

O ESTUDANTE DE CAMADAS POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: PERMANÊNCIA GARANTIDA?

THE STUDENT FROM POPULAR LAYERS IN THE PUBLIC UNIVERSITY: GUARANTEED
PERMANENCE?

Lucinéa de Souza Pereira¹

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO: Este artigo apresentará um breve debate acerca das ações afirmativas na educação e os mecanismos de acesso e permanência do estudante na universidade, dando-se ênfase nas ações de assistência estudantil em relação às demandas do novo público universitário ingressante. Considerando a expansão do Ensino Superior no Brasil, especialmente após a década de 1990, verifica-se a maior inclusão e diversidade do público estudantil mediante o ingresso de estudantes negros, pardos, indígenas e pertencentes às minorias sociais que historicamente estiveram à margem dessa modalidade de ensino (MAYORGA; SOUZA, 2012). Outra temática que será abordada é a inclusão das camadas populares no Ensino Superior através de reservas de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública e/ou possuam renda familiar per capita bruta mensal de até 1,5 salários mínimos (Lei Federal nº. 1.711/2012).

Palavras-chave: Expansão do Ensino Superior; Estudante Universitário de Camadas Populares; Ações Afirmativas.

ABSTRACT: This article will present a brief debate about the affirmative actions in education and the mechanisms of access and permanence of the student in the university, emphasizing the actions of student assistance in relation to the demands of the new public university students. Considering the expansion of Higher Education in Brazil, especially after the 1990s, there is a greater inclusion and diversity of the student public through the entry of black, pardos, indigenous and social minority students who have historically been on the margins of this modality of teaching (MAYORGA, SOUZA, 2012). Another theme that will be addressed is the inclusion of the popular classes in Higher Education through vacancies reserved for black students, pardos or indigenous people who have completed high school in a public school and/or have a monthly gross family income per capita of up to 1,5 minimum wages (Federal Law No. 1,711 / 2012).

Keywords: Expansion of Higher Education; University Student from Popular Layers; Affirmative Actions.

INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior brasileira e as ações de inclusão das camadas populares

No Brasil, até a década de 1970, o meio universitário era composto quase exclusivamente por jovens pertencentes à elite brasileira e com perspectivas de atuação profissional em cargos e posições de prestígio social e considerável retorno financeiro.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, graduada em Serviço Social. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. lucineadesouza@gmail.com

A partir do movimento de industrialização brasileira e a posterior globalização da economia mundial, na década de 1990, verificou-se a expansão e a reestruturação do mundo do trabalho, que culminou em demandas por democratização da educação superior e mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários brasileiros.

Inseridos nesta discussão, Rodrigues, Machado e Araújo (2011) mencionam o caráter segregacionista da educação superior brasileira e destacam a importância da expansão do Ensino Superior como estratégia governamental para reduzir as desigualdades sociais.

Para a educação superior brasileira, a década de 1970 representa o período posterior aos debates sobre a necessidade da reforma universitária e à promulgação do Decreto-Lei Federal nº. 539, de 1969, que, juntamente com os Decretos no. 464/69 e 465/69, “atribuiu à Universidade uma forma de excelência do Ensino Superior (multifuncional, polivalente, pautada no ensino e na pesquisa, mas pretendendo alocar também a formação profissional) e a faculdade isolada sendo admitida como exceção” (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011, p. 5).

O propósito principal da reforma universitária e das alterações nas legislações do Ensino Superior foi proporcionar mudanças na administração pública, visando ampliar o acesso à graduação para também atender às necessidades de capacitação profissional, conforme demandado pelo desenvolvimento industrial vigente desde a década de 1950.

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil efetuou mais reformas no Ensino Superior por influência do Banco Mundial, incentivando a privatização desta modalidade de ensino conforme já ocorria em demais países da América Latina (SOBRINHO, 2005). Assim, em 1991, os dados indicavam a existência de 864 IES, ocorrendo, em menos de uma década, uma expressiva expansão das IES. Já em 2009, esse número era de 2.314 IES no território nacional (INEP, 2010).

Como consequência dessa expansão das IES, o número de estudantes do Ensino Superior aumentou significativamente no Brasil. Os dados do Censo da Educação Superior evidenciavam que, em 2012, o percentual de estudantes universitários era de quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos e que aproximadamente 15% desses estudantes estava na idade considerada adequada para cursar esse nível de ensino (INEP, 2013).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) ² representam um marco na expansão do Ensino Superior privado, pois promoveram o custeio do curso de graduação para estudantes de camadas populares mediante o financiamento estatal das mensalidades destes universitários, podendo o financiamento ser na modalidade parcial ou total.

