um pouco falha em algumas coisas, em questão de ouvir

o estudante, sabe? Porque às vezes eu sinto que a gente não tem voz em algumas coisas... Em algumas coisas, não, em muitas coisas. (Entrevistada 20)

Identificadas as dificuldades para a permanência na UFJF e o acesso às políticas existentes na instituição para esse fim, assim como as possibilidades de continuidade sem essas políticas e se a universidade poderia fazer algo mais para facilitar a permanência dos(as) estudantes cotistas de renda, era importante, para nós, saber se em algum momento diante de todos os fatores apresentados passou pela mente dos discentes abandonar seus estudos. A maioria de nossos(as) entrevistados(as) (14) respondeu positivamente à questão. Os principais motivos levantados para tal pensamento foram: renda familiar (7), falta de identificação com o curso (3), problemas psicológicos (2), pressão (1) e rendimento acadêmico (1).

Quanto aos discentes que mesmo enfrentando dificuldades relataram não pensar em sair da UFJF, percebemos que a principal razão é a valorização que conferem a essa oportunidade de terem ingressado no Ensino Superior público. Foram recorrentes falas como:

Eu acho que eu abandonar, não, eu nunca pensei em desistir. Eu sempre falei assim: “Bom, eu acho que, se eu quiser, se eu mudar, eu vou continuar aqui, mas desistir acho que não”. Você pensa que é uma oportunidade muito grande estar ali. (Entrevistada 6)

Não, abandonar não. Então, às vezes fica assim, um pouco desanimada, um pouco cansada, mas aí dá uma respirada e aí lembra por que é que está fazendo. Quando começa a apertar, a gente fala assim da boca para fora, mas pensar mesmo em desistir, em trocar, não. (Entrevistada 10)

Então, nunca cheguei a cogitar abandonar a oportunidade que eu tive, não. Eu valorizo bastante, porque eu vejo que não é todo mundo que consegue ter acesso. Por mais que seja pública, ela não é tão acessível a todos assim, não. (Entrevistado 13)

Por esses depoimentos, vemos que os(as) estudantes(as) têm a consciência do processo de elitização, marca histórica do desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro, e enxergam nele possibilidades concretas de melhorias nas suas vidas e de seus familiares. Isso faz com que busquem superar quaisquer adversidades que possam configurar-se para a sua permanência na universidade.

V. Políticas de cotas e democratização do Ensino Superior

Tentamos demonstrar ao longo de todo este trabalho nossa preocupação com a democratização do Ensino Superior brasileiro. Em nossa visão, como vimos sustentando em nosso referencial teórico, a democratização do Ensino Superior público é um processo complexo que demanda mais do que a expansão das universidades públicas e a ampliação de vagas para grupos socialmente alijados desse nível de ensino. Entender as universidades como espaços democráticos depende essencialmente das possibilidades concretas de acesso, mas também de permanência e conclusão com qualidade dos estudos dos sujeitos, além da necessidade de as universidades estarem inseridas em sociedades democráticas.

Acreditamos que as cotas têm uma enorme contribuição para a democratização do Ensino Superior. Em síntese, porque permitem que grupos excluídos histórica e socialmente possam ter uma chance de competir pelo acesso às vagas nas universidades públicas brasileiras entre si e, assim, mitigar as disparidades educacionais existentes, expressão da nossa questão social. Portanto, estão claros para nós o entendimento de democratização do Ensino Superior, quais são as suas premissas e que as cotas fazem parte desse processo, mas não podem ser unicamente responsáveis pela sua concretização. No entanto, todo este estudo foi dedicado a ouvir e a refletir sobre as concepções que os(as) estudantes ingressantes por essa política trazem das suas experiências. Por isso, não poderíamos finalizar este trabalho sem buscar compreender qual é o entendimento que eles têm sobre o conceito de “democratização do Ensino Superior” e o papel das cotas nesse processo.

No que diz respeito à compreensão sobre o conceito de democratização do Ensino Superior, notamos que a maioria dos(as) entrevistados(as) ficaram inseguros para responder à questão, mas ainda assim apenas dois não conseguiram manifestar sua opinião:

Olha, para ser sincera, eu não entendo muita coisa. (risos sem graça)
(Entrevistada 2)

Hum... Eu acho que eu nunca ouvi mesmo [essa expressão] ... (risos sem graça). Deixa eu ver... É... Deixa eu pensar um pouco... (silêncio)
Poxa, eu vou pensar um pouco sobre isso. (Entrevistada 22)

Dos 21 estudantes que responderam à pergunta, 13 compreendem que a democratização do Ensino Superior está atrelada ao aspecto do ingresso nas

universidades públicas. Algumas das definições para esses sujeitos foram as seguintes:

Eu entendo como tornar mais acessível para toda a população em geral, porque, com todas as mudanças que foram havendo, criaram mais universidades, criaram mais bolsas, ficou um pouco mais fácil de entrar. É bastante processo seletivo, mas mesmo assim muita gente não tem condição de entrar numa faculdade, ainda mais federal. A nota de corte é muito alta, e a educação básica, que é que a gente tem em escolas públicas, às vezes não estuda tudo o que a gente precisa para fazer uma prova. Mas eu acho que é mais isso, tornar mais amplo [o acesso]. (Entrevistada 3)

Eu entendo que seja tornar mais acessível para a gente que não tem tanto um meio financeiro assim. Acho que é levar todo mundo pra universidade mesmo. (Entrevistada 5)

Então, já escutei, sim, e eu entendo como — como que fala? —, digamos que, entre aspas, uma “igualdade” de acesso para todas as pessoas para ter um acesso mais abrangente. Digamos assim, mais pessoas consigam ingressar, há mais oportunidades, alguma coisa nesse sentido. (Entrevistada 10)

Para mim, a democratização do Ensino Superior é quando qualquer pessoa que quer ingressar e ter acesso consegue, independentemente de onde ela venha, de classe social, gênero e raça. É, para mim, o Ensino Superior estar disponível, como se a instituição fosse a serviço, acessível a todo mundo, sabe? Independentemente de todos esses fatores. (Entrevistada 11)

Eu acredito que, assim, na minha opinião, é ter acesso ao Ensino Superior gratuito e de qualidade basicamente, sendo bem simples. (Entrevistado 15)

No mesmo caminho, outros três estudantes compreendem democratização do Ensino Superior como a igualdade de oportunidades no acesso a esse nível de ensino:

Eu acho que — não sei se tá certo —, mas eu entendo como todo mundo ter a mesma oportunidade de acessar o Ensino Superior. (Entrevistada 7)

Eu acho que é dar oportunidade para todas as pessoas que querem ter a condição de ingressar no Ensino Superior. (Entrevistada 12)

Então, eu acho que seria o Ensino Superior para todos, alcançável a todos. (Entrevistado 13)

Para outros dois entrevistados, o entendimento de democratização passa pela questão das oportunidades, mas também necessariamente pela redução de desigualdades e como instrumento de justiça social.

Eu entendo que é uma forma de você tentar fazer com que as desigualdades que existem sejam diminuídas um pouco. Porque a gente sabe que nos cursos geralmente do Ensino Superior tem muitas pessoas que são de uma classe maior, com melhor condição de renda, e você que tem uma condição menor não é muito fácil de se manter ali. E, nos cursos também mais concorridos, realmente a gente sabe que são poucas as pessoas que conseguem se manter neles. Eu acho que é uma forma de diminuir essas desigualdades de renda e da raça. (Entrevistada 6)

Olha, eu acredito que essa expressão significa tentar fazer com que esse processo de entrada no Ensino Superior seja justo e que todos consigam entrar de forma justa e igualitária para não haver essas diferenças sociais gritantes [...]. (Entrevistado 18)

Além dessas compreensões ligadas a acesso e ampliação de oportunidades, outras definições menos recorrentes relacionaram o processo de democratização das universidades com o fato de os(as) estudantes terem mais voz dentro da instituição:

É... Como eu vou falar? É dar mais vozes aos alunos, alguma coisa assim. Imagino que seja isso: o aluno ter mais voz. (Entrevistado 14)

Democratização do Ensino Superior? Eu entendo que democratização, para mim, é poder de voz. Para mim, é isso que eu penso a primeira coisa. (Entrevistada 20)

Essa, sem dúvida nenhuma, é uma condição necessária para qualquer processo de democratização em qualquer instância ou espaço. Abrir canais de comunicação pelos quais os sujeitos possam participar de forma efetiva da construção da vida universitária é fundamental para efetivar processos de democratização.

Podemos dizer, olhando as opiniões dos(as) estudantes, que, em síntese, o conceito de democratização do Ensino Superior está condicionado aos aspectos do acesso e da ampliação de oportunidades. Em nossa avaliação, essa correlação entre acesso e democratização no Ensino Superior pode acontecer pela associação feita entre democratização e diversidade, o que acontece pelo ingresso de grupos diferentes do público que historicamente frequentou as universidades brasileiras e que as cotas vêm alterando com o tempo.

