



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
DIRETORIA/DEPARTAMENTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ELAINE VIEIRA DA SILVA

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE DE CLASSE

FORTALEZA - CE

2019

ELAINE VIEIRA DA SILVA

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE DE CLASSE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elenilce Gomes de Oliveira.

FORTALEZA - CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a Silva, Elaine Vieira da.
Acesso e Permanência no Ensino Superior: enfoque de classe / Elaine Vieira da Silva. -
2019.
92 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede
Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira.
1. Ensino Superior. 2. Acesso. 3. Permanência. 4. Cotas. 5. Assistência Estudantil. I.
Titulo.

CDD 378.013

ELAINE VIEIRA DA SILVA

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE DE CLASSE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 01/04/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a. Elenilce Gomes de Oliveira (Orientadora)
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr^a. Antonia de Abreu Sousa (Membro interno)
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr^a. Evânia Maria Oliveira Severiano (Membro externo)
Centro Universitário Unifametro

Dedico esta dissertação aos estudantes do IFCE – *Campus* Juazeiro do Norte, que reconhecem e confiam no trabalho da nossa assistência estudantil.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, graça salvadora e sua misericórdia, que me manteve seguindo em frente mesmo em meio a grandes dores.

À minha orientadora, Prof.^a Dr^a. Elenilce Gomes de Oliveira, por seu incentivo, disponibilidade e compreensão.

Aos membros da banca avaliadora, que tão prontamente aceitaram o convite.

Ao meu amado marido, Marcos Bueno, por seu companheirismo e apoio incondicional a este projeto.

Às queridas companheiras de trabalho, D. Maria, Fabrícia e Maria do Carmo (Kaká), que compreenderam meu afastamento laboral com bom ânimo e auxiliaram na coleta de dados.

Ao meu colega de mestrado, Antônio Alan, pela parceria e ombro amigo nos momentos difíceis vivenciados nesta caminhada acadêmica.

Aos meus amados pais, Josué e Luisa, que são minha primeira inspiração de fé e determinação.

As minhas Ildete (*in memoriam*) e Jacilene, irmãs incentivadoras e orgulhosas. Uma delas não está mais aqui, mas suas palavras permanecem comigo.

Aos meus Lizonete e Carlos Alberto, irmãos amorosos. Principalmente a ela, que encheu de ternura e fé os últimos dias dessa caminhada.

Aos meus sobrinhos, Asafe, Guilherme, Nátali, Carla e Alef, por serem fonte de alegria em minha vida; em especial ao Álef e a Nátali, que contribuíram diretamente para a finalização deste trabalho.

RESUMO

Analisa a articulação entre as políticas de acesso e permanência no ensino superior público para os estudantes de baixa renda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus Juazeiro do Norte*, mediante o recorte amostral Lei de Cotas (12.711/2012) *versus* Programa de Auxílios Estudantis do IFCE (Resolução do CONSUP nº 052/2016). É uma pesquisa de cunho “quali-quantitativo”, do tipo descritiva-explicativa, baseada em literatura bibliográfica, documentos oficiais, banco de dados fechado e vivência profissional *in loco*. Resulta na identificação de pontos de (des)articulação dos aspectos estruturantes da Lei de Cotas e do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE, *Campus Juazeiro do Norte*: financiamento, critérios de seleção e execução das ações. Expressa ainda, percurso acadêmico de estudantes cotistas com alto índice de evasão e baixa inserção em ações da assistência estudantil local. Confirma que há relação direta entre a permanência de cotistas de baixa renda no ensino superior e a concessão de auxílios financeiros, concluindo que a (des)articulação das políticas de acesso e assistência estudantil prejudica a permanência e o êxito acadêmico dos cotistas. Com os seus resultados, subsidia a elaboração de um fluxograma como ferramenta de promoção da atenção aos estudantes cotistas, o que permite melhora no escoamento das informações entre o acesso e a assistência estudantil mediante a sistematização de um fluxo contínuo de dados entre os sistemas Q-Acadêmico e SISAE.

Palavras-chave: Ensino Superior. Acesso. Permanência. Cotas. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

Analyzes the articulation between public higher education access and permanence policies for the low income students in the Campus Juazeiro do Norte Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), through the Quota Law (12,711/2012) sampling cut, versus the IFCE Student Aid Program (CONSUP Resolution 052/2016). It is a quali-quantitative research, descriptive-explanatory, based on bibliographical literature, official documents, closed database and professional experience in loco. It results in the identification of (dis) articulation points between the Quota Law structuring aspects and the Campus Juazeiro do Norte IFCE Student Aid Program: financing, selection criteria and actions execution. It also presents the quota-holders students academic trajectory with high dropout rates and low participation in local student assistance actions. It confirms that there is a direct relationship between the low-income students permanence in higher education and financial aid granting, concluding that the (dis) articulation of student access and assistance policies, impairs quota-holders permanence and academic success. With its results, it supports a flowchart elaboration as a tool to promote quota-holders students attendance, allowing an improvement in the information flow between access and student assistance, through the systematization of a continuous data flow between the Q-Academic and SISAE systems.

Keywords: Higher Education. Access. Permanence. Quotas. Student Assistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrículas no ensino superior (meta 12 do PNE)	44
Tabela 2 -	Expansão do ensino superior no segmento público (meta 12 do PNE)	44
Tabela 3 -	Ingressantes cotistas no ensino superior brasileiro de 2011 a 2017.....	45
Tabela 4 -	Ingressantes cotistas no ensino superior cearense de 2011 a 2017.....	46
Tabela 5 -	Solicitações de auxílios estudantis no IFCE – <i>Campus</i> Juazeiro do Norte.....	66
Tabela 6 -	IDH dos municípios da Macrorregião do Cariri, por ordem crescente.....	72
Tabela 7 -	Quantidade de vagas ofertadas, por cota de acesso, no IFCE e no <i>Campus</i> Juazeiro do Norte em 2014.1.....	73
Tabela 8 -	Ingressantes em 2014.1, por curso e cota no IFCE - <i>Campus</i> Juazeiro do Norte.....	74
Tabela 9 -	Quantidade de estudantes cotistas de renda, por curso, cota e sexo.....	74
Tabela 10 -	<i>Status</i> da matrícula dos cotistas 2014.1 em 2018.2.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ampla Concorrência
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional dos Pós-graduandos
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CCA	Coordenação de Controle Acadêmico
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CONSUP	Conselho Superior
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DEPE	Departamento de Pesquisa e Extensão
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FEOP	Fórum de Estudantes de Origem Popular
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégica Econômica do Ceará
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAA	Plano de Ação Anual
PBP	Programa Bolsa Permanência
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social-democracia Brasileira
PUD	Plano de Unidade Didática
RA	Restaurante Acadêmico
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SENSE	Secretaria Nacional de Casas de Estudante
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISAE	Sistema Informatizado de Assistência Estudantil
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	GÊNESE E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE CARÁTER AFIRMATIVO NO BRASIL	17
2.1	Princípios, caracterização, objetivo, público e espaço de atuação das ações afirmativas no ensino superior.....	17
2.2	Breve histórico da implantação das políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil.....	27
2.3	As cotas como gênero de ação afirmativa no ensino superior.....	31
3	ENFOQUES LEGAL E CONCEITUAL NA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PARA OS ESTUDANTES DE BAIXA RENDA NO BRASIL DOS ANOS 2000.....	37
3.1	Política de democratização do acesso ao ensino superior público.....	37
3.2	Recortes de um diagnóstico educacional do acesso ao ensino superior público brasileiro na última década.....	42
3.3	A política de permanência estudantil no ensino superior público para os estudantes de baixa renda: previsão legal, execução e financiamento.....	47
4	ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE A LEI DE COTAS E O PROGRAMA DE AUXÍLIOS ESTUDANTIS DO IFCE NO CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE.....	55
4.1	Operacionalização da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) no IFCE – Campus Juazeiro do Norte.....	55
4.2	Operacionalização do Programa de Auxílios Estudantis no IFCE - Campus Juazeiro do Norte.....	58
4.3	Análise da articulação entre a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o Programa de Auxílios Estudantis do IFCE – Campus Juazeiro do Norte.....	67
4.3.1	<i>Articulação nos critérios de seleção (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis do IFCE)</i>	<i>67</i>

4.3.1.1	<i>Articulação nos critérios de seleção (Lei de Cotas e Programa Bolsa Permanência)</i>	68
4.3.2	<i>Articulação na execução das ações (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis do IFCE)</i>	69
4.3.3	<i>Articulação no financiamento (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis do IFCE)</i>	70
4.3.4	<i>Percurso acadêmico de estudantes cotistas no IFCE - Campus Juazeiro do Norte.....</i>	71
4.4	Produto educacional.....	76
4.4.1	<i>Elaboração do produto educacional.....</i>	76
4.4.2	<i>Descrição do produto educacional.....</i>	77
4.4.3	<i>Avaliação do produto educacional.....</i>	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	85
	ANEXO - AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	92
	APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL.....	93

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades regidas por um sistema de classe social, a desigualdade social é um aspecto intrínseco que vai de encontro aos princípios democráticos de igualdade e liberdade social. No enfrentamento dessa contradição, o Estado atua como conciliador das tensões sociais por intermédio da instituição de direitos básicos aos seus cidadãos, operacionalizados por meio das políticas públicas.

Na Constituição Federal de 1988, o direito à educação é classificado como direito social de todo e qualquer brasileiro, inclusive daquelas populações consideradas como desprivilegiadas economicamente, situação essa que é fruto da desigualdade intrinsecamente produzida pelo sistema capitalista de produção. Neste sentido, são necessárias ações positivas do Estado que garantam a concretude desses direitos no cotidiano das populações, sendo insuficiente apenas o seu reconhecimento em lei.

As ações de caráter afirmativo são exemplo de ações positivas do Estado, pois se baseiam no princípio do tratamento desigual aos desiguais para proporcionar igualdade entre todos. Os desiguais são as chamadas “minorias sociais” – grupos formados por pessoas em desvantagem social ante o papel que exercem/exerceram ou ocupam/ocuparam historicamente nas relações sociais (mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência, pobres, lgbtq+, imigrantes, entre outros).

Desde o início dos anos 2000, o Brasil vivencia um período de democratização na educação superior, que se caracterizou pela existência de várias medidas de caráter afirmativo. Isso quer dizer que, nos últimos anos, há um esforço do Estado brasileiro em transformar o retrato da educação superior de um sistema de elite para um sistema de massa – da massa trabalhadora.

Para tanto, o Estado instrumentalizou e vem consolidando as políticas de acesso e permanência no ensino superior, estruturadas com programas e ações de caráter afirmativo, a exemplo da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas); do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) - Decreto nº 7.234/2010; e do Programa Bolsa Permanência (PBP) - Portaria nº 389/2013. As políticas de acesso e permanência estudantil possuem atuações distintas entre si, mas têm em comum objetivar a democratização do ensino superior brasileiro.

Apenas a implantação dessas políticas não é suficiente para garantir à sociedade brasileira que aquela parcela de jovens e adultos antes excluída do ensino

superior tenha agora seu acesso e permanência nele efetivado. Por isso, tornou-se necessário analisar se no processo de execução dos seus programas e ações seus objetivos estão sendo realmente considerados e alcançados.

A avaliação de políticas públicas deve ser prática privilegiada no cotidiano das instituições públicas, pois, além de um ato educativo, é um importante instrumento a ser utilizado na crescente busca pela qualidade e adequação dos serviços prestados à realidade dos seus demandantes, ou seja, a garantia efetiva de direitos.

A proposta desta pesquisa originou-se de uma inquietação profissional cotidiana acerca da efetividade das ações do PNAES, no contexto do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – *Campus Juazeiro do Norte*, onde se atua como assistente social, uma vez que o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população é princípio fundamental do Código de Ética dos assistentes sociais.

Conhecer e avaliar a materialização das políticas de acesso e permanência estudantil no ensino superior público para os estudantes de baixa renda é condição indispensável para o alcance da garantia do direito à educação, principalmente para aqueles diretamente envolvidos na execução dessas políticas, pois proporcionará uma intervenção profissional mais qualificada e crítica, beneficiando diretamente a gestão pública e os usuários dessas políticas – os estudantes.

Esta dissertação tem o objetivo de analisar a articulação entre as políticas de acesso e permanência no ensino superior público para os estudantes de baixa renda mediante um estudo detalhado da relação entre a Lei de Cotas e o Programa de Auxílios Estudantis do IFCE no *Campus Juazeiro do Norte*.

A análise ocorreu considerando aspectos estruturantes das duas políticas: I – os critérios de acesso; II – a operacionalização das ações; III – o financiamento; e IV – o percurso acadêmico de estudantes beneficiários. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração de um produto educacional que aglutina mecanismos técnicos para a intervenção na realidade concreta.

A pesquisa é de cunho quali-quantitativo, do tipo descritiva-explicativa, e utilizou dados bibliográficos, documentais, banco de dados fechados (Q-Acadêmico e SISAIE) e os produzidos com suporte na inserção como profissional atuante no *locus* da pesquisa – o *Campus Juazeiro do Norte*. O acesso aos bancos de dados e aos documentos oficiais da instituição foi autorizado pela Direção Geral do *Campus* para uso científico.

A tabulação dos dados seguiu os passos da técnica de análise temática de Minayo *et al.* (2009), que consiste nas etapas de pré-análise dos dados, equivalente à escolha dos documentos a serem analisados, bem assim a categorização dos dados agrupados em categorias que levam em conta características comuns.

O processo metodológico da pesquisa está ancorado epistemologicamente no método dialético em Marx, que pressupõe dois momentos importantes: a investigação e a exposição. A investigação (a pesquisa) é a “[...] apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado”. A exposição (a dissertação) é “[...] uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições [...] reprodução do movimento efetivo do material”. Para Marx, o pensamento tem “[...] que se livrar de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses que pairam acima dele, para nele mergulhar e penetrá-lo” (CHAGAS, 2011, p. 3).

Neste sentido, abandonou-se a préconcepção de que as políticas de acesso e permanência estudantil trabalham juntas e articuladamente para garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes de baixa renda no ensino superior, e se questionou sobre a real racionalidade dessas políticas.

A dissertação está estruturada em 05 (cinco) capítulos; inclusos Introdução e Considerações Finais – 1º e 5º segmentos.

O segundo capítulo trata da gênese e contextualização das ações de caráter afirmativo no Brasil, trazendo um histórico dessas nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, bem como a discussão acerca dos princípios, caracterização, objetivo e espaço de atuação das ações afirmativas no ensino superior, com ênfase na adoção de cotas.

O terceiro módulo foca na descrição conceitual e também legal das políticas de democratização do acesso e da permanência no ensino superior público para os estudantes de baixa renda e na sua trajetória no Brasil, dos anos 2000 aos dias de hoje, enfatizando a Lei de Cotas e a estruturação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o acréscimo de um breve diagnóstico de acesso pós-adoção da política de cotas nas instituições federais de ensino superior.

A quarta grande seção, expõe o detalhamento da execução da Lei de Cotas e do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE no *Campus Juazeiro do Norte*, as articulações e (des)articulações identificadas na sua operacionalização, e o processo de descrição, elaboração e avaliação do produto educacional subsidiado pelos resultados obtidos na análise de articulação.

As considerações finais registram as principais características assumidas pelas políticas de democratização do acesso e permanência no ensino superior público no Brasil, bem como os pontos de (des)articulação identificados na relação entre a Lei de Cotas e o Programa de Auxílios Estudantis no IFCE – *Campus Juazeiro do Norte*.

Por fim, encontra-se encartado no apêndice o produto educacional fruto deste ensaio acadêmico *stricto sensu*.

2 GÊNESE E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE CARÁTER AFIRMATIVO NO BRASIL

2.1 Princípios, caracterização, objetivo, público e espaço de atuação das ações afirmativas no ensino superior

Os fundamentos da ação afirmativa só podem germinar em um contexto sócio-histórico onde o Estado de Direito exista e o princípio da igualdade seja um referencial constitucional, como assim o é, em todos os países de caráter democrático. Em um Estado Liberal este princípio fundamenta-se na visão de que todos os humanos nascem iguais e devem ser tratados igualmente, sem nenhum tipo de tratamento estatal diferenciado (MOREIRA, 2008).

Segundo Chauí (2001) a democracia é uma “[...] forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia – igualdade dos cidadãos perante a lei e da isegoria – direito de todos expor em público suas opiniões” (p. 10). Quando a democracia é estabelecida em uma sociedade regida por um sistema de classes, a manutenção desses princípios está comprometida por causa da produção intrínseca de desigualdade pelo sistema social. Surge daí, então, a necessidade de haver uma conciliação na manifesta contradição entre os princípios de igualdade e liberdade e a desigualdade produzida.

Nas democracias, em geral, a responsabilidade de conciliação é atribuída ao Estado, dado o reconhecimento do seu caráter contraditório de atuação no sistema capitalista de produção, como bem aponta Louis Althusser em sua obra **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**:

[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado são múltiplos, distintos, <relativamente autônomos> e suscetíveis de oferecer um campo objectivo a contradições que exprimem, sob formas ora limitadas, ora extremas, os efeitos dos choques entre a luta de classes capitalista e a luta de classes proletária, assim como das suas formas subordinadas (1985, p. 54).

Com o objetivo de efetivar a referida conciliação, o Estado se instrumentaliza, criando direitos e os operacionaliza por via das políticas públicas, erigindo-se assim como um Estado de Direito. Na perspectiva de Saviani (2007), as políticas públicas são nada mais do que a materialização das decisões que o Estado tomou e toma em relação a questões públicas, principalmente relacionadas às classes excluídas (minorias sociais) e a sua obtenção de igualdade.

Moreira (2008, p. 1) adensa este debate, explicitando que “[...] na história do Estado de Direito, duas visões do princípio da igualdade têm sido recorrentes nos textos constitucionais. Uma, a visão de igualdade em sentido formal e outra, igualdade material ou substancial”. A igualdade formal possui uma preocupação jurídico-formal de que os direitos devem ser genéricos e abstratos; e à igualdade material, de proporcionar a todos as mesmas condições.

A igualdade formal é fruto das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII (inglesa, estadunidense e francesa) e representou um grande avanço social na época. O capitalismo estava se consolidando como sistema político-econômico e necessitava de uma nova ordem social para reproduzir-se, uma que acabasse com os privilégios de nascimento do clero e da aristocracia e favorecesse a liberalização econômica, neutralizando o poder de intervenção do Estado nos interesses da sociedade (SILVA FILHO; CUNHA, 2014).

O Estado Liberal-burguês justifica-se por intermédio do entendimento de não interferência do Estado na sociedade, pois “[...] deve permitir que esta, por seus próprios meios, construa condições de crescimento econômico, profissional e/ou cultural” (MOREIRA, 2008, p. 1). Pode-se dizer que essa é uma visão derivada do conceito de “mão invisível” oferecido por Adam Smith em sua obra **A Riqueza das Nações** (1776), onde defendeu o menor nível possível de intervenção do Estado na economia, pois acreditava na autorregulação e na lógica natural e espontânea do mercado.

Como lecionam Silva Filho e Cunha (2014), “[...] a igualdade formal se consolidou como um avanço em relação à sociedade de estamentos e castas” (p. 4), porém, a não intervenção do Estado nas relações econômicas e sociais produziu outros tipos de injustiças e a concentração de poder e renda apenas migrou de uma classe para outra (da aristocracia para burguesia). Novos estratos sociais surgiram, mas o fosso entre a classe subalterna e a dirigente continuou a existir e se aprofundou na complexidade das relações sociais no Estado Liberal moderno.

De acordo com Moreira (2008), com o surgimento dos movimentos organizados de caráter social, o princípio jurídico-formal de igualdade começou a ser questionado, pois passou-se a observar que somente a igualdade dos direitos em lei não era suficiente para alcançar as necessidades dos grupos e/ou pessoas considerados desprivilegiados. A ideia de abstenção do Estado nestes aspectos provou-se

ineficiente e despontou um “[...] novo modelo de organização dos poderes públicos, conhecido como Estado Social” (Ibidem., p. 2).

No Estado Social “[...] não basta que o Estado seja neutro. É necessário que a lei e outros instrumentos de políticas públicas, ofereçam igualdades de oportunidades” (MOREIRA, 2008, p. 2). Ainda conforme o autor, abandonou-se o conceito de uma igualdade passiva e se passou a sustentar a ideia de uma igualdade positiva que culmina no surgimento das ações afirmativas.

A expressão ação afirmativa, em inglês, *affirmative action*, foi utilizada em primeira mão pelo presidente John F. Kennedy na *Executive Order* nº 10.925, em 06 de março de 1961, “[...] que obrigava os empregadores a adotar a ação afirmativa para assegurar que os empregados fossem contratados sem considerações de raça, credo, cor ou nacionalidade” (MOREIRA, 2008, p. 2). A ação do Presidente veio em resposta às demandas dos movimentos populares em prol da democracia e dos direitos civis, em destaque, o movimento negro nos Estados Unidos da América (EUA).

Após a morte de John F. Kennedy o presidente Lyndon Johnson assumiu o papel de defesa das ações afirmativas, como se pode observar em um trecho do seu discurso na *Howard University*, em junho de 1965:

Você não pega uma pessoa que durante anos foi impedida por estar presa e a liberta, trazendo-a para o começo da linha de uma corrida e então diz: “você está livre para competir com todos os outros” e, ainda acredita que você foi completamente justo. Isto não é o bastante para abrir as portas da oportunidade (GOMES, 2001, p. 57 *apud* MOREIRA, 2008, p. 2).

