

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO**

KEYLA CRISTINA DA SILVA LEONCIO

**AÇÕES AFIRMATIVAS EM PAUTA: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA
DE ESTUDANTES COTISTAS NA UFMT**

**CUIABÁ
2018**

KEYLA CRISTINA DA SILVA LEONCIO

AÇÕES AFIRMATIVAS EM PAUTA: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA
DE ESTUDANTES COTISTAS NA UFMT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Política Social e Direitos Sociais, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Política Social.

Orientadora: Professora Doutora Erivã Garcia Velasco

CUIABÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586a Silva Leoncio, Keyla Cristina da.
AÇÕES AFIRMATIVAS EM PAUTA: CONDIÇÕES
INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
COTISTAS NA UFMT / Keyla Cristina da Silva Leoncio. -- 2018
123 f. ; 30 cm.

Orientadora: Erivã Garcia Velasco.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Política Social, Cuiabá, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Acesso. 4. Lei das Cotas. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

KEYLA CRISTINA DA SILVA LEONCIO

**AÇÕES AFIRMATIVAS EM PAUTA: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UFMT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Apresentada em 26 de Março de 2018

Situação: Aprovada

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Erivã Garcia Velasco – UFMT (Orientadora)



Prof.ª Dr.ª Leana Oliveira Freitas – UFMT (Examinadora Interna)



Prof.º Dr.º Paulo Alberto dos Santos Viera – UFMT (Examinador Externo)

Dedico esse trabalho à todas e todos os estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso e aos servidores da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu maior amor – razão de minha vida: Jesus Cristo;

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Política Social, à Coordenadora Dra Leana Freitas, à Secretária Maria Rosa, às Professoras Liliane Capilé, Marluce Aparecida, Ivone Maria, Izabel Cristina, Tânia Maria, Gláucia e ao Professor Jaime, pelas oportunidades de aprendizagem. Jamais poderia imaginar o mundo que se abriu nesses dois anos de inserção nas políticas sociais. Não me foi pesado esse processo, ao contrário foram momentos de extremo prazer e alegria;

Agradeço a Professora Dra Leana Oliveira Freitas, que me instigou ao conhecimento, que me encantou com seu posicionamento diante do direito nem sempre respeitado e com seu posicionamento diante do outro e da vida – à senhora meu amor será eterno;

Agradeço minha orientadora professora Dra Erivã Garcia Velasco, que conseguiu transformar inquietudes e anseios em conhecimento sistematizado nesse e em outros trabalhos;

Agradeço a Universidade Federal de Mato Grosso, pelo reconhecimento da necessidade de formação de seus servidores;

Agradeço aos meus colegas servidores da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) pelos sacrifícios desses dois anos de afastamento, sei que para a conclusão dessa etapa de estudo em minha vida profissional e acadêmica, todos tiveram que se dedicar um pouco mais no desempenho de suas funções, vocês são mais que colegas de trabalhos, são verdadeiros amigos – Cynhia Cristina, Nathalia Spengler, Gilvane Oliveira, Cíntia Lima, Odimara Braga, Juliano Tsutsumi, Pedro Nascimento, Heloísa Lima, Mandara Guiller, Jhéssica Silva, Celiomar Ramos, Pedro Felipe e Eva Barbosa.

Agradeço aos meus colegas do mestrado, pela alegria de caminhar ao lado de vocês, pessoas tão sábias, amorosas, ávidas pelo conhecimento e prontas a dividir a vida – para sempre os guardarei em meu coração;

Agradeço à Monize Rodrigues Miranda que doou além de suas habilidades e de seu conhecimento (de uma jovem mestra), seu cuidado e seu carinho e fez desse processo de aprendizagem (de uma não tão jovem) um caminho com mais flores que espinhos;

Agradeço a minha família, pessoas que me amam e que eu amo mais que minha vida – Companheiro de uma vida – Josemar, meu melhor – Rebeca, Gabriel Stéphanie, Jhonatha e Gislene, Camila, Daniele e Luana, orgulho de pertencer - Unaide, Sebastião, amigos dos momentos de alegria e de dor – Jean, Nubia, Débora e Raimundo, nova geração de felicidade – netinha Valentina. Só sou completa ao lado de vocês.

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objetivo compreender sob quais condições tem se materializado o acesso de estudantes oriundos de escola pública, pretos, pardos, indígenas e pobres na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), considerando-se como marco a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, a chamada Lei das Cotas, que instituiu a entrada de estudantes cotistas nas universidades públicas brasileiras. A metodologia de pesquisa utilizada é de natureza quali-quantitativa, caracterizada por uma abordagem avaliativa. Como procedimentos metodológicos utilizou-se da pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com base em documentos oficiais para a sistematização dos dados que fundamentaram a análise realizada. Nesta empreitada de estudo, se fez necessário, inicialmente, demarcar como se estrutura a educação no modo de produção capitalista, bem como, apreender as características do ensino superior no Brasil, que carrega um histórico de elitismo. Assim, busca-se entender como a UFMT tem se organizado institucionalmente para responder a esta nova realidade e às novas demandas que se colocaram a partir da aprovação da Política de Cotas. Nesse intuito, construiu-se o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na universidade no período de 2013 a 2016, de modo a compreender como estão caracterizados estes estudantes além de mapear as ações assistenciais e pedagógicas empreendidas pela instituição para possibilitar condições de permanência. Tais informações correlacionaram-se à análise dos dados referentes ao aproveitamento acadêmico dos estudantes, de modo a problematizar em que medida as ações desenvolvidas na UFMT têm se realizado, na perspectiva de garantir o acesso dos estudantes cotistas à vida acadêmica. Se é verdade que a política de Cotas nas instituições de ensino superior tem se mostrado positiva no caminho da construção e consolidação da democratização deste nível de ensino, também o é que esta nova realidade exigiu das IFES um novo padrão de atendimento aos estudantes, uma nova organização interna em seus mais abrangentes aspectos, de modo a possibilitar condições pedagógicas e assistenciais para atender a demanda deste público, o que pressupõe investimentos financeiros do Estado.

Palavras-chave: Educação. Ensino superior. Acesso. Lei de Cotas.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand under what conditions the access of students from public schools, blacks, browns, indigenous and poor at the Federal University of Mato Grosso (UFMT) has materialized, considering as a milestone the approval of Law no. 12.711/2012, the so-called Law of Quotas, which instituted the entry of quota students into Brazilian public universities. The research methodology used is qualitative and quantitative, characterized by an evaluative approach. As methodological procedures was used bibliographical research and documentary research, based on official documents for the systematization of the data that substantiated the analysis performed. In this work of study, it was necessary, initially, to demarcate how education is structured in the capitalist mode of production, as well as to apprehend the characteristics of higher education in Brazil, which carries a history of elitism. Thus, it is sought to understand how the UFMT has organized itself institutionally to respond to this new reality and to the new demands that have arisen since the approval of the Quotas Policy. In order to understand how these students are characterized, as well as to map out the assistance and pedagogical actions undertaken by the institution to enable conditions of permanence, the socioeconomic profile of incoming students at the university was constructed in the period from 2013 to 2016. Such information was correlated to the analysis of the data regarding the academic achievement of the students, in order to problematize to what extent the actions developed in the UFMT have been realized, with the perspective of guaranteeing the access of the quota students to the academic life. If it is true that the quota policy in higher education institutions has been positive in the way of building and consolidating the democratization of this level of education, it is also true that this new reality demanded from IFES a new standard of care for students, a new internal organization in its most comprehensive aspects, in order to provide pedagogical and assistance conditions to meet the demand of this public, which presupposes financial investments by the State.

Keywords: Education. Higher education. Access. Law of Quotas.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CEU	Casa do Estudante Universitário
CONAE	Coordenação Nacional de Assistência Estudantil
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores para Assuntos Comunitários e Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
IRPF	Imposto de Renda de Pessoa Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAI	Programa de Acolhimento Imediato
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROCEV	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SAE	Supervisão de Assistência Estudantil

SISU	Sistema de Seleção Unificada
STI	Secretaria de Tecnologia da Informação
SUS	Sistema Único de Saúde
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 01 INSE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICAS
- GRÁFICO 02 INSE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRIVADAS
- GRÁFICO 03 ANÁLISE DAS MÉDIAS DAS ESCOLAS – ENEM (2015)
- GRÁFICO 04 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – MATRÍCULA POR CAMPUS
- GRÁFICO 05 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – MATRÍCULAS POR TIPO DE VAGA
- GRÁFICO 06 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS POR TIPO DE VAGA
- GRÁFICO 07 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – TIPO DE ESTABELECIMENTO EM QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO
- GRÁFICO 08 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – LOCAL DE ORIGEM – GERAL
- GRÁFICO 09 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – FAIXA DE RENDA – AMPLA CONCORRÊNCIA
- GRÁFICO 10 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – FAIXA DE RENDA – COTISTAS
- GRÁFICO 11 INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – RAÇA/COR
- GRÁFICO 12 ESTUDANTES BENEFICIADOS COM BOLSAS E AUXÍLIOS ASSISTÊNCIAS NA UFMT – 2010 A 2016
- GRÁFICO 13 NÚMERO DE ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
- GRÁFICO 14 NÚMERO DE ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DOS PROGRAMAS MONITORIA/TUTORIA
- GRÁFICO 15 MATRICULADOS NO PERÍODO

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	RESULTADO DO IDEB (2015)
TABELA 02	ANÁLISE DAS MÉDIAS DAS ESCOLAS NO ENEM (2015)
TABELA 03	INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 A 2016 – RAÇA/COR POR TIPO DE VAGA – COTISTA E AMPLA CONCORRÊNCIA
TABELA 04	INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 A 2016 – ATÉ 25 ANOS CONSIDERANDO CURSO/ÁREA/GRAU/SEXO
TABELA 05	REPASSE DO PNAES PARA A UFMT – 2011 A 2016
TABELA 06	ÍNDICE NACIONAL DE PREÇOS AO CONSUMIDOR AMPLO – 2012 A 2016
TABELA 07	QUANTITATIVO DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS AUXÍLIOS DA PRAE
TABELA 08	QUANTITATIVO DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DOS AUXÍLIOS DA PRAE
TABELA 09	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES ATENDIDOS COM O AUXÍLIO EVENTO EXTERNO (2014 A 2015)
TABELA 10	SITUAÇÃO DE MATRÍCULA DOS INGRESSANTES 2013 A 2016
TABELA 11	APROVAÇÃO DAS DISCIPLINAS CURSADAS PERCENTUALMENTE – 2013 A 2016

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO CARÁTER ELITISTA ÀS POLÍTICAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO	22
1.1 AS IMPLICAÇÕES DO ESTADO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO	23
1.2 DIREITO À EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O CONTEXTO DE EXPANSÃO RECENTE	28
1.3 DIREITO À EDUCAÇÃO: A POLÍTICA DE COTAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	40
1.4 POBREZA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO.....	45
2 A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFMT: O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS INGRESSANTES E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DO ACESSO	65
2.1 AS MATRÍCULAS	68
2.2 TIPO DE INSTITUIÇÃO NA QUAL CURSOU O ENSINO MÉDIO/LOCAL DE ORIGEM/RENDA.....	73
2.3 SEXO/RAÇA/COR/ FAIXA ETÁRIA/ESTADO CIVIL	78
2.4 AS AÇÕES ASSISTENCIAIS E PEDAGÓGICAS DA UFMT	84
2.5 APROVEITAMENTO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	106
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

INTRODUÇÃO

O estudo que ora se apresenta dedica-se a compreender sob quais condições tem se realizado o acesso de estudantes provenientes de segmentos socioeconomicamente vulneráveis da sociedade na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a partir do marco da aprovação da Lei 12.711 em 29 de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas, que instituiu a entrada desse público nas universidades públicas brasileiras.

Nesse sentido, pretendeu-se, no decorrer desta pesquisa, identificar como a política tem se desenvolvido nesta instituição de ensino, apresentando e problematizando as ações materializadas na UFMT no que se refere à promoção da democratização do acesso ao ensino superior público, que pauta-se na defesa da equalização de oportunidades, considerando que a educação, sobretudo neste nível de ensino, foi por décadas renunciada à população pobre, aos negros, aos indígenas e aos estudantes da escola pública.

Compreende-se a política de Ações Afirmativas como estratégia de combate às latentes e profundas desigualdades sociais que historicamente marcam a formação sócio-histórica brasileira e que se reproduzem no âmbito das políticas educacionais como um todo. Tal política é analisada, portanto, a partir de sua manifestação em um contexto sociopolítico de consolidação de alternativas que objetivam obstar formas diversas de desigualdade. Assim, a educação como política social, tem o compromisso de servir como meio de garantia de direitos sociais, proporcionando condições distintas e assentadas no princípio da equidade a quem não as possui.

Ressalta-se que as políticas públicas voltadas para a educação mantêm uma estreita e constante vinculação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural presente na sociedade em determinado momento. Desse modo, para compreendê-la se faz necessário o entendimento inicial sobre esse conjunto imbricado de relações sociais, uma vez que é nesse contexto que a educação obtém significado e que suas finalidades e métodos tornam-se claros e, portanto, inteligíveis (VEIGA, 2011).

Afirma-se, assim, que as ações educativas não se realizam em um vazio conceitual e contextual. Seu conteúdo e a formatação que irão assumir como política pública, do ponto de vista político e pedagógico, dependem, fundamentalmente, do

contexto macrossocial em que se encontram inseridas, respondendo a uma escolha política que, não apenas direciona ação como articula-se, profundamente, à matrizes teóricas de explicação do Estado em sua relação com a sociedade e, a partir daí, do modo como irão se manifestar e configurar as políticas públicas e sociais.

Nesta perspectiva, a implementação de políticas de Ações Afirmativas e, especificamente, a adoção de um sistema de cotas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) do país, tem ocupado espaço central na agenda pública brasileira quando se discute as possibilidades de promover democratização neste nível de ensino.

Pode-se afirmar que até o ano de 2012, as Ações Afirmativas, no âmbito do ensino superior, eram produto exclusivamente de iniciativas localizadas, restritas a processos decisórios das próprias universidades em sua dinâmica de normatização interna. Essa realidade alterou-se significativamente com a decisão do Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), que em agosto daquele mesmo ano considerou, por unanimidade, a constitucionalidade do sistema de cotas sociais e étnico-raciais nas IFES (STF, 2012).

A decisão do STF legitimou a política de cotas, deu sustentabilidade jurídica constitucional ao dispositivo normatizador da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que foi sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff. Tal instrumento tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico.