Somente um entrevistado aproximou-se do entendimento que vimos construído sobre o que é democratização do Ensino Superior:

Democratização do Ensino Superior, para mim, é você viabilizar que mais pessoas com menores possibilidades possam ingressar numa faculdade. É você não somente deixar um espaço para que elas consigam entrar na faculdade, mas fazer parte desse processo desde a documentação [...], você luta para cada vez mais conseguir

subsídios para manter esse aluno que entrou. Então, para mim, ter o Ensino Superior mais democrático é ir além das cotas, sabe? É você manter as cotas porque elas são importantes, mas ir além delas para que todo mundo que entrou por meio das cotas possa se manter, possa continuar e buscar o Ensino Superior ou qualquer outra coisa que queira. (Entrevistado 21)

Assim como ele destacou, os processos de democratização, para nós, certamente estão para além das cotas, como já defendemos, e se iniciam já no procedimento de ingresso, isso porque pouco adianta estabelecer políticas de ingresso se não forem oferecidas condições concretas para a sua efetivação. Dessa forma, minimizar, por exemplo, as dificuldades de comprovação de perfil de renda no ato da matrícula e socializar informações sobre as cotas com os estudantes do Ensino Médio também são ações necessárias para viabilizar a democratização do Ensino Superior, além, claro, de garantir políticas de permanência, como mencionou nosso entrevistado.

Como a maioria de nossos(as) entrevistados(as) compreende a democratização do Ensino Superior como ampliação do acesso e igualdade de oportunidades no ingresso nas universidades, foi quase unânime o entendimento de que, com a implementação das cotas nas IFES, essas instituições passaram por um processo de democratização. Dos 23 entrevistados, 21 responderam positivamente a essa questão, apresentando os argumentos destacados a seguir:

Com certeza! Porque eu vejo que, agora, as pessoas que são de escola pública têm uma condição de ingressar no Ensino Superior. Porque, por exemplo, até uns 15 anos atrás, que é quando eu lembro, era uma coisa muito difícil entrar no Ensino Superior. Igual na minha cidade: eu não tenho memória de alguém ingressar num curso de Ensino Superior. O curso que é — entre aspas — de “elite”, que é Medicina, Direito... Que viesse de escola pública, então, era uma coisa assim, realmente, para quem está na escola particular, era uma coisa muito difícil. [...] Então eu acho que é isso, eu acho que isso ajudou muito... Esses alunos não pecavam em nada em relação aos que já estavam na escola particular. Eles não tinham — depois que ingressaram no Ensino Superior — diferença de nota para os alunos que vieram da escola particular. Então, era realmente falta de oportunidade, então eu acho que é isso. (Entrevistado 13)

Com certeza. principalmente no curso de Medicina, sabe? Porque antes a gente só via filho de médicos que entravam para o curso de Medicina. Então, eu acho que essa política de cotas e os auxílios que a universidade oferece, principalmente — igual eu estou te falando nos cursos de Medicina —, permitem a alunos de outras classes sociais entrarem no curso de Medicina, e não só no curso de Medicina, mas em outras áreas também; poderem ter acesso à universidade pública,

ter um conhecimento. Acho que, assim, principalmente para mim, que vim de cidade pequena, é um novo mundo que se abre para a gente, sabe? (Entrevistada 16)

Sim, com certeza. Olha, porque, igual como eu falei com você antes, a diferença principalmente educacional do ensino público para o privado é gritante. Então, assim, pessoas que estão na escola pública — não necessariamente, mas a maioria — são de renda um pouco mais baixa e, tendo essa oportunidade por meio dessa cota social de ter uma facilidade de entrar na universidade, elas tentam uma forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior, sabe? Deixar o processo mais justo, porque aí o aluno que veio de uma família um pouco mais pobre tem mais chance de conseguir entrar também na mesma universidade que o de uma família mais rica, entendeu? (Entrevistado 18)

Então, eu acho que sim, porque, querendo ou não, o intuito das cotas é dar oportunidade para as pessoas que tiveram menos oportunidades ao longo da vida para poder entrar numa instituição. No meu caso, eu sempre estudei em escola pública — assim, um exemplo bobo... Aí, digamos que o meu ensino tenha sido, assim, um pouco desvantajoso em relação ao dos outros, às outras escolas e, possivelmente, aos outros alunos e aos meus concorrentes no caso. Então, as cotas eu acho que são uma oportunidade a mais que eu tenho, uma chance de realmente entrar para a faculdade. Então, eu acho que sim. (Entrevistada 22)

Aquela linha de raciocínio que traçamos quando tentávamos entender o motivo de os(as) estudantes associarem democratização com acesso às universidades ganha mais sentido nessa pergunta, à medida que a questão do aumento da diversidade no espaço acadêmico, a partir das cotas, foi uma das razões mencionadas pelos entrevistados para que, em suas opiniões, a Lei de Cotas tivesse um efeito democratizador nas universidades federais.

Com certeza, com certeza. Porque é isso, acaba promovendo, assim acho, mais diversidade, por exemplo, se você não tiver a cota para, assim digamos, reparação da desigualdade, fica mais um obstáculo para os negros conseguirem ingressar, e tirando a questão social, a financeira, o histórico, “n” questões que já estão envolvidas. Se não tivesse esse incentivo, eu acho que o ingresso seria muito mais difícil. (Entrevistada 10)

Com certeza, porque eu penso que, alguns anos atrás, antes da instauração da Lei de Cotas, a gente não tinha pessoas com perfis tão variados assim na sala de aula, igual à gente vê... Em Valadares ainda é menos, porque é uma cidade muito menor, mas a gente já consegue ver uma discrepância de classes mesmo assim, de gente que tem muito dinheiro e gente que está lá, assim, contando as fichinhas para comer no RU. E meu primo, por exemplo, que estudou na UFMG — ele fez direito há muito tempo, lá em 2006, eu acho —, já relata isso muito mais ainda que eu... Ele era a única pessoa pobre da sala

praticamente lá na UFMG, e na minha realidade não é tão assim, tem muita gente que batalha para estar ali, sabe? (Entrevistada 19)

Cabe pontuarmos que dois entrevistados ficaram indecisos quanto à contribuição da Lei de Cotas para a democratização do Ensino Superior:

De alguma forma sim, mas a Lei de Cotas meio que... ela... Porque, assim, ela tem duas abrangências: ela joga a pessoa quase de qualquer forma, ela pega um aluno de Ensino Médio, com Fundamental deficitário e com uma base muito fraca no geral; ela entra na universidade, na faculdade com uma base fraca. Mas, também, se você pegar uma estatística, você vê que aqueles alunos que dependem de cotas se empenham mais. (Entrevistado 1)

Então, eu creio que um pouco sim e um pouco não. Eu creio que sim porque, talvez, se não tivesse a política de cotas, eu mesmo não iria conseguir entrar, sabe? Por mais que eu tenha me dedicado muito e tenha tido uma nota muito boa no vestibular. Mas o que eu vejo dentro da universidade não é isso... Parece que eu vejo muita gente com a renda totalmente diferente. Dentro até do curso de Letras, que não é um curso de elite, não é como Medicina e Direito... Eu vejo muito pouca gente preta, parda. Não só pela cor, mas as pessoas parecem que não são do mesmo nível de renda do que eu; são muito, muito poucos, eu posso contar nos dedos... (Entrevistada 4)

VI. O impacto da política de cotas na realidade dos sujeitos

Este último eixo dedica-se a tentar dimensionar a importância da política de cotas na vida dos(as) nossos(as) estudantes e compreender qual é a relevância que eles(as) conferem à política em suas trajetórias e se imaginavam ocupar uma vaga em uma universidade pública sem as cotas.

Quanto às chances de ingressar no Ensino Superior público sem ter sido por meio da política de cotas, a maioria dos(as) discentes (14) relatou que não via como possível o seu ingresso sem a política; sete apresentaram dúvidas quanto às suas chances de ingresso sem as cotas; e dois acreditavam que conseguiriam adentrar na universidade pública independentemente da Lei de Cotas.