Consoante o que se vê retratado no trecho do discurso do Presidente ianque Lyndon Johnson, é permitido inferir que as políticas com caráter de ação afirmativa devem agir em busca de resultados concretos na melhoria das condições de vida das minorias (BRANDÃO, 2005). Aqui, a designação “minorias” se refere a um grupo de pessoas que se encontra em situação de desvantagem social ante a consequência do papel que exercem/exerceram ou ocupam/ocuparam historicamente nas relações sociais - mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência, pobres, homossexuais, imigrantes, entre outros.

De acordo com Felipe Araújo, a expressão “minorias” não deve ser associada aos grupos sociais menores em quantidade, mas aos grupos que estão sob o controle de categorias majoritárias em poderio socioeconômico. Atualmente, a maior entidade de defesa das minorias é o “Alto Comissariado para as Minorias Nacionais”, Conselho Europeu, criado em 1992. As principais reivindicações das “minorias” são o direito ao

tratamento igualitário e autonomia completa, quem são atendidas no decurso da história, especialmente por intermédio das ações de caráter afirmativo.

Os princípios da ação afirmativa são teoricamente baseados na releitura que John Rawls fez do conceito de “contrato social” de Hobbes, Locke e Rousseau, conforme registrado em seu livro **Uma Teoria da Justiça**, publicado em 1971. O objetivo de John Rawls é compreender como se pode chegar a uma sociedade justa. Ele se utiliza de dois princípios fundamentais para fazê-lo: I) o de maior liberdade possível para todos, contanto que a liberdade de uma pessoa não interfira na da outra; e II) as desigualdades sociais e econômicas só são aceitáveis quando beneficiam pessoas menos favorecidas (BRANDÃO, 2005).

O segundo princípio utilizado por John Rawls para justificar a adoção de ações afirmativas é semelhante ao que se conhece como “equidade”. Costa (2009) acentua que Aristóteles foi o primeiro a empregar este conceito em sua obra **Ética a Nicômano**, “[...] na qual o filósofo explica que ser equitativo é mais do que ser justo e que a equidade é a justiça superior” (DURÃES; CUBAS, 2015, p. 2).

Durães e Cubas (2015) realizaram uma revisão de literatura acerca dos conceitos de equidade e encontraram seis definições para o termo, classificando-o como conceito polissêmico. A primeira é o conceito filosófico de Aristóteles, aqui já expresso, ao passo que as demais derivam das ideias de John Rawls. O conceito de Aristóteles é metafísico, isto é, mais ligado à ontologia da equidade, e o de John Rawls mais operacional, relacionado a sua aplicação prática.

Neste estudo, adotam-se as definições derivadas da Teoria da Justiça, de John Rawls, que compreendem a equidade com base na ideia dos cidadãos como pessoas livres e iguais, mas introduz a diferença no espaço da igualdade. Propõe-se que, para alcançar a igualdade e a justiça, é necessário considerar as desigualdades entre os grupos e aplicar uma justiça distributiva, que possibilite tratamento desigual aos desiguais, almejando reduzir ou eliminar as desigualdades evitáveis - aquelas não naturais (DURÃES; CUBAS, 2015).

De acordo com Durães e Cubas (2015), Bryan Turner, em sua obra **Equality** (1986), estabeleceu uma interessante divisão do conceito de equidade em quatro dimensões: I) ontológica; II) de oportunidade; III) de condições; e IV) de resultados. Ontológica, é referente à igualdade fundamental entre as pessoas; de oportunidade, refere-se ao exercício da mobilidade social em um contexto liberal; a de condições é capaz de promover um ponto de partida igual para que todos possam competir de

maneira justa; e a de resultados objetiva compensar as desigualdades por via da discriminação positiva, aumentando as oportunidades dos grupos menos favorecidos.

John Rawls acredita que a “[...] equidade é o princípio que deve sustentar toda política pública a fim de que se diminuam as desigualdades evitáveis” (DURÃES; CUBAS, 2015, p. 2). As instituições como entes intermediadores do convívio social devem adotar a equidade como advento de suas ações, pois “[...] uma política pública justamente aplicada e devidamente inclusiva pode diminuir os efeitos das desigualdades” (Ibidem, p. 15).

Considera-se que, neste estudo, cuida-se de duas dimensões da classificação criada por Turner, a de “equidade de condições” e a de “equidade de resultados” pois as ações afirmativas no âmbito educacional operacionalizam, principalmente, o acesso a determinados espaços – garantindo pontos de partida igualitários às às “minorias” por meio da adoção de cotas de acesso ao ensino superior; e distribuição de recursos compensatórios a grupos em desvantagem, por meio da concessão de benefícios e serviços em matéria de assistência estudantil.

John Rawls e outros autores classificam as ações afirmativas como medidas compensatórias, ou seja, medidas utilizadas para compensar situações desvantajosas, as quais determinadas pessoas e/ou grupos foram submetidos anteriormente. Segundo Brandão (2005), para tal é necessária uma ação positiva do Estado que reconheça a desvantagem e busque reparar o dano causado. Daí o motivo de J. Michael Turner, professor da Universidade de Nova York, e Edna Maria Santos Roland, psicóloga brasileira, caracterizarem a ação afirmativa como reparatória, e enquanto Jacques D’Adesky, professor africano, prefere discuti-la com suporte no conceito de reconhecimento e valorização dos grupos.

O reconhecimento da desigualdade e das particularidades dos grupos e pessoas é o primeiro passo para o enfrentamento destas questões, pois são necessárias resoluções específicas para problemas específicos, conforme infere Piovesan (2005, p. 46) ao expressar a ideia de que é:

[...] insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada.

Portanto, pode-se dizer que reconhecer para reparar é a ação fundante das políticas de ação afirmativa, visto que a necessidade da sua existência vem da dívida

histórica da sociedade para com os grupos considerados minoritários (SILVA FILHO; CUNHA, 2014).

De acordo com Gomes (2002), o objetivo maior das ações afirmativas é a concretização da igualdade de oportunidades e a indução de transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, capazes de modificar no imaginário coletivo a ideia de supremacia e subordinação entre raças, gêneros ou classes sociais. No entendimento de Brandão (2005), foi por entender esse desígnio, que dois antropólogos dos Estados Unidos, James Holston e Teresa Caldeira, classificaram a ação afirmativa como fazendo parte do rol das políticas de inclusão social.

Os críticos das políticas e programas de ação afirmativa argumentam que as ações dessa natureza ensejam uma “discriminação ao contrário”, prejudicando, por exemplo, a população branca, os homens e as pessoas não pobres. Já Lynn Walker Huntley, advogada estadunidense e diretora-executiva do programa “Iniciativa das Relações Humanas Comparadas”, contesta a argumentação da discriminação ao contrário, explicitando que o objetivo dessas ações é apenas garantir uma competição igualitária entre os grupos que obtiveram condições discrepantes no decorrer da história (BRANDÃO, 2005).

O filósofo Ronaldo Dworkn

[...] ressalta o caráter transitório dessas políticas, ao considerar que elas devem fazer uso apenas provisório dos critérios [...], com o objetivo de, com isso possibilitar um grau de cidadania mínima aos excluídos, de forma que estes atinjam condições de serem efetivamente beneficiados por políticas públicas mais gerais (BRANDÃO, 2005, p. 48-49).

Os que evidenciam em especial a transitoriedade das ações afirmativas o fazem levantando a bandeira das políticas universalistas (melhorias no ensino público fundamental, políticas de distribuição de renda, reformas tributária, agrária e urbana), acentuando que aquelas não devem vir desacompanhadas destas. No entanto, Taylor (1998 *apud* BRANDÃO, 2005) diz ser ingenuidade, crer que os grupos historicamente excluídos aceitarão perder o referencial positivo adquirido pelo reconhecimento de sua identidade como grupo.

Gomes (2011) destaca a ideia de que o “Movimento Negro no Brasil” questiona a dimensão ética da aplicação de políticas universalistas em situações tão discrepantes entre si. Será que elas seriam realmente eficientes? Velloso e Cardoso (2011) tentam responder a essa pergunta com esteio no resultado de um experimento realizado na Universidade de Brasília (UnB), quando, simulando uma política

universalista, duplicaram as vagas de acesso à universidade e verificaram que a quantidade de estudantes negros não dobrou, permanecendo em patamar semelhante àquele alcançado com o número original de vagas. Em casos como este, pois a distribuição de vagas “[...] entre negros e brancos independe do número de vagas disponíveis na educação superior pública” (Idem, 2011, p. 240) e a estratégia mais eficiente continua sendo a adoção de políticas de ação afirmativa.

Silva Filho e Cunha (2014), em seu artigo **As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade**, em suas conclusões, propõem que a melhor opção seria combinar a aplicação de políticas universalistas com políticas de ação afirmativa. Tal proposta reforçaria as medidas e possivelmente geraria maior impacto social.

Defende-se aqui o argumento que, em uma sociedade de classes, regida pelo sistema produtivo de acumulação capitalista, que tem a desigualdade como característica intrínseca, não é possível alcançar uma realidade social capaz de dispensar a adoção de políticas de ação afirmativa. Com efeito, é chegado o momento em que “[...] aceitemos tratar como privilegiados os desprivilegiados” para garantir tratamento igual a todos (GUIMARÃES, 1999, p. 196 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 47).

O cerne do debate acerca das políticas de ação afirmativa envolve a questão racial e o lugar do negro na sociedade, como é possível observar na pesquisa produzida por Carlos da Fonseca Brandão, intitulada de **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho?**, à qual se recorre aqui como principal fonte bibliográfica desta temática. No Brasil, pode-se asseverar que é identificada uma estreita relação entre a questão racial e a pobreza, onde há a interseção do grupo dos negros nos dois conjuntos.

Com a análise dos dados coletados no último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, tem-se a seguinte distribuição da população brasileira, por cor ou raça, de acordo com a autodeclaração dos entrevistados: Branca - 91.051.646 (47,73%), Preta - 14.517.961 (7,61%), Parda - 82.277.333 (43,13%), Amarela - 2.084.288 (1,09%) e Indígena - 817.963 (0,43%). Isto é, um pouco mais da metade da população é preta ou parda (50,74%), sendo constituída 25,37% de homens e 25,38% de mulheres (BRASIL, 2010).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018 identificou o fato de que a população de cor preta ou parda expressa maior concentração entre os 10% da população com os menores rendimentos. Quando a referência é a população

de cor branca, a relação se inverte, pois representa os 10% com os maiores rendimentos (BRASIL, 2018).

A linha da pobreza é definida pelo Banco Mundial por meio do indicador de renda *per capita* inferior a R\$ 5,5 PPC (paridade de poder de compra), avaliado em 2017 como correspondente a R\$ 406,00 (quatrocentos e seis reais). Segundo a PNAD (2018), 26,5% da população brasileira vivem abaixo da linha da pobreza e, desse total, 16,7% são homens brancos, 34,1% são homens negros, 16,2% mulheres brancas e 34,8% mulheres pretas ou pardas. Assim, aproximadamente 70% dos brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza são pretos ou pardos.

A realidade brasileira exposta corrobora com o recorte feito por Brandão (2005) e inúmeros outros pesquisadores, quando estes assinalam que a pobreza no Brasil tem cor e que a maioria dos pobres e indigentes brasileiros é de negros e/ou pardos. Fábio Wanderley Reis é um dos que, por causa disso, defende a ação estatal prioritariamente direcionada “[...] para as classes menos favorecidas social e economicamente, independente da raça a que pertençam” (BRANDÃO, 2005, p. 48), acreditando que, assim, se atuaria no principal foco de desigualdade nas sociedades capitalistas.

Ao observar esse retrato populacional e social, presume-se ter sido levando em consideração que as políticas de ação afirmativa se expandiram para atender ao grupo formado pelas “pessoas de baixa renda”, consideradas também como uma minoria social. Embora não sejam uma minoria em número no Brasil, como denotam os dados mostrados anteriormente, ocupam um lugar de desvantagem social, caracterizado pela baixa ou nenhuma fruição de bens e serviços sociais. Ademais, é também um grupo formado hegemonicamente pela junção de outras minorias (negros e mulheres), como demonstram os dados do IBGE já explicitados.

Em uma sociedade que tem relações organizadas pelo sistema capitalista de produção, os direitos básicos, dos quais qualquer ser humano deveria usufruir sem exceções - como alimentação, moradia, saúde, educação, locomoção, participação social, segurança e lazer - são transformados em mercadoria e acessados apenas pela via do poder de compra. Tal poder, consoante IBGE (2018), conforme o fato de que 26,5% da população brasileira não o possuem pois se encontram abaixo da linha da pobreza em razão da inexistência de rendimentos.

Os direitos básicos de um cidadão definem-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em

10 de dezembro de 1948. Para Silva Filho e Cunha (2014, p. 2), os Direitos Humanos “[...] vem se afirmando como princípios na análise das desigualdades, injustiças, exclusões e dominações ao longo da História” e a concretização deles envolve a garantia da igualdade material entre as pessoas e grupos.

O ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (2003, 2014), Joaquim Benedito Barbosa Gomes, brasileiro, negro e advogado, em seu livro **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento da transformação social, estabelece que um dos objetivos da política de ação afirmativa é a “[...] implantação de uma certa diversidade e de uma maior representatividade dos grupos minoritários, nos mais diversos domínios de atividade pública e privada” (BRANDÃO, 2005, p. 39).

Em razão deste objetivo, o Ex-Ministro argumenta que, no Brasil, um dos espaços estratégicos para este tipo de atuação é a educação e constitui um erro grave não oferecer oportunidades efetivas de educação e, conseqüentemente de trabalho, a certos segmentos da população. Ao contrário, acredita que, agindo-se dessa maneira, a competitividade e a produtividade econômica do País estariam sendo estimuladas (GOMES, 2002 *apud* BRANDÃO, 2005).

Silva Filho e Cunha (2014) ressaltam que o direito à educação é considerado um componente importante na conquista da igualdade social, tanto que configura no rol dos Direitos Humanos, e apontam que a educação no Brasil foi assinalada por Gomes (2011) “[...] como um espaço onde persistem históricas desigualdades sociais e raciais” (p. 6).

Corroborando o argumento de Gomes (2002) e Silva Filho e Cunha (2014), a Professora Flávia Piovesan (2005) defende a ideia de que as políticas de ação afirmativa devem ser implantadas na educação brasileira, principalmente, no ensino superior. Sua defesa envolve, dentre outros fatores, a constatação de que no Brasil o título universitário ainda é utilizado como “[...] passaporte para a ascensão social e para a democratização das esferas de poder” (PIOVESAN, 2005, p. 51). Por isso, seria justo que os grupos historicamente excluídos tivessem acesso a este passaporte por meio das cotas de ingresso e dos programas de permanência no ensino superior.

De acordo com Paulo Silvino Ribeiro ([20--], não paginado), no artigo “Breve definição de ascensão social”, a ascensão social “[...] está ligada à ideia de crescimento em uma escala social, de passagem para uma classe na qual as condições e a qualidade de vida são melhores que a anterior”. Sendo assim, a

ascensão social pela educação se daria por meio da obtenção de melhor inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhores salários, desde o maior grau de escolarização.

Paulo Silvino Ribeiro ([20--]), exprime também, que a ascensão social como fenômeno, estudado pela Sociologia tem ocorrência relacionada a diversos fatores e circunstâncias atrelados ao contexto histórico, econômico e político, que estabelecem uma relação complexa entre si e os grupos sociais. Logo, pode-se concluir que a educação não é o único fator a ser considerado na hora de se conseguir um bom emprego e ascender socialmente, embora ainda seja um dos aspectos mais relevantes.

O discurso de ascensão social pela educação, em alguns aspectos, tende a mascarar um dos principais objetivos da educação nas sociedades capitalistas, que é o aprimoramento da força de trabalho para sua crescente exploração. Na compreensão de Guimarães *et al.* (2008), a ilusão de a educação burguesa ser um instrumento de ascensão social dificulta a compreensão da necessidade de superação estrutural do sistema capitalista e legitima a conformação com as regras do sistema sociometabólico do capital. Kuenzer (2002, p. 35) corrobora, acentuando que a desigualdade social “[...] tem suas raízes na forma de organização da sociedade [...] e pretender resolvê-la na escola, a partir de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé”.

Intenta-se explicitar-se neste estudo, entretanto, como já mencionado, o caráter contraditório do Estado e de suas políticas públicas. Por isso, embora a educação seja utilizada como instrumento de dominação e exploração no contexto das sociedades capitalistas, a existência do caráter contraditório do Estado deixa espaço para ações contra-hegemônicas¹, a exemplo das ações de caráter afirmativo, que objetivam garantir o direito à educação para todos, independentemente de sexo, raça, condição física, classe social, entre outros.

Neste estudo, evidencia-se o enfoque de classe social das políticas educacionais de ação afirmativa, em especial o seu caráter socioeconômico eletivo e compensatório, por meio da abordagem de Bourdieu acerca do sucesso educacional

¹ As ações contra-hegemônicas representam o movimento de tensionamento das classes subalternas em prol da mudança do direcionamento social e político sobre o poderio hegemônico dos ideais da classe dominante. Representam as diversas e cumulativas contestações a fim de reverter as condições de marginalização e exclusão que lhes foram impostas (MORAES, 2010).

das pessoas. Para ele, três componentes externos a elas e que são proporcionados por suas famílias, influenciam em seu sucesso educacional: os capitais econômico, social e cultural. Assinala ainda, que, dos três componentes externos identificados, o de maior influência é o capital cultural, mas acrescenta que o de ordem econômica auxilia na acumulação do de teor cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Em razão disso, pode-se afirmar que, mesmo indiretamente, o aspecto socioeconômico das pessoas e suas famílias é parte importante do seu sucesso educacional, sendo necessário para a garantia do direito à educação que a minimização dos efeitos das desigualdades sociais seja foco de atenção e intervenção do Estado, por meio, inclusive, de adoção de políticas públicas de caráter afirmativo.

Em alguns países “[...] as ações afirmativas ainda não se configuraram como um determinado tipo de política pública, mas apenas como iniciativas (públicas e privadas) isoladas” (BRANDÃO, 2005, p. 2). Veja-se a seguir um pequeno retrato de como se deu a mencionada transição nos EUA e no Brasil.

2.2 Breve histórico da implantação das políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil

Nos EUA, as políticas de ação afirmativa foram promovidas em três principais campos de atuação: mercado de trabalho – incentivo à contratação de pessoal em empresas públicas e privadas; educação superior – adoção de cotas; e contratos governamentais – aplicação de políticas de incentivo fiscal (SILVA, 2003).

Consoante Silva (1994), *apud* Brandão (2005), os programas de ação afirmativa nos EUA foram promovidos em quatro âmbitos: I) ações de conscientização da sociedade acerca da discriminação e desigualdade; II) apoio financeiro para entes públicos e privados que se comprometiam a desenvolver programas em prol do bem-estar da população negra; III) representação proporcional da população negra em escolas, universidades e ascensão no emprego; e IV) concessão de financiamento para empresários negros e de outras minorias sociais.

A primeira medida governamental oficial foi aplicada em 1972 pelo presidente Richard Nixon, ao agregar a ideia de ação afirmativa na Lei da Oportunidade Igual no Emprego. Nela, estava determinado que os órgãos públicos federais e as empresas privadas que prestavam serviço ou recebiam incentivos fiscais do governo estipulassem metas e prazos para admissão de minorias raciais e mulheres. Analistas

estadunidenses consideraram que esta medida era apenas uma maneira diferente de adotar “cotas” e a questionaram fortemente por via do argumento de inconstitucionalidade, pois a Constituição dos EUA proíbe qualquer tipo de tratamento diferenciado entre os cidadãos do País (BRANDÃO, 2005).

Nos 30 anos seguintes, o debate em torno da ação afirmativa foi ferrenho entre os entes federativos ianques e os seus posicionamentos contra e a favor se transfiguraram em diversas medidas adotadas pelo sistema legislativo e judiciário. Ainda em 1978, a Suprema Corte dos EUA decidiu proibir a adoção de cotas nas universidades, permitindo apenas que os critérios de cor ou sexo fossem utilizados em caso de desempate. Os governos de Ronald Reagan (1981-1988) e George Bush (1989-1992) ofereceram um plano de governo em oposição aos programas de ação afirmativa, nomearam juízes ultraconservadores para a Suprema Corte, porém não conseguiram impedir o reconhecimento legal das ações afirmativas. Em 1995, o presidente Bill Clinton determinou uma revisão da legislação federal para coibir os excessos dos programas de ação afirmativa, e, no mesmo ano, a Suprema Corte restringiu a atuação dos programas.

A implantação das ações afirmativas nos EUA foi fruto de uma intensa luta dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos negro e feminista, que conseguiram traspor suas demandas do perímetro civil para o âmbito legal. Por isso, no ano de 2003, a Suprema Corte, enfim, decidiu que a adoção de políticas de ação afirmativa é constitucional, mas que alguns mecanismos para as executar não o são, como, por exemplo, as cotas raciais na educação superior e no mercado de trabalho, o que ainda será objeto de debate neste capítulo (BRANDÃO, 2005).

Apesar das controvérsias, que perduram até os dias de hoje, as ações afirmativas foram e continuam sendo implantadas nos EUA, denotando mudanças consideráveis nas condições de vida da população negra, conforme exemplificam os dados coletado por Brandão (2005) em seu estudo: no ano de 1968, apenas 10% das famílias negras expressam rendimento de classe média (acima de 35 mil dólares anuais) e 3% dos negros tinham formação universitária; em 1998, as porcentagens subiram para 35% e 13%, respectivamente.