Determinou, ainda, que a partir do ano de 2013 todas as IFES devem reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituição pública de ensino, sendo que, deste total de vagas, a metade deve ser reservada a estudantes de baixa renda, ou seja, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Estas vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação (UF) na qual se localiza a instituição de ensino, tomando como referência o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A partir desta conjuntura em que o sistema de ingresso incorpora a legalidade das Ações Afirmativas, instituindo-as em todas as universidades federais do país e, conseqüentemente, diversificando-as em sua composição, uma vez que inclui os mais diversos sujeitos em ambientes de ensino historicamente restritos, a UFMT constitui-se como lócus de estudo profícuo para a compreensão dessa nova realidade.

O interesse pela temática de pesquisa guarda relação com as experiências possibilitadas no decorrer do processo de formação acadêmica na área educacional e com as experiências profissionais como servidora da UFMT no desempenho de funções na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), especificamente, na Coordenação de Assistência Social (CAS), responsável pelos programas de Assistência Estudantil e de Ações Afirmativas direcionadas, prioritariamente, aos estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas, ressalta-se que a entrada no Programa de Mestrado em Política Social foi realizada via o Programa de Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso para qualificação *Stricto Sensu*- PQSTAE.

Portanto, essa Dissertação abarcando as experiências acadêmicas, profissionais e institucionais vividas, tem como fito verificar o quanto as ações de afirmação de direitos e de permanência avançaram na UFMT e, ao mesmo tempo, identificar quais são as barreiras a serem ainda superadas para uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior e a equidade nas condições de formação de seus discentes.

Enfatiza-se a necessidade de analisar como tem se instituído o acesso de estudantes cotistas no ensino superior público, considerando ainda como a universidade tem desenvolvido ações para responder satisfatoriamente às necessidades desses ingressantes, tendo em vista que a realidade apresentada por esse público requer um conjunto de ações que devem ser planejadas e executadas numa perspectiva inclusiva, transversal e eficaz, a fim de desenvolver, de fato, as Ações Afirmativas.

Tais iniciativas devem pautar-se na consolidação efetiva da equidade, tanto na dimensão do ingresso dos estudantes, quanto na oferta de condições de permanência, orientando-se no sentido de possibilitar o acesso aos mais variados espaços acadêmicos e oferecer condições de transposição das barreiras que

ocasionam os índices de evasão e retenção universitária, materializando, por consequência o sucesso acadêmico desses estudantes.

Na UFMT, a política de cotas já havia sido aprovada no ano anterior à Lei de Cotas por meio da Resolução CONSEPE Nº 97, de 31 de outubro de 2011 e, desde então, a universidade vinha se organizando para garantir a efetividade da política. A partir da regulamentação das cotas em nível nacional, todas as universidades públicas tiveram de se adequar rapidamente às novas modalidades que regem o ingresso, uma vez que a lei prevê sua implementação reservando, no mínimo, 25% de vagas, a cada ano, a partir de 2013 e terão o prazo máximo de quatro anos, para o seu cumprimento integral.

Pode-se afirmar, então, que as IFES passaram por um processo de transição após a regulamentação da referida lei, considerando que muitas delas já possuíam ou estavam discutindo uma política de Ação Afirmativa específica e, após sua aprovação, adequaram seus mecanismos de ingresso às diferentes modalidades de Ação Afirmativa.

Assim, as mudanças estabelecidas a partir da Lei de Cotas balizaram esse estudo, considerando que sua implementação efetiva afeta dimensões que vão além do ingresso de estudantes, fazendo com que toda instituição repense sua organização administrativa, acadêmica, organizacional e assistencial para que os objetivos da política não se percam.

Feitas essas considerações algumas questões se colocam como direcionadoras desta pesquisa: como vem se desenvolvendo a política de Ações Afirmativas no âmbito da UFMT? A partir de quais ações e estratégias a instituição vem lidando com a demanda apresentada por esse público? Quais adequações têm sido empreendidas para o êxito de seus objetivos e metas? Quais os seus limites e desafios?

Parte-se, assim, de Paulo Freire (1999), para quem a educação formal deve constituir-se em instrumento de libertação, portanto é necessário compreender que uma política que não atende a todos continua excluindo as classes sociais que, historicamente, tem seu direito à educação negado. Em complemento, no que se refere à democratização da educação, Saviani (2012), a considera como um instrumento de mudança social e transformação da realidade individual e coletiva que deverá necessariamente preocupar-se em possibilitar a aquisição dos instrumentos de discussão política.

Nesse sentido, o ingresso ao ensino superior deve vir acompanhado de efetivas medidas que garantam aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico. Tal premissa requer investimento em Assistência Estudantil e em programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão que estimulem os estudantes à vivência acadêmica e à produção de conhecimento, e contribuam para a permanência no ambiente universitário, além de agir preventivamente para minimizar as situações de repetência, retenção e evasão.

As intenções desta pesquisa referem-se à análise das condições de atendimento da demanda pela democratização do ensino e pela igualdade de oportunidades na UFMT, dedicando-se a compreender como tem se materializado o acesso à instituição e a apreender os mecanismos que a universidade utiliza para o ingresso, os investimentos financeiros, as ações pedagógicas, assistenciais, culturais, acadêmicas, além dos recursos humanos, seja no corpo de servidores técnico-administrativos que lidam diretamente com esse público, seja nas redes de articulação para a realização desse atendimento.

Para tanto, se fez necessário traçar o perfil socioeconômico e de aproveitamento dos estudantes ingressantes na UFMT entre os anos de 2013 a 2016; paralelamente, identificar os programas assistenciais e acadêmicos voltados para o atendimento dos estudantes cotistas na UFMT e identificar o repasse financeiro realizado pelo Ministério da Educação à UFMT.

A metodologia de pesquisa utilizada é de natureza quali-quantitativa, caracterizada por uma abordagem avaliativa, no qual procurou-se analisar a política de Cotas na Universidade Federal de Mato Grosso, buscando entender seus limites, desafios e conquistas.

De acordo com Boschetti (2009), ao olhar detidamente para uma política social com a intenção de analisá-la é necessário que seja realizada de forma totalizante, considerando as mediações que são parte dessa política, a quem essa política responde, e quais as problemáticas que pretende dar conta. Numa proposta de analisar a implantação da Lei das Cotas na Universidade Federal de Mato Grosso, com base nos elementos empíricos elencados por Boschetti (2009): *1) os direitos e benefícios estabelecidos e assegurados; 2) o financiamento (fontes, montantes e gastos); 3) gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)*. (BOSCHETTITI, 2009, p. 11)

A busca por uma análise do todo que não se explicita na aparência é uma busca pela essência, que se revela numa tentativa de desvelar a realidade que, *ao ser apreendida como processo de totalização e interpretada numa perspectiva de totalidade, a realidade é concebida de maneira mais abrangente: como totalidade em permanente processo de totalização* (GUERRA, 2009, p. 109).

Como procedimentos metodológicos utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que permitiu, de acordo com Marconi & Lakatos (1992), conhecer e aprofundar conhecimentos das teorias relativas ao Estado, às políticas públicas, às políticas sociais, à democratização, ao acesso e à permanência. Referenciando na produção teórica de autores como Karl Marx, Elaine Rossetti Behring, Ivonete Boschetti, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani, na busca de construção de um referencial crítico que substancie a análise proposta; e do tipo documental, fundamentando-se em documentos oficiais. *Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)* (PÁDUA, 1997, p. 62), tais como: Constituição Federal (1988), PNAES (2010), Lei das Cotas (2012), Resolução CONSEPE/UFMT Nº 97 (2011), enfim leis, resoluções e portarias no âmbito internacional, da Federação brasileira, das universidades federais, além de relatórios e planilhas referentes à procedimentos internos da UFMT, produzidos na própria instituição.

Para isso, nossa coleta de dados e informações quantitativas e qualitativas teve sua fonte oriunda da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) da UFMT, setor responsável por gerenciar todo o aparato informacional na Universidade, com dados por estudantes e por período que permitiram: 1) mensurar e analisar o perfil de entrada dos estudantes da UFMT: campus, forma de ingresso, situação atual, curso, cor/raça, sexo, estado civil, idade, tipo de instituição que cursou o ensino médio e região de origem; 2) mensurar e analisar o aproveitamento dos estudantes da UFMT tanto cotistas como de ampla concorrência, a partir de levantamento semestral ou anual (conforme a estrutura dos cursos), a última situação do discente, o número de disciplinas cursadas e, deste conjunto, as reprovadas e aprovadas por média e por média e falta, possibilitando mensurar percentualmente o aproveitamento de cada um.

Recolhidos os dados, organizados e problematizados a luz da fundamentação teórica privilegiada neste estudo, sua exposição decorrente assumiu a seguinte configuração: A primeira Seção discute as relações sociais e de classes na

sociedade capitalista e as relações do trabalho e do Estado com o modelo de Educação dualista vivenciado neste sistema que tem como base a acumulação do capital e a exploração de uma classe pela outra e como a educação superior se construiu e foi construída nesse processo de expansão recente e a democratização da entrada das classes subalternas a partir da implantação da Lei da Cotas.

A segunda Seção desenha o perfil dos estudantes cotistas da UFMT, no que se refere às seguintes especificidades: pobreza, cor/raça e escola pública, no intuito de problematizar como e por que se configuram como importantes expressões de expulsão da classe trabalhadora das instituições de ensino superior. A partir dessa análise é construído o perfil socioeconômico e de aproveitamento desse público.

Para a construção dos dados apresentados, solicitamos à Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) da UFMT, relatório com as matrículas realizadas entre os anos de 2013 a 2016 com a intenção de compreender como o atual perfil foi construído e como ele se contrapõe ou não ao perfil de estudantes da UFMT nas duas últimas décadas e ao perfil dos estudantes das instituições de ensino superior no Brasil, conforme pesquisas amostrais.

Aborda-se, ainda, como a Universidade Federal de Mato Grosso está organizada no âmbito pedagógico e assistencial para atendimento aos estudantes cotistas, com a finalidade de garantir que o direito à educação superior dos estudantes cotistas não se resuma à entrada na universidade, mas ao desenvolvimento de ações de pesquisa, cultura, extensão e aprendizagem.

1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO CARÁTER ELITISTA ÀS POLÍTICAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

As relações sociais, culturais, econômicas e políticas que desenrolam na sociedade vão conformar o modo como se desenvolvem as políticas educacionais e a educação de modo geral, o que não é em nenhum momento ou situação neutra, podendo educar para a perpetuação e legitimação das relações sociais estabelecidas, formando indivíduos subservientes e difundindo as ideias dominantes (CHARLOT, 1979) ou para transformação da realidade, ao produzir conhecimentos que proporcionem a emancipação do cidadão, não só intelectualmente mas também naquelas capacidades que incidirão no êxito atual e futuro, não sendo, a salvadora da classe trabalhadora, mas exercendo papel importante na construção de uma nova ordem social (SAVIANI, 1994).

Na sociedade capitalista, marcada pela exploração de uma classe pela outra, a expropriação é exigência inicial, meio e resultado, pressupondo para sua existência um contingente de reserva de mão-de-obra (FONTES, 2010) que garanta aos capitalistas, não sem pressão da classe trabalhadora, além da acumulação dos modos de produção e dos bens produzidos, a dominação no modo de vida da sociedade (MARX, 2013).

A educação apresenta função importante na manutenção dessa ordem social, seja diretamente na produção, com a formação de mão-de-obra para a execução de tarefas manuais ou gerenciais ou *agindo a nível de consciências dos membros da sociedade e difundindo a ideologia na sociedade* (RODRIGUES, 1984, p. 113). Ou seja, a educação *transmite modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias dessa classe e reproduz, por isso tudo, a dominação de classe* (GADOTTI, 1998, p. 140).

Na esfera institucional, na qual se realizam as práticas educativas, estabelecem-se dois tipos de escola, a depender de quê/quem a sua finalidade se destina: à formação da classe trabalhadora ou aquela voltada para o atendimento das classes dirigentes. Antes mesmo da consolidação dos sistemas de ensino, em 1757, Voltaire recomendava ao rei da Prússia que os trabalhadores fossem guiados e não instruídos (ARROYO, 1987). Embasado nesse paradigma dualista, a educação no Brasil esteve ao longo da história a serviço da classe dominante, mantendo e mediando as relações sociais estabelecidas e excluindo dos níveis mais

elevados de instrução os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores. Decorre daí a importância de discutir-se as relações sociais que se estabelecem a partir das relações de trabalho, nos marcos da sociabilidade capitalista.

1.1 AS IMPLICAÇÕES DO ESTADO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO

Ao considerar-se as teorias liberais e neoliberais de Estado com nascedouro no jusnaturalismo é que se reconhece a explicação de que o ser humano é dotado de direitos naturais de liberdade e de propriedade privada, antes mesmo da instituição do Estado. Assim, por isso, não caberia ao Estado a violação desses direitos (HOBBS, 2006; LOCKE, 2005; ROUSSEAU, 1978). Na busca de garantir que o ser humano conquiste e mantenha suas liberdades naturais, propõe-se um pacto, um contrato social que permita o desenvolvimento de uma sociedade baseada nos princípios da liberdade, fraternidade e igualdade. Ressalvadas as características próprias de cada pensador, pode-se expressar esse contrato social, nos termos rousseaunianos, como possibilidade de formação de uma sociedade civil e política na qual os governados cederiam seu poder a um soberano ou a um grupo de governantes:

[...] em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-nos num poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia eterna. (ROUSSEAU, 1954, p. 177)

Hegel (1959), por sua vez, ao teorizar sobre o Estado fixa, pela primeira vez, o conceito de sociedade civil como distinto e separado do Estado político, sendo a sociedade civil representada pelos interesses privados, econômicos e cooperativos e o Estado político pelos interesses públicos e universais. O filósofo alemão se contrapõe aos jusnaturalistas e contratualistas ao afirmar que ao sujeito não é facultado o direito de escolher se participa ou não do Estado. Em síntese, a ideia geral dessa teoria calcava-se na compreensão de um Estado ideal e não como ele se apresenta historicamente:

Entretanto, não se deve entender por isso que a vontade subjetiva de um indivíduo alcance a sua realização e o seu prazer por meio da vontade universal, e que esta seja um meio para ele, como se o

sujeito limitasse a sua liberdade junto a outros sujeitos, qual desse lugar a essa limitação conjunta, ao incômodo de todos perante todos. Na verdade, o direito, a moralidade objetiva e o Estado e apenas eles – são a realidade positiva e a satisfação da liberdade. A liberdade que será limitada é a arbitrariedade, que se refere ao caráter particular das necessidades (HEGEL, 2008, p. 39).