Para aqueles(as) que indicaram que seu ingresso sem as cotas não seria possível, as principais razões elencadas foram preponderantemente as questões educacionais e socioeconômicas. Novamente, ficou evidente a clareza que esses(as) estudantes possuem das desigualdades existentes para a concorrência às vagas públicas:

Não. Eu acho que eu não entraria, não, se não tivesse a política. Bom, eu teria que ir pela ampla concorrência, e aí eu teria que disputar com

peças que pagaram horrores em cursinhos bons e estavam mais preparadas que eu em relação a saber o conteúdo. (Entrevistada 2)

Não. Eu acho que não seria possível, exatamente pelas coisas que eu disse, por aquelas questões que te falei, de às vezes faltar matéria ou não ter outra matéria, e aí ter que concorrer com uma pessoa que teve um ensino muito bom — seria injusto. (Entrevistada 7)

Não. Porque eu não tinha acesso a cursinho e o ensino que eu tinha era básico, então eu acho que seria — não vou falar injusto, mas que não seria a mesma coisa eu concorrer com pessoas de ampla concorrência. (Entrevistada 8)

Não, eu não iria conseguir, acho que não teria conseguido entrar. Porque o ENEM e o PISM são provas bem difíceis, e só a escola pública não dá conta de te ensinar toda a matéria que cai. Então, por conta também de não ter internet, computador em casa para procurar pesquisar mais sobre [os assuntos], dificulta ter uma nota boa para conseguir entrar na universidade. Acho que isso iria me dificultar entrar se não tivesse as cotas. (Entrevistada 9)

Não, não, não. Jamais seria possível. [...] Bom, eu acho que é muito por conta do conteúdo, assim... Da base que a gente precisa. Falando da minha experiência na psicologia, hoje é um páreo muito alto, são pessoas muito qualificadas que fazem, principalmente, o ENEM. A concorrência é ainda maior. A gente tem uma nota muito para poder ingressar, e isso é fruto de muito estudo, de uma entrada nos melhores cursinhos do país, de pessoas economicamente bem favoráveis e eu não conseguiria ser... Posso tranquilamente dizer que eu não conseguiria competir, pois não é uma competição bem justa, assim, para mim. Porque eu não tive acesso a quase nada do que as pessoas que passam pelo vestibular, por um ingresso tradicional, tiveram. Então, não. Não quer dizer que eu me esforcei menos, é que o recurso que eu tinha, o meio que eu tenho é um meio diferente. Então, é, eu entendo a cota como sendo muito necessária para parear esse ambiente assim. (Entrevistada 11)

Como defendemos em nosso referencial, as desigualdades socioeconômicas impedem que os sujeitos em condições de desvantagem possam acessar uma política educacional de qualidade. Assim, na disputa por um bem tão disputado, que é a vaga em universidades públicas, os(as) estudantes de escola pública encontram enormes barreiras de acesso, e exatamente por isso políticas como as de cotas, que visam minimizar essas disparidades ampliando as oportunidades de acesso para grupos vulneráveis, são extremamente necessárias em nossa sociedade. Esse é também o entendimento dos sujeitos que vivenciam todo esse processo de desigualdade em suas trajetórias, reconhecendo que sem as cotas seu ingresso em uma universidade pública ficaria comprometido.

Os(as) discentes que tinham dúvidas quanto às suas chances de ingresso no Ensino Superior público sem as cotas apresentavam argumentos como o entendimento de que, sem a política, os esforços teriam que ser maiores, pois a concorrência seria muito alta, assim como a necessidade de conciliar trabalho com as tentativas de ingresso dificultaria mais ainda suas possibilidades de acesso ao Ensino Superior, já que pelas suas condições socioeconômicas não poderiam se dedicar exclusivamente aos estudos. Essas opiniões podem ser visualizadas nas falas a seguir:

Então, eu acho que seria bem mais difícil. Eu me dediquei, mas teria que me dedicar muito mais, principalmente por causa disso mesmo, pelo fato de o ambiente de estudo não ser o mesmo de uma pessoa que não ingressa pela política de cotas, pelas condições não serem as mesmas — eu acho que seria mais difícil. Assim, eu poderia estar tentando até hoje prestar o vestibular pra poder passar. (Entrevistada 4)

Talvez, mas eu creio que eu demoraria muito tempo. Eu teria que ficar estudando em casa e trabalhar, porque eu não poderia ficar em casa sem fazer nada. Eu tenho que trabalhar pra ajudar meus pais; eu teria que conciliar isso com estudos em casa, e a gente é difícil para aprender... As notas de corte são muito altas. (Entrevistada 3)

Então, eu acho que demandaria muito mais tempo, sabe? E eu não sei se eu teria todo esse tempo, porque, que nem eu estou te falando, aqui em casa sempre foi tudo muito apertado. Então, talvez se eu tivesse que competir com alunos que vieram de colégios particulares, eu teria que me esforçar ainda mais e eu não sei se teria esse tempo, sabe, de continuar tentando várias vezes até conseguir passar. (Entrevistada 16)

Mesmo neste segundo grupo, há o reconhecimento de que as cotas, em alguma medida, têm a sua importância. Por fim, apenas duas discentes afirmaram acreditar ser possível seu ingresso em uma universidade pública sem a política de cotas:

Sim. No meu caso, eu não sei se talvez seja um caso assim pouco particular. Mas acho que talvez, sim, acho que eu coloco como sim. Mas, se pedir para avaliar no geral, eu acho que não. Se for falar de, sei lá, a maioria das pessoas que ingressaram com cota se a cota ajudaria? Se a cota ajudou e tal? Acho que bastante. Por que tem gente que fica assim no quase e não passa. (Entrevistada 10)

Sim, eu acho que sim. Se eu me esforçasse bastante, eu conseguiria, sim. (Entrevistada 23)

No caso da primeira estudante, cabe mencionar que tem como origem a escola pública federal, que, como ela mesma relata, trata-se de um caso particular. Já a segunda é proveniente da rede pública estadual de ensino. Já tecemos reflexões sobre as duas situações, tanto da qualidade diferenciada da rede federal de ensino, que tende a preparar melhor seus estudantes, como da noção ainda presente de que bastam dedicação e esforço para entrar em uma universidade pública, desconsiderando todas as condições materiais.

Pelo reconhecimento da maioria dos estudantes da inviabilidade do ingresso em universidades públicas sem as políticas de cotas, e até mesmo das incertezas quanto à sua entrada sem elas, já podemos imaginar a relevância que possuem para as suas histórias. Essa impressão é logo confirmada pelos entrevistados. Em primeiro lugar, para eles(as) o maior impacto que as cotas tiveram em suas vidas foi obviamente terem a oportunidade de ingressar no Ensino Superior público. Essa foi a resposta mais citada pelos discentes, que traziam depoimentos como:

Eu acho que é de grande importância a política de cotas na minha vida, por eu ter a noção de colocar, de me colocar numa situação de que, se não fosse a cota, eu não estaria na universidade. Porque eu teria que passar anos fazendo cursinho, trabalhando para poder prestar vestibular, pra ver se um dia eu iria passar aqui e, aí, talvez quando eu passasse, eu estaria acostumada a ter o meu próprio dinheiro e, às vezes, nem iria querer ir. (Entrevistada 8)

O impacto? Nossa, total, porque tá me dando um caminho, ter uma faculdade, de formar, que é meu objetivo... E me deu muita esperança de continuar, tentar o mínimo de me formar ou, pelo menos, tentar concluir o meu curso. (Entrevistada 9)

Então, o impacto eu acho que ela já vem tendo desde o momento em que eu consegui entrar na faculdade, porque ela me facilitou o acesso ao Ensino Superior de qualidade. É... Porque, se não fosse ela, talvez eu nem estivesse na UF. Então, assim, é, realmente, o impacto já começa a partir do momento em que você já está dentro da UF. (Entrevistado 13)

Nossa, tem total importância na minha vida. Porque foi por causa dela que eu entrei para a faculdade, e isso é fantástico! (Entrevistado 15)

Olha, ela teve e tem impacto para a minha vida porque hoje eu consegui ingressar numa universidade pública por esse sistema. (Entrevistado 18)

Outros impactos sentidos pelos estudantes, a partir da entrada no Ensino Superior pelas cotas, foram a perspectiva de mudanças em suas vidas; a realização de um sonho; a ampliação de oportunidades em diferentes níveis; e o aumento do

sentimento de orgulho e de conquistas pessoais. Essas questões estão presentes em alguns relatos, como:

Nossa, é bem impactante saber que eu consegui entrar assim na universidade, assim que eu saí do Ensino Médio direto, coisa que se não fosse por ela [política de cotas eu não teria conseguido. Eu vou conseguir me formar nova, poder sair, trabalhar, ajudar meus pais — vai mudar um pouco a minha vida. (Entrevistada 3)

Ah, eu entrei na universidade graças a essa política e eu acho que no futuro eu vou conseguir melhorar a situação financeira minha e da minha família. Porque, querendo ou não, quando você faz uma universidade você quebra muitas, muitas correntes, sabe? Nessa questão de renda mesmo, quando ninguém da sua família consegue fazer e você consegue entrar numa universidade pública, você acaba conseguindo dar autoridade para que outras pessoas também, e a minha sobrinha, que nasceu agora, eu tenho certeza de que eu vou conseguir ajudar ela a pagar um cursinho, a pagar uma escola. (Entrevistado 17)

Olha, está ajudando a realizar o meu sonho. Está ajudando a realizar o meu sonho, que é me formar em uma escola superior, de grande peso, porque UF tem peso, e, como foi a pergunta lá, se não tivesse as cotas eu dificilmente teria entrado. Eu sei o peso que a universidade pública tem por ser difícil de entrar. Então, eu com esse diploma na mão: a) muitas pessoas que duvidaram de mim poderiam ver aonde eu cheguei; b) muitas pessoas que um dia eu vou conhecer vão falar “Nossa! Você é um bichão mesmo, hein?!”. (Entrevistada 2)

Nossa, eu acho que é muito importante, muito importante mesmo. Permite que eu tenha acesso à universidade pública e vai permitir minha formação — é o meu sonho, sabe? E só foi possível — em parte, claro, teve meu esforço, mas em parte devido a isso [cotas], sabe? (Entrevistada 16)