No que se refere ao atendimento das prerrogativas de expansão do Ensino Superior previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) para a rede federal, foi elaborado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído em 2007, foi criado a partir do reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social brasileiro, e teve como principal objetivo o aumento das vagas de ingresso e a

2 Lei nº. 10.260, em 12 de julho de 2001, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas e com certo nível de insuficiência econômica (BRASIL, 2010).

redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação nas universidades públicas (BRASIL, 2007).

Essa expansão no processo de inclusão das camadas populares e minorias historicamente excluídas foram viabilizadas mediante a expansão de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme indicado acima, principalmente devido à criação e expansão do ensino noturno e, principalmente, por intermédio da implantação de políticas de ações afirmativas na educação superior.

Porém, tal política pública não visava principalmente às vagas para alunos de camadas populares. Portes e Sousa (2013) destacam que as ações do REUNI na Universidade Federal de São João del Rey (UFSJ) permitiu a expansão do ensino matutino e integral, pois essa instituição já oferecia a maioria dos cursos no período noturno e, segundo os autores, a UFSJ, desde seus primeiros cursos, se caracterizou por ser uma universidade de estudantes-trabalhadores.

Dentre os resultados dessa expansão do ensino diurno na UFSJ, constatou-se a diminuição progressiva dos ingressantes provenientes de escolas públicas, pois Portes e Sousa (2013, p. 68), ao analisarem o perfil dos estudantes da UFSJ no período de 2005 a 2008, constataram que, a partir deste último ano, “com a ampliação da oferta de vagas no turno integral e a criação, entre outros, do curso de Medicina, o percentual de ingressantes provenientes de escola pública tornou-se menor que 50%”.

Conforme acima exposto, as ações do REUNI não alcançaram, na íntegra, os objetivos em relação à democratização do Ensino Superior e à redução das desigualdades educacionais, contudo, possibilitou um maior ingresso de estudantes de camadas populares no Ensino Superior.

Cabe destacar que as ações afirmativas no Ensino Superior ainda estão em processo de implantação e ainda há muito por fazer, principalmente no que se refere a ações interinstitucionais para acolher e incluir o ingressante por cotas.

Ações afirmativas na educação superior brasileira: breve contexto

Conforme afirma Lima (2010), as ações afirmativas visam à promoção da diversidade cultural e da justiça social, tendo, como princípio fundamentador, a correção das desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais, sendo, portanto, definidas como uma intervenção de cunho compensatório. As ações afirmativas apresentam-se na modalidade de políticas públicas e/ou ações do setor privado, podendo ter o caráter compulsório ou facultativo.

Essas ações também são conhecidas como “discriminações positivas” (LIMA, 2010) visto que tendem a reivindicar uma ultrapassagem do direito meramente formal para o direito material, levando-se em consideração o fato de que é necessário estabelecer mecanismos de acesso diferenciados para os indivíduos em situação de desigualdade.

No que tange à sua ideologia de fundamentação, as políticas de ações afirmativas podem ser consideradas políticas de pertencimento ou identidades, pois se destinam a públicos específicos e têm por finalidade romper com modelos de gestão social tradicional e mantenedores de históricas desigualdades sociais (LIMA, 2010).

As ações afirmativas apresentam-se como medidas eficazes no combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de grupos sociais excluídos. Essas

ações elevam o nível da participação de minorias no processo político, promovem ampliação do acesso às políticas de educação, saúde, emprego, bens materiais, proteção social e diversidade cultural.

Destaca-se que a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, apresenta características mais democráticas e inclusivas, incluindo as reivindicações sociais relacionadas ao contexto social vigente, reconhecendo a existência da discriminação racial, étnica e de gênero, e das limitações sociais impostas às pessoas com deficiência física no país.

Ocorre também a expansão da visibilidade pública e governamental em torno da temática das desigualdades raciais, merecendo destaque o final da década de 1990, que contou com a divulgação de análises sobre as desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (PAIVA; ALMEIDA, 2010).

O século XX foi marcado pela mobilização e ativismo dos movimentos negros brasileiro, com destaque para o processo preparatório para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, de 2001, em Durban, na África do Sul (JODAS; KAWAKAMI, 2013).

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, as ações afirmativas promulgadas não satisfazem a todos. Elas são alvo de questionamentos e posições divergentes. Tal debate se intensificou no final do século XX, momento em que grupos historicamente excluídos passaram a reivindicar intervenção pública para compensar desigualdades e promover maior inclusão social. De outro lado, evidenciam-se resistências por parte dos grupos socialmente dominantes que questionam a legitimidade de tais propostas.