Se, nos EUA, como exposto em parágrafos anteriores, a adoção de ações afirmativas remonta apenas aos anos de 1960, no Brasil, é possível encontrar

iniciativas dessa natureza nos anos de 1940 com a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas (1930-1945)².

No Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943 (CLT), art. 354, ficou estabelecido que 2/3 do quadro de pessoal das empresas individuais e coletivas deveriam ser preenchidos por brasileiros para garantir emprego aos cidadãos nascidos no País em detrimento de estrangeiros (BRASIL, 1943). Iniciativa semelhante também se encontra no art. 373-A, que trata de medidas destinadas a promover a equidade de gênero (I a VI) e raça (I, II, III e V) no mercado de trabalho (BRASIL, 1943).

Santos (1999), *apud* Brandão (2005), localizou no ano de 1968 a existência de proposta oficial de caráter afirmativo advinda do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, em que se exprimia como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho a obrigatoriedade legal da contratação de porcentagem mínima de empregados de cor.

A Constituição Federal Brasileira foi promulgada no ano de 1988, e, desde a sua edição, gradativamente foram sendo adotadas e aprofundadas medidas de caráter afirmativo, objetivando reparar distorções históricas resultantes da desigualdade nas relações sociais brasileiras, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro - Ações afirmativas no Brasil, do período pós-redemocratização até o início dos anos 2000

Ano	Legislação	Medida	Público
1988	CF, Art. 37, VIII	Reserva de vagas em cargos e empregos públicos.	PcD ³
	CF, Art. 7, XX	Concessão de incentivos específicos a empresas.	Mulheres
1990	Lei nº 8.112, Art. 5º, § 2º	Reserva de até 20% de vagas em cargo público federal.	PcD
1991	Lei nº 8.213	Determina o aumento progressivo da contratação em empresas privadas chegando até 5%.	PcD
1993	Lei nº 8.666, Art. 24, XX	Dispensa de licitação na contratação pelo Poder Público de entidades filantrópicas.	PcD
1996	Lei nº 9.100	Reserva de no mínimo 20% de candidaturas em cada partido ou coligação.	Mulheres

² O período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de modo contínuo ficou conhecido como a “Era Vargas”, que compreendeu a Revolução de 30, o Golpe do Exército, o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). Profundas mudanças sociais e econômicas ocorreram no País durante seu mandato.

³ Pessoa com deficiência (PcD) - expressão utilizada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015, que considera pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015, não paginado).

	Distrito Federal, Minas Gerais, Bahia e Vitória	Garantia de representação proporcional (de acordo com o índice populacional) na propaganda institucional do governo.	Negros, Pardos e Índios
2001	Portaria nº 202	Reserva de 20% das vagas de contratação para os cargos da estrutura institucional dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e do INCRA.	Negros
	Ministério da Justiça	Reserva de 20%, 20% e 5%, respectivamente na contratação para os preenchimentos dos cargos sem vínculo empregatício.	Negros, Mulheres e PcD
2002	Governo Federal	Criação de 20 bolsas de estudos destinadas à preparação para o concurso de ingresso no Instituto Rio Branco (responsável pela carreira diplomática).	Negros

Fonte: Brandão (2005).

No dia 13 de maio de 2002, por meio do Decreto nº 4.228, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. O objetivo do programa é a gestão estratégica das medidas de ações afirmativas exemplificadas no Quadro 1 por meio da promoção, articulação e observação dessas medidas em âmbito nacional (BRASIL, 2002).

Com a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas, foi instituído o seu Comitê de Avaliação e Acompanhamento (Art. 3º) com a finalidade de propor diretrizes e medidas administrativas; apoiar as ações do Programa; articular com parceiros do Governo Federal e sociedade civil; promover instrumentos internacionais em âmbito interno; e estimular a capacitação com foco nas ações afirmativas direcionadas aos afrodescendentes, às mulheres e às pessoas com deficiência (BRASIL, 2002).

Os anos 2000 foram o período de maior expansão das políticas de caráter afirmativo no Brasil, principalmente daquelas adotadas como medidas de combate à desigualdade social no espaço da educação superior, que serão o foco do próximo capítulo desta dissertação.

Ascher (1994) acredita que, no Brasil, diferentemente dos EUA, as ações afirmativas são imposição do Estado e não demandas da sociedade civil. Santana (2003) corrobora, dizendo que, no caso das experiências estadunidenses e sul-africana as políticas de ação afirmativas “[...] foram conquistadas a custa de um alto grau de tensão social, de protesto de milhões com feição de guerra civil, o que não é o caso do Brasil” (*Apud* BRANDÃO, 2005, p. 46).

Impossível é não reconhecer o fato de que, nos EUA, houve e há uma coexistência profunda entre as demandas da sociedade civil organizada e as políticas

de ação afirmativa adotadas pelo Governo. Não se pode, entretanto, deixar de considerar o que Silva Filho e Cunha (2014) apontam quando relatam que, no Brasil, desde os anos 2000, é possível observar uma participação significativa dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, na luta por políticas de ação afirmativa.

Em razão do exposto, pode-se inferir que o aprofundamento social das políticas de ação afirmativa é maior nos EUA do que no Brasil; nos dois países, as ações se intensificaram praticamente no mesmo período histórico; e expressam características semelhantes no seu modelo de operacionalização, utilizando medidas de reserva de vagas, com proporcionalização por grupos populacionais e concessão de incentivos fiscais, tanto na área da educação como do mercado de trabalho.

2.3 As cotas como gênero de ação afirmativa no ensino superior

A adoção de cotas pode ser entendida como uma das estratégias de operacionalização das políticas de ação afirmativa, pois conservam em sua essência as características dessas - caráter reparatório e compensatório, inclusão social dos grupos minoritários e reconhecimento das discriminações e desigualdades históricas - e transportam os princípios fundantes da ação afirmativa para a realidade concreta. Ribeiro (1996) partilha deste entendimento, quando denota que as cotas são um método de ação decorrente da implantação das políticas de ação afirmativa.

De acordo com Telles (1996), o estabelecimento de condições especiais de acesso ao ensino superior é umas das mais importantes medidas de ação afirmativa já aplicadas, dada a legitimação da educação como campo privilegiado e fértil para a germinação das transformações sociais. Na perspectiva de Brandão (2005), nos EUA, os defensores do sistema de cotas argumentam que a utilização delas aumenta a diversidade cultural entre os estudantes, resultando em uma melhoria no nível educacional de todos.

Ascher (1994) considera que a adoção de cotas é a maneira mais rápida de democratização do acesso ao ensino superior, pois, como acentua Frenette (2002), *apud* Brandão (2005, p. 20), embora a política de cotas seja “antipática”, ela é “inadiável” e também operacional, quando comparada à “utópica” alternativa universalista. Sell (2002) atesta que, atualmente, as cotas são a expressão mais

criticada das políticas de ação afirmativa, entretanto, permanecem sendo o modo mais óbvio e concreto de sua expressão pública na atualidade.

Vogt (2003, p. A3) concebe a ideia de que a reserva de vagas é uma das formas de “[...] acelerar [...] acesso a todos os quadros da hierarquia social de forma equitativa e proporcional” e, por isso, manifesta-se, evocando que as alternativas de cunho universalista (ampliação do acesso e aumento da qualidade do ensino fundamental e médio) só apresentarão resultados a longo prazo, sendo a adoção de cotas uma intensiva estratégia emergencial, que só estará superada “[...] quando resultados mais permanente de políticas estruturais permitirem uma distribuição equitativa, e portanto justa, das oportunidades que o conhecimento oferece” (Idem, 2003, p. A3).

Para Calligaris (1999), nas sociedades neoliberais, inclusive a brasileira, a diferença única aceita é aquela resultante da meritocracia - mesmo não sendo justa, quando parte apenas de uma igualdade formal. Pode-se dizer que disso decorre a grande dificuldade que a sociedade brasileira exprime em aceitar o uso do sistema de cotas na seleção dos candidatos ao ensino superior, em detrimento da tradição meritocrática já consolidada. Essa dificuldade é ainda maior quando as cotas são raciais, que expressam outros pontos divergentes em seu debate, além da meritocracia.

No Brasil, o debate social das cotas como gênero de ação afirmativa no ensino superior iniciou-se em torno da sua adoção como estratégia de democratização racial da sociedade por meio da educação, pois, tanto no Brasil como nos EUA, a implantação das cotas foi impulsionada pela questão racial. Nos anos de 1990, a discussão ampliou-se para a reserva de vagas a estudantes oriundos de escolas públicas, e por último, para o emprego na garantia de acesso aos estudantes de baixa renda⁴. A atual Lei de Cotas Brasileira (12.711/2012) integra medidas direcionadas, de modo concomitante, a esses três grupos e também às PcD. O detalhamento sistemático dessas medidas acontecerá no próximo capítulo deste estudo.

Percebe-se na política de cotas brasileira uma nuance bem específica, sustentada apenas por alguns proponentes da ação afirmativa, quando defendem o argumento de que as ações desta natureza não pretendem estabelecer “[...] o

⁴ Entendendo como estudante de baixa renda aqueles com renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio, conforme definido na Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012).

abandono do mérito como critério de admissão, mas a reelaboração desse critério de modo a torná-lo, não somente, mais justo, mas também mais eficaz como instrumento de avaliação” (MEDEIROS, 2007, p. 128). Com isso, reitera-se a noção de que a política de acesso ao ensino superior brasileiro classifica-se, de acordo com Bryan Turner (1986), como do tipo de “equidade de condições”, pois, mesmo sem descartar a meritocracia, consegue propiciar um ponto de partida igual para os membros de cada minoria, organizados em cotas distintas.

Antes mesmo da promulgação da Lei de Cotas, existiram algumas iniciativas estaduais de adoção do sistema seletivo baseado em cotas raciais, principalmente nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, bem como Distrito Federal. Como exemplo, menciona-se a UnB, que, de acordo com o levantamento de Brandão (2005), foi a primeira instituição federal de ensino superior do País a adotar o sistema de cotas para ingresso de negros e índios, no ano de 2003, por meio da criação de um Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da universidade.

A trajetória jurídica da adoção das cotas no acesso à educação superior brasileira encontra no ano de 1999 um importante marco, quando o Senado Federal aprovou o projeto de Lei nº 298/99, de autoria do senador Antero Paes de Barros (PSDB/MT), que propunha o estabelecimento da reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Brandão (2005) assevera que, ao fazer isso, a intenção dos legisladores brasileiros foi a de atender todo o conjunto de grupos sociais que compõem as classes menos favorecidas, por acreditarem que, no Brasil, estas se concentram na rede pública de ensino.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Nela, ficou estabelecido que 50% das vagas de cada instituição federal de ensino devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Dessas, 25% serão reservadas para estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo. Devem ainda, desses 50%, ser definido percentual para pretos, pardos, indígenas e PcD, de acordo com a proporção populacional registrada pelo IBGE em cada unidade da Federação (município) onde está instalada a instituição de ensino ofertante.

De acordo com a análise, do uso das cotas no acesso ao ensino superior e técnico nas instituições públicas federais, realizada por Moura e Tamboril (2018), mediante estudo aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), o modo como as cotas são fixadas na Lei nº 12.711/2012 e operacionalizadas nos processos seletivos das instituições não dispensa a avaliação por mérito, como muitos argumentam; antes, porém, a utilizam juntamente com a consideração das diferenças.

Diferença é um conceito primordial na formulação e desenvolvimento das ações de caráter afirmativo, e, no Brasil, a sua adoção não deixou de vir acompanhada do conceito de esforço individual (mérito). O grupo de estudantes participantes da pesquisa empreendida por Moura e Tamboril (2018) reconhece o seu acesso à educação na qualidade de cotistas como sendo “fruto de um direito” e não um benefício. Acreditam que “não é assim de graça” que chega até eles, pois dentro dos grupos de reserva eles “[...] continuaram a concorrer por vagas” entre si, só que “a partir de condições prévias mais próximas ou igualitárias” (Ibidem, p. 599).

Em vez de concorrerem por uma vaga com uma pessoa que consideram em condição superior à sua (oriunda de escola privada ou com melhores condições financeiras), passaram a competir somente entre seus iguais, o que consideram mais correto e justo. Cada cota abarca um grupo que em tese é formado por pessoas com as mesmas condições pedagógicas e sociais.

No ensino superior brasileiro, o debate acerca das cotas iniciou-se nos anos de 1990 e foi progressivamente sendo ampliado (BRANDÃO, 2005). Na trajetória do modelo parametral das cotas, a questão racial foi precursora, permanecendo até hoje; em seguida, redimensionou-se para os egressos de escolas públicas e para o aspecto socioeconômico - com a aplicação do critério de renda bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo na Lei de Cotas. Inclusive, este critério é considerado mais justo do que o racial⁵ pela sociedade em geral e por um denso grupo de intelectuais, conforme será exposto a seguir.

Em artigo publicado na **Revista E**, no ano de 2003, sob o título “Dívida histórica: a questão das cotas para negros nas universidades é avaliada por professores, jornalistas e representantes da causa”, o ex-reitor da Universidade Estadual Paulista

⁵ Uma das razões para este fato pode estar relacionada com o mito da democracia racial na sociedade brasileira. Para aprofundamento do tema ver: SOUZA, Cleinton. **Sim, somos racistas**: análise sociológica do racismo à brasileira. Curitiba - PR: Appris, 2016.

(UNESP), Júlio de Mesquita Filho e a professora e técnica do Serviço Social do Comércio (SESC), Érika Mourão Trindade Dutra, se posicionam em favor da aplicação de cotas para os estudantes considerados desfavorecidos economicamente (BRANDÃO, 2005).

Brandão (2005) defende o ponto de vista de que a reserva de vagas direcionada aos estudantes com situação socioeconômica desvantajosa é a escolha mais correta e justa, socialmente falando. Citando Felinto (2003), Brandão (2005, p. 73) registra que o sistema de cotas “[...] acertou em cheio quando mirou nas diferenças de classe social, mas errou, grosseiramente, quando mirou na classificação por raça, diz [...] que estaria tudo encaminhado para uma reparação mais do que justa” se o critério adotado fosse apenas o de classe social, pois entende que o maior obstáculo no Brasil não é a questão racial, mas “[...] a injustiça social flagrante, a vergonhosa desigualdade na distribuição de renda” (Ibidem, p. 74).

Até autores como Leite (2011), que se manifestam contra as políticas de ação afirmativa, pois pensam que a compartimentalização das lutas e das medidas sociais atrapalha na luta geral dos trabalhadores contra os ditames do capital, reconhece a precisão do recorte de classe em detrimento do de etnia ou gênero.

Neste estudo, não se pretende aprofundar esta discussão ou escolher lados, pois acredita-se que todos (pretos, pardos, índios, PcD e pessoas de baixa renda) estão do mesmo lado nas trincheiras da luta por uma sociedade efetivamente democrática. Apenas se elegeu como ponto de partida a minoria composta pelas pessoas de baixa renda por se acreditar que, na sociedade brasileira, este conjunto é formado por diversas interseções com outras minorias sociais, como se discutiu no primeiro segmento deste capítulo.

Com Schwarcz (2001) abre-se um debate acerca da efetividade do sistema de cotas implementado no acesso ao ensino superior federal público, pois pondera que somente a concessão de acesso não garante a determinados grupos sua permanência e, conseqüentemente, seu êxito nessas instituições de ensino. Em outras palavras, se o ciclo não puder ser completado, com acesso, permanência e êxito, não será possível afirmar que o direito à educação superior está sendo garantido.

A conjunção de problemas que envolve a garantia isolada do acesso ao ensino superior não é provocada pelos discordantes da política de cotas. Pelo contrário, ao se portarem na defesa dessa política, é que se dedicam a explorar os rumos que essa

política tomou/toma e as dificuldades que enfrentou/enfrenta para atingir o seu objetivo. Uma das dificuldades latentes é a evasão⁶ desses estudantes das instituições de ensino onde adentraram, principalmente as decorrentes das parcas condições econômicas, sociais e psicopedagógicas.

Levanta-se como solução para o problema da evasão, neste caso, a implementação de um grupo de ações que ofereça suporte à política de acesso ao ensino superior para os estudantes de baixa renda, garantindo sua permanência nas instituições de ensino por intermédio de um conjunto de benefícios e serviços ofertado especialmente para aqueles estudantes que ingressaram no ensino superior por via da política de cotas sociais. Como Brandão (2005), acredita-se que não fazer isso significaria “[...] em última instância, mal uso do dinheiro público” (p. 92), irresponsabilidade social e desrespeito a luta dessas categorias sociais por seu direito a educação.

A trajetória e o retrato atual das políticas de acesso e permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior na legislação federal e sua aplicação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Juazeiro do Norte* - será objeto do próximo capítulo.

⁶ A evasão compreende os estudantes que abandonaram, trancaram, desligaram-se ou transferiram-se para outra instituição de ensino, sem concluir o curso de origem, podendo ser contabilizada por via da quantidade de ingressantes e o número de concluintes. As razões para sua ocorrência podem ser inúmeras (RODRIGUEZ, 2011).

3 ENFOQUES LEGAL E CONCEITUAL NA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PARA OS ESTUDANTES DE BAIXA RENDA NO BRASIL DOS ANOS 2000

3.1 Política de democratização do acesso ao ensino superior público

A concretização da igualdade de oportunidades, objetivo principal das ações de caráter afirmativo, acontece quando as pessoas passam a ter “[...] acesso equitativo aos bens escassos e limitados da vida” (FAHEL; NEVES, 2007 *apud* NEVES; ANHAIA, 2014, p. 377). Como isso normalmente não ocorre de maneira espontânea na sociedade brasileira, torna-se necessária a intervenção estatal por meio da criação de políticas sociais que amenizem as carências e incluam os grupos minoritários na distribuição desses bens e serviços essenciais à vida humana.

A educação é um desses bens e serviços indispensáveis à vida moderna. Neves e Anhaia (2014), com amparo no pensamento de Sen (2000), classifica a fruição do direito a educação como uma oportunidade social - liberdade instrumental fundamental, e acrescenta que, para Sen (2000, p. 377), “[...] as privações econômicas, sociais e políticas coíbem o exercício da cidadania e das liberdades fundamentais, provocando a exclusão social”. Quer dizer, aqueles considerados pobres encontram maior dificuldade no acesso aos seus direitos fundamentais em sociedades desiguais.

O direito à educação no Brasil é constituído por intermédio de um extenso processo histórico, caracterizado por avanços e retrocessos. Saviani (2008), salienta que o Brasil vive uma política educacional estagnada em um movimento de ziguezague, que precisa ser interrompido imediatamente. Para ele, a metáfora do ziguezague descreve bem o movimento das reformas educacionais brasileiras, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza; se uma se centra na liberdade de ensino, a outra regulamenta o controle do ensino; se uma centra os currículos nos conteúdos científicos, a outra deslocará os estudos para a temática humanística; e assim sucessivamente.

Na Constituição Federal de 1988, avançou-se quando o direito à educação foi erigido como um direito social (Capítulo II, art. 6º), e essa concepção foi transcrita no atual Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007,

com previsão de cumprimento de suas etapas em até 15 anos. Segundo Caôn e Frizzo (2010) no PDE a educação tem os seguintes objetivos:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; e reduzir desigualdades sociais e regionais [...] (p. 5).

Com base nesse entendimento, é correto dizer que o direito universal à educação, previsto em lei, necessita de um conjunto de ações que modifiquem/minimizem as desigualdades sociais e regionais entre as pessoas e promovam a efetiva garantia do direito à educação; isto é, que o direito passe da formalidade para a materialidade.

No Brasil, o programa educacional está dividido em três grandes etapas: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Estas podem denotar subdivisões e modalidades específicas na sua operacionalização (ensino médio integrado ao técnico, modalidades presenciais e a distância, entre outros) e são executadas por entes públicos e privados. Tencionar-se aqui evidenciar, o ensino superior público, dado o seu princípio constitutivo de não lucratividade na prestação dos seus serviços, focado apenas na garantia de direitos, o que se considera uma atuação mais pura para o tipo de análise que está sendo feita. Em 2012, o ensino superior público concentrava 26% das matrículas e o privado 74% delas (INEP, 2012 *apud* NEVES; ANHAIA, 2014).

É importante que este recorte do segmento público seja enfatizado, haja vista que, a democratização do ensino superior também ocorreu no segmento privado, a exemplo da criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que estão à margem desta discussão.

Partindo do ensino superior público como campo geral desta pesquisa, realiza-se outro recorte metodológico, centralizando o debate em torno das ações de democratização do ensino superior público que atingem as camadas populacionais desfavorecidas economicamente, já que, sobre o prisma histórico esta modalidade de ensino é considerada um espaço reservado para as elites do País, conforme se verá na sequência.

Heringer (2012), *apud* Heringer e Honorato (2014), destaca o fato de que, no ano de 2009, dos 29 milhões de brasileiros de 16 a 40 anos, uma grande fração não tinha o ensino superior como parte do seu projeto de vida, provavelmente em

decorrência da distância entre as suas condições materiais e as oportunidades de acesso ao ensino superior. Paula (2017) enfatiza que, de acordo com o Censo de 2012, no Brasil, a taxa líquida de matrícula no ensino superior foi de apenas 14,6% na faixa etária de 18 a 24 anos, concluindo que “[...] ainda continuamos na transição de um sistema de elite para um sistema de massa⁷ [...]” (p. 304).