Neste sentido, o idealismo presente na apreciação de Hegel propõe que o Estado deve primar pelos interesses coletivos, que estão acima dos interesses individuais egoístas, sendo que o todo procede as partes, se constituindo o dever mais alto do humano. [...] *o Estado, na concepção de Hegel, tem em si a ideia de representar a totalidade político-social, de encerrar em si o mundo público e o mundo privado* (TROTТА, 2009, p. 16). A norma coletiva, ou seja, o direito será o agente balizador entre o Estado e a sociedade civil, no sentido que o primeiro proporcionará aos indivíduos a supressão de suas necessidades, apresentando, assim, uma dimensão funcional ao tratar o público para a satisfação do indivíduo social; e, ao mesmo tempo, uma dimensão protetora do fundamento da nação, a saber, a liberdade como valor humano (HEGEL, 1959).

No entanto, embora os avanços no entendimento do Estado sejam inegáveis a partir da filosofia hegeliana, ela se compromete no momento em que faz uso de elementos que procurou combater como a política, o individualismo burguês, a propriedade, o direito e a moral privada, e a democracia que não inclui o povo nos negócios do Estado (MARX, 2008). Tal desenho de um Estado perfeito, que coloca os interesses coletivos superpostos aos individuais e que garante a liberdade, quando o homem se realiza como homem, incorre no equívoco que ele mesmo havia apontado, o da sobreposição do ideal sobre o real (MARX, 2008).

Tais pensamentos balizaram e inspiraram as Revoluções do século XIX, a exemplo da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, e o movimento burguês nascente que acabou *consolidando um processo social em movimento desde o ocaso da Idade Média, a sociedade burguesa se instaura com seu perfil decisivamente delineado* (NETTO, 2011, p. 10). Fundou-se, portanto, o modo de produção capitalista e com ele um novo paradigma de mundo que inaugurou o século XX, dominado pelas ideias positivistas.

De acordo com Gadotti (1998), tal paradigma representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, uma vez que propõe que cada indivíduo seja resignado ao seu papel na sociedade. A doutrina positivista daria conta de formar e

harmonizar a sociedade em sua base científica, entendendo que embora seja composta por indivíduos, o todo é maior do que as partes, e, portanto, os fenômenos sociais, para serem coletivos, precisam ser comuns a todos os membros da sociedade, ou a maior parte deles.

O funcional-positivismo apresenta a sociedade ao corpo social, assemelhando-se ao corpo humano, com seus diversos membros e funções dos mesmos pré-estabelecidas, de tal forma que para que esse corpo seja saudável, toda a anatomia social deve funcionar adequadamente, visto que os órgãos são dependentes entre si. Dentro da sociedade cada família, instituição, corporação e indivíduo é membro de um mesmo organismo, alguns, seriam naturalmente mais privilegiados que outros e, por essa classificação ser natural seria um fenômeno normal e harmônico (DURKHEIM, 2007). Não obstante, entender a harmonia social não ignorou os desajustes e a não adaptação de alguns indivíduos à ordem social estabelecida, o que poderia ocasionar problemas ou desajustes na sociedade. Nesse processo a educação é de suma importância, visto que ela é entendida como

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que se destina particularmente (DURKHEIM, 1978, p. 41).

A educação assim consubstanciada é compreendida como elemento normalizador básico do indivíduo na sociedade, cabendo-lhe a função social de moldá-lo para a sociedade capitalista ordeira e sem conflitos, na medida em no processo de ação sobre os mais jovens, vai se inculcando valores morais e sociais estabelecidos que sejam reconhecidamente úteis e apropriados. Caracteriza-se, então, a educação em sua função *integradora* do indivíduo à sociedade, integração essa que é marcada pelas características *una* e *múltipla*: *una* pois transmite a moral social; e *múltipla* pois permite que todo indivíduo possa se especializar em uma área de conhecimento que o permita cumprir uma função útil na sociedade.

O ideal socialista, também cunhado a partir Iluminismo e das revoluções burguesas que sucederam nos países europeus, apresenta como problema central *a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista* (NETTO, 2011, p. 17), discute

a relação entre a consciência social e as formas de organização para transformar a natureza através do trabalho, e o modo como as pessoas trabalham em determinada sociedade influi no modo como pensam e as define como seres sociais.

Compreendendo a contradição e o antagonismo que se estabelecem entre as duas classes sociais básicas do capitalismo, os proprietários dos meios de produção e os sujeitos que detêm apenas sua força de trabalho, Marx infere que a sociedade organizada a partir da exploração de uma classe pela outra é, necessariamente, uma sociedade violenta. Assim, o filósofo aponta a necessidade de superação desse sistema com a instauração de um outro sistema social, o que só será possível através da organização da classe trabalhadora. Isso porque, por não serem os proprietários, estão destinados a romper com a ordem capitalista e instaurar uma sociedade sem propriedade privada. Para isso, a revolução constitui-se como eminente e necessária, verdadeiro instrumento de transformação social, para que se inverta a lógica de dominação de uma classe pela outra. Nesse processo de construção de um outro modelo societário, seria imprescindível a tomada do Estado, compreendido como ente balizador da igualdades entre os homens, para sua posterior destruição (MARX : ENGELS, 1998).

A referência *gramsciana* assenta-se na indispensabilidade da noção de totalidade para a compreensão da sociedade capitalista e da centralidade da política nesse processo, em dois aspectos: no primeiro tem-se que *a política é a atividade humana central, o meio através do qual a consciência individual é colocada em contato com o mundo social e material, em todas as suas formas* (HOBBSAWM, 1982, p. 23). Em um segundo sentido, compreende-se política a como esfera social na qual se manifesta e se reproduz a luta de classes entre governados e governantes; considerando-se essa divisão como algo não natural (em contraposição ao que apregoa o liberalismo e o neoliberalismo, seu descendente repaginado), visto que historicamente nem sempre existiu, enfatizando que essa dominação deve superada, através de um modelo societário que possibilite a emancipação humana.

Ainda segundo a aceção *gramsciana*, a sociedade é uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses. Nesse

sentido, tem-se que na sociedade capitalista o Estado tem servido muito mais aos ideais capitalistas do que as necessidades da classe trabalhadora (COUTINHO, 2011).

No âmbito educacional, compreende-se a educação como parte da sociedade devendo, portanto, compor a revolução social, uma vez que *o que se passa na escola reflete a exploração e a luta contra a exploração* (SNYDERS, 1976, p. 106). Não lhe cabe, portanto, o papel solitário de desencadeadora do processo ou de única responsável pelo seu triunfo, mas, sim, o de acompanhar e acelerar o processo para a superação das relações sociais estabelecidas.

[...] na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção que correspondem a um dado grau de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que lhes determina o ser; ao contrário, seu ser social determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

O ser humano, então, é compreendido como parte da natureza em determinada realidade social objetiva que com ela se relaciona de modo recíproco, se constitui no e pelo processo histórico social, e nessa interação constrói seu próprio conhecimento. Assim, *o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real [...] pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo reconstrói este mundo* (REGO, 1988, p. 98), (re) produzindo as condições reais de sua existência nessa relação.

Esse paradigma implica no agir e na compreensão de que a educação precisa atender ao sujeito, que está inserido em uma determinada classe social, que apreende, representa e utiliza o conhecimento de formas diferentes, e que necessita, efetivamente, ser atendido com conhecimentos que permitam a emancipação do indivíduo e a transformação da ordem social (GENTILI, 1995).

1.2 DIREITO À EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O CONTEXTO DE EXPANSÃO RECENTE

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação oferecida pelo Estado está comprometida com os interesses do capital. Ao desembarcar, em 1549, o primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza, traz consigo um grupo de jesuítas chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega como parte de projeto português de colonização,

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

A catequização dos índios teve, no contexto do Brasil Colônia, o papel de domesticá-los, tornando-os dóceis e pacíficos ao trabalho e à obediência, infundindo-lhes a moral e os costumes do homem cristão ideal (TEIXEIRA SOARES, 1961; LEITE, 1965).

Essa mesma Ordem é a responsável pela educação dos colonos e da pequena burguesia brasileira. E assim, foi sendo formado o pensamento ideológico dominante, *fornecendo uma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural à unidade e à defesa nacional (AZEVEDO, 1976, p. 42)*, o que facilitava a implementação das regras e das leis portuguesas. A educação jesuíta englobava escolas de ler e escrever para os indígenas e filhos dos colonos, e escolas secundárias.

No que se refere ao ensino superior, o colonizador português proibiu a criação de universidades no país então colonizado, com a intenção de *impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000, p. 152)*. Considerando-se ainda que Lisboa não disponha de docentes suficientes para atender a colônia sem prejudicar as instituições portuguesas (FARIA, 1952), permitia-se apenas que as instituições jesuíticas oferecessem cursos de Filosofia e

Teologia, e concedendo aos filhos dos colonos algumas bolsas de estudos para estudar em Coimbra (CUNHA, 2000).

Se a chegada dos jesuítas não configurou ato aleatório aos interesses da Coroa de Portugal, tampouco sua expulsão no ano de 1759. Tal fato respondia ao movimento iluminista e liberal vivenciado em toda a Europa, que precedia a formação de um novo homem, não mais o cristão, mas o homem burguês comerciante e, que os jesuítas se tornaram, devido a ideologia disseminada e ao poder econômico, um empecilho aos interesses que envolviam a consolidação do Estado Moderno.

A Reforma Pombalina implementada em Portugal intentava atingir todos os segmentos da administração portuguesa, visando transformar a sociedade em uma nova ordem capitalista. Na educação, esse processo impactou, de acordo com Teixeira Soares (1961), não só na expulsão dos jesuítas, como também na substituição dos métodos de ensino e de administração escolar.

[...] por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (TEIXEIRA SOARES, 1961, p. 218)

Esse modelo educacional laico e oferecido pelo Estado, que pretendia garantir que Portugal traçasse o caminho do pleno desenvolvimento capitalista, já vivenciado por outros países da Europa, não era direcionado a todos os habitantes da colônia, senão àqueles poucos filhos da elite.

Em um apanhado histórico, tem-se que as primeiras escolas superiores fundadas no Brasil datam do ano de 1808, a partir do advento da transmigração da família real portuguesa para o país. Os primeiros estabelecimentos criados foram as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, e a Academia da Guarda Marinha também no Rio de Janeiro (MARTINS, 2002).

A organização didática e de gestão das unidades escolares seguiram os paradigmas das escolas francesas, que primavam mais pelo ensino do que pela

pesquisa, e a sustentação de poder se configurava em cátedras vitalícias (OLIVEN, 2002).

De acordo com Fávero (2006), a independência política do Brasil em 1822 não trouxe mudanças significativas ao ensino superior, nem no tocante à expansão tampouco na organização, visto que o investimento em universidades no país não representava os interesses da elite brasileira.

A promulgação da Constituição da República de 1891 possibilitou o surgimento das instituições privadas confessionais e a ruptura com a centralidade do governo. Tem origem nesse período o surgimento das escolas livres e a descentralização das escolas superiores para os Estados, coincidindo *com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891*” (CUNHA, 1980, p. 132), o que significou que a orientação seguia para a livre iniciativa de criação de faculdades que atendessem às necessidades de formação nas áreas de interesse do capitalismo em expansão.

Tomando como referência as análises de Minto (2014, p. 138 - 139) sobre a conformação histórica da educação superior no país, tem-se que na transição do século XVIII para o século XIX, demarcado como a fase final do período colonial, a formação de nível superior se consolidou como espaço de preparação das elites nativas, reproduzindo em grande medida a tradição colonial, quando os filhos das classes dominantes eram enviados às universidades da Europa. A formação, então, respondia às necessidades de manutenção dessas classes no exercício do poder e no processo de preparação do país para sua entrada nas fases mais avançadas do modo de produção capitalista. Tais condicionantes, explorados pelo autor, assinalam a natureza “utilitarista” do ensino superior, que reproduzia e manifestava *as necessidades reais da formação social brasileira naquele período* (MINTO, 2014, p. 139).

Ainda seguindo a trilha analítica do autor, tem-se que o surgimento oficial da universidade, como instituição reconhecida e assim denominada, ocorreu nas primeiras décadas do século XX, quando já se materializara alterações estruturais no modo de organização da economia e da sociedade no país, tendo se constituído em formatação mais avançada. Reconhecidamente, houve experiências isoladas de instituição universitária em Manaus (1909), São Paulo (1911), Rio de Janeiro (1920) e Belo Horizonte (1927), sendo a Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente

chamada de Universidade do Brasil, a primeira a ter a assumir o estatuto de universidade, em 1920 (MINTO, 2014, p. 166 – 167).

É possível afirmar que a *longa transformação da educação superior* no país se deu em quatro grandes momentos, tendo seu início demarcado, como mencionado, pelo surgimento das universidades nos anos de 1920/1930. A primeira fase, iniciada no contexto da Primeira República, materializou projetos iniciais de instituições de ensino superior expressando uma forma que se tornou o padrão para o surgimento e implantação das universidades no país, qual seja, a conjugação de antigas escolas superiores isoladas. Estas universidades não possuíam maior vinculação social e careciam de abrangência, restringindo-se às especificidades das regiões em que se localizavam. Esse tipo de aglomeração originou o que ficou conhecido como *universidade conglomerada* (MINTO, 2014, p. 370).

Em continuidade, tem-se que a revolução de 1930, que pôs fim ao período conhecido como República Velha e iniciou o período conhecido como Estado Novo ou Era Vargas, através de um golpe militar orquestrado pelos políticos de Minas Gerais que sentiram-se usurpados na eleição presidencial, foi um marco no processo de criação das universidades (CUNHA, 1986). Nesse período ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, os decretos da chamada Reforma Francisco Campos e o estabelecimento do Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Tal Decreto expunha a seguinte disposição,

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931).

Além de regular administrativamente e pedagogicamente a educação de nível superior, tais medidas propiciaram a reforma da Universidade do Rio de Janeiro e a criação de universidades em São Paulo e no Distrito Federal (SAVIANNI, 2010), como mencionado, enfatizando-se o cunho autoritário do Estado na Era Vargas.

Por conseguinte, a crise de 1930 foi o estopim para que a classe trabalhadora requeresse para seus filhos garantia de educação, um importante movimento realizado por educadores brasileiros que culminou em 1932 com um documento

escrito por 26 educadores com o título *Manifesto dos Pioneiros* que intencionava oferecer diretrizes para a educação brasileira. Assim, em 1934 incluiu-se pela primeira vez na Constituição Federal um capítulo especial sobre educação, estabelecendo pontos importantes, à exemplo: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário e a assistência aos estudantes necessitados (MANACORDA, 2000).

Nesse sentido, o pensamento hegemônico pregando era que a escola daria conta de elevar a classe trabalhadora à condição de superação de dominada *que traduz em termos brasileiros, a fase da escola como redentora da humanidade* (SAVIANI, 1986, p. 34).