Eu acho que é uma forma de, a partir dela [política de cotas], ter oportunidades bem diferentes. Porque antes eu tinha umas visões bem limitadas; depois que você entra na universidade, você consegue ter várias oportunidades, coisas que provavelmente eu não teria se não tivesse entrado aqui. (Entrevistada 6)

Um pouco orgulhosa de mim mesma. Em meio às dificuldades, eu consegui entrar na faculdade federal de qualidade. E eu acho que eu vou colocar o diploma no quadro, colar aqui no meu quarto, porque eu fico às vezes muito orgulhosa de mim por isso. Por mais que eu tenha passado por... Por mais que a gente passe por diversas dificuldades lá dentro, eu acho que é algo que vai valer a pena [...]. (Entrevistada 4)

[...] de ser uma universidade pública de qualidade, eu digo, de muita qualidade mesmo, porque eu tenho muito orgulho de ter saído do Ensino Médio, de um Ensino Médio e Fundamental e tudo, de escola pública e lá a qualidade não ter sido tão boa. Então, acreditar na

educação pública, sabe? Eu me sinto orgulhosa da minha trajetória. (Entrevistada 7)

Acho que foi muito grande e foi até, então, a maior conquista da vida, que é a universidade [...] tem um peso muito grande, entrar em uma universidade pública, universidade boa é assim: é uma conquista muito, muito grande. (Entrevistada 5)

Alguns desses impactos já havíamos levantado como possibilidades ao longo de nosso referencial justamente por entender o papel que o acesso ao Ensino Superior, para quem ficou tanto tempo distante dele, assume na vida dos sujeitos mais vulneráveis socioeconomicamente. Estar cursando uma universidade pública, na condição de muitas vezes ser o primeiro da família a fazê-lo, é muito representativo para esse público por diversas razões: o desejo de não reproduzir as situações vivenciadas pelos pais; a importância atribuída ao Ensino Superior para garantir melhores postos de trabalho; o prestígio social alcançado pelo diploma superior; a oportunidade de a formação superior proporcionar melhorias nas condições de vida suas e de seus familiares; a representatividade alcançada por esses sujeitos para as gerações futuras; e a oportunidade que a universidade oferece de acessar um mundo diferente pelas chances de conhecimento e cultura que poderão ser adquiridos para além das habilidades de exercer suas profissões.

Como tivemos a oportunidade de observar nas falas de nossos(as) entrevistados(as) em diferentes momentos, estar em uma universidade pública possui diferentes significados e representações, e, por isso, assim como eles, reconhecemos a grande importância que a política de cotas tem nesse processo de inserção no Ensino Superior público, ou seja, na garantia de um direito constitucional. A defesa das cotas, que já era algo muito necessário e presente para nós, após todos esses depoimentos torna-se um compromisso que deve ser assumido socialmente por todos aqueles que acreditam (e defendem) não somente na democratização das universidades públicas brasileiras, mas também da sociedade.

No próximo item, destacaremos algumas considerações que — longe de serem definitivas, pois entendemos que a realidade seja mutável, estando sempre em constante movimento — têm a intenção de reforçar alguns pontos importantes levantados ao longo deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente dissertação, tínhamos como pretensão estudar a política de cotas, em seu critério socioeconômico, a partir da análise dos sujeitos que por ela ingressaram na UFJF. Fazia parte dessa análise descobrir se o acesso a uma universidade pública foi permeado por dificultadores e, se sim, identificar as principais barreiras encontradas por esses(as) estudantes; da mesma forma interessava-nos saber se haviam encontrado empecilhos para suas permanências na UFJF; o impacto da política de cotas em suas vidas; e se conseguiam estabelecer alguma relação entre as cotas e possíveis processos de democratização no Ensino Superior. Do ponto de vista da perspectiva teórica, comprometemo-nos com realizar a análise da implementação das cotas na UFJF; conhecer o perfil dos(as) estudantes que ingressaram na universidade em 2018 pelas cotas sociais de renda; e refletir criticamente sobre as possibilidades e os desafios da política de cotas como instrumento de democratização do Ensino Superior.

Após todas as intervenções realizadas, as reflexões teóricas, os levantamentos bibliográficos e as entrevistas, entendemos que podemos proceder a alguns apontamentos que, longe de esgotar a temática proposta, pois a realidade é mutável e dinâmica, ajudam-nos a realizar uma síntese do trabalho desenvolvido a partir das inquietações produzidas no cotidiano profissional.

Partimos do pressuposto neste estudo de que as desigualdades no acesso ao Ensino Superior são umas das expressões assumidas da questão social em nossa sociedade. As reflexões tecidas ao longo do primeiro capítulo confirmam essa linha de análise em nosso entendimento, uma vez que conseguimos demonstrar que, no modo de produção capitalista, as desigualdades produzidas na esfera da produção não se encerram nela — ao contrário, impactam diretamente os bens materiais e imateriais acessados nessa sociedade. Assim, os lugares ocupados no âmbito da produção determinam as condições socioeconômicas dos indivíduos e as suas possibilidades de acessarem bens, como a educação e, em particular, a educação superior.

No que diz respeito ao Ensino Superior, outra constatação que podemos realizar é que seu desenvolvimento, em nossa sociedade capitalista dependente, é

tardio e excludente. Ainda que tenha passado por ciclos expansivos ao longo de sua trajetória, evidenciados por alguns números que apresentamos, essa ampliação de vagas e de instituições de ensino não teve uma perspectiva universal, pois foi realizada por meio da mercantilização, uma vez que o capital transforma bens considerados importantes para a ampliação de mais-valia em serviços, isso mesmo antes da implementação do projeto neoliberal no Brasil. Com o neoliberalismo, esse traço ficou mais acentuado, pois a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas é central para esse projeto. Além da mercantilização, contribuem para o desenvolvimento excludente do Ensino Superior brasileiro as particularidades de um capitalismo dependente, que, subordinado aos interesses das nações centrais, leva à superconcentração de poder, prestígio e renda nas mãos das elites. Por não terem passado por processos clássicos de uma revolução burguesa, as classes dominantes brasileiras estabelecem uma associação com as burguesias internacionais e excluem totalmente os “de baixo” dos processos políticos e sociais, o que na visão de Fernandes (2009) faz com que seja uma burguesia que tema qualquer movimento, mesmo dentro da ordem, que possibilite processos de democratização.

Para o Ensino Superior, todas essas características conduzem a um privilegiamento das classes dominantes no seu acesso, sobretudo nas universidades públicas. Demonstramos também neste trabalho que os atingidos por essa expressão da questão social, o não acesso ao Ensino Superior, são as parcelas mais vulneráveis da sociedade, aqueles mais superexplorados, como os pobres e os negros. Para eles, o direito a uma educação pública e de qualidade foi historicamente sonegado em detrimento do privilegiamento de poucos, o que nos leva a uma outra característica do Ensino Superior brasileiro, que é a elitização. Durante muito tempo, esses grupos sociais, entre outros, foram barrados das universidades públicas.

Como na ordem do capital a educação é uma política que permite, por meio dela, que os sujeitos possam obter melhor qualificação e, assim, inserir-se no mercado de trabalho de forma menos precária, o seu acesso, principalmente aos níveis mais elevados, como o superior, passa a ser cada vez mais buscado pela classe trabalhadora. Lázaro (2018) aponta que os estudos da PNAD Contínua 2017 demonstraram que pessoas com Ensino Superior têm rendimentos três vezes maiores do que as que têm o nível médio e seis vezes maiores do que aquelas sem instrução. Além disso, pelo acesso à educação, possibilidades de mobilidade social, realização

de sonhos, ruptura com estigmas e obtenção de conhecimentos que ampliem os horizontes de vida dos sujeitos ficam mais próximas.

Na ordem burguesa, as respostas sistematizadas às demandas populares são realizadas por meio de políticas sociais. No campo do Ensino Superior, as políticas de cotas constituem-se em uma das estratégias para ampliar o acesso de setores excluídos desse nível de ensino em virtude de desvantagens socioeducacionais. Portanto, as cotas são uma das ações políticas para responder àquela expressão da questão social manifestada pelas disparidades educacionais. Como nessa sociedade as políticas sociais são multicausais e multifuncionais, elas também atendem a interesses das classes dominantes, que conseguem, pelo acesso ao Ensino Superior, qualificar a força de trabalho necessária para a produção de mais-valia e expandir seus valores de classe para toda a sociedade, pois a universidade inserida na sociedade capitalista é uma instituição que também está a seu serviço.

No Brasil, as políticas de cotas nas universidades sofreram muita resistência, sendo alvo, inclusive, de uma ação de inconstitucionalidade. As explicações para essas resistências podem ser encontradas na nossa própria sociedade, que, como vimos, concentra prestígio e privilégio nas mãos de uma pequena parcela, e cuja educação superior, durante muito tempo, ficou restrita às elites. Em sociedades com as nossas características, quaisquer possibilidades de democratização de uma instituição elitizada encontram enormes dificuldades para serem viabilizadas.