Segundo Bellintani (2006), *apud* Neves e Anhaia (2014), a aplicação das ações afirmativas no ensino superior se legitima pelo alto grau de competitividade que envolve o seu acesso, o que normalmente favorece aqueles estudantes que possuem mais recursos econômicos sociais e culturais. Então, para que estes estudantes de baixa renda usufruam do direito à educação superior, é necessária a aplicação de medidas que “[...] removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas”, já que “[...] o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas” (SEN, 2000, p. 18).

Umas das estratégias encontradas para tentar sanar a existência dessa desigualdade no acesso ao ensino superior, que ocorre em medidas específicas aos diversos grupos minoritários – pretos e/ou pardos, indígenas mulheres, PcD’s, pessoas de baixa renda - foi reorganizar as políticas de acesso e permanência estudantil, munindo-as com ações de caráter afirmativo que facilitam a fruição das minorias ao direito à educação superior, em destaque as pessoas de baixa renda, pelos motivos já expostos.

O objetivo das políticas de acesso e permanência estudantil é tornar a educação e a sociedade mais equânimes, pois, “Ao tornar a educação superior mais democrática, vislumbra-se a concepção da formação de uma sociedade com mais igualdade social e maior equidade de oportunidades” (COSTA, 2009, p. 9).

Com base nas pesquisas de Frey e Villalobos (2000), Neves e Anhaia (2014) tipificam as políticas de acesso e permanência estudantil no ensino superior como políticas públicas e sociais, em razão de serem de iniciativa do Estado, com o fim jurídico específico de intervir em problemas de ordem social, visando à integração

⁷ O sistema de massa corresponde ao atendimento de 16% a 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, estando plenamente consolidado quando atinge mais de 30% de jovens matriculados nesta faixa etária. O sistema de elite, segundo esta classificação, atende até 15% do grupo etário definido e, no sistema de acesso universal, o atendimento ultrapassa 50% (GOMES; MORAES, 2012 *apud* PAULA, 2017, p. 304).

econômica e social de grupos considerados socialmente excluídos. Acrescentam, ainda, que, no Brasil, há urgência da inclusão social neste nível de ensino.

A democratização no ensino superior brasileiro vai muito além das ações afirmativas para diversificação do público atendido, como as que estão sendo avaliadas nesta pesquisa (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis no IFCE), pois também envolve e envolve a reestruturação e expansão do número de instituições de ensino superior e sua interiorização, a ampliação da oferta de cursos e matrículas, bem como o investimento e o incentivo à pesquisa e à extensão acadêmica.

Por causa disso, a educação superior pública brasileira passou por diversas e significativas mudanças na última década em seu retrato institucional e no perfil de seus estudantes, desde a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Lei nº 10.861/2004 - e da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - Decreto nº 6.096/2007 - que auxiliou na expansão e interiorização das universidades e institutos federais em todo o País.

O diagnóstico educacional que subsidiou a criação do REUNI constatou que é necessário incrementar os eixos de atuação da Política Nacional de Educação para que a educação superior seja garantida a uma maior parcela da população brasileira (BRASIL, 2007).

Mencionado incremento deu-se com a consolidação das políticas de acesso e permanência estudantil no segmento público, principalmente, por meio da instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU) - Portaria Normativa do MEC nº 021/2012 e da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), como principal porta de entrada no ensino superior do País; e da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) - Decreto nº 7.234/2010 e do Programa Bolsa Permanência (PBP) - Portaria nº 389/2013.

O ENEM foi criado em 1998, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sociólogo e cientista político de formação. Seu objetivo inicial foi a aplicação anual de prova aos estudantes na última etapa do ensino médio para avaliar os resultados da educação básica nacional e subsidiar a elaboração de políticas para melhoria da qualidade do ensino, sendo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Desde a segunda edição (1999), o ENEM passou a ser utilizado como modalidade de acesso a algumas instituições de ensino superior. Em 2009, com nova versão, o ENEM substituiu o exame vestibular tradicional e se padronizou como prova única e oficial de acesso ao ensino superior público federal. Atualmente, qualquer estudante que intente cursar o ensino superior público ou privado com subsídios públicos (PROUNI e FIES) deve se submeter ao exame e utilizar o resultado (nota) para se inscrever nas vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino por meio do SISU.

A Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012 regulamentou o SISU, como plataforma digital desenvolvida pelo Ministério da Educação, a ser utilizada pelos estudantes que se submetem ao ENEM para se inscrever e concorrer às vagas disponibilizadas por diversas instituições de ensino superior (público e privado). O ENEM avalia o estudante egresso do ensino médio e o SISU o classifica dentro das possibilidades e escolhas realizadas pelo próprio estudante na plataforma digital.

Considera-se que a grande transformação no acesso ao ensino superior brasileiro, com a adoção do ENEM e do SISU, deu-se pela padronização dos critérios de seleção e pelo aumento das oportunidades por via da mobilidade estudantil. Nos concursos vestibulares tradicionais, não havia padronização, pois cada um adotava critérios específicos determinados pela região ou instituição de ensino. O uso da plataforma digital na inscrição, que transformou a concorrência local dos concursos vestibulares em possibilidade nacional, trouxe novas opções para os estudantes, ampliando suas chances de entrada no ensino superior.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, imprime novo tom à democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, quando instituiu a adoção de cotas para grupos sociais minoritários, complementando com inclusão social a uniformidade nos critérios seletivos e a ampliação das possibilidades, dadas pela instituição do ENEM e do SISU, respectivamente. Antes de Lei Cotas, a reserva de vagas já ocorria em algumas instituições de ensino superior do País, mas não havia obrigatoriedade da sua utilização, tampouco padronização na sua adoção.

A Lei de Cotas dispõe e regulamenta o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Nela, ficou estabelecido que 50% das vagas de cada instituição federal de ensino devem ser reservados para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino

médio em escolas públicas. Desses, 25% serão reservadas para estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo. Deve, ainda, nesses 50%, ser definido percentual para pretos, pardos, indígenas e PcD, de acordo com os percentuais populacionais locais fornecidos pelo IBGE.

Os percentuais de reserva de vagas estabelecidos no corpo da lei transformaram-se em tipos de cotas, organizadas por grupo ou pela associação deles, tendo sua tipificação cadastrada na plataforma digital do SISU e utilizada para estruturar o modo de inscrição e concorrência entre iguais nas vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior público, obrigatoriamente. A comprovação da condição grupal declarada na inscrição é solicitada apenas no ato da matrícula, realizada diretamente nas instituições de ensino.

Na língua portuguesa brasileira, a palavra “acesso” é um substantivo masculino que tem como sinônimo os vocábulos “caminho” e “ingresso” e pode ser utilizado para indicar a possibilidade de fruir algo, e é assim, que se entende a política de democratização do acesso ao ensino superior, como a salvaguarda de um ponto inicial para todos, o início de uma caminhada rumo à garantia do direito à educação e seus posteriores frutos sociais, advindos da escolarização e da ampliação da possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho.

De 2012, ano da implantação da Lei de Cotas, até hoje, o quadro de acesso dos grupos sociais especificados no texto legislativo foi objeto de profundas transformações, conforme será mostrado a seguir.

3.2 Recortes de um diagnóstico educacional do acesso ao ensino superior público brasileiro na última década

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸, o Brasil é a segunda sociedade mais desigual do mundo, perdendo apenas para a Costa Rica. Este indicador foi apresentado no *Education at a Glance 2018*, formulado pela OCDE, e leva em consideração a diferença salarial

⁸ A OCDE é uma organização internacional criada em 1961, composta por 36 países de democracia representativa e economia de mercado, sendo conhecida também como “grupo dos ricos”, pois os países participantes juntos produzem mais da metade da riqueza do mundo. O seu objetivo é oferecer uma plataforma comparativa das políticas econômicas para solucionar problemas comuns entre eles e coordenar políticas domésticas e internacionais. O pedido de entrada do Brasil na OCDE ainda está sendo avaliado.

acentuada existente no País entre os níveis de formação educacional, já que a educação é considerada como principal variável de acesso às distintas oportunidades nas sociedades democráticas. No Brasil, aquele que possui educação superior ganha 2,5 vezes mais do que a pessoa com diploma de ensino médio, sendo que a média dos países pertencentes à OCDE é de apenas 1,6 vez, 36% a menos (OCDE, 2018).

Quando criou seu recente Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos (2014-2024), o Brasil estabeleceu como uma de suas diretrizes norteadoras, no terceiro tópico do Art. 2º, a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, não paginado), e, como meta para a educação superior, elevar a taxa bruta de matrículas⁹ para 50% e a taxa líquida¹⁰ para 33% entre a população de 18 a 24 anos, e a expandir em 40% as matrículas no segmento público, de acordo com a Meta 12 da lei referida.

Desde a versão anterior do PNE (2001-2010), no Art. 4º da Lei nº 10.172/2001, já havia uma determinação para a criação do Sistema Nacional de Avaliação que acompanhasse o cumprimento das metas estabelecidas no Plano. Foi apenas em 2013, entretanto, que foi lançado o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), que monitora as 20 metas e as 254 estratégias do PNE, de maneira transparente, oferecendo à sociedade civil uma consulta atualizada de indicadores, por meio do site www.observatoriodopne.org.br.

O intuito do OPNE é que ele possa ser um instrumento de controle social e apoio aos gestores públicos, aos educadores e aos pesquisadores da Educação, tanto quanto funcionar como um dispositivo que subsidia a qualificação do debate educacional. É importante explicitar que este estudo não pretende identificar ou debater sobre as razões de a meta do PNE, relacionada ao ensino superior, não estar sendo alcançada, conforme será visto sequentemente.

Consoante expresso nos parágrafos anteriores, a Meta 12 do PNE pode ser desmembrada em três metas distintas e relacionadas: I - elevação da taxa bruta de matrícula no ensino superior em 50%; II - elevação da taxa líquida de matrícula no ensino superior em 33%; e III - expansão da oferta do ensino superior no segmento

⁹ É a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e o quantitativo da população na faixa etária prevista para a etapa do ensino (18 a 24 anos).

¹⁰ Representa a razão entre o número de matrículas dos estudantes na idade prevista para etapa de ensino (18 a 24 anos) e o quantitativo da população total na mesma faixa etária.

público em 40%. Veja-se a seguir a transcrição atualizada dos monitoramentos das duas primeiras metas.

Tabela 1 - Matrículas no ensino superior (meta 12 do PNE)

INDICADORES	META		2014	2019		2019
Taxa bruta de matrícula	50%	Brasil	15.4%	34.6%	Ceará	29.9%
Taxa líquida de matrícula	33%		14.9%	18.1%		15.5%

Fonte: OPNE (2019).

De acordo com os dados fornecidos pelo OPNE, a taxa de matrícula bruta no ensino superior mais do que dobrou pois, saiu de 15.4% para 34.6%, considerando a razão entre todos os estudantes matriculados no ensino superior e a população brasileira de jovens de 18 a 24 anos de idade. No caso da taxa líquida, o crescimento foi de apenas 3.2% - lembrando que estão sendo considerados apenas os estudantes matriculados com idade de 18 a 24 anos, a faixa etária prevista para entrada nesta etapa do ensino.

O Estado do Ceará registrou dados semelhantes ao retrato nacional no tocante a taxa bruta, e à taxa líquida expressou evolução abaixo da nacional. Com base nestes números, pode-se inferir que as ações da política de acesso ao ensino superior são mais eficientes quando se trata dos estudantes com idade acima da prevista para esta etapa do ensino (18 a 24 anos).

Tabela 2 - Expansão do ensino superior no segmento público (meta 12 do PNE)

INDICADOR	META		2014	2016		2014	2016
Crescimento da oferta de vagas	40%	Brasil	5.5%	7.7%	Ceará	13.2%	20.8%

Fonte: OPNE (2019).

Em conformidade com os dados da Tabela 3, em 2014, o setor público representava 5.5% das matrículas no ensino superior brasileiro, passando a 7.7% (57.551) em 2016, expressando uma elevação de 2.2% na oferta. O crescimento revelou-se bem abaixo do esperado, quando se consideram a meta de 40% e o prazo final para o seu alcance (2024). Resguardadas as devidas proporções, o Estado do Ceará revelou taxa de crescimento maior que a nacional, configurando em uma elevação de 7.8% da oferta de vagas no ensino superior público, referente ao período

de 2014 a 2016. O OPNE ainda não disponibilizou dados referentes ao período 2017-2019.

Com base no INEP (2018), o Censo de Educação Superior (2017) registrou o fato de que, no Brasil, existem 296 instituições públicas de ensino superior¹¹ e, no Estado do Ceará, funcionam sete delas, que representam aproximadamente 2.36% do total, fato esse que torna a taxa de expansão da oferta de vagas ainda mais significativa.

Para a operacionalização da Meta 12, o PNE instituiu 21 estratégias de atuação e algumas delas envolvem diretamente o foco desta pesquisa, como é possível constatar a seguir:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico [...] 12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; [...] 12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados (BRASIL, 2014, não paginado).

Em torno dessas estratégias de atuação elencadas no PNE estão os programas, serviços e ações que compõem as políticas de acesso e permanência para os estudantes de baixa renda no ensino superior, que são o objetivo principal de reflexão no segundo capítulo deste texto dissertativo. Abaixo estão as tabelas que exibem dados do acesso de estudantes que utilizaram a reserva de vagas para adentrar no ensino superior: negros e/ou pardos, índios, PcD, oriundos de escolas públicas, renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e outros.

Tabela 3 - Ingressantes cotistas no ensino superior brasileiro de 2011 a 2017

COTA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Étnica	43.736	52.314	75.528	99.354	138.288	176.564	209.088
PcD	553	723	975	1.378	1.784	2.056	2.783

¹¹ Sejam entendidos como instituições públicas de ensino superior as universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica.

Escola Pública	95.637	124.531	169.587	204.183	268.702	334.417	382.556
Baixa Renda	10.165	9.289	27.401	53.910	79.827	129.131	162.020
Outras	7.990	12.721	17.802	9.771	8.255	8.995	-
TOTAL	158.081	199.578	291.293	368.596	496.856	651.163	756.447

Fonte: OPNE (2019).

Denota-se que o acesso dos grupos minoritários ao ES cresceu exponencialmente, chegando a quase quadruplicar de 2012 (ano de aprovação da Lei de Cotas) a 2017. No curso dos anos, a reserva de vagas para oriundos de escola pública se configurou como a mais representativa entre os que acessaram, sendo seguida pela de cunho étnico e a de baixa renda. A cota denominada de “Outras” exprimiou projeção ascendente até 2013, descendendo a seguir, possivelmente, em detrimento da consolidação do modelo da reserva de vagas previsto na Lei de Cotas Nacional.

Tabela 4 - Ingressantes cotistas no ensino superior cearense de 2011 a 2017

COTA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Étnica	6	0	158	780	2.444	3.511	4.246
PcD	1	0	0	0	0	0	9
Escola Pública	578	505	209	1.324	6.045	9.852	12.938
Baixa Renda	0	0	130	734	1.989	3.114	3.785
Outras	79	59	1.582	7	5	8	-
TOTAL	664	1014	2.079	2.845	10.483	11.550	20.980

Fonte: OPNE (2019).

No Ceará, o acesso de estudantes cotistas ao ES de 2012 a 2017 cresceu na proporção de 1 para 20, tendo a reserva de vagas dos oriundos de escolas públicas como a mais representativa, seguida pela cota étnica e de baixa renda, processo semelhante ao ocorrido nacionalmente. Em 2017, no ápice da trajetória aqui destacada, o referencial cotista de acesso no Ceará representou aproximadamente 2,8% do quantitativo em âmbito nacional.

Ante tão expressiva expansão da política de acesso ao ensino superior direcionada principalmente às minorias sociais, alavancada pela implementação da Lei de Cotas em âmbito nacional, é necessário também demonstrar o alcance da política de permanência estudantil, especificamente o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

3.3 A política de permanência estudantil no ensino superior público para os estudantes de baixa renda: previsão legal, execução e financiamento

Segundo Heringer e Honorato (2014), as ações da política de expansão e democratização do acesso ao ensino superior denota avaliações amplamente positivas, e as atuais preocupações se concentram na política de permanência para reduzir os riscos de ocorrer uma “inclusão parcial” ou “incompleta” dos estudantes na educação superior. A política de permanência estudantil no ensino superior público compreende diversos eixos de atuação¹², entre eles os quais, as ações de assistência estudantil, que tem foco voltado para viabilizar a frequência nas aulas e demais atividades acadêmicas, e, atualmente, se norteia pelo direcionamento oferecido no ato de criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Decreto nº 7.234/2010.

Heringer e Honorato (2014) defendem o argumento de que a política de permanência deve ser direcionada para todos os estudantes e a política de assistência estudantil destinada somente “[...] àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando situações que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira” (p. 326). Identificam, entretanto, que comumente a política de permanência é pensada e executada com ligação à assistência estudantil.

O PNAES tem por objetivo: 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. Suas ações deverão ser desenvolvidas nas seguintes

¹² Os planos de apoio à permanência e ao êxito nas instituições de ensino superior em geral expressam articulação entre os setores de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil no planejamento e execução de suas ações, pois, segundo Gouveia (2009), *apud* Heringer e Honorato (2014), a participação em atividades de iniciação científica, de monitoria e de extensão também diminuiria a probabilidade de o estudante evadir-se.

áreas: a) moradia estudantil; b) alimentação; c) transporte; d) atenção à saúde; e) inclusão digital; f) cultura; g) esporte; h) creche; i) apoio pedagógico; e j) acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; com prioridade para os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até 1,5 (um e meio) salário-mínimo.

As instituições públicas de ensino superior têm relativa autonomia para executarem as ações previstas no Decreto nº 7.734/2010, respeitando suas especificidades locais e as prioridades estabelecidas – estudantes oriundos de escolas públicas e/ou de famílias de baixa renda. Em geral, as ações de atenção à saúde, apoio pedagógico, incentivo à cultura e o esporte têm caráter universal, enquanto aqueles no âmbito da moradia estudantil, da alimentação, da creche e do transporte são direcionadas ao grupo de estudantes que possuem renda família *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. A execução dessas ações ocorre por meio da prestação de serviços ou da concessão de benefícios financeiros.

Em paralelo às ações do PNAES executadas localmente nas diversas instituições públicas de ensino superior do País, a Presidente Dilma Rousseff (2011-2016), em 2013, sancionou por meio do MEC a criação do Programa Bolsa Permanência (PBP) - Portaria nº 389/2013, em âmbito federal, composto por ações de assistência estudantil para atender estudantes matriculados em instituições públicas federais de ensino superior, tendo entre os seus objetivos o de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação (BRASIL, 2013).

O PBP é um programa orientado à concessão de auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) para estudantes indígenas e quilombolas, e R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para os demais que estejam em situação de vulnerabilidade social, desde a homologação de sua inscrição até a conclusão do curso. Diferentemente do PNAES, com gerenciamento local e relativa autonomia na execução das suas ações, o PBP é coordenador e operacionalizado de maneira centralizada pelo MEC. A inscrição (preenchimento de questionário + entrega de documentação) é efetuada no sítio oficial do programa “<http://sisbp.mec.gov.br>” e a solicitação é avaliada por equipe do próprio MEC, ficando a cargo da instituição ofertante do ensino apenas a homologação mensal (verificação da matrícula) para

pagamento do auxílio por intermédio de um cartão de benefício individual, emitido exclusivamente para este fim (BRASIL, 2013).

Para que a inscrição no PBP possa ocorrer, tanto os estudantes quanto as instituições de ensino têm que cumprir algumas exigências: a) o estudante deve comprovar a sua condição de indígena, quilombola ou de vulnerabilidade social (renda familiar *per capita* não superior a 1,5 salário-mínimo), de acordo com o estabelecido na Portaria de nº 389/2013 do MEC; e b) a instituição de ensino deve assinar Termo de Adesão ao PBP e ofertar cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias – esta exigência não se aplica para a concessão de auxílios para os estudantes indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013).

No presente, novas inscrições de estudantes em situação de vulnerabilidade social no PBP encontram-se suspensas indefinidamente, de acordo com o conteúdo do Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU-MEC. Apenas as inscrições de estudantes indígenas e quilombolas continuam abertas.

A assistência estudantil sistematiza o conjunto de ações necessárias para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, sendo compreendida por Garrido (2012) como

[...] um conjunto de medidas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que estão voltadas para garantir a permanência e a conclusão de curso da população estudantil que dela dependa. Ações dirigidas aos estudantes com dificuldades socioeconômicas estão entre as mais frequentes (p. 1).

O debate em torno do conceito de assistência estudantil é recente e ainda não possui análises consolidadas como política pública. Então, para tentar descrevê-lo e explicá-lo de maneira mais aprofundada, será necessário fazer um paralelo entre a assistência estudantil e a assistência social.

Segundo Sposati (2006), *apud* Garrido (2012), “[...] a rigor, assistência é uma forma de subsídio: técnico, financeiro, material, psicológico”, que “[...] se constitui num campo dinâmico de transferência que não é unidimensional, pois supõe de um lado a *necessidade* e do outro a *possibilidade*” (p. 3, grifo da autora). Essa descrição, claramente, também define o significado de assistência estudantil.

Desde a admissão ao ensino superior, criam-se necessidades específicas de cunho econômico (aquisição de material didático, transporte, alimentação), antes não existentes, que normalmente são supridas pelas famílias, mas que se tornam um peso novo no orçamento familiar. Os estudantes desprivilegiados economicamente “[...] não

podem contar com a família (ou contam de forma reduzida) para apoiarem as demandas que surgem”, precisando contar com estratégias próprias e “[...] mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário” (HERINGER; HONORATO, 2014, p. 320).