A queda do governo ditatorial e o engendramento nacional de uma política de caráter populista, que apresentava como uma de suas bandeiras o aumento de vagas no ensino secundário e sua correspondência com os cursos médios, aumentaram o interesse da classe média emergente pelos cursos superiores, sendo atendidos principalmente pelo governo federal.

Tal resposta assumiu três formas. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades (CUNHA, 2000, p. 171).

Nesse sentido, o surgimento oficial da universidade nas últimas décadas do século XX e, em especial, nos anos 1930, revelou um traço estruturante da trajetória de desenvolvimento histórico da educação superior no país, a impossibilidade de a universidade alterar o sentido do desenvolvimento heterônomo. Decorre disso, o caráter "elitista", fragmentária e pouco integrado que ela adquire, ainda como projeto em consolidação. Nesse contexto, a reação conservadora das classes dominantes procurou eliminar do cenário político as possibilidades alternativas de universidade, pois estas se associavam à perspectiva de um desenvolvimento social autônomo, o que seria impraticável nas condições brasileiras (MINTO, 2014, p. 174).

Na segunda fase de evolução da educação superior no Brasil, pode-se inferir a universidade conglomerada se estabeleceu e teve condições de expansão. Entre

fins dos anos 1940 e início dos anos 1960, o Estado brasileiro responsabilizou-se por parte desta empreitada, por um lado, e com o suporte das classes dominantes, o Estado contribuía para desmobilizar e inviabilizar projetos alternativos de universidade; e em outro sentido, o poder público assumia para si a responsabilidade da conglomeração, dividindo-a em proporções menores, com as instituições confessionais. Contudo, apesar de determinados avanços em termos de estrutura e abrangência, mantém-se o padrão fechado e elitista que marca sua fundação. Nos limites de uma expansão contida, a universidade passa a ter relativo espaço na vida nacional. Assim, nos anos 1960, o anseio pelo espaço universitário se tornou motivação de disputas políticas, período no qual setores intermediários da sociedade brasileira, especialmente os membros da pequena burguesia, buscaram se organizar para impor suas demandas.

A terceira fase começa a se materializar após o golpe civil-militar de 1964. Neste período é possível enfatizar um recrudescimento das reivindicações sociais (que aliaram forças sociais da pequena burguesia e também das camadas de trabalhadores) no sentido de promover a reforma da universidade, de ampliar o acesso ao ensino superior no país, luta que se unia às reivindicações por reformas de base. A busca por avanços como a gratuidade do ensino nas instituições, acesso ao ensino médio, num contexto de diversificação da divisão social do trabalho decorrentes do processo de urbanização e industrialização intensos, pressionavam no sentido dessa ampliação social. Como resposta preventiva à conjuntura e às demandas sociais (que, por expressarem a mobilização política organizada carregavam um potencial de ameaça à ordem social), as classes sociais se organizaram para frear as iniciativas populares e mesmo das camadas intermediárias da sociedade (MINTO, 2014, p. 371).

Tem-se, portanto, que entre as décadas de 1950 e 1960, a União Nacional do Estudantes (UNE) e os professores das universidades se mobilizaram em lutas pela reforma universitária, articulando-a com as chamadas reformas de base de princípio nacional-desenvolvimentista (FÁVERO, 2006). Se por um lado o golpe militar de 1964 procurou coibir e reprimir as ações do movimento estudantil, concomitante e paradoxalmente, serviu de impulso para a tomada de algumas universidades, obrigando o governo a ajustar a reforma universitária, o que fez através da Lei nº 5.540/68.

O resultado deste processo histórico se materializa com a Reforma Universitária de 1968, instrumento pelo qual a ditadura militar encaminhou uma solução conservadora para a questão da educação superior no país. Essa resposta, que promoveu a desorganização, o silenciamento e, no limite, a eliminação física das forças sociais que se comprometiam com um outro modelo de universidade não inviabilizou sua existência, mas sim, inviabilizou e solapou a possibilidade de se constituir como espaço que pudesse ser comprometido com a transformação da sociedade brasileira. Assim, a partir deste momento, a lógica privatista tornou-se a política oficial do regime para a educação superior.

De acordo com Savianni (2010), essa Lei respondeu a duas demandas contraditórias: as reivindicações do movimento estudantil por mais vagas e dos professores por maior autonomia administrativa e pedagógica, além de maior volume de recursos para pesquisa; e, em outro sentido, aos interesses do capital e das necessidades de um projeto político de modernização do país.

As Constituições que se seguiram, sem muitas novidades na área social e educacional, reforçaram a dicotomização da escola para os trabalhadores e produtores, inserindo a valorização da educação técnica e privada (OLIVEIRA, 2001).

Em verdade, é a Constituição de 1988 que inaugura o direito a Educação enquanto um direito social de dever do Estado, devendo ser gratuito e universal na educação básica, não incluindo a educação superior dessa universalidade de acesso, uma vez que preconiza que o ingresso a esse nível ensino dependerá das habilidades e conhecimentos a serem apurados de cada indivíduo (MIRANDA apud MALISKA, 2001, p. 232), as condições de acesso, no entanto, deveriam ser garantidos a todas e a todos os brasileiros (BRASIL, 1988).

A demanda por maior número de vagas foi atendida, em grande parte, pela abertura de faculdades e universidades privadas. Esse novo modelo de educação, de responsabilidade da iniciativa privada e totalmente desvinculado das universidades e do poder público inaugura um sistema nos paradigmas de empresas com foco na educação, pensadas para a o enriquecimento das subsidiárias e o atendimento das necessidades do mercado capitalista (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007).

Reitera-se, portanto, que o elitismo sempre foi marca presente na história da universidade brasileira, uma vez que esta instituição se configurou como um espaço

de/e para as elites brasileiras de formas particulares em cada momento histórico. No período mais recente, é possível enfatizar uma reconfiguração de sua função social e de sua relação com a sociedade, movimento pressionado tanto pelo mercado, exigente de maior qualificação na formação de força de trabalho especializada, quanto pela sociedade civil, ávida por transformações que inclui sobremaneira a ampliação de acesso, materializando a sua responsabilidade social.

O processo de franca expansão do ensino superior no Brasil, implantadas e implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002) e ampliado nas gestões petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010) e Dilma Rousseff (2010 a 2013, e 2014 a 2016), impõe como necessidade contextualizar o tempo presente nas reformas implementadas no Estado brasileiro. Isso significa situar que as reformas universitárias fazem parte, de acordo com Gomes (2015), de um conjunto de ações que respondem ao ideário neoliberal,

[...] o avanço do neoliberalismo nos países periféricos ocasionando um intenso processo de mercantilização de vários setores sociais, sobretudo na área da educação, a política de educação superior volta-se para os interesses mercadológicos e de lucratividade do capital nacional e internacional (GOMES, 2015, p. 16).

Atendendo especialmente orientações de organismos mundiais, a exemplo do Banco Mundial (BM), que em 1994 publicou o documento intitulado “*La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*”, o qual estabelecia estratégias para o ensino superior dos países da América Latina, Ásia e Caribe, apresentando, de acordo com Lima (2011), quatro pontos estratégicos a serem implementados com essas reformas:

[...] a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, [...] a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas [...] A terceira estratégia definiu as funções do Estado no sentido de construir um novo arcabouço político e jurídico que viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes da educação. [...] por fim, a quarta estratégia, implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior (LIMA, 2011, p. 87).

Tal movimento significou, entre outros aspectos, a criação de cursos superiores desvinculados da criação de universidades, de cursos de curta duração e

da expansão da educação a distância, para atender a necessidade do mercado mundial; a criação das fundações nas universidades, a busca de parcerias públicas e privadas; a cobrança de mensalidades dos cursos *latu sensu* nas universidades públicas, enfim o atendimento às demandas do mercado capitalista mundial (GOMES, 2008).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dispostos no relatório “*Sinopse Estatística da Educação Superior*”, no ano de 1995, fase inicial do primeiro mandato de FHC, as matrículas nos cursos de graduação presencial eram de 1.759.703. Desse número, 61% diziam respeito à rede privada de ensino, que contava com 684 instituições. Corresponhia a rede pública um total de 700.540 matriculados, dispostos em suas 210 instituições.

Em 2002, já na reta final de seu segundo mandato, o quantitativo de matrículas havia tido um aumento de 97,75%%, num total de 3.479.913 matrículas na educação superior. A rede privada representava 70% dessas matrículas em suas 1.442 instituições. Na rede pública houve diminuição na sua rede, totalizando então 195 instituições e um aumento nas matrículas de 351.115 estudantes. Tais dados evidenciam, dessa forma, a forte mercantilização do ensino superior nesse período, operada pelo direcionamento de um governo acentuadamente neoliberal.

Ainda de acordo com os dados do INEP, no ano 2010, último ano do segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), as matrículas haviam subido para 5.449.120 nas 2.378 instituições de ensino superior, um aumento de 57% no total das matrículas, desses números a rede pública representa 27% e a privada 73%.

Percebe-se que embora a rede privada continue com o maior contingente de matrículas e seja possível observar a continuidade de uma política de cunho privatista, observa-se, por outro lado, que a rede pública de ensino superior apresenta um crescimento significativo, tanto nas matrículas quanto no contingente de instituições, tendo sido criadas 83 instituições de ensino públicas.

A medida recente de maior expressão e que materializa o processo expansionista do ensino superior, em franca realização pelas universidades federais, é o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo principal do REUNI é a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino

superior *pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais* (REUNI, 2007).

Entre as principais metas que deveriam ser alcançadas até o ano de 2012 de acordo com o REUNI (2007) estão: ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação; melhorar o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; elevar a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%; alcançar a relação média de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais (18/1); criar cursos noturnos e de licenciatura como meio da formação de professores aptos para lecionar na educação básica, especialmente no período noturno; articular a pós-graduação com a graduação, e a educação superior com a educação básica; reduzir as taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso.

Nesse processo, de modo paralelo às medidas que propuseram a expansão da rede pública federal por meio REUNI, também se materializou o projeto de ampliação e fomento às instituições privadas de ensino, por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Destaca-se, ainda, a aprovação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como modalidade única de ingresso às IFES, através da Portaria Normativa nº 2, que instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado pelo qual as instituições de ensino selecionam seus estudantes em fase única, pretendendo ampliar as possibilidades de mobilidade para inscrição nos cursos de graduação das instituições entre os estados da federação.

Se faz necessário ressaltar que, mesmo com a luta dos movimentos sociais em favor da democratização das condições de acesso ao ensino superior, o PROUNI vai, de maneira contraditória, simbolizar um traço do momento histórico dominado pela ideologia neoliberal implementada também nas políticas públicas educacionais, trazendo em seu bojo a ampliação do acesso via políticas pautadas pela lógica da mercadorização.

O governo da presidenta Dilma Rousseff, também do PT, iniciou-se em 2011 e deu continuidade ao projeto de sociedade então em desenvolvimento. Os dados do INEP vão informar que no ano de 2014 o total de matrículas na educação superior foi de 6.486.171. No entanto, em continuidade à lógica privatista fortemente presente nos governos de FHC e Lula da Silva, desse conjunto de matrículas, 4.664.542 foram na iniciativa privada, representando um percentual de 72% do total.

Ao considerar-se a evolução em taxas percentuais nesses 20 anos, de 1995 a 2015, releva-se o crescimento de 269% das matrículas nos cursos superiores presenciais do país, o que significa afirmar que o Estado buscou, através de políticas educacionais, possibilitar maior entrada nas instituições de ensino superior.

A centralidade que a educação ganha no contexto da (des)regulação neoliberal, desvela-se, assim, na importância que tem para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico e suas implicações para o processo produtivo nesse novo estágio do capitalismo. Contudo, desse processo não é possível afirmar nem confirmar que tenha sido capaz de promover incluir a todos, uma vez que dele mesmo emergiu sua face perversa, o desemprego estrutural e o agravamento da questão social.

Nesse sentido, evidenciam-se controvérsias teórico-políticas em relação ao processo de ampliação e expansão do ensino superior no Brasil, especialmente quando explicitado que, por outro lado, mostra funcionalidade aos interesses dos Organismos Internacionais, que demandam do país melhoras em seus indicadores educacionais, e por outro lado, tal processo situa-se no conjunto de medidas que intencionam democratizar o acesso ao ensino superior, de modo a corrigir as desigualdades socioeconômicas no país, cujos efeitos são perversos quando se trata da garantia de direitos fundamentais a toda população brasileira sem discriminação por renda ou cor.

Andriola (2011) destaca que medidas como o ENEM e o SISU são apresentadas como possibilidade de dotar o candidato de maior oportunidade para ingressar nas universidades federais abrindo possibilidades de acesso nos termos na Constituição Federal de 1988, que inaugurou uma nova era no que se refere aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros, garantindo, na forma da Lei, o direito universal à educação, além de reestruturar níveis e modalidades. Nos seus termos, quando se estabelece metas e estratégias dessa natureza, está se assegurando que as classes populares sejam alcançadas com a educação em todos esses níveis.

A importância do acesso ensino superior ultrapassa, na concepção aqui adotada, sua dimensão funcional, voltada exclusivamente para a manutenção da coesão social e para atender as necessidades do mercado de trabalho, perspectiva que se relaciona à teoria do capital humano, ante as profundas mudanças no padrão de acumulação capitalista. Sabe-se que é nesse contexto que a educação aparece com centralidade para dar respostas às exigências do mercado.

Entende-se que as universidades, em especial as públicas, expressam as contradições da sociedade capitalista, não se constituindo nem em espaço redentor, tampouco exclusivo de reprodução dos interesses dominantes. Ao tomar para si e colocar em relevo sua dimensão formadora, imbuída da tarefa de formar cidadãos empenhados com o compromisso social, com a luta para enfrentar as desigualdades, abre-se uma perspectiva, considerando-a como instrumento para efetivar uma formação pautada em uma concepção crítica de sociedade, capaz de desvelar as contradições presentes e descortinar as possibilidades de mudança e transformação social.

Castro (2006) destaca que a crítica acirrada ao modelo excludente e antidemocrático estabelecido no país, possibilitou um movimento seguido de realização de democratização dos direitos sociais, ressaltando, no entanto, que é indispensável que todos os brasileiros tenham mais que acesso à educação; é necessário garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, o que impõem a coexistência de ações pedagógicas e assistenciais.

A medida mais recente para garantir a entrada de estudantes socialmente vulneráveis e que consiste mais detidamente no objeto de estudo desta dissertação, é a instituição da Lei 12.711, aprovada em 2012. A chamada Lei das Cotas, levada a efeito no ano de 2013, dispõe sobre a reserva de vagas a estudantes das classes populares, contingente populacional pertencente às camadas pobres da população.