Na UFJF, as cotas foram implementadas antes mesmo da Lei Federal nº 12.711/2012, a partir de um debate interno iniciado em 2004. Desde os processos seletivos de 2006, a universidade passou a reservar vagas para estudantes com histórico de escolas públicas e negros. Vimos que, de sua implementação até 2012, aproximadamente 40% das vagas foram destinadas a esse público (Tabela 8). Com a adoção da Lei de Cotas, algumas mudanças foram promovidas na implementação das cotas na instituição. Uma delas foi a inclusão do critério socioeconômico, que exigiu que a UFJF se reorganizasse para a implementação da política, inclusive com a criação de um setor específico para sua condução. Também com a lei, vimos que de 2013 a 2020 aumentou o ingresso de discentes cotistas para aproximadamente 51% (Tabela 9), o que só reforça a importância das lutas em prol das políticas de reserva de vagas nas instituições públicas de Ensino Superior, pois concretamente os dados que apresentamos ao longo deste trabalho refletem as desigualdades de acesso para

estudantes de escolas públicas, pobres e negros. Para corroborar esses dados e visualizá-los em uma realidade mais próxima, os dificultadores para o ingresso nas universidades públicas foram reforçados pelos nossos entrevistados. Apenas dois relataram não ter tido nenhuma barreira para ingressar na UFJF, e todos os outros 21 elencaram pelo menos uma. Cabe ressaltar que ambos os entrevistados que mencionaram não ter tido nenhuma dificuldade no acesso ao Ensino Superior público são provenientes de escolas federais, que, como vimos, têm uma qualidade superior de ensino. As principais barreiras encontradas pelos discentes foram o fato de terem estudado em escolas públicas e as suas condições socioeconômicas. As dificuldades educacionais podem ser justificadas pela qualidade do ensino recebido nas escolas públicas, que tendem a ser inferiores quando comparadas com as particulares. A precarização da educação pública, materializada nessas desigualdades na qualidade do ensino ofertado, encontra raízes na política hegemônica que privilegia de diferentes maneiras o capital privado em detrimento das políticas públicas. Com isso, os investimentos na política educacional pública são ínfimos quando comparados com as benesses realizadas pelo Estado em prol do capital, o que prejudica a qualidade do ensino público com a desvalorização de recursos humanos e a precarização das condições de trabalho e de infraestrutura, por exemplo.

Essa precarização é extremamente funcional para os processos de mercantilização que metamorfoseiam políticas em serviços, pois o desinvestimento na política pública educacional faz com que aqueles com melhores condições socioeconômicas passem a buscar a educação no mercado. Isso gera um desnível no acesso às universidades públicas à medida que aqueles jovens que não usufruem melhores condições educacionais ficam em situação de desvantagem quando concorrem às vagas públicas nas universidades. Aliás o reconhecimento dessa disparidade no ensino é uma das razões para a existência das cotas na educação superior pública. Não é sem motivo que a segunda principal barreira de acesso mencionada pelos estudantes foram as condições socioeconômicas, o que nos mostra que eles também percebem que as suas condições impactam diretamente os bens que podem acessar em nossa sociedade, o que reforça nosso argumento de que o (não) acesso ao Ensino Superior é, para nós, uma das expressões da questão social.

Mediante as dificuldades apontadas, os(as) discentes visualizam na política de cotas uma possibilidade de superarem essas barreiras de acesso e ingressarem no

Ensino Superior. Essa percepção ficou clara para nós em vários momentos. O primeiro deles é quando sinalizam a concepção que têm sobre o que são políticas de cotas. A maioria dos(as) entrevistados(as) compreende a política de cotas como oportunidades de acesso ao Ensino Superior para quem carrega desvantagens educacionais e sociais em suas trajetórias. Reconhecem, ainda, que sua origem está atrelada às necessidades de reparação histórica, redução das desigualdades e inclusão social, e a entendem, com menos frequência, como um direito social. Esse entendimento que possuem sobre a política é bem compatível com a literatura produzida sobre o tema, o que nos contempla imensamente saber que os sujeitos protagonistas dessa política têm conhecimento de que ela representa a ampliação de suas oportunidades de acesso às universidades públicas.

Analisando a política de cotas nas universidades federais, nossos(as) entrevistados(as) demonstraram ampla concordância com os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas. Apenas seis discentes apresentaram alguma discordância em relação a algum dos critérios da legislação, justamente quando esse critério está dissociado do recorte de renda. Podemos inferir, pelas opiniões e pelos argumentos apresentados, que essa minoria compreende que as cotas tendem a ser mais justas ao contemplarem públicos com condições socioeconômicas mais vulneráveis quando comparados a outros. Tendemos a concordar que, no que diz respeito ao critério “escola pública”, pela diversidade do que a legislação considera como pública, incluindo as escolas federais, ter o recorte de renda associado faz com que, em nossa opinião, as cotas cumpram melhor seus objetivos. Isso porque entendemos, a partir de alguns estudos sinalizados no capítulo anterior, que os colégios federais têm, no geral, uma qualidade de ensino melhor que as escolas estaduais e municipais, o que a princípio desvirtua o objetivo das cotas, que é minimizar as disparidades educacionais. Entretanto, também compreendemos que o fato de cursar o Ensino Médio nessas instituições federais não elimina possíveis dificuldades socioeconômicas pelas quais alguns estudantes venham a passar, e, nesse sentido, pelas desigualdades socioeconômicas, devem ser contemplados pela política, o que nos leva a considerar a necessidade de discutir o critério “escola pública independentemente da renda”. Infelizmente, pelo escopo dos objetivos deste trabalho, não conseguiremos avançar nessa discussão, mas deixamos a proposta de estudos sobre essa questão.

Com relação ao critério étnico-racial, que também quando considerado independentemente da renda gerou alguma discordância entre alguns discentes, entendemos que o racismo no Brasil é estrutural, e, por isso, os negros têm menores oportunidades de acesso às políticas sociais, inclusive as educacionais, o que justifica o seu ingresso pela reserva de vagas mesmo quando o critério renda não está associado. Vale mencionar que, ainda com essa mínima discordância em relação a um ou outro critério da política, quando solicitados a realizarem uma avaliação das cotas, no geral ampla maioria concordou com a política de cotas. Apenas um dos entrevistados relatou não concordar com ela devido, justamente, à presença do critério étnico-racial sem estar articulado com a renda. Esse é mais um dos indicadores que nos mostram que os discentes que ingressaram pela política de cotas sociais reconhecem a sua importância. Mais que isso, consideram-na fundamental para estarem ocupando as vagas que hoje ocupam, já que somente dois discentes acreditam que conseguiriam ingressar em uma universidade pública sem a política de cotas. O restante dividiu-se entre acreditar que não passaria (14 entrevistados) e ter dúvidas sobre seu ingresso sem a política (sete discentes).

Apesar da ampla concordância com a política e do reconhecimento da sua relevância, nossos(as) entrevistados(as) não deixaram de apontar pontos negativos e críticos em relação a ela e, também, à sua aplicação na UFJF. Foi significativa a preocupação que demonstraram quanto: às tentativas de fraudes que ocorrem, inclusive na instituição; ao fato de a política ser um paliativo, já que medidas não são tomadas para elevar a qualidade do ensino público ofertado; às poucas informações existentes sobre a política e seus critérios, principalmente nas escolas estaduais; a não terem sido expandidas para as pós-graduações; e aos procedimentos adotados pela UFJF para a análise socioeconômica. Gostaríamos de chamar a atenção para alguns desses pontos. As fraudes, infelizmente, não são uma realidade exclusiva da UFJF — várias outras instituições de ensino vêm sofrendo com esse problema. Dentro da UFJF, medidas vêm sendo tomadas no intuito de coibir que pessoas que não façam jus à política usufruam dela, como a apuração das denúncias e a criação de uma comissão para analisar as autodeclarações no ato da matrícula. Para além dessas medidas, acreditamos que outras de sensibilização possam ser adotadas no sentido de reforçarem a importância da política, a quem se destina e as causas de sua existência.

Quanto ao fato de ser uma política paliativa, cabe reforçar que as políticas sociais na sociedade capitalista têm essa natureza. Elas não são criadas para a superação das desigualdades sociais e, em nosso caso, também educacionais. São medidas importantes dentro do contexto de extrema desigualdade em que vivemos, pois representam garantias de direitos básicos, possibilitando a reprodução da população que delas necessita, e, por isso, devemos lutar cada vez mais para que possam ser amplas e universais. Ainda que o cenário esteja totalmente na contramão dessa luta, pois como sabemos especialmente após o neoliberalismo as políticas sociais tendem a ser compensatórias, fragmentadas, setorializadas e mínimas, as políticas de cotas, como políticas sociais, não fogem a essas características, o que não significa que não sejam importantes e necessárias em nossa sociedade — ao contrário, a monopolização das oportunidades educacionais, que não foi solucionada nem com políticas expansionistas do Ensino Superior, mostram-nos o quão são fundamentais para mitigar as disparidades no acesso a esse direito.