O surgimento de demandas econômicas específicas decorrentes do ingresso no ensino superior mencionadas no parágrafo anterior, quando associadas a parca condição financeira das famílias dos estudantes de baixa renda, requer que a assistência estudantil funcione como uma política de redistribuição de oportunidades, enfrentando as barreiras socioeconômicas impostas à vivência acadêmica, tornando-se efetivamente um mecanismo institucional de apoio a este grupo de estudantes.

A demanda pelo mecanismo institucional de apoio tem sido maior do que a sua oferta. O Censo da Educação Superior (2010) apontou que apenas 18,3% dos estudantes admitidos às instituições públicas por meio das cotas recebiam algum tipo de assistência estudantil (PAIXÃO *et al.*, 2011 *apud* HERINGER; HONORATO, 2014).

Semelhantemente à assistência social, a estudantil é objeto da contradição seletividade *versus* universalidade (GARRIDO, 2012), pois se propõe ao atendimento universal do grupo de estudantes oriundos de escolas públicas e de famílias de baixa renda, conforme pode ser observado no Art. 5º, do Decreto nº 7.234: “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, p. 2). As configurações atuais da política de financiamento do PNAES, entretanto, o impedem de atender completamente a sua demanda legalmente estabelecida, tornando-o cada vez mais focalista e seletista.

O investimento na assistência estudantil pode ser entendido como continuidade da democratização do ensino superior público, que se iniciou ainda nos anos de 1930, com a luta do movimento estudantil, representado naquela época, principalmente, pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Após a abertura política do País nos anos 1980, foi possível ver novos agentes envolvidos nesta luta, a exemplo do FONAPRACE¹³, e o surgimento de outras fortes entidades estudantis, como a Secretaria Nacional de Casas de Estudante (SENCE), o Fórum de Estudantes de

¹³ Sua criação ocorreu no ano de 1987, com a finalidade de promover a integração nacional e regional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil, prestar assessoria na formulação de políticas e diretrizes básicas nos assuntos comunitários e estudantis (GARRIDO, 2012).

Origem Popular (FEOP), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG) (GARRIDO, 2012).

A assistência estudantil não foi instituída no Brasil após a criação do PNAES, pois esteve na trajetória do ensino superior público brasileiro, como denota-se pelo parágrafo anterior, mesmo que de maneira segregada, contingencial e muito aquém das necessidades estudantis.

Segundo pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) em 1997, 2004 e 2010, 44% dos estudantes de ensino superior das instituições de ensino federal pertencem às classes C, D e E¹⁴ (GARRIDO, 2012).

As dificuldades de ordem econômica situam-se como um dos principais empecilhos para a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes de baixa renda no ensino superior (PAULA, 2017). Também para Bastos (2005 *apud* CAÔN; FRIZZO, 2010), os determinantes socioeconômicos representam o principal obstáculo para o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, fazendo-se refletir sobre a existência ou não de uma verdadeira liberdade de escolha das populações de baixa renda na hora da definição da carreira profissional.

Prates e Collares (2014) defendem a ideia de que a origem social, a renda familiar e o nível de formação dos pais condicionam a trajetória escolar dos estudantes, chegando até a influenciar na sua inserção no mercado de trabalho. Está concepção é semelhante às ideias de Bourdieu mostradas antes.

Já outros pesquisadores, como Silva Filho *et al.* (2007), adensam o debate, exprimindo que, embora a maioria dos estudantes, quando questionados, diga que a falta de recursos financeiros é a principal razão para o fracasso acadêmico, afirmar isso seria uma simplificação do fenômeno, pois a expectativa do estudante em relação a sua formação e a própria integração dele com a instituição de ensino também interferem diretamente na permanência e no êxito acadêmico.

Por isso, é importante expor que a assistência estudantil não se resume a ações de caráter socioeconômico, como bem definiu Nascimento (2014, p. 88):

[...] assistência estudantil integra o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da educação com a finalidade de contribuir para o provimento das

¹⁴ Classificação de Classe Social por faixas de salário-mínimo de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: Classe C – de 4 a 10 SM; Classe D – de 2 a 4 SM; e Classe E – de 0 a 2 SM. Disponível em: <https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos estudantes nas instituições educacionais (*apud* MACHADO, 2017, p. 232-233).

O êxito no provimento das condições necessárias à permanência dos estudantes depende, primordialmente, do financiamento/orçamento dessa política para trazer materialidade e concretude às suas ações. É desanimador constatar, entretanto, que a educação “[...] não apresentou grandes avanços no que se refere ao seu processo de financiamento” (MACHADO, 2017, p. 241).

Na tentativa de elucidar essa falta de avanço no financiamento da educação e, conseqüentemente, da assistência estudantil, que é parte integrante da política de educação, utiliza-se a compreensão de fundo público expressa por Souza (2009), que o considera

[...] um poderoso mecanismo que, dependendo das forças políticas, pode servir à vertente social, beneficiando a maioria da população, mas contraditório, já que serve também às classes detentoras do poder, que tentam aprisionar os recursos para financiar o atual desenvolvimento capitalista [...] o entendemos como reflexo da luta de classes que permeia a sociedade (p. 32).

Sendo o fundo público havido como espaço real da luta de classes, torna-se indispensável para a análise das políticas de acesso e permanência para os estudantes de baixa renda o estudo do financiamento e do orçamento destinado para essas políticas, conforme atesta Salvador (2012b):

O estudo do orçamento deve ser considerado um elemento importante para compreender a política social, pois é uma peça contábil, refletindo a correlação de forças sociais e os interesses envolvidos na apropriação dos recursos públicos (*Apud* MACHADO, 2017, p. 235).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) atentam para a importância dos aspectos relacionados ao financiamento da assistência estudantil, tanto que, em suas últimas deliberações, resolveu montar um Grupo de Trabalho (GT) para propor nova matriz de financiamento do PNAES para o MEC, que realmente atenda as demandas, pois considera a que está em vigor aquém das necessidades reais (MACHADO, 2017).

Assegurar o financiamento da assistência estudantil é de primordial importância, para que seja possível a consolidação da política de permanência estudantil, pois “[...] Os recursos que desde 2002 estavam sendo ascendentes, em 2016 decresceram 17% em relação ao ano anterior” (MACHADO, 2017, p. 250). Sem recursos orçamentários, é impossível proporcionar uma política substancial de

permanência estudantil e garantir o direito à educação superior para os estudantes de baixa renda.

Com amparo no pensamento de Carvalho (2006, p. 994), pode-se concluir que, no caso das populações de baixa renda, o investimento nas ações de permanência deve ser privilegiado em relação às ações de acesso, pois

[...] não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa (*Apud* CAÔN; FRIZZO, 2010, p. 7).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), encaminhado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 04 de abril de 2001, que embasou grande parte das políticas e programas que há hoje, já solicitava que verbas específicas fossem destinadas para assistência estudantil no orçamento anual do Ministério da Educação (DUTRA; SANTOS, 2017). Ainda hoje, entretanto, é possível perceber fragilidade no sistema de financiamento da assistência estudantil.

[...] a ampliação dos recursos orçamentários em correspondência com essas políticas expansionistas do Governo Federal [...] Apesar de haver um significativo aumento dos recursos repassados as IFES para custeio da AE, esses ainda são bastante insuficientes para atender à crescente demanda decorrente dos programas voltados para expansão e democratização do Ensino Superior Federal [...] (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 158).

A permanência acadêmica é um ponto ainda discutido, antes mesmo do início do processo de democratização do ensino superior, que ocorreu nos últimos anos. De acordo com Silva Filho *et al.* (2007), “A evasão estudantil é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais [...] dados de evasão no Brasil não diferem muito das médias internacionais” (p. 642-643).

De 2001 a 2005, foi realizado por Silva Filho *et al.* (2007) levantamento da taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro, resultando no índice de 22%, calculado mediante a razão entre o índice de evasão das IES privadas, 26%, e o índice de evasão das IES públicas, 12%.

Apesar da expansão das instituições federais de ensino superior público proporcionada pelo REUNI, nos últimos anos, e do PNAES, os pesquisadores e trabalhadores da área continuam chegando à seguinte constatação

[...] o incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil, a partir do Governo Lula, com o aumento de vagas e ingressantes, não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema, com taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação decrescentes, nos últimos anos (PAULA, 2017, p. 302).

Em estudos recentes, é consenso entre os pesquisadores da área o fato de que apenas a implantação das políticas e programas identificados acima não é suficiente para garantir à sociedade brasileira que aquela parcela de jovens e adultos antes excluída do ensino superior tenha agora seu acesso e permanência nele efetivado. Torna-se, portanto, necessário que a execução dessas políticas esteja condizente com seus objetivos para que os resultados possam ser alcançados de maneira eficiente e eficaz.

Os modos como os instrumentos institucionais das políticas de acesso e permanência estudantil funcionam “[...] podem contribuir para uma vivência ética da diversidade ou pra instrumentalização de relações reprodutoras de modos de agir e pensar que sustentem preconceitos e discriminações” (MOURA; TAMBORIL, 2018, p. 594). Por esse pretexto, é tão importante que estejam articulados entre si, com a mesma perspectiva de ação.

O quarto capítulo desta dissertação traz os resultados da análise de articulação entre as ações das políticas de acesso e permanência no ensino superior público para os estudantes de baixa renda, utilizando como parâmetros de verificação a maneira como as ações são executadas, os critérios de seleção que utilizam, o seu financiamento e o percurso acadêmico dos estudantes cotistas. O recorte metodológico foi o acesso dos estudantes ao ensino superior público por meio da Lei de Cotas e SISU e sua correlação com as ações de assistência estudantil do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE, no *Campus* Juazeiro do Norte.

A avaliação de políticas públicas é prática essencial no cotidiano das instituições públicas, pois, além de um ato educativo, é um importante instrumento a ser utilizado na crescente busca pela qualidade e adequação dos serviços prestados à realidade dos seus demandantes, ou seja, a garantia efetiva de direitos.

4 ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE A LEI DE COTAS E O PROGRAMA DE AUXÍLIOS ESTUDANTIS DO IFCE NO *CAMPUS* JUAZEIRO DO NORTE

4.1 Operacionalização da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) no IFCE – *Campus* Juazeiro do Norte

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) possui 32 (trinta e dois) *campi* e um Polo de Inovação, entre eles, o *Campus* Juazeiro do Norte, localizado na região Centro-Sul do Estado, que iniciou sua história em 1995 como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Ceará, que foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-CE) mediante a Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, mas só teve sua implantação efetivada no ano de 1999. Em 2008, o CEFET - CE foi alvo de nova alteração em sua estrutura organizacional e se constitui, por fim, como IFCE (IFCE, 2019).

O *Campus* Juazeiro do Norte deu início às suas atividades, como UNED, com a oferta de cursos de ensino médio integrado ao técnico (Edificações e Eletrotécnica) que permanecem ativos até hoje. Em 2003, foi implantado o Curso de Licenciatura em Matemática, que abriu a trajetória do *Campus* como instituição pública federal de ensino superior (IFCE, 2019).

Atualmente, o IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte - oferta um curso na modalidade de Ensino a Distância (EAD) - Licenciatura em Matemática e nove cursos presenciais em três níveis distintos (Técnico, Superior e Pós-Graduação). Em Nível Técnico, o Integrado em Edificações, o Integrado em Eletrotécnica e o Integrado em Mecânica Industrial (PROEJA), todos com duração de três anos. Em Nível Superior, o Bacharelado em Engenharia Ambiental, com duração de cinco anos; as Licenciaturas em Educação Física e Matemática, com duração de quatro anos; a Tecnologia em Automação Industrial, com duração de três anos e meio; e a Tecnologia em Construção de Edifícios, com duração de três anos. No flanco de Pós-graduação, oferta a Especialização em Ensino da Matemática, com Ênfase na Formação de Professores da Educação Básica, com duração de um ano e meio.

A periodicidade da oferta é anual para os cursos de ensino médio integrado ao técnico e semestral para o PROEJA e todos os cursos de ensino superior. Os processos seletivos do *Campus* Juazeiro do Norte são todos normatizados e

publicados em meio físico (exposição em quadros de aviso no interior do *Campus*) e digital (sítio oficial e redes sociais) por via do lançamento de editais.

No caso dos cursos técnicos integrados, a inscrição é realizada em duas etapas: a) preenchimento de formulário eletrônico no sítio; e b) entrega de documentação comprobatória, presencialmente, na sede do *Campus*. A seleção baseia-se na classificação dos inscritos de acordo com a média geral das notas registradas em seu histórico escolar do ensino fundamental (IFCE, 2018).

Nos cursos de ensino superior, os interessados acessam a plataforma digital do Sistema de Seleção Unificada (SISU) no período determinado em edital e utilizam para se inscrever a nota obtida na última edição do ENEM. As vagas disponibilizadas são distribuídas por curso entre a ampla concorrência (AC) e as cotas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012. A classificação ocorre mediante a distribuição das vagas entre os inscritos com as maiores notas em cada categoria (AC e cotas). A concorrência e a nota de corte¹⁵ podem variar entre os grupos, para maior ou para menor.

O SISU foi adotado pelo IFCE, pela primeira vez, no processo seletivo para ingresso no semestre 2010.2, e a reserva de vagas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), em 2013.1, conforme verificação realizada nos Termos de Adesão ao SISU disponibilizados no sítio oficial do IFCE (www.ifce.edu.br). Na Lei de Cotas, ficou estabelecida às instituições públicas de ensino superior a possibilidade de adequação gradual ao seu conteúdo, com adaptação integral em até quatro anos (BRASIL, 2012).

No último edital com oferta do ensino superior lançado pelo *Campus* Juazeiro do Norte (Edital nº 16/2018 DI/PROEN/REITORIA–IFCE), semestre 2018.2, as vagas foram distribuídas entre a ampla concorrência (A0) e oito tipos de cotas diferentes (L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13, L14), que contemplaram as seguintes categorias: egressos de escolas públicas; autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; pessoas com deficiência (PcD); e famílias com renda bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo; sempre apresentando associação de duas ou mais categorias na mesma cota (IFCE, 2018). A categoria dos egressos de escolas públicas encontra-se na constituição de todas as cotas mencionadas, cumprindo, assim, a meta da reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para os estudantes egressos da rede pública de ensino, estabelecida na Lei de Cotas. As cotas denominadas de L1, L2, L9 e L10 atendem a

¹⁵ Valor da nota do último inscrito classificado dentro das vagas.

categoria dos estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, também cumprindo a meta da reserva de 25% das vagas para esta categoria específica.

Após o resultado semestral do SISU, quando selecionado por meio das cotas, o estudante deve conduzir no ato da matrícula documentação comprobatória (prevista em edital) da condição que lhe possibilitou a reserva da vaga. Quando se trata dos estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, que são o foco principal deste estudo, a comprovação de sua condição específica consiste na entrega da seguinte documentação: a) formulário de informação de renda, onde deve constar a composição do núcleo familiar do estudante e os valores dos rendimentos mensais de cada membro da família; e b) comprovantes da situação de renda de todos os membros da família (IFCE, 2018).

São definidos e classificados em edital todos os documentos aceitos para atestar as diversas situações de renda: trabalhador assalariado; atividade rural; aposentados e pensionistas; autônomos e profissionais liberais; rendimentos de aluguel ou arrendamento de bens imóveis; e quando não há meio oficial de comprovar a renda – neste caso, é disponibilizado modelo de autodeclaração a ser utilizado como prova¹⁶ (IFCE, 2018). A Lei Federal nº 7.115/1983, que dispõe sobre a prova documental de pobreza, garante a validade e aceitação da autodeclaração.

Com a vivência que se tem na qualidade de assistente social no *Campus Juazeiro do Norte*, é importante evidenciar que a avaliação da condição de estudante com renda bruta familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo para acesso ao ensino superior por cotas respalda-se apenas na análise documental de renda, sendo executada por servidores sem formação específica, lotados na Coordenação de Controle Acadêmico (CCA). O Edital nº 16/2018 DI/PROEN/REITORIA – IFCE, no item 4.2.2, expressa que o candidato que utilizar somente documento de autodeclaração para fins de comprovação de renda estará sujeito a averiguação de sua declaração por meio de entrevista ou visita domiciliar (IFCE, 2018). Não há, entretanto, nenhum registro deste tipo de solicitação ao Serviço Social do *Campus Juazeiro do Norte*.

¹⁶ Para mais informações, acessar o Edital nº 16/2018 DI/PROEN/REITORIA – IFCE e seus anexos. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/enem-sisu/2018/processo-seletivo-sisu-2018.2>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Ainda por meio da inserção na qualidade de profissional atuante nesse *Campus*, é possível afirmar que os dados e os documentos de renda mostrados pelos cotistas no ato da matrícula ficam sob a guarda (somente física) da CCA, não sendo disponibilizados à Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), a não ser quando há solicitações contingenciais e específicas do Serviço Social. Os dados de matrícula que identificam os cotistas são registrados apenas no perfil de acesso da CCA no Sistema Q-Acadêmico - plataforma digital que condensa os dados de todo o percurso acadêmico dos estudantes (matrícula, frequência, notas, entre outros).

Além da reserva de vagas, o *Campus* Juazeiro do Norte adota um sistema de bônus desde o semestre 2015.2, concedendo um aumento de 10% na nota de quem concluiu o ensino médio no Estado do Ceará e 20% na de quem comprove residência em um dos municípios da Macrorregião do Cariri¹⁷ (IFCE, 2018).

A concessão de bônus é uma espécie de ação afirmativa, geralmente com intensivo caráter compensatório, usada para igualar as oportunidades por meio da elevação da nota e do consequente aumento da capacidade de concorrência. Acredita-se, entretanto, que no IFCE vem sendo utilizada de maneira diversa, como incentivo ao desenvolvimento educacional da região e apoio às ações de assistência estudantil, diminuindo, em tese, os custos com alimentação, transporte e moradia, e a quantidade de estudantes que irá necessitar deste tipo de assistência, pelo fato de residirem na mesma região de instalação do *Campus*.

4.2 Operacionalização do Programa de Auxílios Estudantis no IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte

Nos últimos anos, o IFCE avançou no planejamento e na execução da sua política de assistência estudantil. São exemplos desse avanço: I) aprovação da Política de Assistência Estudantil do IFCE, através da Resolução do CONSUP nº 024/2015, que instituiu e regulamentou serviços e programas, sendo eles: Serviço de Alimentação; Serviço de Pedagogia; Serviço de Psicologia; Serviço de Saúde; Serviço

¹⁷ Municípios da macrorregião Cariri-Centro Sul, de acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE): Abaiara, Acopiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Baixo, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririaçu, Cariús, Catarina, Cedro, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Icó, Iguatu, Ipaumirim, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Jucás, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Orós, Pena Forte, Porteiras, Potengi, Quixelô, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas, Umari e Várzea Alegre.

Social; Programa de Incentivo à Participação Político-acadêmica; Programa de Orientação Profissional; Programa de Inclusão, Diversidade e Acessibilidade; Programa de Promoção à Saúde Mental; Programa de Assistência Integral à Saúde; Programa de Incentivo à Arte e Cultura; Programa de Incentivo ao Desporto e Lazer; Programa Alimentação e Nutrição; e o Programa de Auxílios em Forma de Pecúnia (IFCE, 2015). Os dois últimos possuem regulamentação específica, Resolução do CONSUP nº 056/2018 e Resolução do CONSUP nº 052/2016¹⁸, respectivamente; II) a aprovação do Regimento de Moradias do IFCE mediante a Resolução do CONSUP nº 054/2015; e III - publicação dos “Referenciais de Atuação dos Profissionais de Assistência Estudantil” e de diversos Guias: “Diversidade Sexual”; Formação de Entidades Estudantis”; “Orçamento Participativo na Assistência Estudantil”; “Inclusão do Estudante com Deficiência Visual”; “Guia Prático de Auxílios Estudantis” e Manual de Enfermagem (Parte I) - Programa de Saúde do Adolescente/Jovem (IFCE, 2015).

Para executar esses serviços e programas, o IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte conta com uma equipe multiprofissional formada por: dois assistentes sociais, um psicólogo, três assistentes de alunos¹⁹, dois odontólogos, um médico, dois enfermeiros, um auxiliar de enfermagem, um nutricionista e um técnico em alimentos.

O Programa de Auxílios Estudantis, até o momento, é a única ação da Política de Assistência Estudantil do IFCE que teve a operacionalização informatizada. O Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SISAE) é resultado da parceria entre a Diretoria de Assuntos Estudantis e a Diretoria Sistêmica de Tecnologia da Informação do IFCE. A criação do SISAE influenciou na escolha do Programa de Auxílios Estudantis como recorte da política de assistência estudantil nesta pesquisa, dada a agilidade no levantamento e interpretação dos dados.

No *Campus* Juazeiro do Norte o SISAE foi implantado em 2016 e o primeiro edital operacionalizado por seu intermédio foi o da oferta de auxílios do semestre 2015.2. De lá pra cá já foram operacionalizados mais cinco editais: 2016.2, 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2 (IFCE, 2019). Antes da adesão ao SISAE, no período de 2013 a 2015, os processos seletivos do *Campus* foram executados por intermédio de um sistema informatizado de âmbito local denominado “Gerência Discentes”, criado

¹⁸ O Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis do IFCE é atualizado periodicamente e após a conclusão da coleta de dados desta pesquisa, teve uma nova versão aprovada pelo CONSUP através da Resolução nº 14, de 18 de fevereiro de 2019. Ressalta-se que a referida resolução não foi considerada nesta produção.