A referida lei determinou que a partir do ano de 2013 todas as IFES devem reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituição pública de ensino, sendo que, destas, metade deve ser reservada a estudantes de baixa renda, ou seja, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Estabelece ainda que estas vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1.3 DIREITO À EDUCAÇÃO: A POLÍTICA DE COTAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Considera-se que a política de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES) faz parte de um conjunto estratégico de ações que intencionam promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência afim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não (MOEHLECKE, 2002; p. 199).

Tais políticas, de acordo com Pereira e Zientarski (2011) têm seu início no ano de 1940 na Índia, contudo, sua expressão maior se deu nos Estados Unidos, especialmente na década de 1960, quando os movimentos por direitos civis reivindicavam igualdade de oportunidades a todos, independentemente de cor, da raça e sexo. Esse movimento teve como principais atuantes lideranças negras apoiadas por progressistas brancos que exigiram, segundo Guimarães (1997), além das leis anti-segregacionais, que o Estado garantisse a melhoria de condições de vida da população, então assolada pelas políticas econômicas de orientação acentuadamente neoliberal. Tais movimentos surgem, assim, como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres (GUIMARÃES, 1997, p. 223).

As políticas sociais se desenvolvem em um modelo de produção capitalista e, consideradas essas limitações de suas possibilidades efetivas, torna-se evidente que não possibilitam a superação desse modo de produção. Contatado isto, tem-se, por outro lado, que estas permitem significativos avanços nas condições sociais e de efetivação da cidadania aos sujeitos sociais. Pereira (2011) trata da contradição que é marca da política social, ao afirmar que estas trazem em seu bojo as lutas dos trabalhadores contra a exploração, a necessidade de mão de obra e o reconhecimento do capitalismo que é necessário manter os trabalhadores minimamente satisfeitos afim de que a ordem capitalista não seja condenada.

A política social é uma construção histórica e, como tal, não está fadada a ser capturada por um dos lados em que se posicionam os sujeitos sociais históricos, mas sim, desde que colocada em um contexto democrático, em ter disputados seus

meios e fins entre os projetos sociais desses sujeitos conscientes e ativos (SPOSATI, 2011, p. 105)

Tendo em vista que as políticas de Ações Afirmativas são pautadas pelo Estado em sua expressão de orientação neoliberal, e se desenvolvem em uma sociedade capitalista que prima pelo individualismo e pela concorrência, a defesa realizada pressupõe a meritocracia dos beneficiários, ainda que entendida enquanto um avanço no campo dos direitos sociais das classes alijadas, sobretudo do acesso à educação e das condições de ingresso no mercado de trabalho. Assim, seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 210).

Diante desta constatação, compreende-se que estas ações não tem como premissa a superação do modo capitalista de produção, o que revela a natureza focalizada das políticas sociais, políticas que buscam promover, à médio e longo prazo, a equidade de oportunidade entre os indivíduos em condições desiguais, ficando entendido que o pertencimento a determinado grupo social excluído não é suficiente, o indivíduo deverá ter ou desenvolver determinadas qualificações, exemplificativamente, pode-se citar a política de cotas nos vários segmentos sociais (ALBUQUERQUE, 2015).

No contexto brasileiro, as discussões sobre a necessidade de implantação de políticas das políticas de Ações Afirmativas e algumas incursões legais se deram a partir do ano de 1968, porém de acordo com Benedito (2002), de modo ainda incipiente.

Com o marco da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu arcabouço legal avanços fundamentais no campo dos direitos sociais e contribuições à exemplo da garantia de cargos para deficientes em empregos públicos e garantia da proteção da mulher no mercado de trabalho, denota-se o sentido de reconhecimento, nos limites do marco jurídico, de regulamentações que se destinem as condições e necessidades específicas dos indivíduos e grupos sociais.

No entanto, de acordo com Souza e Portes (2011), as políticas de Ações Afirmativas ganharam notoriedade e publicidade no debate público a partir da *“III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”*, realizada em 2001, quando o Brasil era reiteradamente lembrado das suas desigualdades raciais, facilmente demonstráveis pelas

estatísticas oficiais, sem poder apresentar em sua defesa um histórico de políticas de combate a essas desigualdades (GUIMARÃES, 2003, p. 252).

Vieira e Medeiros (2009) assinalam que, com a intenção de discutir e propor medidas de combate à discriminação racial, um grupo de estudiosos e cidadãos pertencentes às organizações do movimento negro se reuniram e instituíram um Comitê Nacional, que apresentou como resultado a elaboração de um Relatório Final que listava 23 reivindicações da população negra no Brasil, e dentre entre elas, destacou-se a adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (HERINGER, 2005, p. 27).

Albuquerque (2015) cita como marcos importantes no caminho de construção de uma política de Ações Afirmativas nas universidades: a reserva de vagas para estudantes negros (20%) e para estudantes oriundos de escolas públicas (25%) no Rio de Janeiro em 2002; o decreto presidencial 4.228, assinado em 13 de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas; e em 2004 o início de vestibulares universidades localizadas, já atendendo ao critério da reserva de vagas, contudo com variação das modalidades de ingresso de acordo com o normativas internas de cada instituição.

Na análise da implantação de algum tipo de política de Ações Afirmativas nas universidades federais do Brasil, até o ano de 2011, quando da aprovação da Lei de Cotas, Souza e Portes (2011) classificaram as modalidades de cotas em:

- a) reserva social – reserva de vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas;
- b) reserva racial – reserva de vagas à candidatos pretos, pardos e indígenas
- c) reserva socioracial – reserva de vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas e pretos pardos e indígenas;
- d) bônus social – acréscimos nas notas do ENEM aos candidatos oriundos de escola pública e/ou de regiões periféricas;
- e) bônus socioracial – acréscimos nas notas do ENEM aos candidatos oriundos de escola pública e/ou de regiões periféricas e pretos pardos e indígenas;
- f) processo seletivo específico.

Do total de 59 (cinquenta e nove) IES analisadas pelos autores mencionados, 16 (dezesesseis) apresentavam políticas específicas de reserva de vagas socioracial;

09 (nove) de reserva de vagas social; 03 (três) de reserva de vagas racial; 02 (duas) de bônus socioracial; 07 (sete) de bônus social e uma com processo seletivo específico, totalizando 38 (trinta e oito) instituições que apresentavam algum tipo de cota para atendimento da demanda social.

Em âmbito local, tem-se que o movimento nacional de luta por condições de inserção de segmentos sociais historicamente excluídos no ensino superior, teve na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) seu primeiro expoente com a Resolução nº. 110 de 10 de novembro de 2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (CONSEPE). Esta Resolução, na defesa da implementação de políticas de natureza afirmativa na instituição, aponta para a necessidade do estabelecimento de uma política para a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência em nossa instituição, de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas (UFMT, 2003). Conforme exposto neste documento, a oferta do quantitativo de vagas ficaria a cargo de cada faculdade, obedecendo o aumento em até 30% (trinta por cento).

Em 2011 é aprovada internamente, então, a criação de um Programa de Ações Afirmativas para estudantes de escola pública e negros, que traz em suas considerações as reuniões e pareceres da Conferência Nacional da Educação (CONAE), de 2010; o Estatuto de Igualdade Racial instituído através da Lei nº 12.288/2010; o documento síntese do “*I Fórum da Diversidade da UFMT*”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; e cita a CF/1998 em seu objetivo de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV), além de reafirmar o direito social a educação (Artigo 6º). Este programa, que estabelece 50% de cotas dentro do universo de vagas oferecidas pela universidade, está focalizado no atendimento aos estudantes de escola pública e estudantes da escola pública negros.

A Lei 12.711 de 2012, respondeu a diversas polêmicas, inclusive jurídicas, no que se refere a legalidade e a justiça da implantação de cotas no ensino superior devido a implantação de cotas nas IES públicas. Diversas ações foram impetradas sobre a constitucionalidade das Ações Afirmativas. Assim, em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STJ) julga favorável a legalidade das cotas no ensino superior, fortalecendo o Projeto nº. 73/99, que esperava por apreciação desde aquele ano.

Nesta perspectiva, convém pontuar que a implementação de políticas de Ações Afirmativas e, mais especificamente, a adoção de um sistema de cotas voltadas aos estudantes da rede pública, aos negros e pobres nas instituições federais de educação superior do país, ocupam um lugar de destaque quando falamos em democratização neste nível de ensino, considerando que há três argumentos básicos de justificação das políticas de ação afirmativa: reparação, justiça distributiva e diversidade (NETO E JÚNIOR, 2010, p. 346).

Será aprofundada neste trabalho a Ação Afirmativa, ou seja, a adoção de um sistema de cotas nas IES, pautada na compreensão da justiça distributiva e fundamentada no conceito de equidade, considerando-se as desigualdades socioeconômicas e a necessidades de redistribuição de bens e riquezas.

Entende-se que a igualdade apenas formal não garante as mesmas oportunidades, as mesmas condições de vida, de participação social, ou seja, não é suficiente para tornar acessíveis a quem é socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozam os indivíduos privilegiados. Torna-se necessário, assim, a afirmação, ou seja, a especificação do sujeito de direito, a fim de demonstrar a necessidade de conferir a esses grupos vulneráveis tratamento e proteção especial (GOMES, 2001, p. 47 - 48).

Assim, a concepção de equidade utilizada aqui parte do princípio de que a igualdade de oportunidades deve ser estabelecida de tal forma que a origem social ou econômica não afete a possibilidade de acesso aos bens sociais, como a educação. Gomes (2001, p. 67) afirma que:

A tese distributiva propõe a adoção de ações afirmativas, que nada mais seria do que a outorga aos grupos marginalizados, de maneira equitativa e rigorosamente proporcional, daquilo que eles normalmente obteriam caso seus direitos e pretensões não tivessem esbarrado no obstáculo intransponível da discriminação.

É dentro desta lógica de Ações Afirmativas fundamentadas no princípio da distribuição que a adoção de políticas ganha legitimidade nas universidades públicas federais brasileiras, uma vez que possibilita a criação de mecanismos que possibilitem a este segmento uma trajetória acadêmica com qualidade, no sentido de conceder melhores condições de vida e de poder contribuir para um projeto de sociedade mais igualitária.

Se a Lei 12.711/2012 deu legalidade à implantação de cotas sociais e raciais nas instituições de ensino superior, sua institucionalização está longe de ser ponto pacífico entre estudantes, professores, sociedade brasileira e estudiosos.

Tendo em vista que as cotas nas instituições de ensino superior, de acordo com a Lei 12. 711, estabelece um público definido: estudantes oriundos de escola pública, pobres, pretos, pardos e indígenas, desponta como necessidade aprofundar o debate sobre a pobreza, sobre a escola pública e sobre raça/cor, para a construção do perfil desse sujeito, com vistas a compreender o quanto e porquê essa política responde aos critérios de justiça social.

Parte-se do entendimento de as expressões da questão social que cercam a reprodução das desigualdades sociais persistentes, que implicam na diferenciação social em sua expressão racial e de renda, guardam relação estreita com o modo de produção capitalista, que permitiu o acúmulo de riqueza mas também criou a pobreza (MARX ; ENGELS,1998).

Dar-se-á, então, continuidade ao debate, de modo a relacionar essas três dimensões, que se apresentam como foco da política de Ações Afirmativas nas instituições de ensino superior ao objetivo deste estudo, tomando-se como ponto chave da reflexão a pobreza no sistema capitalista, que é condição para o desenvolvimento e manutenção deste. Busca-se problematizar a questão a partir das condições de renda, uma vez que se entende que as diferenças de renda são os fatores determinantes para a reprodução das desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro.

1.4 POBREZA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO

De acordo com Netto (2011), a pobreza presente nas sociedades pré-capitalistas é configurada pela escassez de produção e se contrapõe à das sociedades capitalistas que é produzida no aumento da produção mediante a exploração (da mais-valia). Nesta relação de exploração, na qual o trabalhador produz, por meio do trabalho, o valor de seu trabalho e o mais-valor que é apropriado pelos detentores dos meios de produção, é produzida a riqueza privada, processo que produz, ao mesmo tempo, a pobreza da classe trabalhadora (MARX,

2013). Assim, constrói-se e reconstrói-se uma relação desigual no acesso aos bens e serviços produzidos.

Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não ter acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente (NETTO, 2011, p. 42 - 43).

As Revoluções Francesa e Industrial tiveram papel importante na superação do Antigo Regime, e marcaram o estabelecimento do modo de produção capitalista, com transformações intensas nos planos econômico, social, político e ideológico, com forte influência, ainda, na subjetividade e nos valores que compõem a classe que vive do trabalho, mudanças que ocasionaram, também, a intensa migração dos camponeses para as cidades em busca de trabalho (NETTO e BRAZ, 2007).

De acordo com Druck (1999), na passagem do século XX, surge nos Estados Unidos uma nova cultura do trabalho, embasada nas ideias de Frederick Winslow Taylor, que na busca pela eliminação do desperdício, da ociosidade e pela redução dos custos da produção, iniciou estudos e desenvolveu técnicas de racionalização do tempo de trabalho, o que representou um tipo de mecanização sem introdução da maquinaria.

O taylorismo usava da expropriação do saber operário e da decomposição dos processos e técnicas de trabalho como meio de estabelecer o controle do processo. Para o seu desenvolvimento, enquanto ciência do trabalho, o taylorismo exigia uma nova postura, tanto dos patrões quanto dos empregados, apregoando, assim, um espírito cooperativo.

Essas novas relações repercutiram não somente no âmbito do espaço fabril, mas no conjunto da sociedade, com base em princípios autoritários, pautados na força e na coerção, e não no consenso com a classe trabalhadora. Nesse sentido, foi necessário repensar o modelo para garantir a hegemonia da gerência científica. É neste contexto que surge o fordismo, embasado nos princípios tayloristas, tornando possível a produção em larga escala e, por conseguinte, a ampliação intensificada da capacidade de produção e acumulação.

Assim como o taylorismo, o fordismo introduziu uma nova cultura do trabalho e teve como ponto de partida o espaço fabril, no qual se instituíram relações de poder, expressando de um novo momento de reordenação das forças sociais e políticas na sociedade capitalista. Tais desdobramentos inscrevem-se na necessidade do controle da disciplina do trabalho, na necessidade de se estabelecer e consolidar a direção capitalista na gestão da fábrica e da sociedade, redefinindo não apenas modos de trabalho, mas também, modos de organização da vida social.