Quanto aos procedimentos adotados para a análise socioeconômica na UFJF, ficou claro para nós que, apesar de terem sido mencionados por alguns como um dificultador, não se configuraram como uma barreira de acesso ao ingresso desses estudantes, o que não representa que medidas não devam ser pensadas sempre para aprimorar sua aplicação — algumas já viemos realizando desde a criação do nosso setor, mas acreditamos que podemos avançar em outras. Analisando as falas dos estudantes quanto a essas dificuldades para a comprovação de perfil de renda, percebemos que os obstáculos dizem respeito à falta de conhecimento dos documentos solicitados, principalmente. Nesse sentido, acreditamos que uma das ações que ainda possam ser realizadas seja uma parceria da UFJF com as escolas públicas para que informações não somente do critério renda ou de outros, mas da política de acesso pelas cotas possam ser socializadas com os seus protagonistas. A socialização das informações deve ser um compromisso assumido institucionalmente pela universidade pública e é essencial para pensarmos em qualquer possibilidade de democratização do espaço acadêmico.

Ainda no que diz respeito à democratização do Ensino Superior, vimos que os discentes tendem a compreendê-la como “acesso ao Ensino Superior” e “igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior”. Essas são percepções que reduzem a democratização do Ensino Superior à sua dimensão do acesso, diferentemente da

concepção que temos adotado neste trabalho. A nosso ver, para que o Ensino Superior possa ser democrático, o acesso a todos é o primeiro passo, mas não se encerra nele. É preciso, ainda, que a permanência e a conclusão com qualidade dos estudantes, principalmente dos mais vulneráveis, possam ser possíveis. Com formação de qualidade, estamos entendendo aquela que possibilite não somente a aquisição de habilidades técnicas para o exercício profissional, mas o conhecimento advindo da participação da vida acadêmica por meio da inserção em pesquisa e extensão e tudo o mais que as universidades públicas podem oferecer para contribuir para a transformação da realidade social. A democratização desse espaço depende, claro, de a universidade estar inserida em uma sociedade na qual os valores democráticos sejam respeitados. Sem essas premissas é impossível pensar em democratização do Ensino Superior.

Com relação especificamente à permanência, os(as) estudantes da UFJF identificaram como principal barreira a renda familiar, que dificulta a sua reprodução no cotidiano universitário. Gastos com moradia, transporte e alimentação são as maiores preocupações desses(as) discentes que ingressaram pelo critério socioeconômico. Assim, contribuem muito para a manutenção na universidade as políticas de assistência estudantil garantidas no âmbito do PNAES. Dos 23 entrevistados, vimos que 20 acessam algum dos programas ofertados, com destaque para a bolsa PNAES e o benefício da alimentação. Desses, a maioria afirmou categoricamente que não conseguiria permanecer na UFJF sem a política estudantil, o que vem reforçar que, ao viabilizar condições materiais para que os discentes possam cursar seus cursos, sem dúvida nenhuma a assistência estudantil contribui para a formação com qualidade, sendo um dos tripés, como destacamos, para a democratização do Ensino Superior. Mediante algumas pesquisas apresentadas neste trabalho, como a realizada pela ANDIFES e pelo FONAPRACE (2019), vimos que o perfil das IFES vem se alterando. Na última pesquisa realizada, 70,2% dos discentes tinham a renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio, o que reforça a centralidade da política de assistência estudantil.

Ainda com as dificuldades para a permanência e, conseqüentemente, para a democratização do Ensino Superior para os(as) estudantes, é inegável que as cotas cumprem um papel importante para a democratização do acesso às universidades públicas. A maioria dos(as) entrevistados(as) acredita que elas contribuem

diretamente para a democratização do Ensino Superior, opinião que é compartilhada por nós. Em suas perspectivas, isso acontece pela ampliação de oportunidades, que leva à diversidade no espaço acadêmico e à possibilidade da redução de desigualdades no seu acesso. Para esses sujeitos, ingressar em uma universidade pública tem enorme importância em suas vidas, pois significa romper barreiras, superar dificuldades e ocupar espaços que, para seus pais, não foi possível. A maioria do nosso público é a primeira geração da família a ingressar em uma universidade federal, o que representa para muitos a realização de um sonho que não estava em seus horizontes como possível, elevando a importância que a política de cotas tem em suas vidas e o impacto que gera ou ainda vai gerar em suas trajetórias, como por meio do ingresso no Ensino Superior ter uma mudança de vida promovida pelo acesso à educação.

A partir de toda a análise realizada pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre as suas dificuldades para ingressar no Ensino Superior e nele se manterem, da compreensão que têm sobre a política de cotas, da avaliação que fazem sobre ela e da importância que tem em suas vidas, reafirmamos nosso compromisso na defesa dessa política, que, se não realiza por si só a democratização do Ensino Superior brasileiro — nem é essa a sua pretensão —, promove a democratização do seu acesso. Ao realizar isso, ela pode vir a contribuir diretamente para a melhoria nas condições de vida dos sujeitos que dela se utilizam, uma vez que a educação em nossa sociedade é um instrumento que proporciona melhores ocupações e rendimentos em um mundo do trabalho marcado pela precarização. Além disso, ocupando um espaço historicamente elitizado, esses estudantes podem ampliar o horizonte de seus conhecimentos, contribuir na produção do saber a partir dos lugares que ocupam na sociedade, acessar um direito social garantido constitucionalmente e colaborar para a construção de um espaço verdadeiramente democrático.

Em uma sociedade capitalista, organizada sob os princípios neoliberais, em que predominam a retirada de direitos e o conservadorismo, conquistas como a política de cotas representam importantes avanços. A luta pela educação pública e de qualidade deve ser coletiva e ter como horizonte a construção de uma educação emancipatória que possibilite a construção de uma nova ordem societária alternativa à do capital, na qual as relações sejam entre homens de fato livres, não havendo uma

relação de exploração entre eles. Assim, consentimos com o entendimento de Duarte (2017) de que, mesmo em um período tão adverso para as lutas sociais e

com todos os limites, a educação (formal, com destaque para a educação superior) em uma **direção emancipatória** pode assumir importante papel na sua articulação com os processos de educação mais abrangentes, na direção da formação de seres humanos comprometidos com a transformação radical da sociedade do capital. (DUARTE, 2017, p. 390)

Apesar dos limites de todo trabalho acadêmico — e, em nosso caso, já apontamos alguns no capítulo anterior, como a dificuldade de encontrar estudantes disponíveis a participar do estudo —, acreditamos que conseguimos ao final desta pesquisa responder às principais inquietações que sentimos antes e durante o processo de elaboração desta dissertação. Contudo, como nos ensinou Marx, a realidade é mutável, dinâmica, estando em constante movimento e transformação. Por isso, os resultados deste estudo são provisórios, sujeitos a mudanças de acordo com o movimento da história. Além disso, destacamos que não houve neste trabalho a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, o que faz com que seja necessária a realização de outros estudos e aprofundamentos sobre a temática, uma vez que, conforme indica Minayo (2009), uma pesquisa nunca se encerra — todo estudo gera conhecimentos, mas também produz novas indagações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Democracia blindada: como demoli-la?. **Argumentum**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 20-29, 12 set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17067/11891>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de; SANTOS, Júlio Cesar Silva. Crise, racismo e neoliberalismo. In: SOUZA, Edvânia Â. de; SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (org.). **Trabalho, Questão Social e Serviço Social: a autofagia do capital**. São Paulo: Cortez, 2019. Cap. 5. p. 127-140.
- AMARAL, Nelson Cardoso. ANDIFES. **O financiamento das universidades federais: alguns apontamentos**. 29. set. 2017. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=53119>. Acesso em 06 fev. 2021
- ANDIFES; FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018**. Uberlândia: FONAPRACE, 2019.
- ANDIFES. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012**. Brasília (Df), 2012. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.
- ANDIFES; FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais brasileiras 2010**. Brasília: FONAPRACE, 2011.
- ANDIFES; FONAPRACE. **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior 2004**. Brasília: FONAPRACE, 2004.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. 117 p. Coleção questões da nossa época, volume 58.
- ANTUNES, Leda. **Bolsonaro promete reduzir cotas para universidades e concursos**. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/eder-content/2018/08/24/bolsonaro-promete-reduzir-cotas-para-universidades-e-concursos.htm>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Informe Anual**. Washington: BM, 1993.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSHETTI, Ivanete. **Política social: Fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 212 p. 2 v.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, Evilásio *et al* (org.). **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 43-65.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 304 p.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de política social. In: MOTA, Ana Elizabete *et al* (org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1. p. 13-40.

BERALDO, Antônio Fernando de Castro Alves. **Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012):** eficácia e eficiência. 2015. 385 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais e Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BOGHOSSIAN, Bruno. Reprovação aumenta e torna Temer o presidente mais impopular da história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/reprovacao-aumenta-e-torna-temer-o-presidente-mais-impopular-da-historia.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. Os custos da crise para a política social. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al* (org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 3. p. 64-86.