¹⁹ Um deles está no *Campus* em cooperação técnica.

por um servidor técnico-administrativo do próprio *Campus*, Diretor de Administração na época. Os editais com operacionalização completamente manual correspondem aos dois primeiros processos seletivos de auxílios de que se tem registro – Edital 05/2012 de 21/05/2012 e Edital 01/2013 de 14/03/2013 (dados coletados com base na experiência profissional no ambiente organizacional da pesquisa).

O Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis no âmbito do IFCE (Resolução do CONSUP nº 052/2016²⁰) é regido pelos seguintes princípios:

I - respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia, ao direito a benefícios e serviços de qualidade, à permanência, as convivências escolar, familiar e comunitária; II - igualdade de direitos no acesso ao atendimento, ampla divulgação dos recursos, benefícios e serviços da assistência estudantil, no âmbito de cada *campus*; III - incentivo à participação da comunidade discente nos assuntos relativos à assistência estudantil; e IV - prioridade ao atendimento de estudantes em situações de vulnerabilidade social (IFCE, 2016, p. 2).

De acordo com a Resolução nº 052/2016 os auxílios têm por objetivos:

I - ampliar as condições de permanência e apoiar a formação acadêmica dos discentes, visando a reduzir os efeitos das desigualdades sociais; II - contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão; III – propiciar a melhoria do desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial dos discentes; IV - dar ensejo maior participação no mundo acadêmico aos discentes, visando à sua formação integral; e V - fomentar a inclusão social pela Educação (IFCE, 2016, p. 2).

O Programa de Auxílios Estudantis do IFCE disponibiliza auxílios em forma de pecúnia²¹ e classifica-os como: I) Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social (Moradia, Alimentação, Transporte, Óculos, Didático-pedagógico, Mães e Pais e Formação); e II) Auxílios Universais (Visitas/Viagens Técnicas, Acadêmico, Pré-embarque Internacional e PROEJA²²). Os da primeira categoria são restritos apenas a um grupo de estudantes, prioritariamente, de baixa renda e/ou egressos de escolas públicas, e os da segunda a todos aqueles que deles necessitarem.

Auxílios ao estudante em situação de vulnerabilidade social:

Auxílio Moradia - subsidia despesas com habitação para locação ou sublocação de imóveis para discentes, com referência familiar e residência domiciliar fora da sede do município; *Auxílio Alimentação* - subsidia despesas

²⁰ Disponível: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/arquivos/resolucao-no-052-2016.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2018.

²¹ Pagamento em dinheiro.

²² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

de alimentação nos dias letivos; *Auxílio Transporte* - subsidia despesas no trajeto residência/campus/residência, nos dias letivos; *Auxílio Óculos* - subsidia despesas de aquisição de óculos ou lentes corretivas de deficiências oculares; *Auxílio Didático-pedagógico* - subsidia a aquisição de material de uso individual e intransferível, indispensável à aprendizagem de determinada disciplina, exceto equipamentos de proteção individual (EPI), livros fotocópias, *banners*, material de consumo de laboratório ou de projetos de pesquisa; *Auxílio Discentes Mães/Pais* - subsidia despesas de filho(s) de até 06 (seis) anos de idade ou com deficiência, sob sua guarda, sendo permitida a concessão para 02 (dois) filhos; *Auxílio Formação* - subsidia despesas relativas à ampliação da formação dos discentes, em laboratórios/oficinas e em projetos, caracterizados por ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao seu curso (IFCE, 2016, p. 4, grifo nosso).

Todos os auxílios ora identificados possuem periodicidade mensal e duração de um ano, com exceção dos auxílios óculos e didático-pedagógico, que são pagos em parcela única. O recebimento dos auxílios moradia, transporte, discentes mães/pais, óculos e didático-pedagógico requer comprovação de necessidade específica, mas apenas os dois últimos precisam de prova da sua utilização (nota fiscal). O auxílio formação é o único que exige contrapartida dos estudantes pois, para recebê-lo, é necessário cumprir carga-horária de 16 horas semanais (cursos de um turno) ou 12 horas semanais (cursos de dois turnos) de atividades supervisionadas por professores ou técnicos-administrativos em laboratórios, projetos de ensino, pesquisa ou extensão (IFCE, 2016).

O auxílio formação é um bom exemplo de benefício financeiro associado a projetos de ampliação da vivência acadêmica mediante a participação em atividades não obrigatórias, que acontecem fora da sala de aula, como a iniciação científica e as atividades de monitoria e extensão. Heringer e Honorato (2014) defendem a ideia de que iniciativas dessa natureza promovem maior identificação dos estudantes com seus cursos e as instituições de ensino, pois propiciam experiências capazes de auxiliar na formação integral dos estudantes, contribuindo para diminuir os índices de evasão no ensino superior, principalmente entre os cotistas.

No *Campus Juazeiro do Norte*, o auxílio alimentação somente é concedido em casos excepcionais e de maneira contingente, pois, desde 2015, é garantida aos estudantes alimentação em Restaurante Acadêmico (RA), instalado no *Campus*, onde se presta atendimento universal mediante oferecimento de lanches e almoço. Os lanches (manhã, tarde e noite) são totalmente gratuitos e, no almoço, é cobrada uma taxa no valor de R\$ 1,50 (um real e cinquenta centavos) – valor praticado desde a implantação do RA, salvo os estudantes dos cursos de oferta integral, que são o Integrado em Edificações e o Integrado em Eletrotécnica (IFCE, 2015).

Com suporte nos dados coletados em meio a atuação profissional, é possível afirmar que são garantidas isenções na taxa²³ do RA para estudantes em situação de vulnerabilidade social. O Serviço Social identifica a demanda, encaminha a solicitação à Direção Geral, que autoriza a concessão à Diretoria de Administração e Planejamento, que solicita à Coordenação de Infraestrutura liberação da isenção no sistema local. Todo o processo é registrado via correspondência interna, que, hoje, ocorre no Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Atualmente não há processo seletivo ou critérios predefinidos para conceder isenção na taxa do RA, além da análise social do assistente social.

Auxílios universais:

Auxílio Visitas/Viagens Técnicas - subsidia despesas com alimentação e/ou hospedagem, em visitas e viagens técnicas, programadas pelos docentes dos cursos e expressas no Plano Anual (PAA) do *campus*, bem como no Plano de Unidade Didática (PUD); Auxílio Acadêmico - subsidia despesas com alimentação, hospedagem, passagem e inscrição do discentes para participação em eventos: a) de ensino, pesquisa e extensão, b) socioestudantis e c) de desporto e cultura; Auxílio Pré-embarque internacional - subsidia despesas relativas a taxas, passaporte, vistos em consulados ou embaixadas fora do Estado do Ceará, atestados médicos específicos e postagem de documentação, exclusivamente a estudantes que integram programa de intercâmbio internacional, em parceria ou não com o IFCE, uma vez ao ano; Auxílio PROEJA - apoia a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos desenvolvidos nessa modalidade (IFCE, 2016, p. 4-5).

Os auxílios universais não necessitam ser operacionalizados pelo Serviço Social, visto que, não possuem critério de análise social para sua concessão. Atualmente, no *Campus* Juazeiro do Norte, os auxílios visitas e viagens técnicas, acadêmico e pré-embarque internacional são gerenciados pelo Departamento de Pesquisa e Extensão (DEPE). Todos são pagos em parcela única e exigem comprovação da necessidade específica e do uso do auxílio. O auxílio PROEJA é garantido a todos os estudantes matriculados no Curso de Mecânica Industrial (PROEJA), possui periodicidade mensal e é gerido pela coordenação do curso²⁴ (IFCE, 2016).

²³ Segundo a Constituição Federal de 1988, Art. 145, II, a taxa é cobrada “[...] em razão do exercício do poder de polícia ou pela utilização, efetiva ou potencial, de serviços públicos específicos [...] prestados ao contribuinte ou postos a sua disposição”.

²⁴ Na atual versão do Regulamento de Concessão de Auxílio Estudantis do IFCE (Resolução nº 014/2019) o auxílio PROEJA foi extinto e os estudantes que seriam seus beneficiários passam a ter que concorrer com os demais nos processos seletivos de auxílios.

A solicitação dos auxílios universais ainda é manual, possui fluxo contínuo e não necessita da abertura de editais. Embora exista possibilidade de informatização da oferta desta categoria de auxílios, o *Campus Juazeiro do Norte* ainda não a adotou até o momento. Já a dos auxílios destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade social ocorre a cada novo semestre letivo, com o lançamento de editais, com exceção dos auxílios óculos e didático-pedagógico (também possuem fluxo contínuo), sendo completamente informatizada (preenchimento do questionário socioeconômico e entrega da documentação), acontecendo no SISAIE (IFCE, 2016).

No *Campus Juazeiro do Norte*, a instrumentalização dos processos seletivos de auxílios aos estudantes em vulnerabilidade social está a cargo de dois profissionais de Serviço Social. Estes profissionais participam do planejamento local da execução da Ação Orçamentária 2994 (Assistência ao Educando da Educação Profissional), elaboram o edital do processo seletivo de auxílios, coordenam e operacionalizam todas as etapas da seleção. Esta descrição foi realizada por meio de dados coletados em vivência profissional.

A Ação 2994 tem por finalidade “[...] suprir as necessidades básicas do educando, proporcionando condições para sua permanência e seu melhor desempenho na escola” (IFCE, 2016, p. 21), por meio do

Fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas típicas de assistência social ao educando, cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal e contribua para o bom desempenho do aluno na escola (IFCE, 2016, p. 21).

Referida ação orçamentária (2994) corresponde à fonte de financiamento das ações de assistência estudantil em todas as instituições públicas federais de ensino superior. No IFCE, configura-se como um dos complementos orçamentários somados à Matriz Geral do orçamento. Os valores de complementação tratam de demandas específicas, como o Ensino a Distância, a Assistência Estudantil, a Extensão Tecnológica e a Pesquisa Aplicada e Inovação Tecnológica (IFCE, 2016).

Segundo o Manual do Orçamento do IFCE (2016), os parâmetros, critérios e limites de distribuição utilizados para calcular os orçamentos anuais são definidos pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CONIF) e referendados pela SETEC/MEC.

Para o cálculo da complementação orçamentária da Assistência Estudantil, o CONIF estabeleceu que devem ser considerados os seguintes parâmetros: I) o

quantitativo de estudantes a ser utilizado é o dos dois últimos semestres letivos. Normalmente o orçamento de um ano é planejado em agosto do ano anterior (CONIF, 2018); II) o estudante presencial terá peso 1 e o da EaD peso 0,25 no cálculo; III) o valor do recurso por estudante é específico de cada *Campus* e leva em consideração a multiplicação do valor médio da assistência estudantil em toda a Rede Federal de Educação Profissional com outro fator que envolve o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município sede do campus (IFCE, 2016). É importante ressaltar que, na estruturação descrita, “[...] os municípios mais pobres que a média geral têm seu valor de assistência aumentado, e os municípios mais ricos que a média geral têm seu valor diminuído” (IFCE, 2016, p. 19).

No concernente à operacionalização dos processos seletivos de auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, na modalidade presencial, o último ocorreu no semestre 2018.2 pelo Edital nº 10/2018²⁵. Dele, infere-se que a seleção de auxílios estudantis acontece em três etapas: a) Inscrição - de responsabilidade dos estudantes com a orientação dos profissionais da CAE; b) Análise Documental - incumbência dos assistentes sociais; e c) Entrevistas e Visitas Domiciliares - de responsabilidade dos profissionais, mas com a participação dos estudantes e suas famílias (IFCE, 2018).

De acordo com a Resolução nº 052/2016, o principal critério seletivo para a concessão de auxílios é a identificação, pelo Serviço Social, de situação de vulnerabilidade social. Esta identificação é feita por análise dos dados registrados no formulário socioeconômico, preenchido pelo estudante no ato da sua inscrição no auxílio, e pela coleta de informações durante a realização de entrevistas e/ou visitas domiciliares, que resultam na análise socioeconômica do estudante.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a situação de vulnerabilidade social é decorrente da baixa ou total ausência de renda, do precário ou nulo acesso a serviços públicos essenciais (saúde, educação, habitação, saneamento básico, entre outros), da fragilização de vínculos afetivos - relacionais ou de pertencimento social, que resultem em discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras (BRASIL, 2004).

A concessão de qualquer dos auxílios é limitada por questões orçamentárias, que podem variar entre os *campi*, e orientada por uma tabela de valores de referência

²⁵ Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/assistencia-estudantil/campus-juazeiro>. Acesso em: 17 mar. 2019.

para sua concessão, onde são fixados pisos e tetos. Os valores de referência são baseados em um cálculo de *per capita* que utiliza o valor total do orçamento destinado a assistência estudantil *versus* a quantidade de estudantes matriculados na instituição em determinado ano. Em 2016 o cálculo foi o seguinte:

$$\frac{\text{R\$ } 20.635,632,00}{23.276} = \text{R\$ } 886,56.$$

Com base no valor da *per capita*, são fixadas porcentagens dela como pisos ou tetos para cada auxílio. A seguir estão as porcentagens e os valores de referência dos auxílios ao estudante em vulnerabilidade social: Moradia - até R\$ 398,95 (45%); Alimentação - até R\$ 195,04 (22%); Transporte - até R\$ 265,96 (30%); Óculos - até R\$ 549,66 (62%); Didático-pedagógico - até R\$ 265,96 (30%); Mães/Pais - R\$ 265,96 (30%) por filho; e Formação - fixo de R\$ 398,95 (45%)²⁶ (IFCE, 2016).

Os valores mensais praticados no último processo seletivo do *Campus Juazeiro* do Norte foram: Moradia - fixo de R\$ 150,00 independente do gasto do estudante; Transporte - o valor da meia passagem (onde há) multiplicado pela quantidade dos dias letivos ou 75% do valor gasto declarado pelo estudante, podendo chegar até R\$ 265,96; Óculos - de acordo com a média dos três orçamentos apresentados pelo estudante, chegando até R\$ 549,66; Didático-pedagógico - de acordo com a média dos três orçamentos apresentados pelo estudante, chegando até R\$ 265,96; Mães/Pais - fixo de R\$ 120,00 por filho independente dos gastos do estudante; e Formação - fixo de R\$ 398,95 (IFCE, 2018).

Pode-se inferir dos dados expostos que, pelo menos em três dos auxílios (moradia, transporte e mães e pais) os valores concedidos estão aquém das necessidades declaradas pelos estudantes. Ademais, encontrou-se registro de demanda reprimida nas solicitações de auxílio moradia e auxílio transporte, 03 e 25 estudantes, respectivamente, aguardando em lista de espera o recebimento dos auxílios (IFCE, 2019).

No Art. 1º do Decreto nº 7.234/2010, ficou estabelecido que a finalidade do PNAES é “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens da educação superior pública federal”. Ainda que o IFCE estenda este atendimento aos seus cursos

²⁶ Para ter acesso às porcentagens e valores dos outros auxílios, acessar a tabela de auxílios estudantis do IFCE. Disponível em: <https://ifce.edu.br/limoeirodonorte/arquivos-assistencia-estudantil/legislacao/tabela-de-auxilios-2016-atualizada.xls/view>. Acesso em: 17 mar. 2019.

técnicos²⁷, a maior demanda por auxílios estudantis no *Campus* Juazeiro do Norte ainda advém do ensino superior, conforme demonstram os dados descritos na tabela.

Tabela 5 - Solicitações de auxílio estudantis no IFCE – *Campus* Juazeiro do Norte

SEMESTRE	SOLICITAÇÕES ²⁸	SUPERIOR (%)	TÉCNICO (%)
2015.2	533 (100%)	426 (80%)	107 (20%)
2016.1	15 (100%)	13 (87%)	02 (13%)
2016.2	357 (100%)	313 (88%)	44 (12%)
2017.1	228 (100%)	204 (89,5%)	24 (10,5%)
2017.2	339 (100%)	302 (89%)	37 (11%)
TOTAL	1.472 (100%)	1.258 (85,5%)	214 (14,5%)

Fonte: IFCE (2018).

Segundo Machado (2017), a assistência estudantil “[...] se efetiva, em grande parte, com ações de transferência de renda” (p. 250). Tal circunstância não é diferente no *Campus* Juazeiro do Norte ou nos outros *campi* do IFCE, consoante confirmado por pesquisa recente realizada por Costa (2017, p. 148):

Os assistentes sociais do IFCE identificam que a principal demanda que se apresenta no espaço institucional remonta à busca dos estudantes por auxílios financeiros. Isso se deve ao fato de que a pobreza é a expressão da questão social mais incidente na vida dos discentes.

Arruda, Araújo e Lopes (2016) também garantem que os auxílios em forma de pecúnia se mostram como a demanda mais recorrente no cotidiano de trabalho da assistência estudantil do IFCE. Com base em estudo realizado no IFCE - *Campus* Crateús, constatou-se que os auxílios estudantis são indispensáveis para a permanência dos estudantes de baixa renda na instituição.

No IFCE, concomitante às ações do PNAES, também ocorrem as do Programa Bolsa Permanência (PBP), regulamentado localmente pela Resolução do CONSUP nº 009/2016. Os estudantes indígenas e quilombolas de qualquer dos 32 *campi* podem se inscrever no PBP, entretanto, apenas os *campi* Canindé, Fortaleza e Umirim, possuem beneficiários sob a condição de estudante em situação de vulnerabilidade social, pois os demais *campi* não possuem oferta de cursos de graduação com carga

²⁷ De acordo com o previsto no Decreto nº 7.234/2010, em seu Art. 4º, As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

²⁸ Considerando solicitações deferidas e indeferidas de todos os auxílios destinados aos estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social (Moradia, Mães e Pais, Transporte, Formação, Óculos, Didático-pedagógico e Pré-embarque Internacional).

horária média superior ou igual a cinco horas diárias, entre eles, o *Campus Juazeiro do Norte*. A informação aqui posta foi fornecida por uma das assistentes sociais da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) do IFCE.

Vale destacar novamente que, desde maio de 2016, estão suspensas novas inscrições no PBP sob a condição de vulnerabilidade social - renda *per capita* não superior a 1, 5 salário-mínimo (MEC, 2016).

4.3 Análise da articulação entre a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o Programa de Auxílios Estudantis do IFCE – *Campus Juazeiro do Norte*

Apenas a implantação dos programas identificados e descritos no capítulo anterior não é suficiente para garantir à sociedade brasileira que, àquela parcela de jovens e adultos antes excluída do ensino superior tenha agora seu acesso e permanência nele efetivado. Por isso, se fez necessário verificar se no processo de execução desses programas os objetivos originais estão sendo alcançados.

A avaliação de políticas públicas é prática essencial no cotidiano das instituições públicas, pois, além de um ato educativo, é um importante instrumento a ser utilizado na crescente busca pela qualidade e adequação dos serviços prestados à realidade dos seus demandantes, ou seja, a garantia efetiva de direitos.

O objetivo deste capítulo é avaliar o modo como a Lei de Cotas e o Programa de Auxílios Estudantis são executados no IFCE - *Campus Juazeiro do Norte* contribui para a efetividade da política de democratização do ensino público superior brasileiro. A avaliação foi realizada com apoio na análise de pontos de articulação e desarticulação das políticas de acesso e assistência estudantil nos critérios de seleção, na execução e no financiamento das ações, e do percurso acadêmico de estudantes cotistas.

4.3.1 Articulação nos critérios de seleção (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis do IFCE)

Em certa medida, os critérios de ingresso no ensino superior e os de acesso a assistência estudantil estão articulados quando se pondera acerca dos estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo na Lei de Cotas e no Programa de Auxílios Estudantis do IFCE.

A Lei de Cotas estabelece como condição de acesso para os estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo a comprovação da renda declarada, de maneira simplificada e direta, conforme procedimento descrito em 4.1. O Programa de Auxílios Estudantis do IFCE estipula que qualquer estudante em situação de vulnerabilidade social pode ser atendido por suas ações (IFCE, 2016), fator esse que amplifica o campo de atuação do Programa, transpondo as questões de renda, passando a envolver outros aspectos da vida social, aumentando consideravelmente o quantitativo de estudantes que podem ser assistidos.

A concessão de auxílios é condicionada à disponibilidade orçamentária da Ação 2994. Surge daí, então, um *ponto de desarticulação* dos critérios da política de acesso e assistência estudantil no IFCE, pois não é garantido ao estudante cotista (renda ou escola pública) atendimento no Programa de Auxílios Estudantis.

4.3.1.1 Articulação nos critérios de seleção (Lei de Cotas e Programa Bolsa Permanência)

O objetivo deste subtópico é explicitar que a desarticulação dos critérios de seleção das políticas de acesso e assistência estudantil pode ser identificada tanto no flanco micro (Programa de Auxílios Estudantis do IFCE), quanto no macro (Programa Bolsa Permanência), como será delineado a seguir.

No Edital nº 02-GR-2018, 11 de janeiro de 2018 (IFCE/SISU 2018.1), está estabelecido que para os candidatos inscritos nas cotas identificadas como L2 e L6, ou seja, aqueles autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, nenhuma comprovação será exigida no ato da matrícula além da autodeclaração (IFCE, 2018). Quando esse mesmo estudante, entretanto, procura o atendimento do PBP, restrições são impostas.