A manutenção da qualidade do Ensino Superior público também passou a ser debatida sob uma perspectiva de inter-relação entre a implantação das políticas de ação afirmativa na educação e seus impactos no rendimento acadêmico e diversificação do público universitário, com a possibilidade de marginalização e segregação dentro da própria instituição mediante a formação de grupos de alunos inseridos e excluídos.

Sobre os potenciais estudantes excluídos, Zago (2000, p. 26) afirma que:

As histórias escolares que acompanhamos evidenciam a interrupção dos estudos como parte de um processo de eliminação que acontece de forma contínua e ao longo de toda a vida escolar. Ao investigar os percursos escolares não podemos ignorar as contradições entre o prolongamento da obrigatoriedade escolar e a realidade concreta vivida por parte significativa da população que, quando inserida na escola, tem uma trajetória em constantes descompassos com as normas da instituição de ensino, produzindo o que Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) denominam de “excluídos potenciais”.

Conforme apontado por Zago (2000), na trajetória escolar deve-se considerar as diversas nuances que permeiam o contexto dos estudantes e entender que a garantia do acesso via ação afirmativa não garante efetivamente sua permanência.

As considerações acima expostas levam-nos a refletir que as políticas de ações afirmativas em si não devem ser entendidas acriticamente como mecanismos de redução da desigualdade e da democratização do Ensino Superior, pois há a necessidade de questionar de que forma o acesso a esse nível de ensino tem sido garantido

aos estudantes de camadas populares e como a diversificação do público estudantil tem sido acolhida no interior das universidades.

Merecem ser problematizada a questão do acesso do estudante de camadas populares no Ensino Superior, pensando-se sobre a perspectiva de qual possibilidade de inclusão e vivência universitária lhes é permitida. Para esse público estudantil, é concretizado o acesso a um curso de maior prestígio social como as áreas da Saúde e Engenharias? Ao estudante de camadas populares são concretizadas a igualdade de permanência mediante a participação em pesquisa e extensão universitária?

Os questionamentos acima nos levam a refletir sobre o tipo de viés no qual está assentado o discurso da expansão e democratização do Ensino Superior brasileiro, pois se percebe que, nesse processo de democratização, tem-se enfatizado, prioritariamente, a questão quantitativa de ingressantes de camadas populares ao Ensino Superior, não levando em consideração as demandas e perspectivas de permanência desse novo público universitário.

Sobre a questão da permanência, Almeida (2014, p. 269) destaca que:

Permanência na universidade pública, como fato social que é, deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades.

Assim, o debate sobre a forma como tem sido concretizada a inclusão no Ensino Superior é fundamental, pois é necessário repudiar a visão de universidade “neutra”, uma vez que, ao negligenciar as desigualdades presentes no interior da universidade, ela está automaticamente intensificando-as (ALMEIDA, 2014).

Finalmente, é relevante destacar a importância das ações afirmativas no que tange ao acesso de estudante de camadas populares ao Ensino Superior, mas alocando, nesta temática, as devidas ressalvas no que se refere ao seu real potencial de inclusão na universidade, merecendo especial atenção a apropriação do saber universitário e a vivência social e cultural que tal nível de ensino proporciona.

Ações Afirmativas e o Perfil socioeconômico estudantes trabalhadores de camadas populares da UFOP

Objetivamos apresentar nas páginas que seguem alguns resultados da dissertação de mestrado defendida em 2016 junto ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, cuja pesquisa visou investigar como o estudante trabalhador de camadas populares vivencia a vida universitária considerando a socialização, as expectativas e as práticas cotidianas dos estudantes trabalhadores das camadas populares que estudam na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, ingressaram na referida universidade via reserva de vaga social para famílias com renda bruta per capita familiar de até 1,5 salários mínimos.

A UFOP possui campi na cidade de Ouro Preto e na cidade de Mariana, que também abriga cursos desta universidade, situa-se a 22 quilômetros de distância. A opção por esses participantes da pesquisa se deu porque eles não tiveram que mudar de residência após o ingresso na universidade. Assim, foi possível conhecer melhor os impactos de estudar e trabalhar simultaneamente, considerando que a nova vivência dos estudantes selecionados foi apenas em relação ao curso de graduação, não havendo, pois, impactos de adaptação em residência distinta da anterior.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários e entrevistas semi-dirigidas com estudantes de ambos os sexos, de diferentes cursos de licenciatura e bacharelado e cotistas ingressantes na modalidade reserva de vagas para renda familiar bruta per capita de até 1,5 salários mínimos, referente ao período de 2013/2 e que no momento do trabalho de campo, cursava o 5º período.