BOSCHETTI, Ivanete. A Insidiosa Corrosão dos Sistemas de Proteção Social Europeus. **Serviço social e sociedade**, São Paulo, ed. 112, p. 754-803, out./dez. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2001**: resumo técnico. Brasília, 2002a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2002**: resumo técnico. Brasília, 2002b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni). Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fundo de Financiamento Estudantil –Fies**. Prestação de contas ordinárias anual. Relatório de gestão do exercício de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1754_8-fies-relatorio-de-gestao-2000&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fundo de Financiamento Estudantil –Fies**. Prestação de contas ordinárias anual. Relatório de

gestão do exercício de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17548-fies-relatorio-de-gestao-2000&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 fev. 2021

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Diagnóstico FIES**. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/fazenda/pt-br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/arquivos/2017/diagnosticofies_junho2017.pdf. Acesso em 24 fev. 2021

BRASIL **Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 15 fev. 2021

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jan. 2020

BRASIL. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18, out. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf Acesso em 20 fev. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2009**: resumo técnico. Brasília (Df): Inep, 2010a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília (Df): Inep, 2010b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em 25 fev. 2021

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acessado em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2014**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf Acesso em 25 fev. 2021

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRET%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20a rt. Acessado em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cadastro nacional das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014b Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acessado em: 27 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília (Df): Portal do Mec, 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Inepe. **Evolução do Ensino Superior**: graduação 1980-1998. Brasília (Df): O Instituto, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior de 2018**: divulgação dos resultados. Brasília (Df): Inep, 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2011**: Resumo Técnico da Educação Superior 2011. Brasília (Df): Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021

BRASIL. **Lei nº LEI Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui O Estatuto da Igualdade Racial; Altera As Leis nos 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, 9.029, de 13 de Abril de 1995, 7.347, de 24 de Julho de 1985, e 10.778, de 24 de Novembro de 2003.

Brasília, DF, 20 jul. 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 01 mar. 2020

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010d. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. [S. l.], **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 19 jul. 2010d Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Orçamentária Anual**. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento/orcamentos-anuais/2017/orcamento-anual-de-2017>. Acesso em: 27 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior de 2016**: divulgação dos resultados. Brasília (Df): Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior de 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília (Df): Inep, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2021.

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. **Mulheres chefes de famílias no Brasil**: avanços e desafios. Rio de Janeiro: Ens-Cpes, 2018. 32 v. Disponível em: https://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Folha Online**. Brasil 500 d.C. São Paulo, mai. 1999. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm. Acesso em 13 fev. 2021

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7173/5299> >. Acesso em: 20 abr.2018

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão do Ensino Superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, out-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>>. Acesso em: 02 mar.2021

CISLAGUI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. (2002). **Programa de Governo 2002**: uma escola do Tamanho do Brasil. Disponível em http://www.pt.org.br/site/secretarias_def/secretarias_int_box.asp?cod=111&cat=14&cod_sis=18 Acesso em 11 mar. de 2021.

COSTA, Fabiana Maria. As particularidades do Ensino Superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. **Temporalis**, Brasília (Df), v. 18, n. 35, p. 29-45, 30 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19734>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DEMIER, Felipe; MELO, Demian. Onda conservadora, Crise Orgânica e Cesarismo de toga no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Rita de Lourdes de (org.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 253-272.

DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. 112 p.

DEMIER, Felipe. Democracia e bonapartismo no Brasil pós-Golpe. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe (org.). **O neofascismo no poder (Ano I)**: análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. Cap. 5. p. 117-133.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **Trabalho docente do assistente social nas federais**: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico. 2017. 467 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23495/1/2017_JanainaLopesdoNascimentoDuarte.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf> >. Acesso em: 18 mar. 2021

FERES JÚNIOR, João *et al.* **As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)**. IESP/UFRJ, Rio de Janeiro, nov. 2013. Levantamento das políticas de ação afirmativa- GEMAA. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-3.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009. 151 p. Apresentação de Ricardo Antunes.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução. Reforma ou revolução. 2. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1978. 269 p.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 384 p.

FILHO, José Claudio Monteiro de Brito. **Ações afirmativas**. 4. ed. São Paulo: Ltr, 2016. 135 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações, entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. 2020. **Trabalho e Justiça Social**. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. v. 1 Lisboa: Seara Nova, 1976. (Tradução de Manuel Simões). Coleção universidade livre.

GUERRA, Yolanda. Investigação social e serviço social: novos processos de produção do conhecimento. *In: XVI CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL*, 1998, Santiago. [...] . Santiago: Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social, 1998. p. 1 - 11. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-145.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

G1. Educação. **Minas Gerais**: veja a evolução do orçamento repassado pelo MEC às 11 universidades federais do estado. veja a evolução do orçamento repassado pelo MEC às 11 universidades federais do estado. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/minas-gerais-veja-a-evolucao-do-orcamento-repassado-pelo-mec-as-11-universidades-federais-do-estado.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 349 p. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.

HERINGER, R. Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo** (UFS), v. 1, p. 13-29, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184> Acesso em: 15 mai. 2021

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 495 p.

IANNI, Octávio. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: Edusc, 2004. 350 p. Coleção Ciências Sociais.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 356 p.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576> . Acesso em: 28 jan.2020

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 41 ed. Rio de Janeiro, 2019. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

IBGE. **Sinopse do Censo demográfico**: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em 09 dez. 2020

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)- Contínua 2012**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576> . Acesso em: 11 dez. 2020

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)- Contínua 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576> . Acesso em: 11 dez. 2020 .

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)- Contínua**: trimestre móvel nov-jan. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> . Acesso em: 15 mai. 2021

INEP. **Relatório Consolidado das Instituições de Ensino Superior**. Censo 2018 – Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/planejamento//files/2013/07/ConsolidadoIES-3.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2021.

IPEA. Atlas da violência 2018. Brasília: Ipea; FBSP, 2018. Acesso em: 23 ago. 2019.

LÁZARO, André. Desigualdade do início ao fim: Ensino Superior ainda é para poucos. **Estadão**, 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-eetc/desigualdade-do-inicio-ao-fim-ensino-superior-ainda-e-para-poucos/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2019. 232 p. Coleção (Emergências)

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

LIMA, Kátia. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista em Pauta**, v. 17, n. 44, p. 15-32, jun. 2019a. 2º Semestre. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/rep.2019.45207>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45207>. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000100011>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 462 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade**, Brasília (Df), v. XXIX, n. 1, p. 8-40, out. 2019b. Edição Especial América Latina. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/75bf0b10543f15346505a341061d6cc7_1571859228.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

LIMA, Bianca; GERBELLI, Luiz Guilherme. **No Brasil, 40% dos jovens com ensino superior não têm emprego qualificado**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/08/11/no-brasil-40percent-dos-jovens-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-qualificado.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Coleção Os economistas.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.325-356, dez. 2017. (Ensaio datado de 1973). Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648/15300>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARINI, Ruy Mauro; SPELLER, Paulo. La universidad brasileña. Trad. Fernando Correa Prado. **Revista de Educación Superior**, México, v. 22, n. 2, abr./jun. 1977. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/053_universidad_brasil.html. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009. 279 p.

MARX, Karl. A Lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 835-958.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 edições. 80 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125 p. Tradução de: Isa Tavares.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 109 p.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.117, nov. 2002. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/550/551> > Acesso em mar. 2020

MOLJO, Carina Berta; DOMINGUES JR, Paulo Lourenço. A dimensão da pesquisa no Serviço Social e nas Ciências Sociais: o trabalho com história oral e trajetórias. 2017 no prelo. **Comunidades sostenibles: dilemas y retos desde el trabajo social**. Thomson Reuters ARANZADI., 2018,

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 5 v.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Conquista, 1977. 215 p.

NAI. Núcleo de Apoio à Inclusão. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/> . Acesso em 12 dez. 2020

NERI, MARCELO C. A escalada da desigualdade no Brasil: qual foi o impacto da crise sobre a distribuição da renda e a pobreza? Rio de Janeiro: **FGV**, ago. 2019. 34 p. Disponível em <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/A-Escalada-da-Desigualdade-Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf> Acesso em 23 jan.2020

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da "questão social". **Temporalis**, Brasília, ano II, ed. 3, p. 41-50, 2001.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 176 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. 204 p. Disponível em <
<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/25897/2/Livro%20EPSJV%20008194.pdf>>
Acesso em 20 fev. 2021

Observatório do Plano Nacional da Educação. **Educação superior**: indicadores de meta. OPNE, 2015 Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores> >. Acesso em 12 fev. 2020.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização. um olhar sobre a américa latina. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al* (org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-130.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. **Serviço Social e Ensino a Distância (EAD)**: análise da expansão. 2009. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, Marina Barbosa; LIMA, Sonia Lucio Rodrigues de; CISLAGHI, Juliana Fiúza. Universidade pública na crise atual. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF), ano XIX, v. 40, ed. 44, p. 75-81, 2009. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/ffb9801a5b059d8f83c0d45c33eb70c5_1547841460.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?. **Holos**, [S.L.], v. 2, p. 449-459, 11 jun. 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

REINHOLZ, Fabiana. Emenda 95: o enfraquecimento do pacto social. **Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do mundo**. Porto Alegre. 03 out. 2018. Disponível

em: <https://www.brasilefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social>. Acesso em: 19 out. 2020.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu (Mg). **Evasão no Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília**. Caxambu (Mg): Programas de Pós – Graduação em Educação, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/evasao-na-educacao-superior-alunos-cotistas-e-naocotistas-na-universidade-de>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 69 p.