A primeira dessas restrições é o fato de o Programa Bolsa Permanência - PBP privilegiar apenas os estudantes quilombolas e indígenas, conforme Art. 3º, inciso I, da Portaria 389/2013, excluindo de sua cobertura todos os outros negros e pardos que adentram as instituições de ensino superior sob a Lei de Cotas. A segunda restrição consiste na documentação exigida para comprovar a condição de quilombola e indígena, que é totalmente contraditória a autodeclaração, única exigência da Lei de Cotas para a sua entrada na instituição de ensino. Veja o conteúdo do Anexo I da

Portaria nº 389/2013 que cria o Programa Bolsa Permanência e dá outras providências:

[...] II - Documentação mínima comprobatória da condição de estudante indígena e quilombola: 1. Auto declaração do candidato; 2. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas; 3. Declaração da Fundação Nacional do Índio - Funai de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; e 4. Declaração da Fundação Cultural Palmares de que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola (MEC, 2013, p. 13).

O exposto é apenas uma breve demonstração da ausência de articulação das políticas de acesso e assistência estudantil em âmbito federal, por meio da identificação de sobreposição de critérios seletivos entre ações criadas para alcançar um mesmo objetivo: democratização do ensino superior.

Neste caso específico, a sobreposição de critérios é crescente, ou seja são, os critérios de seleção mais rígidos na obtenção de apoio para permanecer do que no ato de ingresso nas instituições de ensino. Esta desarticulação é por demais prejudicial para a efetividade da política de democratização do ensino superior, pois funciona como a retirada de um direito já reconhecido.

4.3.2 Articulação na execução das ações (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis do IFCE)

A operacionalização do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE, conforme registrado em 4.2, demonstra maior complexidade do que a instrumentalização das ações da Lei de Cotas descritas em 4.1, do mesmo capítulo. Identificou-se também completa desarticulação das ações de ambas, conforme vê a seguir.

O *ponto de desarticulação* identificado da execução das ações da Lei de Cotas em relação às do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE - *Campus Juazeiro do Norte* refere-se ao acesso às informações declaradas e comprovadas pelos estudantes cotistas no ato da matrícula. Os estudantes ingressam na instituição declarando-se como prováveis beneficiários das ações de assistência estudantil. Entretanto, esta informação não é encaminhada para os profissionais que operacionalizam o Programa de Auxílios Estudantis do IFCE, os assistente sociais; ou seja, a atenção específica dispensada no momento do acesso não produz uma

atenção sistemática que contribua para a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes.

Assim sendo, indica-se que, por meio de uma sincronização dos sistemas Q-Acadêmico e SISAE, os dados de renda no acesso estejam disponíveis para o uso da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), como acontece hoje com os dados pessoais e de matrícula. Podem, os dados e os documentos, ser, inclusive, aproveitados nos processos seletivos de auxílio, caso ainda estejam atualizados. Para tanto, seria necessária a adequação do Sistema Q-Acadêmico para importação desses documentos.

Para auxiliar no trabalho da equipe multiprofissional da CAE, sugere-se que sejam disponibilizadas, também por sincronização dos sistemas Q-Acadêmico e SISAE, a identificação de todos os cotistas, pois a posse automatizada de informações da renda familiar, da etnia e das condições de saúde do estudante, entre outras, facilita o planejamento das ações de acompanhamento.

4.3.3 Articulação no financiamento (Lei de Cotas e Programa de Auxílios Estudantis do IFCE)

Nos parâmetros de financiamento da assistência estudantil descritos em 4.2, foram identificados dois pontos de desarticulação dos critérios estabelecidos para o cálculo do orçamento do PNAES em relação aos padrões de acesso dos estudantes cotistas (egressos de escolas públicas e/ou estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo), que se configuram como o público potencial das políticas de democratização do acesso e permanência no ensino superior público.

Primeiro ponto de desarticulação: a referência quantitativa de estudantes utilizada no cálculo do orçamento da assistência estudantil em um determinado ano é discrepante do quantitativo de estudantes que esse mesmo orçamento terá que efetivamente atender. Exemplo: no planejamento orçamentário de 2019, é utilizada a quantidade de estudantes ativos nos semestres 2017.2. e 2018.1, que até o período de execução terá ocorrido duas novas entradas (2018.2 e 2019.1).

Entende-se que deveria ser efetuada uma prospecção da quantidade de estudantes com perfil do PNAES que irão ingressar naquele ano, os 50% cotistas de cada curso, e acrescentá-los no cálculo do financiamento; ou seja, uma prospecção relativa à entrada de cotistas em três semestres: 2018.2, 2019.1 e 2019.2. Isto porque,

embora o modelo atual esteja considerando também a diferença estatística decorrente das taxas de evasão e conclusão, acredita-se que o fosso entre o orçamento disponível e o orçamento necessário à assistência estudantil ainda é grande e necessita ser reduzido.

Com base nos valores de auxílios destinados aos estudantes em vulnerabilidade social praticados na última seleção do *Campus Juazeiro do Norte*, e dos dados da demanda reprimida, é possível confirmar que o orçamento destinado está aquém da demanda concreta dos estudantes, pois os valores praticados estão quase sempre abaixo dos gastos declarados e muitos estudantes não são selecionados, permanecendo em lista de espera.

Uma mudança dessa natureza ofereceria um maciço incremento ao financiamento da assistência estudantil, possibilitando garantia de apoio efetivo a todo o público do PNAES, do seu ingresso até a conclusão do ensino superior. Portanto, se torna imprescindível evidenciar que os apontamentos aqui registrados requerem um estudo aprofundado até chegar a ser uma proposta de mudança orçamentária, funcionando aqui apenas como direcionamento para futuras reflexões.

Grabowski e Ribeiro (2010) apontam em seu estudo sobre a **Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil** que a desarticulação e a fragmentação dos programas induzem a sobreposições na oferta e a um modelo de financiamento fragmentado, sem critérios comuns de custo-aluno e, portanto, de custo mais elevado.

Segundo ponto de desarticulação: o emprego do IDH do município-sede do *campus* como um dos fatores do cálculo para o financiamento da assistência estudantil. Esta adoção, apesar de demonstrar certo avanço equitativo, pois proporciona a municípios mais pobres receberem mais recurso e os mais ricos menos recurso, não parece oferecer efetividade quando se considera a abertura proporcionada pelo SISU para que estudantes de qualquer lugar do País possam concorrer e matricular-se em vagas de instituições públicas de ensino superior diferentes da sua origem familiar, ou seja, os estudantes vêm de cidades com IDH diferente do índice do município-sede do *campus*.

Ante o exposto, infere-se que se faz necessário encontrar outros instrumentos para subsidiar o cálculo da fonte orçamentária de financiamento da assistência estudantil que abarque os novos padrões de acesso que se instauraram após a adoção do Sistema de Seleção Unifica (SISU), principalmente em municípios como

Juazeiro do Norte, que são as sede socioeconômicas de macrorregiões, agregando um alto número de municípios com IDH abaixo do seu, conforme exemplificação na tabela a seguir.

Tabela 6 - IDH dos municípios da Macrorregião do Cariri, por ordem crescente

Nº	MUNICÍPIOS	IDH
01	Salitre	0,540
02	Araripe	0,564
03	Potengi	0,566
04	Tarrafas	0,576
05	Caririaçu	0,578
06	Granjeiro	0,585
07	Antonina do Norte	0,599
08	Barro	0,599
09	Assaré	0,600
10	Altaneira	0,602
11	Aurora	0,605
12	Mauriti	0,605
13	Santana do Cariri	0,612
14	Lavras da Mangabeira	0,613
15	Jardim	0,614
16	Missão Velha	0,622
17	Porteiras	0,622
18	Nova Olinda	0,625
19	Abaíara	0,628
20	Milagres	0,628
21	Várzea Alegre	0,629
22	Campos Sales	0,630
23	Farias Brito	0,633
24	Pena Forte	0,646
25	Brejo Santo	0,647
26	Jati	0,651
27	Barbalha	0,683
28	Juazeiro do Norte	0,694
29	Crato	0,713

Fonte: adaptado de OPOVO online (2018-2019).

A Tabela 6 informa que o IDH do Município de Juazeiro do Norte, considerado como fator para cálculo do financiamento da assistência estudantil, é o segundo maior da Macrorregião do Cariri. A identificação desta especificidade denota a discrepância da realidade social considerada em relação à realidade efetiva dos estudantes, principalmente no caso do IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte, que incentiva a matrícula dos estudantes residentes nos municípios da Macrorregião do Cariri por via da aplicação de 20% de bônus sobre a nota do ENEM. Uma possível alternativa seria a utilização do IDH Médio da Região, que, neste caso, é de 0,62.

4.3.4 Percurso acadêmico de estudantes cotistas no IFCE - Campus Juazeiro do Norte

O semestre 2014.1 foi o marco temporal escolhido para dar início à análise do percurso acadêmico (do acesso à conclusão) de estudantes cotistas no IFCE - *Campus Juazeiro do Norte*. O curso de maior duração ofertado no *Campus* tem duração de cinco anos - Bacharelado em Engenharia Ambiental. Em razão disso, o recorte temporal da pesquisa ficou fixado de 2014.1 a 2018.2.

No Edital Nº 001, expedido pelo Gabinete do Reitor, no dia 03 de janeiro de 2014, foi disponibilizado o total de 1.845 vagas, distribuídas em 17 *campi*. Dessas, 175 vagas no *Campus Juazeiro do Norte*, 35 vagas por curso (Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Construção de Edifícios, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Engenharia Ambiental), conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Quantidade de vagas ofertadas, por cota de acesso, no IFCE e *Campus Juazeiro do Norte* em 2014.1

Cota		Vagas		Vagas
AC ²⁹	IFCE	908	Campus Juazeiro do Norte	85
L1 ³⁰		121		10
L2 ³¹		360		35
L3 ³²		114		10
L4 ³³		342		35
Total:		1.845		175

Fonte: IFCE (2014).

²⁹ Ampla Concorrência (AC) - vagas destinadas a todos os candidatos, independentemente da procedência escolar, renda familiar e raça.

³⁰ L1 - vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

³¹ L2 - vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

³² L3 - vagas reservadas a candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

³³ L4 - vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

As cotas identificadas no Edital 001/2014 - GR compreenderam três categorias de minorias sociais: oriundos de escolas públicas, famílias com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e pessoas pretas, pardas ou indígenas. Em 2014.1, não foi verificada cota específica para PCD, que passou a configurar em edital somente em 2017.2.

Tabela 8 - Ingressantes em 2014.1, por curso e cota no IFCE - *Campus Juazeiro do Norte*

CURSOS	AC	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Bacharelado em Engenharia Ambiental	28	01	07	01	04	41
Licenciatura em Educação Física	26	-	06	-	07	39
Licenciatura em Matemática	20	-	01	01	04	26
Tecnologia em Automação Industrial	22	02	04	-	08	36
Tecnologia em Construção de Edifícios	22	01	06	-	05	34
TOTAL GERAL	118	04	24	02	28	176

Fonte: IFCE (2019).

No semestre 2014.1, o total da oferta foi de 175 (100%) vagas, com taxa de ocupação de 100% + 1, totalizando 176 vagas. Nas cotas L1, L2, L3 e L4, a oferta foi de 90 (100%) vagas, com a ocupação de apenas 58 (64,4%) vagas. De maneira diversa, nas vagas de AC, a oferta foi 85 (100%) e a taxa de ocupação ficou em 139% (118), já que as vagas remanescentes das cotas foram remanejadas para a ampla concorrência, conforme previsto em edital.

Acredita-se que a baixa taxa de ocupação das vagas destinadas às cotas, 58 (64,4%), deve-se à recente implantação do SISU e do Sistema de Cotas pelo IFCE e à consequente desinformação acerca dos critérios da seleção. As cotas que exprimiram maior taxa de ocupação foram aquelas com critério étnico/racial + renda (L2) e étnico/racial independente de renda (L4).

Para a análise do percurso acadêmico, será feito novo recorte entre os cotistas, destacando aqueles que utilizaram a condição de renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo no semestre 2014.1, que correspondem as cotas L1 e L2.

Tabela 9 - Quantidade de estudantes cotistas de renda por curso, cota e sexo

Curso	Cota		Sexo	
	L1	L2	F	M
Bacharelado em Engenharia Ambiental	01	07	06	02
Licenciatura em Educação Física	-	06	01	05
Licenciatura em Matemática	-	01	-	01
Tecnologia em Automação Industrial	02	04	02	04
Tecnologia em Construção de Edifícios	01	06	03	04

TOTAL:	28
---------------	-----------

Fonte: IFCE (2019).

Do total de 28 (100%) estudantes cotistas, 12 (43%) são do sexo feminino e 16 (57%) do sexo masculino. Desses, quatro (14,3%) são estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; e 24 (85,7%) são estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários-mínimo e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Pode-se aqui destacar o que foi discutido ainda no segundo capítulo, que, no Brasil, se identifica estreita relação entre a questão racial e a pobreza, onde há quantidade considerável dos negros no grupo considerado de baixa renda.

Tabela 10 - Status da matrícula dos cotistas 2014.1 em 2018.2

Status da Matrícula	Quantidade de Estudantes
Abandono	11(39,3%)
Cancelada	04 (14,3%)
Transferência Interna	03 (10,7%)
Concluída	06 (21,4%)
Cursando	04 (14,3%)
TOTAL:	28 (100%)

Fonte: IFCE (2019).

De acordo com os dados da tabela 10, 50% (14) dos estudantes cotistas de renda que ingressaram no semestre 2014.1 abandonaram ou cancelaram sua matrícula sem retorno até 2018.2. Desses, apenas 42,8% (06) foram selecionados para o recebimento de algum tipo de auxílio³⁴ (IFCE, 2019). Denota-se que a taxa de evasão entre os cotistas pesquisados é altíssima e que mais da metade deles não recebem apoio do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE. Tal situação reforça a necessidade de articulação entre as ações de acesso e assistência estudantil para os estudantes de baixa renda, inclusive garantindo ou priorizando o seu atendimento dos cotistas.

Os dados da tabela 10 indicam que 35,7% (dez) dos cotistas de renda de 2014.1 conseguiram concluir o curso ou ainda o estão cursando. Desses, 70% (sete)

³⁴ Considerou-se aqui o recebimento de um ou mais auxílios por mais de um semestre ou não.

receberam ou recebem algum auxílio estudantil por vulnerabilidade social: alimentação, transporte, moradia, mães/pais, formação, óculos ou didático-pedagógico (IFCE, 2019).

Com base nos dados do percurso acadêmico dos cotistas de renda de 2014.1 do IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte, confirma-se que as ações de assistência estudantil interferem diretamente na permanência dos estudantes de baixa renda nas instituições públicas de ensino superior, mesmo que não seja a sua ausência o único motivo da evasão dos estudantes.

4.4 Produto Educacional

4.4.1 Elaboração do produto educacional

A pesquisa científica aqui relatada teve por objetivo subsidiar a elaboração de um fluxograma como ferramenta para promoção da atenção aos estudantes cotistas na assistência estudantil. A proposta evidencia desdobramentos técnicos baseados nos resultados obtidos mediante a análise de articulação entre as ações da Lei de Cotas e do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE (Resolução do CONSUP nº 052/2016), considerando os seguintes parâmetros: critérios de seleção, operacionalização das ações, financiamento e percurso acadêmico dos estudantes.

Com suporte nos parâmetros estabelecidos, realizou-se uma análise comparativa entre a Lei de Cotas e o Programa de Auxílios Estudantis do IFCE – *Campus* Juazeiro do Norte, que identificou pontos de des(articulação) dessas ações de acesso e permanência, resultando em alguns apontamentos para reflexão:

- a) o estudante cotista (com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e/ou egresso de escola pública), que ingressa na instituição de ensino atestando sua condição específica não possui garantia de que será atendido pelo Programa de Auxílios Estudantis IFCE;
- b) os dados e os documentos fornecidos pelos estudantes cotistas no ato da matrícula são arquivados e retidos em forma física na Coordenação de Controle Acadêmico (CCA), não sendo disponibilizados de modo sistemático para nenhum outro ambiente organizacional do *Campus*;
- c) foram encontrados indícios de que o recurso orçamentário destinado a assistência estudantil (Ação 2994) no *campus* Juazeiro do Norte é insuficiente

- para atender a demanda dos estudantes em sua totalidade por serviços e auxílios com valores aproximados das suas despesas reais declaradas;
- d) entre os estudantes cotistas (com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e/ou egresso de escola pública) que participaram da análise de percurso acadêmico, constatou-se taxa de evasão de 50%, pois, dos 28 (100%) ingressantes nas cotas L1 e L2³⁵, 14 (50%) abandonaram ou cancelaram sua matrícula no curso, sendo que, entre eles, apenas seis (42,8%) receberam algum auxílio por vulnerabilidade social do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE – *Campus Juazeiro do Norte*; e
 - e) na análise de percurso acadêmico, constatou-se um ponto de interseção dos dez (35,7%) estudantes cotistas que concluíram o curso ou o estão cursando: 70% (sete) deles em algum momento do percurso foram atendidos pelo Programa de Auxílios Estudantis com auxílios de vulnerabilidade social.

4.4.2 Descrição do produto educacional

Em decorrência do resultado da pesquisa, elaborou-se uma proposta de fluxograma como ferramenta de promoção da atenção aos estudantes cotistas na assistência estudantil, indicando a adoção das seguintes estratégias: ampliação do fluxo contínuo de dados entre o sistema Q-Acadêmico e o SISAIE; e o estabelecimento de acompanhamento específico aos estudantes cotistas pela equipe multiprofissional da assistência estudantil.

O fluxograma proposto compreende cinco etapas técnicas, construído com base nos pontos de des(articulação) identificados na pesquisa.

- I) Declaração e comprovação junto à Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) da condição que permitiu ao estudante concorrer na reserva de vagas. Neste caso, apenas uma reafirmação desta etapa, pois atualmente já ocorre dessa maneira.

³⁵ L1 - vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); L2 - vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

- II) Avaliação da documentação, pela CCA, para sua posterior inserção no Sistema Q-Acadêmico. Estratégia de aplicação: criação de uma interface no Sistema Q-Acadêmico que, além das informações pessoais, armazene os documentos apresentados pelo estudante (declarações, comprovantes de renda, laudos e atestados médicos).
- III) Exportação de dados e documentos do Q-Acadêmico para o SISAIE, gerando um relatório consolidado do perfil dos cotistas. Estratégia de aplicação: exportar inicialmente as informações e documentos que identifiquem o estudante pessoalmente e o classifique por cota de ingresso; os dados e documentos da sua renda familiar; sua situação de saúde, sua etnia e a instituição de ensino médio de egresso.
- IV) Importação do relatório consolidado do perfil dos cotistas pela equipe multiprofissional da assistência estudantil para elaboração do diagnóstico situacional e definição de estratégias para o acompanhamento dos estudantes. Os serviços e programas previstos na Política de Assistência Estudantil do IFCE instrumentalizam o acompanhamento dos estudantes.

O diagnóstico situacional funciona como retrato de uma determinada situação, neste caso, tornando possível a visualização de aspectos socioeconômicos, étnicos e de saúde dos estudantes cotistas. Com suporte no diagnóstico, os profissionais da assistência estudantil intervêm na realidade dos estudantes mediante acompanhamento sistemático ou atendimento contingencial por meio da escuta, inserção nos serviços e programas ofertados pela assistência estudantil no *Campus* e articulação com a rede pública de serviços (saúde, assistência, previdência, habitação, trabalho, entre outros).

- V) Adoção de fluxo contínuo na exportação de dados do Q-Acadêmico para o SISAIE relacionados ao *status* da matrícula dos estudantes cotistas (abandono, trancamento, transferência, entre outros). Estratégia de aplicação: sincronização das informações em tempo real e exportação de relatório mensal para o SISAIE.

O destaque aqui consiste em criar um fluxo de atenção específica aos estudantes cotistas, tendo em vista a constatação de (des)articulações das ações da Lei de Cotas seletivamente às do Programa de Auxílios Estudantis no *Campus*

Juazeiro do Norte, bem como um alto índice de evasão entre os cotistas (50%), identificado na análise do percurso acadêmico dos ingressantes nas cotas L1 e L2 no semestre 2014.1.

Para tanto, detectou-se como estratégia principal a adoção de um fluxo contínuo de dados entre o sistema Q-Acadêmico e o SISAIE, que facilite uma atenção profissional específica ao grupo dos estudantes cotistas. Entende-se que a natureza das ações da política de acesso e permanência são diferentes, mas o objetivo é o mesmo: democratizar o ensino superior. Com efeito, não é interessante que as duas políticas tenham operacionalização paralela, sendo necessário investir esforços na sua atuação conjunta e articulada para trazer maior efetividade as suas ações.

Nesta pesquisa, a análise de percurso acadêmico ocorreu apenas com os cotistas de renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e/ou egressos de escolas públicas, no entanto, a ferramenta proposta prevê uma intervenção focada em todos os estudantes cotistas (egressos de escola pública, renda, pretos, pardos, indígenas e PcD).

4.4.3 Avaliação do produto educacional

Depois de concluída, a proposta de fluxograma como ferramenta de promoção da atenção aos estudantes cotistas na assistência estudantil foi submetida à avaliação de um grupo de quatro profissionais atuantes no IFCE: I – representante da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE); II - assistente social do *Campus Aracati*; III - ex-Coordenadora de Assuntos Estudantis do *campus Juazeiro do Norte*; e IV - Coordenador do Controle Acadêmico (CCA) do também do *campus Juazeiro do Norte*.

A avaliação estruturou-se em quatro segmentos.