O fordismo - enquanto novo padrão de gestão do trabalho e da sociedade (ou Estado) - sintetiza as novas condições históricas, constituídas pelas mudanças tecnológicas, pelo novo modelo de industrialização caracterizado pela produção em massa, pelo consumo de massa (o que coloca a necessidade de um novo padrão de renda para garantir a ampliação do mercado), pela integração e inclusão dos trabalhadores. Tal inclusão por sua vez, era obtida através da neutralização das resistências (e até mesmo da eliminação de uma parte da classe trabalhadora- os trabalhadores de ofício) e da "persuasão" sustentada essencialmente na nova forma de remuneração e benefícios (DRUCK, 1999, p. 49).

Esse novo modo de produção, pautado no acúmulo de riqueza por parte da burguesia, donas das forças produtivas e exploradoras do trabalho humano, gera uma sociedade em que os seres humanos não possuem os mesmos direitos, oportunidades, informações, possibilidades e condições iguais no acesso aos bens produzidos coletivamente (MARTINS, 1991).

Ressalta-se a compreensão da pobreza como expressão social da ordem capitalista, não como algo natural, mas sim, historicamente construída nas relações antagônicas entre as classes sociais, e à uma forma condicionada de inserção na vida social (YAZBEK, 2009). Nas palavras da autora,

Estamos também nos reportando à qualidade relativa da pobreza, que gira em torno da desigualdade social, assim como a outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência e outros aspectos) (YAZBEK, 2012, p. 290).

O modo de produção capitalista perpetua as relações sociais desiguais, não permitindo que a distribuição de bens e serviços seja equânime. Contrariamente, quanto maior o acúmulo e a concentração da riqueza, maior será a pauperização da classe trabalhadora.

[...] quanto maior a potência de acumular riqueza, maior a magnitude do exército industrial de reserva. E quanto maior esse exército industrial de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação. E quanto maior essa massa (de Lázarus da classe trabalhadora) tanto maior o pauperismo (MARX, 1980, p. 747).

Se por um lado o entendimento de que a pobreza decorre do modo de produção capitalista nos aponta como forma de superação da pobreza a superação do modo de produção capitalista, vamos ver ao longo da história da sociedade burguesa que outros entendimentos geriram formas alternativas de superação da pobreza.

Como indica Netto (2011), o pensamento hegemônico no capitalismo, sustentado nos ideais funcionalistas e positivistas, procura estabelecer uma dicotomia entre a base econômica e as condições da vida social, separando as expressões da questão social das condições objetivas que as engendram e produzem. Assim, as explicações dos fatores condicionantes e determinantes na reprodução da pobreza e das desigualdades sociais, não se relacionam, nas ideias reproduzidas socialmente, à compreensão do caráter fundamentalmente explorador e reprodutor de desigualdades do modo de produção capitalista, mas recaem sobre o indivíduo ou os coletivos que são por ela atingidos, apresentando-a como fato “natural” da vida social.

Nesse modo de pensar, a condição de pobreza refere-se muito mais às escolhas individuais ou do grupo a que pertence o pobre, do que ao modo de produção capitalista. Nesta visão, o mercado representa o regulador social por excelência, ente que será capaz de garantir àqueles que se ocupam com a formação adequada, que tem relativo planejamento dos gastos familiares e pessoais e que não apresentam comportamento desviado dos padrões morais estabelecidos, os recursos financeiros suficientes para sua ascensão e mobilidade social.

Primeiramente a pobreza no pensamento burguês estaria vinculada a um déficit educativo (falta de conhecimento das leis “naturais” do mercado e de como agir dentro dele). Em segundo lugar, a pobreza é visto como um problema de planejamento (incapacidade de planejamento orçamentário familiar). Por fim, esse flagelo é visto como problemas de ordem moral-comportamental (mal-gasto de

recursos, tendência ao ócio, alcoolismo, vadiagem etc.) (MONTAÑO, 2012, p. 272).

Se a pobreza é entendida fora da base social econômica, a responsabilidade é atribuída a quem padece dessas condições. As ações do Estado, em quase todos os países da Europa, foram voltadas para contenção, para a filantropia e posteriormente, para a punição através de aparatos legais e administrativos que traziam em seu bojo a criminalização e a marginalização da pobreza (PEREIRA, 2011). Era necessário ao capitalismo recém surgido, sob a bandeira da igualdade, fraternidade e liberdade, que as questões sociais criadas pelo sistema econômico ficassem à cargo do indivíduo, desconsiderando os condicionantes estruturais do sistema que criavam essas condições.

O aumento do desemprego, a jornada de trabalho extensiva, somadas às condições de miserabilidade e pauperização que se multiplicavam entre as classes subalternas, levaram à organização dos trabalhadores que reivindicavam o sufrágio universal, a diminuição da carga horária de trabalho e melhores condições de sobrevivência, que culminaram em revoluções como o cartismo, fazendo com que o capitalismo reinventasse o entendimento da pobreza, uma vez que restou entendido que *a pobreza era social e economicamente contraproducente* (PEREIRA, 2011, p. 85). Esta compreensão se dava pelo fato de que o desenvolvimento econômico não possibilitava que os indivíduos se desenvolvessem socialmente em condições básicas de subsistência. Assim, como resposta a essas problemáticas, houve, paulatinamente, a adoção estatal de políticas sociais.

Compreende-se, portanto, que as políticas sociais e os padrões de proteção social que se desenharam em distintos momentos históricos, como respostas e formas de enfrentamento às expressões da questão social, que passam a se configurar como tal, ou, tem sua gênese relacionada ao acirramento dos embates entre capital e trabalho, nos marcos do capitalismo em sua fase inicial. A luta em torno da jornada de trabalho normal e as respostas do Estado podem ser consideradas as primeiras expressões visíveis da questão social, momento no qual, ainda, esta passa a ser tratada no âmbito estatal e pelo direito formal, segundo a lógica que pauta-se na igualdade de oportunidades em detrimento de igualdade de condições (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

É possível afirmar que no período que compreende meados do século XIX até a terceira década do século XX, é intensamente marcado pelo predomínio do liberalismo como pensamento econômico norteador e, nesse espectro, do princípio do trabalho como mercadoria e da regulação pelo mercado que deve ser livre. O liberalismo econômico apregoa valores individualizantes, entendendo que cada indivíduo, agindo em seu interesse econômico particular, quando atua em coletividade maximiza o bem-estar do todo. Assim, o mercado torna-se o grande ente regulador das relações sociais e seu funcionamento livre e ilimitado que assegura o bem-estar social.

Simões (2009) situa a primeira grande crise do sistema capitalista e o acirramento da luta de classes como um dos fatores que desencadearam o processo que resultou na concepção de direitos sociais emergisse através da instituição do Estado de Bem-estar social. Behring & Boschetti (2008), afirmam que John Maynard Keynes preocupado com a crise e com intuito de encontrar alternativas para ela passou a defender a intervenção estatal com vistas a reativar a produção. Assim, para evitar a crise e conter a queda da taxa de lucro, Keynes elaborou um conjunto de estratégias e técnicas que deveriam ser realizadas pelo Estado em prol da economia que inegavelmente proporcionou naquele momento uma melhoria nas condições de vida dos trabalhadores como acesso a consumo e ao lazer, estabilidade no emprego, garantia nos serviços sociais.

O paradoxo desse processo é o enfraquecimento das lutas dos movimentos sociais e dos trabalhadores que passaram a acreditar na possibilidade de combinar a acumulação capitalista e uma maior igualdade de classes.

Ao compreender a pobreza *como um problema de distribuição do mercado, como um descompasso na relação oferta/demanda de bens e serviços* (MONTAÑO, 2012, p.275) o Estado deve-se voltar a implementação de políticas sociais com vistas [...] *a estruturar um complexo e (e eficiente, do ponto de vista capitalista) sistema público de garantia de (quase) pleno emprego, de demanda efetiva e de direitos e serviços sociais que asseguram certo bem-estar* (BOSCHETTI, 2012, p.757).

De acordo com Druck (1999) e Antunes (2002) a reestruturação produtiva tem sua origem na crise dos países capitalistas centrais, ocorrida na década de 1970, quando a longa depressão impulsionou a criação de novos métodos de produção e

de gestão da força de trabalho. Então, esse processo ocorreu devido à necessidade de o capital dar respostas às suas crises.

Essa fase da organização do capital, decorrente de influência do sistema industrial japonês criado pelo então engenheiro da Toyota Ohno, se apresentou como uma alternativa a crise capitalista, é considerado um processo ágil e lucrativo de produção de mercadorias e transformou as relações de trabalho, trazendo grandes consequências para classe trabalhadora (ANTUNES, 2002).

Algumas características desse modelo se referem ao sistema de organização e gestão do trabalho que buscaram melhorar o aproveitamento do tempo de produção, define os estágios de produção e de estoques e obtenção de maior produtividade, redução de custos e mais qualidade durante todo momento da produção.

Observa-se que o modo de produção toyotista transformou as relações sociais e de produção, trazendo grandes consequências para a classe trabalhadora flexibilizando a legislação trabalhista, fato este que traz a precarização do trabalho e destrói os direitos sociais.

Pode-se dizer que a expansão do modelo toyotista está sintonizado com a lógica neoliberal, um ideário econômico e político que transformou o papel do Estado para com a sociedade e difundiu uma cultura individual e manipulatória. A teoria neoliberal representa [...] *uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia* (NETTO, 2001, p. 77).

A partir da ascensão do modelo liberal/neoliberal passa-se a defender um Estado mínimo para o social e não interventor na economia, no mercado de trabalho e na sua regulação. Este paradigma defende, ainda, uma política de privatização de empresas estatais, a abertura dos mercados internacionais com ênfase na globalização e o Estado passa a ter o dever de amparar a economia de mercado (ANDERSON, 1995; HARVEY, 2008).

Considera-se que, não só a gestão do trabalho, mas também o contexto sócio econômico passa a ser regido pelos preceitos e parâmetros do ideário teórico-político do liberalismo, a partir do que é possível identificar o aumento da competitividade e da pressão às quais a classe trabalhadora passa a ser intensificada e progressivamente submetida.

Paralelamente, nesse contexto, ocorreram perdas de direitos sociais, o que afetou diretamente o cotidiano de trabalho e as condições de bem-estar dos trabalhadores. Essa realidade intensificou-se a partir da globalização que além de não ser um processo recente, configura-se em um movimento essencialmente capitalista, demarcado pelas exigências de interconexões e desregulações da do capital financeiro mundializado, num processo que é impulsionado pela tecnologia, pela informática e pela robótica, e que passa a requerer novas formas de estruturação dos serviços financeiros e inovações nas práticas comerciais, o que vem gerando e aprofundando as desigualdades entre os países, regiões e setores, de modo a provocar a desterritorialização e a reterritorialização dos agentes da produção (IANNI, 2002). Os efeitos negativos deste processo para os países em desenvolvimento, à exemplo do Brasil são inúmeros, [...] *pode levar sobremaneira a amplo desemprego, formação de grandes bolsões de ignorância e de miséria, de grandes desigualdades sociais, acarretando sociedades desequilibradas econômica e socialmente* (IANNI, 2002, p. 23).

A desregulamentação da força de trabalho, o achatamento dos salários e o aumento do desemprego representam a face perversa da globalização, que em vez de se traduzir melhores condições de vida a todas as pessoas, acaba por acentuar a diferença. Outra característica marcante desse processo é a instabilidade do trabalhador no mercado de trabalho, ocasionada por vários fatores, entre eles encontra-se o fato de algumas empresas multinacionais preferirem implementar suas atividades produtivas em países com mão de obra é mais barata e leis trabalhistas menos rigorosas (IANNI, 2002; HARVEY, 2008).

De acordo com Anderson (1995) com o movimento de crises cíclicas do sistema capitalista, o ideário liberal adormecido por mais de 20 anos tem sua filiação garantida nos países em que por um tempo vigorou o modelo de Estado de bem-estar social e nos demais, ao afirmar que a crise estava ligada intrinsecamente,

[...] movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Tal modo de organização sociopolítica não se pauta no entendimento da pobreza como de responsabilidade do Estado. Ao contrário, volta-se para a

culpabilização e responsabilização do indivíduo e/ou do coletivo a que este pertence, e, ainda mais que isso, pressupõe para a manutenção do seu funcionamento de um contingente de desempregados e força de trabalho reserva, o que se torna importante para o "equilíbrio da economia".

Nesta perspectiva, as ações devem ser reguladas pelo mercado e o Estado se volta às ações focalizadas de extrema pobreza e ao fortalecimento do capital que possibilitará a ascensão social dos indivíduos, nas palavras de Montaña (2012), o Estado ficará responsável por,

[...] ações focalizadas, precarizadas, regionalizadas e passíveis de clientelismo. Por outro lado, a ação mercantil, desenvolvida pela empresa capitalista, dirigida à população consumidora, com capacidade de compra (cidadão/cliente), tornando os serviços sociais mercadorias lucrativas. Finalmente, a ação do chamado "terceiro setor", ou da chamada sociedade civil (organizada ou não), orientada para a população não atendida nos casos anteriores, desenvolvendo uma intervenção filantrópica (MONTAÑO, 2012, p. 277)

Válido salientar que as ações de enfrentamento à pobreza, entre outras expressões da questão social nos marcos do capitalismo, são organizadas de modo a manter e proteger o modo de produção e de acumulação capitalista, mesmo as políticas sociais, em que pese os benefícios sociais que instituem e garantem, que funcionam contraditoriamente a serviço da manutenção dessa ordem (Castel, 1995; Palier, 2005; Behring e Boschetti, 2006).

Partindo do pressuposto da pobreza como produto e expressão das relações antagônicas que fundam a sociabilidade no capitalismo (MARX, 2013), sua análise deve, necessariamente, ser feita a partir da estruturação do sistema capitalista. Assim,

[...] entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerado como mera insuficiência de renda é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não a participação social e política (SILVA E SILVA, 2010, p. 157).

Compreendendo-se a pobreza como expressão das desigualdades no acesso a serviços e bens produzidos pela sociedade, e considerando como esses serviços básicos a saúde, a educação, a segurança, o lazer, a previdência social e o trabalho,

percebe-se que as camadas empobrecidas, que o pobre, tem o seu lugar definido nesta sociedade.

Entende-se que, desde as necessidades primárias, aquelas que se referem as condições necessárias à sobrevivência do ser humano, até as secundárias, que se originam a partir das relações sociais e econômicas, o meio para satisfação de tais necessidades é o trabalho. *O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza* (MARX, 1971, p. 202).

O trabalho é compreendido por Lukács (1976) como processo entre a atividade humana e natureza, processo ontológico de mediação e interação que inerente ao ser social, alicerçado na realização de atividades *teleologicamente* orientadas com finalidade concreta. O trabalho é compreendido como categoria fundante do ser social, visto que o ser humano na sua relação com o objeto, com ele próprio e com os outros homens, humaniza tanto o homem como o próprio objeto e os outros homens (MARX, 1990).