Os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD confirmam a tendência de expansão do número de vagas nas universidades federais, impactando positivamente no número de ingressantes que residem em Mariana e Ouro Preto, dois municípios que possuem campi da UFOP.

Em pesquisa preliminar ao banco de dados da PRACE constatou que, no segundo semestre do ano letivo de 2013, foram homologadas 217 matrículas na modalidade reserva de vagas renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Dentre esse percentual, verifica-se que 53 estudantes declararam que exerciam atividade remunerada na data da matrícula, sendo que dentre estes 26 estudantes declararam residência em Ouro Preto e Mariana anteriormente ao ingresso na UFOP.

Foram aplicados, via e-mail, 23 questionários, pois 03 estudantes que compunham o recorte metodológico encontrava-se evadido da UFOP no ato da pesquisa de campo e, também foram realizadas quatro entrevistas semi-dirigidas com estudantes que declararam trabalhar e residir em Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP. As categorias de análises foram estruturadas de acordo com os eixos temáticos: longevidade escolar, o trabalho na vida do estudante universitário de camadas populares e as vivências universitárias.

Dentre as ferramentas de coleta de dados, citam-se:

- Pesquisa a banco de dados relativos ao perfil socioeconômico dos estudantes trabalhadores disponíveis na plataforma Cadastro para Programas de Assistência Estudantil (CPAE) da PRACE, referente o período de 2013/2 a 2015/1;
- Pesquisa a banco de dados da PROGRAD, referente à relação de estudantes cotistas ingressantes na modalidade reserva de vagas para renda familiar bruta per capita de até 1,5 salários mínimos, referente o período de 2013/2 a 2015/1;
- Aplicação de questionários via e-mail junto aos vinte e três estudantes cotistas selecionados, sendo dezessete mulheres e seis homens, os quais, no ato da matrícula SISU, declararam exercer atividade remunerada e residir em Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP.

Os questionários foram enviados aos estudantes via e-mail com o recurso do formulário Google Drive e teve por objetivo obter dados sobre a trajetória de trabalho pré e pós-ingresso na UFOP, o perfil socioeconômico e os aspectos favorecedores do contexto de longevidade escolar.

De forma geral, o nível econômico da família dos estudantes impacta no sucesso ou fracasso escolar. Assim, a trajetória de longevidade escolar é fruto da associação de um conjunto de características familiares que tenderam favoravelmente ao sucesso escolar e, conseqüentemente, ao prolongamento da vida escolar.

Dentre os estudantes que ingressaram na modalidade reserva de vagas para perfil familiar com renda per capita bruta familiar de até 1,5 salários mínimos, foram selecionados, para a pesquisa, estudantes trabalhadores, de ambos os sexos, de diferentes cursos e que residiam nos municípios de Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP.

A escolha da renda familiar bruta mensal per capita de até 1,5 salários mínimos deve-se ao fato dessa ser a renda máxima estabelecida pelas políticas de reserva de vagas para estudantes de camadas populares e de baixa renda em universidades públicas.

Os dados documentais da pesquisa indicaram que os estudantes que exercem atividade remunerada e que atendiam às delimitações da pesquisa, um total de 23 estudantes que, além de trabalhar, também declaram residir nos municípios de Ouro Preto e Mariana em um período anterior ao ato de matrícula para o 2º semestre do ano letivo de 2013.

Trata-se de dezessete estudantes do sexo feminino e seis estudantes do sexo masculino, compostos, majoritariamente, por indivíduos acima de 26 anos de idade. Mais da metade deles (65,38%) estão inseridos na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

Os dados da pesquisa documental expressam um baixo potencial de acumulação patrimonial das famílias de camadas populares, pois 73% delas não possuem veículos e, em 100% dos casos, não se verificou a existência de imóvel além da moradia.

Os dados evidenciam um perfil familiar constituído por baixo nível de escolaridade dos familiares ascendentes, principalmente avós na condição de analfabetos ou semialfabetizados. Os pais e tios dos estudantes entrevistados também possuem pouca escolaridade, geralmente Ensino Fundamental incompleto.

Verifica-se também que as ocupações exercidas pelos pais/padrastos não exigem grande apropriação de saber técnico, sendo, portanto, atividades de cunho manual e/ou auxiliares em atividades do setor de serviços. Dentre as atividades dos pais/padrastos, destacam-se os cargos de pedreiro e motorista. Para as mães/madrastas, são mais comuns as funções de vendedoras, domésticas e há dois casos profissionais de nível superior.