- a) Relevância - os avaliadores foram unânimes em reafirmar a relevância da adoção do fluxograma, e o fizeram apresentando alguns destaques. A assistente social do *Campus Aracati* expôs que a ausência de um fluxo sistemático e contínuo das informações dos cotistas não ocorre apenas no *Campus Juazeiro do Norte* e a sua adoção seria relevante para a instituição como um todo. O coordenador do controle acadêmico do *Campus Juazeiro do Norte* ressaltou que o conhecimento prévio do perfil dos estudantes cotistas, sem necessidade de aguardar a inscrição espontânea deles nos editais de auxílios, pode melhorar substancialmente o desenvolvimento das ações de

assistência estudantil. Corroborando este entendimento, a ex-coordenadora de assuntos estudantis do *Campus* afirmou que, com a elaboração de um diagnóstico situacional, seria possível focar os esforços da assistência estudantil naqueles estudantes que apresentassem maior risco social.

- b) Aplicabilidade - os avaliadores também foram uníssonos em concordar com aplicabilidade do produto. O coordenador do controle acadêmico do *Campus* Juazeiro do Norte frisou, inclusive, que considera a interface dos sistemas Q-Acadêmico e SISAE de fácil aplicação. Já a representante da DAE, apesar de concordar com a aplicabilidade, registrou a seguinte ressalva: nem todos os *campi* do IFCE possuem a equipe de assistência estudantil completa, conforme previsto na Política de Assistência Estudantil do IFCE (Resolução 024/2015)³⁶ e com isso poderá dificultar em alguns aspectos a execução do fluxograma.
- c) Sugestões – outro assunto tocado por três dos quatro avaliadores foi a necessidade de ampliação do fluxo contínuo de informações dos cotistas para outros ambientes organizacionais da instituição, tais como: a Coordenação Técnico Pedagógica (CTP), as Coordenações de Curso e os Departamentos de Pesquisa e Extensão. Esta ampliação teria o objetivo de consolidar o acompanhamento sistemático destes estudantes no flanco institucional. A representante da DAE acrescentou que, para garantir a elaboração do diagnóstico situacional dos estudantes cotistas, seria necessário incrementar a composição das equipes multiprofissionais dos *campi* e oferecer capacitação para que compreendam melhor seu papel no acesso e permanência dos estudantes.
- d) Encaminhamentos - a sugestão de ampliação do fluxograma é reconhecida como importante e também legítima, entretanto, se optou pela manutenção da proposta inicial, pois acredita-se que, para sua ampliação, seria indispensável estudo detalhado dos processos e relações estabelecidas entre o acesso, a assistência estudantil e os demais ambientes organizacionais mencionados. Destarte, coloca-se o fluxograma proposto como um projeto-piloto, que pode vir a ser ampliado por outros agentes da instituição. Quanto à sugestão que

³⁶ No art. 7º da Resolução do CONSUP nº 024/2015, é considerada equipe completa aquela que tiver em sua composição: assistente social, educador físico, enfermeiro, médico, nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, assistente de alunos e técnico em assuntos educacionais.

envolve o gerenciamento de pessoal do IFCE, considera-se não ser da competência desta pesquisa propor desdobramentos para esse aspecto.

A versão final do “Fluxograma como ferramenta de promoção da atenção aos estudantes cotistas na assistência estudantil”, pós-avaliação do grupo de profissionais, encontra-se disponível no apêndice desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 2000, as políticas de acesso e permanência estudantil no ensino superior público brasileiro foram reestruturadas por meio da adoção de várias medidas de caráter afirmativo: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Sistema de Seleção Unificada (SISU); a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e o Programa Bolsa Permanência. O objetivo que norteou a adoção dessas medidas foi tornar o ensino superior público mais democrático.

Em detrimento desse novo perfil democrático, as políticas de acesso e permanência estudantil no ensino superior passaram a ser caracterizadas como políticas públicas de inclusão social, que buscam a equidade de condições no acesso e a equidade de resultados na permanência das minorias sociais, partindo do princípio de reconhecer as desigualdades para repará-las.

No Brasil, as ações de caráter afirmativo na educação superior têm modelo de operacionalização semelhante às dos Estados Unidos da América (EUA), pois sua estruturação compreende, principalmente, a adoção de cotas, com sua proporcionalização entre os grupos sociais. A reserva de vagas estabelecida para as pessoas de baixa renda é considerada como a mais acertada em um país como o Brasil, onde 26,5% da população vive abaixo da linha da pobreza (PNAD, 2018).

Com o processo de democratização, o acesso dos grupos minoritários ao ensino superior cresceu exponencialmente, chegando quase a quadruplicar de 2012 a 2017. O mesmo não ocorreu, entretanto, com as ações de permanência. O principal eixo de atuação da política de permanência é a assistência estudantil, e esta exprime uma demanda maior do que a oferta em âmbito nacional e também no IFCE – *Campus Juazeiro do Norte*.

No *Campus Juazeiro do Norte*, encontrou-se a sinalização de um alto índice de evasão entre os estudantes cotistas (50%), quando da análise de seu percurso acadêmico. Assim, também registrou-se um baixo índice de acesso à assistência estudantil (42,8%), principalmente entre os que abandonaram ou cancelaram a matrícula no curso. Há probabilidade de isto ser fruto, mesmo que indiretamente, das (des)articulações identificadas entre a Lei de Cotas e o Programa de Auxílios Estudantis do IFCE nos critérios de seleção, na execução de suas ações e o seu financiamento.

Os critérios de seleção da Lei de Cotas e do Programa de Auxílios Estudantis do IFCE denotaram certo nível de articulação, haja vista que a condição a ser comprovada no acesso (renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo) é mais restritiva do que exigida pela assistência estudantil (situação de vulnerabilidade social). O atendimento ao estudante cotista, no entanto, fica fragilizado em decorrência das restrições orçamentárias.

Encontrou-se des(articulação) das políticas de acesso e permanência também em âmbito nacional, quando a Lei de Cotas exige apenas a autodeclaração para comprovar a condição de preto, pardo ou indígena e o Programa Bolsa Permanência (PBP) estabelece como beneficiários apenas indígenas e quilombolas, além exigir documentos expedidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Fundação Cultural Palmares, respectivamente.

No que tange à execução das ações, identificou-se completa (des)articulação da Lei de Cotas em relação ao Programa de Auxílios Estudantis do IFCE, dada a inexistência de um fluxo direto e contínuo de informações que possam ser retroalimentadas e subsidiar atendimento específico e mais qualificado aos estudantes cotistas.

Na análise comparativa entre os padrões de acesso dos estudantes cotistas e os critérios estabelecidos para o cálculo do orçamento do PNAES, surgiram importantes apontamentos que se configuram em aparentes pontos de (des)articulação: I – a referência quantitativa utilizada no cálculo do orçamento do PNAES não leva em consideração uma prospecção do número de estudantes cotistas de renda que irão ingressar na instituição em determinado ano; e II – umas das variáveis utilizada no cálculo do orçamento é o IDH do município-sede do *Campus*, que, quando baixo, aumenta o volume de recursos e, quando alto, diminui. A discrepância, entretanto, consiste na alta probabilidade de o *Campus* receber estudantes oriundos de municípios com IDH menores do que o seu, principalmente depois da criação do SISU.

O “Fluxograma como ferramenta para atenção aos estudantes cotistas”, produto educacional que teve sua elaboração subsidiada pelos resultados registrados nesta dissertação, objetiva intervir no flanco micro (local) nos pontos de (des)articulação identificados na relação acesso *versus* permanência.

Chegou-se à conclusão de que as políticas de acesso e assistência estudantil no IFCE – *Campus* Juazeiro do Norte são des(articuladas), quando se trata da atenção

que deveria ser dispensada aos estudantes cotistas que ingressam na instituição com a sua condição de vulnerabilidade social já reconhecida, mas não têm garantia de atendimento no Programa de Auxílios Estudantis do IFCE, em virtude da relação universalidade *versus* seletividade.

O modo como os mecanismos institucionais de apoio são operacionalizados pode contribuir para reproduzir ou combater as desigualdades, razão por que, é tão importante que estejam articulados entre si, atuando na mesma perspectiva de ação, sem sobreposição de critérios ou programas.

É latente e urgente que o processo de democratização do ensino superior vivenciado pelo Brasil nos últimos anos continue ocorrendo, pois seus objetivos ainda não foram alcançados. Também se mostra necessário que se consolide com a completa articulação de suas ações e como políticas públicas de Estado, não apenas de Governo. Há indícios, contudo, particularmente no financiamento, de que este processo declina desde 2016, após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e o fortalecimento da onda conservadora na política partidária brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa, PT: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ARAÚJO, Felipe. Minorias. **InfoEscola**. [S.l.], [20--]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/minorias/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

ASCHER, Nelson. Em defesa do homem branco. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 3 abr. 1994. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12382&keyword=ASCHER&anchor=4856117&origem=busca&pd=e6e46ab390a54cd657394f1bcd0fc509>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ARRUDA, Bárbara Diniz Vieira; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho; LOPES, Ludimila Façanha. Reflexões sobre assistência estudantil, acesso e permanência na educação superior: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Crateús. *In*: ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAGNAC, Mônica Duarte (org.). **Educação em debate**: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza, CE: EdUece, 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 ago. 1943.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da administração pública federal, o programa nacional de ações afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 mai. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.734, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001.

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 União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais**: reestruturação e expansão das universidades federais. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 21, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o sistema de seleção unificada - SISU. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013**. Cria o programa bolsa permanência e dá outras providências. Brasília, DF, 9 maio 2013.

CALLIGARIS, Contardo. Uma proposta para o Brasil não ser um clube. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 ago. 1999.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 2, out. 2010.

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte (MG), v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: UNESP, 2001.

CONIF. **Metodologia da matriz orçamentária da rede de ensino profissional e tecnológica de 2018**. [Fortaleza, CE]: CONIF, 2018.

COSTA, Simone Gomes. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031>. Acesso em: 11 out. 2016.

COSTA, Renata Maria Paiva. **O serviço social no contexto da educação**: reflexões acerca dos desafios do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.

DURÃES, Jaqueline Sena; CUBAS, Marcia Regina. Conceitos de equidade, uma revisão de literatura. **Programa de Pós-Graduação em Bioética PUCPR**, Curitiba, PR, 2015.

DUTRA, Natália G. dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

GARRIDO, Edleusa Nery. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. *In*: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE SOCIEDADE, 2012, Cachoeira, BA. **Anais eletrônicos** [...]. Cachoeira, BA: Instituto Kirimurê, 2012. Disponível em: <http://www.institutokirimure.pro.br/seminario-universidade-sociedade-anais/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. *In*: **Racismo no Brasil**. São Paulo, SP: Peirópolis, ABONG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Goiânia, GO, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

GUIMARÃES, André Rodrigues *et al.* Escolarização burguesa e formação omnilateral. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, PR, v. 4, n. 6, p. 15-29, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da universidade federal do Rio de Janeiro - UFRJ. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2014.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**: síntese de indicadores sociais: padrão de vida e distribuição de renda. Brasília: IBGE, 2018.

IFCE. **Edital de seleção de auxílios aos discentes nº 10/2018**. Divulga, pelo presente edital, o processo seletivo e os critérios para concessão de auxílios aos discentes do IFCE, período letivo de 2018.1. Disponível em: https://ifce.edu.br/acesso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/assistencia-estudantil/campus-juazeiro/edital-102018_selecao-de-auxilios-aos-estudantes-1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

IFCE. **Edital nº 001-GR-2014, de 03 de janeiro de 2014**. Processo Seletivo - IFCE/SISU 2014-1. Disponível em: http://www2.cefetce.br/images/stories/menu_superior/vestibular_concurso/sisu_2013_1/EDITAL_IFCE-SISU_2014-1_Assinado.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019

IFCE. **Edital nº 16/2018 DI/PROEN/REITORIA-IFCE**. Processo Seletivo – IFCE/SISU 2018-2. Disponível em: https://ifce.edu.br/taua/editais_resultados/EditallFCESisu2018.2.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

IFCE. **Edital nº 23/2018/DI/PROEN/REITORIA/IFCE**. Processo Seletivo 2018.2 - *Campi* de Acaraú, Camocim, Crateús, Juazeiro e Ubajara. Disponível em: <https://www.blogdovestibular.com/wp-content/uploads/2018/08/Edital-de-Abertura-1.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

IFCE. **Manual do orçamento**. Fortaleza, CE: IFCE, 2016.

IFCE. **Portaria nº 35/GDG, de 25 de fevereiro de 2015**. Estabelece preços para a refeição servida no Restaurante Acadêmico do IFCE - campus Juazeiro do Norte.

IFCE. **Projeto Pedagógico de Curso - PCC**: curso de bacharelado em Engenharia Civil. Juazeiro do Norte, CE: IFCE, 2019.

IFCE. **Resolução nº 024, de 22 de junho de 2015**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFCE. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2015/024-2015-aprova-a-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf/@download/file/024%20-%202015%20-%20aprova%20a%20politica%20de%20assistencia%20estudantil%20do%20IFCE.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

IFCE. **Resolução nº 052, de 24 de outubro de 2016**. Aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Disponível em: <https://ifce.edu.br/cedro/arquivos/RESOLUON0522016RAEoutubro20161.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2019.

IFCE. **Sistema Informatizado de Assistência Estudantil**. 2018. Não publicado.

IFCE. **Sistema Informatizado de Assistência Estudantil**. 2019. Não publicado.

IFCE. **[Tabela de auxílios de assistência estudantil]**. 2016. Não publicado.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 mar. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katál**, Florianópolis, SC, v. 14, n. 1, p. 23-31, 2011.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Revista Temporalis**, Brasília, DF, ano 17, n. 33, p. 231-253, 2017.

MDS. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**: norma operacional básica NOB/SUAS. Brasília, DF: MDS, 2005.

MEC. **Portaria nº - 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

MEC. **Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC**. Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência - PBP. Brasília, 11 maio 2016. Disponível em: <http://prae.ufsc.br/files/2016/05/Of%C3%ADcio-Circular-n%C2%BA2-2016-DIPES-SESU-SEST-MEC.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In*: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, 2010.

MOREIRA, Gerliane Cabral. O princípio da igualdade nas ações afirmativas e política de quotas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 58, out. 2008. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3166. Acesso em: 14 fev. 2019.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Não é assim de graça!: lei de cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 22, n. 3, p. 593-601, 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; ANHAIA, Bruna Cruz de. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXXIII, n. 78, 2002.

OPNE. **Observatório do plano nacional de educação**: banco de dados. [20--]. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 7 mar. 2019.

OPOVO ONLINE. **Anuário do Ceará 2018-2019**. Disponível em: <http://www.anuariodoceara.com.br/idh-municipal-ceara/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. [Indicadores da Educação]. 2018. Disponível em:

https://data.oecd.org/searchresults/?r=%2Bf%2Ftype%2Findicators&r=%2Bf%2Ftopics_en%2Feducation. Acesso em: 21 fev. 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

RIBEIRO, Paulo Silvino. Breve definição de ascensão social. **Brasil Escola**. [20--]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/breve-definicao-ascensao-social.htm>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. Nós sempre varremos nossa história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 mai. 1996. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=13166&keyword=Janine&anchor=4740506&origem=busca&pd=5c051fedf8142f10264aa915bbf988ec>. Acesso em: 28 fev. 2019.

RODRIGUEZ, Alexandre. Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior brasileiro - um estudo de caso. **Caderno de Administração da PUC**, São Paulo, SP, v. 5, n. 1, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cotas na universidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 ago. 2001. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=15087&keyword=SCHWARCZ&anchor=5429072&origem=busca&pd=17ef751ad5120e0cec55ee98dd9bb16e>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SELL, Sandro César. **Ação afirmativa e democracia racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2002.

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

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 63, mar. 2003. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3823>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SILVA FILHO, Penildon; CUNHA, Eudes Oliveira. As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto, PT. **Anais eletrônicos** [...]. Porto: [s.n.], 2014. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

SILVA FILHO, Roberto Leal; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar *et al.* Lobo *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf. Acesso em: 11 out. 2016.

SOUZA, Antonia de Abreu. **A política de fundo público para o financiamento da educação básica**: impactos e impasses no Município de Fortaleza. 313 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

TELLES, Edward. Início no Brasil e fim nos EUA. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 4, n.1, 1996.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 221-245, 2011.

VOGT, Carlos. O papel estratégico das cotas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 7 mar. 2003. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=15642&keyword=Vogt&anchor=5858162&origem=busca&pd=b975fe6e73ba1884e57d7a895b7d1f04> . Acesso em: 28 fev. 2019.

ANEXO - AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
Av. Plácido Aderaldo Castelo, 1646 - Bairro Planalto - CEP 63040-540 - Juazeiro do Norte - CE -
www.ifce.edu.br

AUTORIZAÇÃO - DG-JUA

AUTORIZO a assistente social do *campus* Juazeiro do Norte do IFCE, **Elaine Vieira da Silva**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, a utilizar os dados estudantis contidos no **Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SISAE) e Q-Acadêmico**, os quais serão necessários à construção da sua dissertação de mestrado sob o título **Acesso e Permanência Estudantil: uma articulação com enfoque de classe**, que tem por objetivo analisar a articulação entre as políticas de acesso e permanência no ensino superior para os estudantes de baixa renda no IFCE - *campus* Juazeiro do Norte, em conformidade com a solicitação (SEI 0546627).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Brito de Lacerda, Diretor Geral - Campus Juazeiro do Norte**, em 08/03/2019, às 17:03, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)

A autenticidade do documento pode ser conferida no site

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

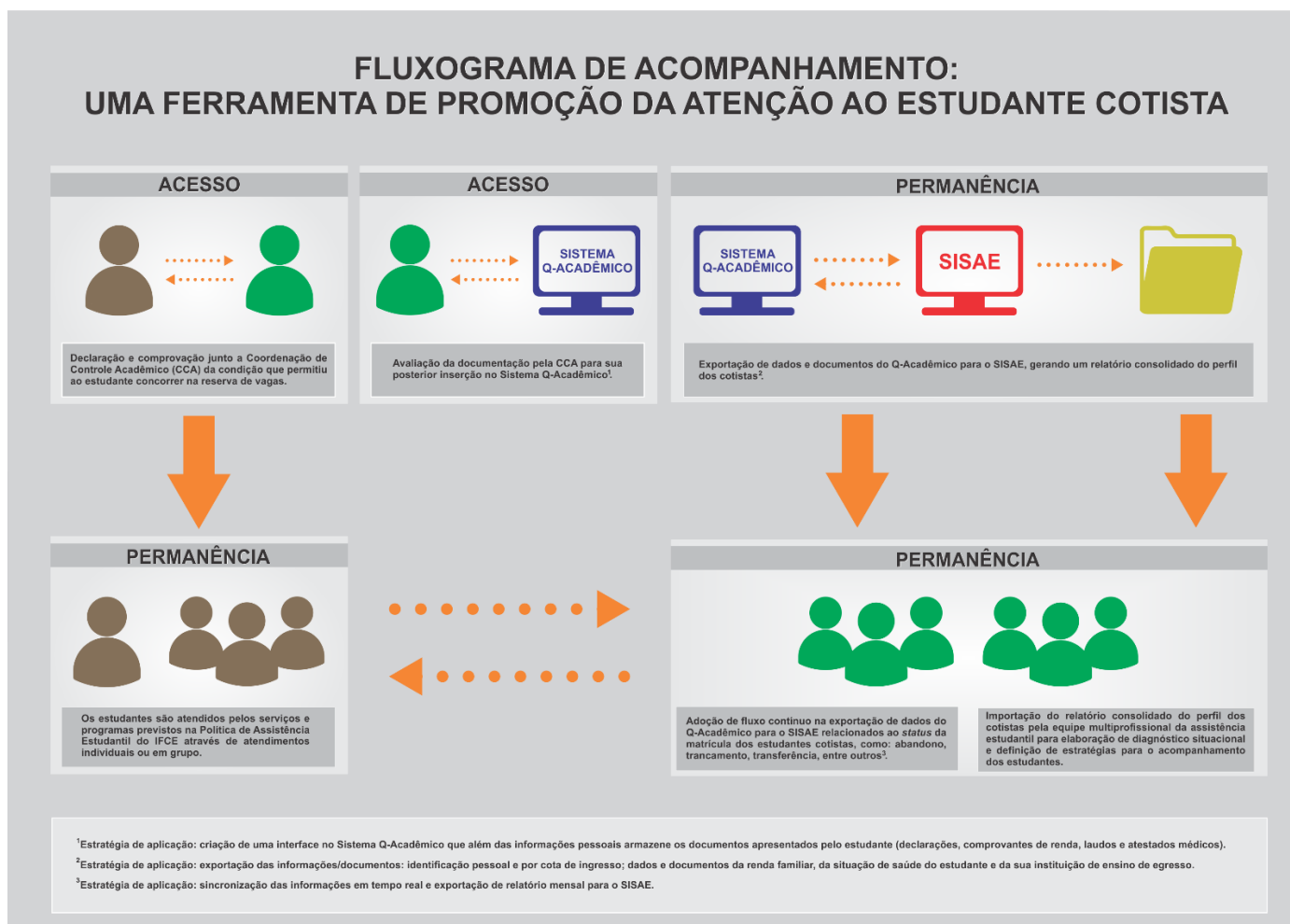
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **0548987** e o código CRC **F35D40C5**.

23261.000626/2019-
69

0548987v2

APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL

Figura - Fluxograma de Acompanhamento



Fonte: elaborado pela autora (2019).