E é nessa relação que o ser social (re)constrói sua história e se desenvolve enquanto humano e coletividade. Neste sentido, *não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência* (MARX, 1990). Esse processo de transformar e transformar-se torna o homem sujeito de suas ações no mundo, produzindo a civilização, ou seja, a capacidade que os homens adquirem de agir, refletir e construir conhecimentos e técnicas enquanto uma das possibilidades de humanização do próprio homem e do meio em que está inserido (MEKSENAS, 2002).

Ao fazer essa análise, Marx propõe uma mudança no pensamento filosófico, que tinha em Hegel seu maior expoente e baseava na concepção e consciência do homem como determinante do real. Ao contrapor-se, Marx dá as bases de seu método, o materialismo histórico-dialético, discussão centrada no modo de produção desenvolvido pelo homem em uma sociedade historicamente construída pelo próprio homem.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do

que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 2002, p. 28-29).

E é justamente essa mudança que permite a percepção que ao longo da história o trabalho passou por diferentes períodos em toda sociedade, de acordo com a estrutura, organização, desenvolvimento e condições concretas da sociabilidade consolidada pela ação do ser social, pelo conjunto dos homens.

Os períodos em que o ser humano vivenciou a comunidade primitiva, logo após a escravidão, com sua decadência surgiu o feudalismo e com o advento do capitalismo criou-se as formas de gestão do trabalho que interferiram em grande escala na vida das pessoas, aliado a esses modelos de gestão capitalista, um paradigma ideológico que trouxe consigo as formas mais arbitrarias de relações trabalhistas, o chamado neoliberalismo, que além de transformar o mundo do trabalho transformou o trabalhador, o Estado e toda as esferas da sociedade (NETTO; BRAZ, 2007).

Uma vez que a proposta de estudo deste trabalho refere-se à educação, volta-se a atenção para problematizar o espaço reservado às camadas empobrecidas da sociedade nas políticas educacionais. De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado. Sobre essa questão, da desigualdade que marca o sistema e assinala qual é o lugar do pobre na educação, já foi abordado o caráter dual das políticas para educação na primeira seção, recoloca-se neste ponto da discussão o debate, com objetivo de problematizar dados estatísticos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que avaliam as escolas públicas e privadas da rede básica de ensino no Brasil, e situam, com precisão, em quais escolas encontra-se o brasileiro pobre.

A partir de 2014, o INEP realizou uma pesquisa sobre o nível socioeconômico dos alunos com a intenção de contextualizar as medidas de aprendizagem, tendo como base os dados das respostas dadas pelos estudantes nos questionários da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) de 2011 e 2013, e do ENEM de 2011 e 2013, os dados são referentes a 10.970.993 (dez milhões, novecentos e setenta mil e novecentos e

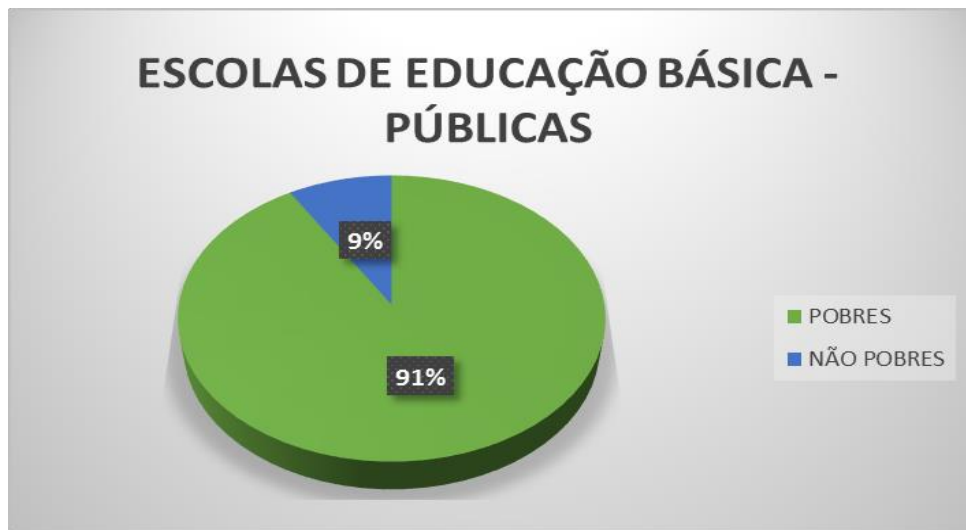
noventa e três) estudantes de 73.577 (setenta e três mil, quinhentos e setenta e sete) escolas estaduais, municipais, federais e privadas. Foi então calculado o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), considerando para sua construção:

- a) *Posse de bens no domicílio: televisão em cores, tv por assinatura, telefone fixo, telefone celular, acesso a internet, aspirador de pó, rádio, videocassete ou DVD, geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex), máquina de lavar roupa, carro, computador, quantidade de banheiros e quartos para dormir;*
- b) *Contratação de serviços: contratação de serviços de mensalista ou diarista;*
- c) *Renda: renda familiar mensal, em salários mínimos;*
- d) *Escolaridade: escolaridade do pai e escolaridade da mãe (INEP, 2014, p. 02).*

Foram, então, definidos sete níveis socioeconômicos:¹ muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto, para essa análise, do lugar do pobre na educação, consideraremos pobres os níveis: muito baixo, baixo, médio baixo, médio e médio alto e não pobre: alto e muito alto. Para sistematização dos dados disponibilizados pelo INEP analisamos as 73.577 (setenta e três mil, quinhentos e setenta e sete) escolas de acordo com a rede a que pertence e as agrupamos por INSE, sendo que na rede privada foram consideradas àquelas com fins lucrativos e ensino regular, ficando de fora as cooperativas, as cenicistas, as filantrópicas, as de atendimento ao trabalhador e as de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observou-se, então, os seguintes dados:

GRÁFICO 01 – INSE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - PÚBLICAS

¹ Para maior aprofundamento sobre o INSE, cf. a Nota Técnica do INEP, disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado pela autora.

Os dados da rede pública de ensino do Brasil abarcam 65.248 (sessenta e cinco mil, duzentos e quarenta e oito) escolas. A rede estadual diz respeito a análise de 26.456 (vinte e seis mil, quatrocentos e cinquenta e seis) escolas, a rede municipal é representada por 38.446 (trinta e oito mil, quatrocentos e quarenta e seis) escolas, e da rede federal por 346 (trezentos e quarenta e seis).

Com referência no Gráfico 01, pode-se perceber que os pobres representam 91% (noventa e um) dos atendidos, ou seja, 59.611 (cinquenta e nove mil, seiscentos e onze) escolas públicas atendem estudantes pobres, quando abrimos esses dados nos sete níveis do INSE, podemos fazer algumas outras análises; 1.304 (mil trezentos e quatro) escolas estão no nível muito baixo, sendo que a rede federal de ensino não tem nenhuma escola neste nível, a rede estadual tem 342 (trezentos e quarenta e dois) e no INSE baixo temos 7.147 (sete mil, cento e quarenta e sete) escolas; destas 70,50% (setenta e meio) são escolas municipais; 29,50% (vinte nove e meio) da rede estadual e meio por cento são escolas federais, num total de 03 escolas.

É possível inferir, dessa forma, que os muito pobres e pobres não estão acessando a rede de ensino federal, uma vez que sua entrada é marcada por processo seletivo; observa-se ainda que a rede municipal, que de acordo com a legislação brasileira é responsável pelo ensino fundamental, é responsável pelo atendimento majoritário dos estudantes caracterizados nesse nível socioeconômico, o que permite a conclusão de que os mais pobres não estão acessando os níveis do ensino médio.

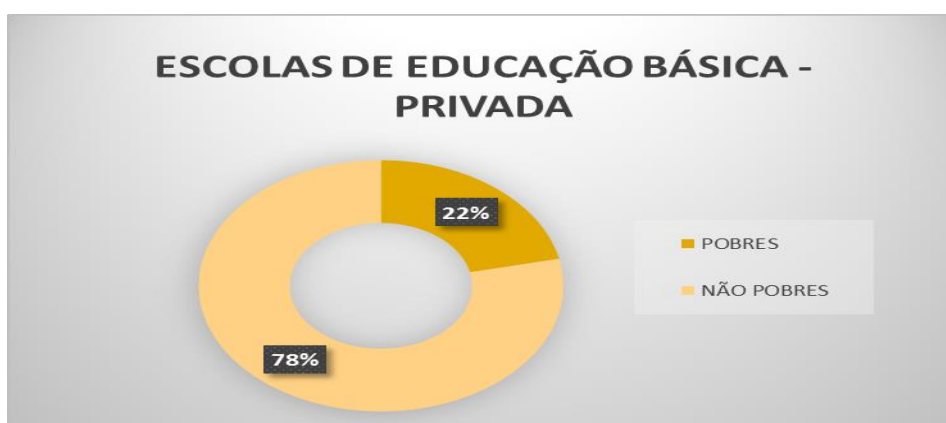
Percebe-se que essa tendência, da rede municipal absorver maior número, percentualmente, de escolas do que a outra rede se mantém no INSE médio baixo, visto que representa 67% (sessenta e sete por cento) das 14.282 (quatorze mil, duzentos oitenta e dois) escolas.

No INSE médio e, especialmente, no médio alto, percebe-se uma mudança considerável nessa tendência. O maior número de escolas da rede estadual está caracterizado nesses níveis, especificamente 63% (sessenta e três por cento), abrangendo 16.857 (dezesesseis mil, oitocentos e cinquenta e sete) escolas de um universo de 26.456 (vinte e seis mil, quatrocentos e cinquenta e seis) escolas. Da rede municipal temos nestes níveis 51% (cinquenta e um por cento), e na rede federal começa a aparecer pobres com uma representatividade de 48% (quarenta e oito por cento) das escolas.

Na caracterização desses níveis, encontraremos como diferencial dos níveis anteriores o acesso maior a bens elementares e complementares, aumento da renda da família e do grau de estudo dos pais e/ou responsáveis, possibilitando novamente a percepção de que quanto maior a pobreza menor o acesso às políticas voltadas para a educação.

Quando da análise dos níveis alto e muito alto não encontraremos um número significativo de escolas, conforme o gráfico, apenas 9% (nove) das escolas se enquadram, em números reais tem-se um total de 5.637 (cinco mil, seiscentos trinta e sete) escolas, sendo que parte dessas escolas 129 (cento vinte e nove) são da rede federal.

GRÁFICO 02 – INSE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - PRIVADAS



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado pela autora.

Contrariamente aos dados das escolas públicas, a rede particular vai demonstrar que esta é frequentada pelos não pobres e do universo de 8.089 (oito mil e oitenta e nove) escolas, 6.346 (seis mil, trezentos e quarenta e seis) dizem respeito aos níveis alto e muito alto. Quando se analisa em quais dos níveis do INSE os pobres estão inseridos, os encontraremos no nível médio e médio alto, comprovando mais uma vez o lugar ocupado pelo pobre e pelo não pobre na educação brasileira.

Aliada a essa análise e, com vista a fortalecer a discussão da educação dualista, chamaremos para o debate algumas outras pesquisas que dão conta de como a educação se desenvolve nessas duas esferas administrativas. O relatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) publicado anualmente pelo INEP revela os seguintes números:

TABELA 01 – RESULTADO DO IDEB (2015)

RESULTADO DO IDEB – Ano de 2015		
NÍVEL DE ENSINO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	
	PRIVADA	PÚBLICA
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	6.8	5.3
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	6.1	4.2
ENSINO MÉDIO	5.3	3.5

Fonte: INEP, 2015. Tabela elaborada pela autora.

O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino) (INEP, 2012). Sendo que combina informações de desempenho nas avaliações nacionais – Prova Brasil e/ou Saeb com informações da escola disposta no Censo Escolar de aprovação/reprovação e evasão.

Com base na tabela disposta acima, conclui-se que os estudantes das escolas públicas não estão nas mesmas condições de aprendizagem dos estudantes das escolas privadas, o direito acaba por ser negado, desde a educação

básica o direito ao acesso a uma educação de qualidade, a permanência na escola e, ainda, diplomação na idade certa.

O ensino médio, nível que antecede o ensino superior, e que garantirá a apreensão do conteúdo que balizará as provas de entrada nas universidades, nos apresenta uma diferença gritante, ao pobre é ofertada uma educação descompromissada com a continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a formação humana em sua totalidade, intentando formar o pobre para atender às demandas impostas pelo capital (FRIGOTTO, 2003).

O ENEM configura como importante fonte de dado estatístico para pautar a análise da dualidade que marca as políticas educacionais, ou seja a educação ofertada as camadas mais empobrecidas da população e às camadas mais abastadas. Instituído pela Portaria n° 438, de 28 de maio de 1998, e realizado anualmente desde então pelo INEP e pelo Ministério da Educação (MEC), este exame tem como principal objetivo, de acordo com a Portaria n°. 468 de 03 de abril de 2017, avaliar se o estudante apresenta, *ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.* Com vistas à que seus resultados possibilitem de acordo com o Art. 3°:

- I - a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;*
- II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;*
- III - a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;*
- IV - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;*
- V - a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; e*
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (BRASIL, 2017).*

Sendo assim, a média das escolas privadas e públicas no ENEM contribuem para que possamos desenhar o tipo de cada educação oferecida. Para a construção dessa média, este estudo pauta-se no relatório publicado pelo INEP, para, a partir deles sistematizar informações pertinentes e as consolidar em dois tipos de dados.

O primeiro diz respeito ao nível socioeconômico. Analisou-se 6.324 (seis mil, trezentos vinte e quatro) escolas privadas, dessas 4.729 (quatro mil, setecentos vinte e nove) apresentam INSE alto e/ou muito alto, equivalente a dizer que 75% (setenta e cinco) são formadas por estudantes não pobres, 17% (dezessete) por pobres e 7% (sete) o INEP não tem informação.

O universo das escolas públicas foi de 9.273 (nove mil, duzentos setenta e três), dessas 7.984 (sete mil, novecentos oitenta e quatro) são formadas por estudantes pobres, 1.147 (mil, cento e quarenta e sete) estão no INSE alto e/ou muito alto e 142 (cento e quarenta e dois) o INEP não tem informação, percentualmente teremos: 86% (oitenta e seis) de escolas formadas por estudantes pobres contrariamente aos 12% (doze) de escolas formadas por estudantes não pobres.

O segundo a média das notas, para isso somamos a média de todas as escolas, conforme dependência administrativa e após dividindo pelo número total, obtém-se a média daquela determinada dependência administrativa, a saber pública e/ou privada.