No que se refere a ocupação dos estudantes trabalhadores da UFOP os dados demonstram que o maior percentual dos 26 estudantes trabalhadores pesquisados está inserido em atividades ligadas à área de serviços gerais, atendentes em comércio e atividades administrativas, representando um percentual de 73% do total de estudantes.

Dentre as ocupações exercidas verificou-se que a maioria dos estudantes trabalha atividades como balconista, atendente e vendedor. Também é representativa a quantidade de estudantes que atuam como técnico de nível médio, como funcionários públicos ocupantes de cargo de nível médio ou instrutor de informática, fato que aponta para uma trajetória escolar de formação técnica anterior ao ingresso na universidade.

Em relação aos responsáveis pelo sustento da família, os dados evidenciam que os estudantes são os que provêm à manutenção de 31% dos domicílios. Os pais e as mães são responsáveis, igualmente, pela manutenção de 23% dos domicílios pesquisados.

Constata-se também a presença de outros familiares atuando como principal provedor do sustento familiar, sendo informado irmão(ãs), esposo(a) e avô(ó), o que configura um percentual de 20% do total das famílias pesquisadas.

O perfil de moradia dos estudantes pesquisados caracteriza-se por ser própria, já paga, de herança ou cedida. Verificou-se também que um percentual aproximado de 31% do público pesquisado tem gastos com custeio de aluguel.

Considerando o perfil familiar pesquisado, pode-se inferir que o custeio de aluguel representa um gasto adicional e provoca queda do poder aquisitivo das referidas famílias.

Sobre o rendimento acadêmico semestral dos estudantes da UFOP, os dados do coeficiente semestral de 1.019 estudantes foram obtidos Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), tendo como referência a coleta de informações de todos os cursos desta universidade (igualmente representado por todos os estudantes que ingressaram em 2013/2 e estavam regularmente matriculados em 2014/2) no segundo semestre do ano letivo de 2013.

Cabe ressaltar que o rendimento acadêmico não deve ser considerado isoladamente como critério definidor da efetividade das ações afirmativas na educação superior, visto que existem inúmeras variáveis que influenciam na coleta dos dados, como o período da pesquisa de campo realizada, a área dos cursos investigados (Humanas, Exatas ou Ciências da Saúde), entre outros aspectos.

O rendimento acadêmico dos estudantes da UFOP que ingressaram no segundo semestre do ano letivo de 2013 tiveram rendimento semelhante ou ligeiramente maior que os ingressantes por ampla concorrência.

Os estudantes pesquisados manifestaram, em sua totalidade, dificuldade em conciliar estudo e trabalho, e destacaram alguns desafios a serem superados, como:

- Falta de tempo para estudar;
- Indisponibilidade de horários para cursar as disciplinas de graduação devido ao trabalho;
- Desmotivação;
- Dificuldade de socialização, de lidar com o ritmo acadêmico e dificuldade com as disciplinas (“Muita coisa que os professores passam nunca vi na minha vida”);
- Timidez e preocupação;
- “Dificuldade de ajuste de matrícula, pois tenho apenas o horário da noite disponível para o estudo”;
- Excesso de faltas às aulas por demanda do trabalho;
- “Não comparecimento em monitorias e atividades extras por serem em horário de trabalho”;
- “Falta de equipamento e espaço adequado (computador e internet) para desenvolver trabalhos acadêmicos”;
- “Estágio obrigatório e professores inflexíveis”.

Conforme apontado acima, os desafios enfrentados por esses estudantes são diversos e diz respeito às mais variadas etapas do curso de graduação, indo da adaptação à vida universitária às preocupações com participação de atividades acadêmicas e realização de estágio obrigatório.

Sobre as atividades que os estudantes trabalhadores conciliam com a vida acadêmica os respondentes informaram ausência de participação em projetos de pesquisa/extensão, de bolsas acadêmicas e de participação em movimentos sociais, sendo que os seis estudantes que responderam o questionário informaram não conciliam nenhuma atividade acadêmica com o curso de graduação.

Para o estudante trabalhador de camadas populares, a inserção em atividades de pesquisa e extensão apresenta-se como um desafio a ser superado no seu processo

de inclusão. Neste sentido, se faz necessário pensar a universidade contextualizada às diferentes identidades sociais que nela estão ingressando em maior escala a partir dos anos 2000 e, principalmente, no entendimento que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior.

Assistência estudantil: do acesso à permanência na universidade

Acerca do surgimento da assistência estudantil no Brasil, Kowalski (2012) argumenta que esta advém do surgimento da própria universidade e que, mesmo em um contexto de acesso restrito ao Ensino Superior, já em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.851) contemplava a assistência aos estudantes.