SADER, Emir. Apresentação. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 7-8.

SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo; TOLEDO, José Roberto de. A farra do FIES. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 2015. Disponível em: blog.estadaodados.com. Acesso em: 20 nov. 2020.

SALLES, João Carlos. Universidade e conhecimento. **Rev baiana enfermagem**. Bahia, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/J%C3%BAlia%20Nascimento/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-NRNDQNHQ\)/Downloads/25823-Manuscrito%20no%20template%20padr%C3%A3o%20RBE-97066-2-10-20180924%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/J%C3%BAlia%20Nascimento/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-NRNDQNHQ)/Downloads/25823-Manuscrito%20no%20template%20padr%C3%A3o%20RBE-97066-2-10-20180924%20(1).pdf) Acesso em 18 jun. 2021

SALVADOR, Evilásio. Crise do capital e o socorro do fundo público. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-63.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2020

SANTOS, Josiane Soares. O enfrentamento conservador da “questão social” e desafios para o Serviço Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 484-496, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000300484. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, Sonara. A forma necessária: ultraneoliberalismo, política social e conservadorismo moral sob o governo Bolsonaro. **Esquerda Online**, 30 set. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/08/30/forma-necessaria-ultraneoliberalismo-politica-social-e-conservadorismo-moral-sob-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP**. 5. ed. Rio de Janeiro: Flacso, 2015. 120 p. Coleção estudos afirmativos. Organização: André Lázaro.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. O profascismo bolsonarista e a universidade pública no Brasil. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe (org.). **O neofascismo no poder (Ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. Cap. 10. p. 205-222.

SILVA, Bruna Caroline Moreira *et al.* Sistema de cotas e desempenho: uma comparação entre estudantes cotistas e não cotistas na universidade federal de viçosa. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 3, n. 12, p. 1-21, jul-set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/6125/5769>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Patrícia Aparecida da. **O REUNI na UFJF: um estudo sobre os principais desafios enfrentados pelos gestores**. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/891/1/patriciaaparecidadasilva.pdf> Acesso em : 28 abr. 2021.

SIQUEIRA, Tânia Cristina Alves. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SIQUEIRA, Vinicius. **O que é marxismo cultural?** uma abordagem à esquerda. Uma abordagem à esquerda. 2014. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/o-que-e-marxismo-cultural/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SOARES, Thássia Cristina da Silva. **A relação entre os recursos do Programa Nacional Nacional de Assistência Estudantil e a ampliação do acesso na UFJF no contexto de contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2017. 2016 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/5864>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOUZA, Pedro H. G *et al.* **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço crítico dos primeiros quinze anos**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. 46 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2499.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

STEIN, Rosa Helena. A (nova) questão social e as estratégias para seu enfrentamento. **Ser Social, Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social/Universidade de Brasília**. Questão Social e Serviço Social, n. 6, p. 133-168, jan/jun. 2000. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12853. Acesso em: 20 dez. 2020

THEODORO, Márcio; DELGADO, Guilherme. Política social: universalização ou focalização- subsídios para o debate. In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, n. 7, ago. 2003. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4691/1/bps_n.7_ensaio3_Mario7.pdf . Acesso em 04 dez. 2020.

TRIBUNA DE MINAS. **Votação no Museu de Arte Murilo Mendes**: UFJF aprova reuni sob protesto e forte esquema policial. Juiz de Fora, 26 out. 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2007/10/26-10-2007/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

UFJF. Resolução nº 16, de 2004. Aprova relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF. **Resolução N.º 16, de 04 de novembro de 2004**. Juiz de Fora, MG, 04 nov. 2004.

UFJF. Resolução nº 05, de 2005. Disciplina o disposto na Resolução nº 16/2004 do Conselho Superior e dá outras providências. **Resolução N.º 05, de 24 de fevereiro de 2005**. Juiz de Fora, MG, 05 fev. 2005.

UFJF. **EDITAL 05/2017**. Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM MÓDULO I (TRIÊNIO 2017-2019), MÓDULO II (TRIÊNIO 2016-2018) e MÓDULO III (TRIÊNIO 2015-2017). Juiz de Fora, 2017. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2017/05/Edital-PISM-2018_FinalPublicado .pdf](https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2017/05/Edital-PISM-2018_FinalPublicado.pdf) Acesso em: 15 out. 2020

UFJF. **EDITAL 07/2018**. Processo de seleção para ingresso nos cursos de graduação à distância da UFJF 2018 . Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2018/07/EDITAL-07_EAD-2018_RetificadoEdital08.pdf Acesso em: 15 out. 2020

UOL Educação. Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Prouni toma posse. **UOL Educação**, fev. 2006 “Educação” Disponível em: [www.2.uol.com.br/estudantenet/home2/educacao_fev_2006/m_2269.html](http://www2.uol.com.br/estudantenet/home2/educacao_fev_2006/m_2269.html). Acesso em: 23 fev. 2021.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 32, n. , p. 39-58, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=269&post%5Fdata=user%3Dnil%26UserActiveTemplate%3Dnil%26sid%3D34&sid=34>. Acesso em: 31 mar. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. IDENTIFICAÇÃO

Curso: _____ () Diurno () Noturno () Integral

Grupo de cotas de ingresso: () A () A1 () B () B1

Idade: _____

Gênero: _____

Como você se identifica segundo a raça/cor da pele?

() Amarelo () Branco () Indígena () Parda () Preto

Qual é o seu estado civil / situação conjugal atual?

() Solteiro () Casado () União Estável () Viúvo ()

Divorciado/Separado

Qual a escolaridade dos seus pais (ou responsáveis pela sua criação)?

Alguém da sua família ingressou no ensino superior público antes de você? () Sim

() Não

II. INGRESSO NA UFJF

01- Esse foi seu primeiro vestibular (SISU/PISM)? () Sim () Não. Se não, qual o curso tentou nas outras vezes?

02- Por que escolheu seu curso?

03- Enfrentou alguma dificuldade ou barreira para acessar a UFJF?

04- Teve alguma dificuldade para comprovação de perfil de acesso pela Lei de Cotas na UFJF pelo critério renda? () Não () Sim

05- O que representa para você ter ingressado em uma universidade pública?

III. COMPREENSÃO SOBRE A POLÍTICA DE COTAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA

UFJF

06- O que você entende por política de cotas?

07- Você sabe por que as políticas de cotas existem?

08- Como você avalia as informações disponibilizadas sobre as políticas de cotas pela:

	Excelente	Boa	Regular	Ruim	Péssima
Escola onde estudou o ensino médio					
SISU/MEC					
UFJF					

09- O que a UFJF poderia fazer para melhorar a implementação da política de cotas?

10- Existiu algum debate no seu curso sobre as cotas? () Não () Sim. Quais os principais argumentos utilizados nesse debate?

11- Você já sofreu algum preconceito ou se sentiu discriminado na universidade por ser cotista? () Não () Sim. Pode falar sobre isso?

12- Qual é a sua opinião sobre as reservas de vagas nas universidades federais para os grupos abaixo. Por quê?

	Concordo plenamente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Egressos de escola pública independentemente da renda ou qualquer outro critério.				
Egresso de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita				
Egresso de escola pública autodeclarado preto, pardo e indígenas independentemente da renda				
Egresso de escola pública autodeclarado preto, pardo e indígena com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita (d)				
Egresso de escola pública com deficiência com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita familiar mensal e que se declarem pretos, pardos ou indígenas				

13- Como você avalia a política de cotas? Quais seus pontos negativos? E positivos?

IV. A permanência dos (as) estudantes cotistas de renda na UFJF

14- Quais as principais dificuldades que encontra para sua permanência na universidade?

() Renda familiar () Rendimento acadêmico () Ser aluno trabalhador () Pressão para ingressar no mercado de trabalho () Dificuldade de relacionamento pessoal () Não identificação com o curso.

15- Participa de alguma modalidade de assistência estudantil?
 () Alimentação () Moradia (auxílio financeiro ou moradia estudantil)
 () Atendimento psicológico () Apoio pedagógico () Bolsa PNAES
 () Transporte () Auxílio-creche () Não participa.

16- Caso participe de alguma modalidade de assistência estudantil, sem ela você conseguira permanecer na UFJF? () Sim () Não

17- O que a UFJF poderia fazer para facilitar a sua permanência aqui na instituição?

18- Você já pensou em abandonar a Universidade? () Não () Sim Por que?

V. Políticas de cotas e democratização do Ensino Superior

19- O que você entende por democratização do Ensino Superior?

20- Você acha que com a implementação da Lei de Cotas as universidades federais passaram por processo de democratização? () Sim () Não Por quê?

VI. O impacto da política de cotas para na realidade dos sujeitos

21- Você imagina ser possível ter ingressado em uma universidade pública sem a política de cotas? () Sim () Não. Por quê?

22- Qual o impacto ou a importância da política de cotas na sua vida?