Em contrapartida, Portes e Sousa (2013) também pontuam que, desde a criação dos cursos superiores no Brasil, já se verificava a presença de estudantes pobres, mesmo em quantitativo reduzido. Comprovando tal afirmação são apresentados dados da pesquisa de Portes (2001) que assinala a presença de estudantes negros na Academia de São Paulo em data anterior à promulgação da Lei do Ventre Livre (1871) e à abolição da escravidão no Brasil (1888).

Sobre a assistência estudantil aos universitários, Portes e Sousa (2013, p. 60) destacam que, nos primórdios do Ensino Superior brasileiro, a permanência para os estudantes de camadas populares se configurava como “uma aventura solitária do ponto de vista institucional”, pois não havia nenhuma ação institucional que facilitasse a permanência destes estudantes na universidade.

As ações que favoreciam a permanência dos estudantes pobres eram de caráter filantrópico proveniente da caridade dos mais abastados, conforme mencionado por Portes e Sousa (2013).

Sobre tal panorama de assistência estudantil, os autores esclarecem que, especificamente no caso da UFMG, as ações para suporte aos universitários de camadas populares datam de 1912, mediante a criação da Fundação Affonso Penna em que merece destaque a atuação do professor Francisco Mendes Pimentel que contribuía mensalmente para a referida fundação (PORTES; SOUSA, 2013).

Complementando, Portes e Sousa (2013) destacam que, em 1930, foi criada na UFMG a Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcelos, sendo tal caixa mantida por doações e realização de eventos.

Com relação à continuidade dessa modalidade de filantropia na assistência estudantil, Portes e Sousa (2013, p. 61-62) mencionam que, em 1936, foram implantados os Estatutos da Assistência aos Universitários “Mendes Pimentel”, sendo que tal modalidade de assistência filantrópica permaneceu até 1953. Os referidos autores também destacam que, a partir de 1960, as atividades de assistência estudantil foram reiniciadas na UFMG com sua atuação voltada para as “novas propostas assistenciais”, sendo tal instituição pioneira no que tange ao “desenvolvimento de um projeto institucional de assistência estudantil”.

Portes (2001) problematiza essa modalidade de assistência estudantil referenciada na filantropia afirmando que esse tipo de assistência oferecida “desobrigava” a UFMG de oferecer uma assistência estudantil institucionalizada.

Assim, conforme apontado por Portes e Sousa (2013) e também por Kowalski (2012), verificam-se ações de assistência estudantil desde o surgimento das

primeiras universidades brasileiras, porém a assistência estudantil na concepção de direito social está conectada com a trajetória da política de assistência social, pois, conforme destacado por Vasconcelos (2010, p. 603), ambas despontaram a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal.

Vasconcelos (2010) destaca que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação adquiriu o status de direito público, podendo ser acessada por todas as classes sociais e por todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário a esse direito.

O processo de legitimidade da assistência estudantil como política pública é fruto de constantes debates e reivindicações por parte do público estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e entidades representativas das IFES. Dentre as entidades representativas que, na década de 1980, tiveram expressiva militância em defesa do Ensino Superior público e da assistência estudantil, destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

Ainda segundo Vasconcelos (2010), a ANDIFES, com o seu órgão assessor, o FONAPRACE, defendiam, nos anos 1980, a integração regional e nacional das IFES, visando consolidar, entre elas, a prerrogativa de garantia de igualdade de oportunidades aos estudantes, mediante a perspectiva de direito social, e proporcionar, aos estudantes, as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso. Dessa forma, contribuiriam para prevenir a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

Ao descrever a trajetória da assistência estudantil nas IFES brasileiras, Vasconcelos (2010) também pontua que, na década de 1990, a educação foi influenciada pela política do governo Fernando Henrique Cardoso, que, mediante uma concepção de governo de tendência neoliberal, deu andamento às políticas de privatização da educação superior minimizando os investimentos na educação superior pública.

Conforme mencionado por Vasconcelos (2010), a década de 1990 representa um momento em que não houve investimentos na assistência estudantil por parte do governo federal. Assim, diante da inexistência de uma efetiva política nacional de assistência estudantil, verificou-se, na época, um panorama de execução dos programas assistenciais de auxílio ao estudante mediante a utilização de recursos de manutenção das universidades, sendo comum a utilização de recursos destinados ao custeio de atividades de ensino, pesquisa e extensão para tal fim (CARVALHO, 2013).

A assistência estudantil recebeu maior aporte de investimentos a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e a expansão do Ensino Superior, iniciada a partir do REUNI, viabilizou a promulgação do PNAES, em 12 de dezembro de 2007 (MEC, Portaria Normativa nº. 39).

O PNAES foi regulamentado apenas em 2010, através do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, e representa um marco histórico e de importância fundamental para a assistência estudantil, pois a elevou a um patamar de política pública, contando com dotação orçamentária específica e investimento direto nas IFES (BRASIL, 2007).

Dentre suas áreas de cobertura, destacam-se a assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Pode-se compreender, a partir desta discussão, que o PNAES surgiu da necessidade de se fornecer subsídios para a permanência dos estudantes de camadas populares na universidade, mediante maior aporte financeiro para as IFES, uma vez que as atuais ações afirmativas na educação favorecem apenas a inclusão no processo de ingresso na universidade, mas não a permanência do aluno.

Para Haas e Linhares (2012), os programas de assistência estudantil são imprescindíveis para a permanência dos discentes na universidade, pois não é suficiente apenas a inclusão no processo de ingresso. Também é fundamental fornecer subsídios para a permanência de tais discentes. Destaca-se a necessidade de maior aporte financeiro por parte do PNAES para as IFES

Adequar a assistência estudantil ao novo público universitário é o desafio para a política de educação superior contemporânea, pois, além do aporte de recurso insuficiente, esbarra-se também no pouco conhecimento acerca do novo público estudantil e de suas demandas.

Diante das mudanças no perfil do universitário ingressante, muitas universidades não implantaram inovações em suas políticas de assistência estudantil, pois:

[...] Raros são os exemplos de políticas que consideram, em seu planejamento, ações junto à universidade, no sentido de mobilizar seus diversos atores para a recepção da diversidade em todos os seus âmbitos; ou ainda a inserção de estudantes caracterizados como “socioeconomicamente desfavorecidos” em programas de pesquisa e extensão (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 273-274).

Para Mayorga e Souza (2012), o ingresso no Ensino Superior é marcado por desafios relacionados à permanência e à inserção universitária, sendo que as diferenças entre o contexto original do estudante e o padrão de cultura e sociabilidade estabelecido no ambiente universitário são configuradas para um âmbito que vai além da diferença de classe, mas que também inclui diferenças de raça, gênero e de história de vida.

A pluralidade de relações presentes no ambiente universitário faz com que o estudante vivencie várias formas de sociabilidade, ora em consonância com sua trajetória anterior, ora totalmente distante de sua realidade social. Neste aspecto, cabe ressaltar a importância da universidade enquanto disseminadora dos ideais de respeito à diversidade e instituição capaz de convergir diferenças culturais em prol da democracia, justiça e igualdade social.

Sobre os desafios a serem enfrentados pela assistência estudantil nas IFES, Portes e Sousa (2013, p. 72) também chamam a atenção ao pontuarem a necessidade da assistência estudantil alcançar as demandas para além da esfera “material” para que os estudantes de camadas populares possam vivenciar a vida universitária de forma plena, pois “a democratização do acesso aos bancos das universidades deve vir acompanhada da democratização do acesso ao conhecimento e da possibilidade de permanência dos estudantes para que possam concluir seus cursos”.

Em relação ao estudante trabalhador, também se colocam em pauta questões relativas às demandas institucionais no que se refere ao funcionamento dos

departamentos em horário acessível e à necessidade de diálogos sobre grade curricular dos cursos noturnos.

Portes e Sousa (2013) complementam tal questão ao enfatizarem que, para a execução das ações de permanência estudantil, são demandados recursos econômicos e conhecimentos teóricos e técnicos. Esses autores também problematizam que a assistência estudantil deva ser construída com base em conhecimento histórico, empírico e teórico visando à superação de uma ideia meramente discursiva de assistência e, simultaneamente, um esvaziamento da concepção teórica e prática que deveria nortear as ações de permanência na universidade.

Com base no acima exposto, a inclusão no Ensino Superior demanda estratégias que vão além da disponibilização de recursos financeiros para garantir a permanência, mas necessita também de ações que permitam que a diversidade marque presença no ambiente universitário e que a instituição proponha estratégias para articular as vivências universitárias com as experiências pessoais e sociais dos indivíduos.

Dentre o novo perfil de estudantes do Ensino Superior público, destaca-se o fato de que, no caso do estudante trabalhador de camadas populares, sua presença se amplia de forma significativa nas IFES a partir da expansão dos cursos noturnos, sendo que o REUNI e as ações afirmativas vêm possibilitando o ingresso desses estudantes no Ensino Superior. Contudo, nem sempre a própria dinâmica universitária e a rotina exaustiva de trabalho e estudo possibilitam a permanência desse estudante nos bancos universitários.

Diante do acima exposto, destacamos a importância da compreensão da trajetória acadêmica e a vivência universitária dos estudantes que historicamente estiveram excluídos do sistema educativo para que, de fato, seja possível obter indicadores que avaliem a eficácia do atual processo de democratização e inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso de estudantes das camadas populares na universidade não é um fenômeno recente, porém após a implantação das políticas de expansão do Ensino Superior público, com destaque para o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, verifica-se uma ampliação do número de estudantes nas universidades públicas provenientes de camadas populares que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

No Brasil, a partir da década de 2000, vem se consolidando um processo de democratização de acesso ao Ensino Superior, com a ampliação do número de vagas destinadas à cota social nas universidades públicas.

Cabe ressaltar que após o acesso ao Ensino Superior, também é imposto ao estudante proveniente de camadas populares o desafio da permanência na universidade. Assim, compreender as condições de acesso e permanência dos estudantes trabalhadores de camadas populares é importante para os estudos sobre as políticas de educação superior, pois nos permite entender se e como a democratização do Ensino Superior efetivamente alcança esses estudantes.

Entendemos que a garantia de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, conforme estabelecido nas ações afirmativas de reservas de vagas, não garante, de fato, a permanência no Ensino Superior, configurando, dessa forma,

um panorama de reprodução das desigualdades, conforme apontado pelos autores aqui trazidos. Verifica-se um panorama onde vigora um arcabouço de aparatos legais públicos que regulamenta a inclusão no Ensino Superior, mas que, na prática, inclui um viés de perpetuação das desigualdades sociais. Neste sentido, a garantia de igualdade de oportunidades de acesso, conforme estabelecido nas ações afirmativas de reservas de vagas, não garante, de fato, o acesso e permanência no Ensino Superior, configurando, dessa forma, um panorama de reprodução das desigualdades, conforme apontado pelos autores aqui trazidos. Conclui-se que, apesar das oportunidades formalmente estabelecidas, para o estudante trabalhador de camadas populares acessarem e permanecer em cursos de alto prestígio social enquanto trabalha é quase impossível.

Neste sentido, se faz necessário pensar a universidade contextualizada às diferentes identidades sociais que nela estão ingressando em maior escala a partir dos anos 2000 e, principalmente, no entendimento que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior.

Para o estudante trabalhador, a falta de tempo para os estudos é o principal fator de fragilização do percurso acadêmico e se faz premente uma ação dos gestores e docentes para se propor um projeto de Ensino Superior que reconheça que o aluno também é um trabalhador e seu tempo para o estudo é escasso.

Neste sentido, se faz necessário pensar a universidade contextualizada às diferentes identidades sociais que nela estão ingressando em maior escala a partir dos anos 2000 e, principalmente, no entendimento que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior.

REFERÊNCIAS

ANDIFES-FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras**. 2011. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras&catid=35:nacional&Itemid=58 (Acesso em: 11/03/2015.)

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais**. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria no. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. (Acesso em: 19/12/2014).

BRASIL. **Lei no. 12.202**, de 14 de janeiro de 2010, que altera a Lei no. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12202-14-janeiro-2010-600572-norma-pl.html>. (Acesso em: 17/08/2015.)

BRASIL. **Lei no. 12.711**, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. (Acesso em: 17/04/2014.)

CARVALHO, S. C. S. **Avaliação da eficácia da política de assistência estudantil na Universidade de Lavras**. 2013. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. **REUNA**, v. 16, n. 1, p. 15-29, 2011.

DE ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina. **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 239-269.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justifi-

cam no Brasil? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. (Acesso em: 14/06/2014.).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. (Acesso em 23/05/2015.).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. (Acesso em: 03/05/2015.)

JODAS, J.; KAWAKAMI, É. A. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013.

JÚNIOR, J. F.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>. (Acesso em: 17/03/2015.).

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LIMA, M. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MAYORGA, C.; DE SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa no. 39**, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. (Acesso em: 01/08/2015.)

PAIVA, Â. R.; ALMEIDA, L. C. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010, p. 75-115.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, É. A.; SOUSA, L. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, D. C. **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 167-237.

RODRIGUES, I. M. C.; MACHADO, M. L.; DE ARAUJO, J. F. F. E. Expansão do Ensino Superior no Brasil: avaliação como mecanismo de garantia da qualidade. 1º FÓRUM DA GESTÃO DOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Anais... Conferência FORGES**, Lisboa-Portugal, 2011.

SOBRINHO, J. D. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17 - 43.