TABELA 02 – ANÁLISE DAS MÉDIAS DAS ESCOLAS NO ENEM (2015)

ANÁLISE DAS MÉDIAS DAS ESCOLAS NO ENEM – 2015		
AREA DE CONHECIMENTO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	
	PUBLICA	PRIVADA
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	491,84	549,7
CIÊNCIAS HUMANAS	544,51	599,37
CIÊNCIAS DA NATUREZA	464,1	520,1
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	456,14	545
REDAÇÃO	521,12	626,29

Fonte: INEP, 2015. Tabela elaborada pela autora.

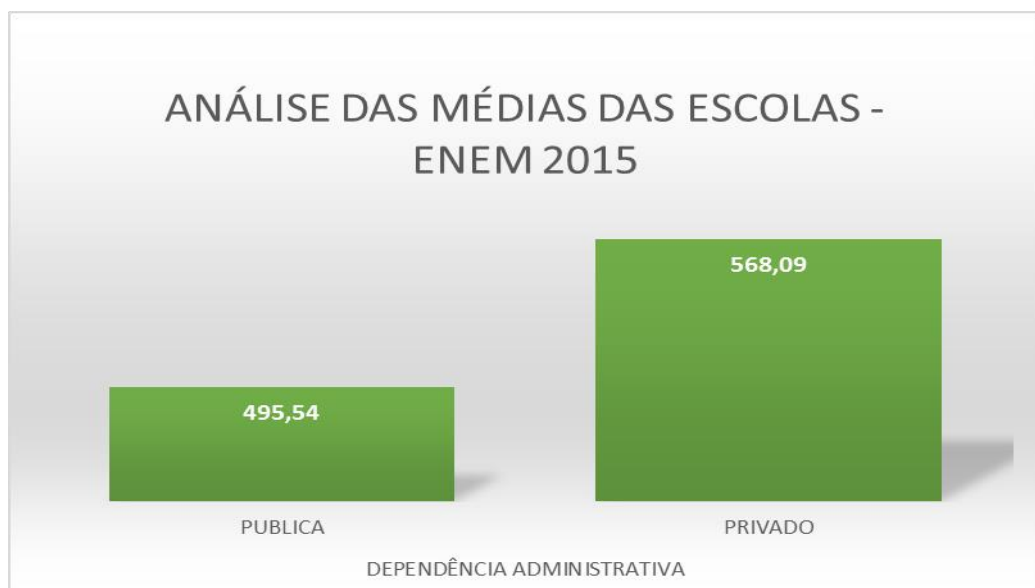
Assim como os resultados do IDEB, os resultados do ENEM nos mostram as *contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais* (LIBÂNEO, 2012, p. 14) se a média de cada área de conhecimento já nos revela a grande diferença entre os estudantes da escola pública e da privada, quando analisamos a

menor e a maior média das escolas especialmente nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias evidenciamos ainda mais esse dualismo.

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a maior média da escola privada é de 681,23 (seiscentos e oitenta e um e vinte e três décimos) a menor de 549,70 (quinhentos e quarenta e nove e setenta décimos), na rede pública temos respectivamente 634,36 (seiscentos e trinta e quatro e trinta e seis décimos) e 397,09 (trezentos, noventa e sete e nove décimos).

Na área de Matemática e suas Tecnologia temos: rede privada maior nota 873,65 (oitocentos e setenta e três e sessenta e cinco décimos) e menor 398,05 (trezentos e noventa e oito e cinco décimos) e rede pública respectivamente 772,63 (setecentos e quarenta e dois e sessenta e três décimos) e 373,45 (trezentos e setenta e três e quarenta e cinco décimos).

GRÁFICO 03 – ANÁLISE DAS MÉDIAS DAS ESCOLAS – ENEM (2015)



Fonte: INEP, 2015. Gráfico elaborado pela autora.

Se é parcialmente verdade que as políticas do Estado brasileiro têm garantido a entrada dos pobres na escola, essa educação não é a mesma oferecida aos ricos *uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres [...]. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos* (NÓVOA, 2009, p. 64).

Ainda no que se refere à entrada na escola, quando da análise dos indicadores sociais relacionados à educação realizado pelo IBGE, os dados indicam que a cor/raça acentua ainda mais as diferenças causadas pela pobreza. O levantamento dos brasileiros entre 20 e 22 anos entre 20 e 22 anos revela que 71% (setenta e um por cento) dos brancos e apenas 52% (cinquenta e dois por cento) de negros, pardos e indígenas concluíram o nível médio.

Esse é o perfil dos estudantes que a Lei das Cotas tentou atender, um universo de brasileiros que têm sua história marcada pela desigualdade social, econômica, educacional, cultural, desigualdades ao acesso a bens e serviços causada, não pela incapacidade, (des) educação, (des) formação individual, mas por sistema capitalista explorador, que tem em sua essência a expropriação do ser humano e formação de um exército de pobres desprovidos de seus direitos humanos (NETTO, 2011).

Partindo desta discussão sobre a importância de políticas que atendam a demanda por formação acadêmica equânime e de qualidade, frente a este novo contexto de ingresso por cotas, que facilitam a entrada de novos sujeitos no ensino superior, torna-se crucial analisar se tais medidas vêm acompanhadas das devidas ações pedagógicas e assistenciais dentro da Universidade Federal de Mato Grosso.

Partilhamos do entendimento de que políticas de democratização do acesso devem, obrigatoriamente, ser acompanhadas de medidas que garantam a permanência desses jovens para que as condições advindas de sua condição socioeconômica não se constituam em barreiras intransponíveis e impeditivas na conclusão de suas trajetórias acadêmicas.

Isso impõe a adoção de medidas, de responsabilidade do Estado, de permanência para garantir a continuidade dos estudos com sucesso, sem retenções ou evasões desses estudantes que, premidos pela necessidade de sobrevivência abandonem os estudos em busca de trabalho.

Para tanto, faz-se necessário que todas as instituições repensem sua organização administrativa, acadêmica e assistencial para que finalidades da política não se percam em ações que se finalizam no ingresso, ou em interesses que não considerem, sobretudo, as necessidades e demandas dos estudantes.

Esse campo temático que toma a educação como componente da política pública brasileira com papel de garantir direitos, ainda que num contexto em que, paradoxalmente, permanecem desigualdades já que numa sociedade cuja marca

constitutiva é a exploração e a apropriação privada dos bens coletivamente produzidos.

Será analisado a seguir como esse perfil de estudantes tem se apresentado na Universidade Federal de Mato Grosso e como a instituição tem se organizado para responder às demandas desse público.

2 A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFMT: O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS INGRESSANTES E AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DO ACESSO

O movimento pela inserção de segmentos vulneráveis e historicamente excluídos do ensino universitário teve na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) seu primeiro expoente com a Resolução nº 110 de 10 de novembro de 2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (CONSEPE), que em suas considerações justifica a implantação de sobrevagas com fundamento na *necessidade do estabelecimento de uma política para a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência em nossa instituição, de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas* (UFMT, 2003). Nesta resolução, o oferecimento do quantitativo de vagas ficaria a cargo de cada faculdade, obedecendo o aumento em até 30% (trinta por cento).

De início, cabe mencionar que a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi criada em 1970 a partir da fusão de duas instituições já constituídas, a saber: a faculdade de Direito, existente desde 1952, e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, instituído no ano de 1966, respondendo às demandas sociais e de formação de mão-de-obra qualificada (CAMPOS, 2012).

As décadas que seguiram, anos 1980 e 1990, foram importantes na estruturação da instituição e em sua interiorização,

Em 1980 deu-se a integração do Centro Universitário de Rondonópolis, na época vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso, sediada em Campo Grande – MS, quando foi criado o Centro Pedagógico de Rondonópolis. Em 1981, foi implantado o Centro Pedagógico de Barra do Garças, constituindo-se a célula inicial do atual campus do Araguaia. Foi ainda, na década de 1980, que a UFMT instalou o Hospital Universitário Júlio Müller, que se tornou importante referência e apoio para os cursos da área de saúde.

No início da década de 1990, com o intuito de expandir o processo de interiorização, a UFMT criou, na cidade de Sinop, o Núcleo Pedagógico Norte Mato-Grossense, que veio a tornar-se o Centro Universitário de Sinop. Conforme Resolução 011/2012 do Conselho Diretor da UFMT, foi estruturado o campus de Várzea Grande, que passou a ofertar vagas no ano de 2014 (UFMT, Relatório de Gestão, 2016, p. 25).

Atualmente, a UFMT possui além dos 05 (cinco) campus, 24 (vinte e quatro) polos de educação a distância, uma fazenda experimental em Santo Antônio do Leverger (30km da sede), dois hospitais veterinários na cidade de Sinop, e um Hospital na cidade de Cuiabá, que atende 100% pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

No ano de 2011, o CONSEPE aprova a criação de um Programa de Ações Afirmativas destinado a estudantes de escola pública e estudantes pretos/pardos, que traz em suas considerações as reuniões e pareceres da Conferência Nacional da Educação 2010 (CONAE); o Estatuto de Igualdade Racial instituído através da Lei nº 12.288/2010; o documento síntese do I Fórum da Diversidade da UFMT; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e cita a Constituição Federal de 1998 *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (Art. 3º, inciso IV) e afirma o direito social a educação (Artigo 6º). Este programa que estabelece 50% de cotas dentro do universo de vagas oferecidas pela universidade, está focalizado no atendimento aos estudantes de escola pública e estudantes da escola pública negros.

Assim, constitui-se como objetivo desse trabalho, apresentado nesta seção, analisar como as ações assistenciais e pedagógicas da UFMT têm se desenvolvido na instituição, após a aprovação da Política de Cotas, problematizando de que modo estão estruturadas para garantir o acesso dos estudantes cotistas à vida acadêmica. Em outros termos, este estudo orienta-se no sentido de indagar como a universidade tem se organizado e vem respondendo à esta nova realidade e as novas demandas que se colocaram a partir da aprovação da Política de Cotas. Compõem os objetivos das análises empreendidas neste estudo: a construção do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na universidade no período de 2013 a 2016, de modo a compreender quem são, quais as especificidades predominantes, problematizando como se dá o aproveitamento acadêmico e compreendendo como tem se constituído o corpo discente da UFMT a partir da aprovação da Lei de Cotas.

Portanto, cumpre esclarecer que para a sistematização dos dados e consolidação do perfil a ser apresentado, foi utilizado como fonte documental de pesquisa relatório pormenorizado de todas as matrículas realizadas na UFMT entre os anos de 2013 a 2016, relatório este que foi disponibilizado pela Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) da Universidade. No intento de compreender como o perfil atual do corpo discente foi construído, deve-se enfatizar que a análise

apresentada corresponde à totalidade dos estudantes matriculados no período, ou seja, a 100% (cem por cento) dos estudantes, com a seleção das seguintes variáveis analíticas para construção do perfil socioeconômico:

- 1) Registro Geral do Aluno (RGA): os estudantes da UFMT são identificados por esse registro, o que significa que as informações são individuais e dizem respeito a um determinado discente;
- 2) Campus de Matrícula: a UFMT tem 05 (cinco) campus em funcionamento distribuídos no Estado de Mato Grosso: Araguaia, Cuiabá, Rondonópolis, Sinop e Várzea Grande;
 - i. *O campus de Cuiabá é integrado por 22 unidades, envolvendo Institutos e Faculdades. Os demais campi, de Rondonópolis, Sinop e Araguaia, contam cada um, com três Institutos e o campus de Várzea Grande com um Instituto. A Universidade Federal de Mato Grosso, de acordo com dados de 2016, oferece 106 cursos de graduação na modalidade presencial, distribuídos nos 5 campi. Em Cuiabá são ofertados 54 cursos, sendo 46 cursos do edital geral, 07 cursos do edital específico de música e 01 curso de edital específico de libras. No campus de Rondonópolis são oferecidos 19 cursos; no campus do Araguaia 16 cursos; no campus de Sinop 11 cursos e no campus de Várzea Grande são ofertados 05 cursos da área de engenharia. (UFMT, Relatório de Gestão, 2016)*
- 3) Informações relativas ao Curso de Graduação: nome da faculdade, grau do curso (se bacharelado ou licenciatura), tipo de vaga (se ampla concorrência ou cotista), horário do curso (se matutino, vespertino, noturno ou integral), e opção de curso (se primeira opção ou segunda opção do estudante);
- 4) Informações de identificação: sexo, cor/raça, faixa etária, região de origem (Cuiabá, interior do Estado de Mato Grosso ou outros estados da federação), estado civil, tipo de estabelecimento no qual o estudante cursou o Ensino Médio, e a faixa de renda;
- 5) Dados de aproveitamento por RGA: situação da matrícula, número de disciplinas matriculadas; número de disciplinas aprovadas; número de

disciplinas reprovadas por média; número de disciplinas reprovadas por falta; número de disciplinas reprovadas por média e falta.

2.1 AS MATRÍCULAS

Em um país continental como o Brasil no qual, de acordo com estimativa do IBGE,² residem 207.660.929 milhões de habitantes, as diferenças se apresentam desde a linguagem própria de cada região até àquelas econômicas e sociais que não são explicáveis pela extensão territorial de 8.515.767,049 quilômetros quadrados do país (que se afirma como o gigante da América do Sul). Ao contrário, as desigualdades persistentes entre as diversas regiões e no interior da sociedade de classes brasileira está relacionada com as políticas econômicas e sociais implementadas ou ainda não implementadas, que provocam verdadeiro abismo social entre grupos e indivíduos sociais no que se relaciona ao acesso de bens e serviços.

Em relação aos níveis de instrução da população brasileira, é possível observar, segundo dados estatísticos do IBGE que, em 2011, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos era de 8,6% (oito vírgula seis por cento). Ainda de acordo com indicadores sociais apresentados pelo IBGE, tem-se que da população economicamente ativa no ano de 2011, 88,72% (oitenta e oito vírgula setenta e dois por cento) haviam cursado somente o ensino médio, e apenas 11,27% (onze vírgula vinte e sete por cento) estavam cursando ou haviam cursado o ensino superior.

Nesse sentido, se faz necessário pontuar e ter a clareza de que, embora tenha havido uma expansão intensificada nas matrículas no ensino superior, o número de vagas se constitui como insuficiente para atender, quantitativamente, as necessidades em termos populacionais. Tendo como base dados do INEP, no que se refere ao quantitativo de IES, no ano de 1995 o Brasil contava com 894 (oitocentos e noventa e quatro) Instituições de Ensino Superior e, em 2015, 2.364 (dois mil trezentos e sessenta e quatro), ou seja, um crescimento de 264% (duzentos e sessenta e quatro por cento). Assim, em 20 anos, o número de matriculados

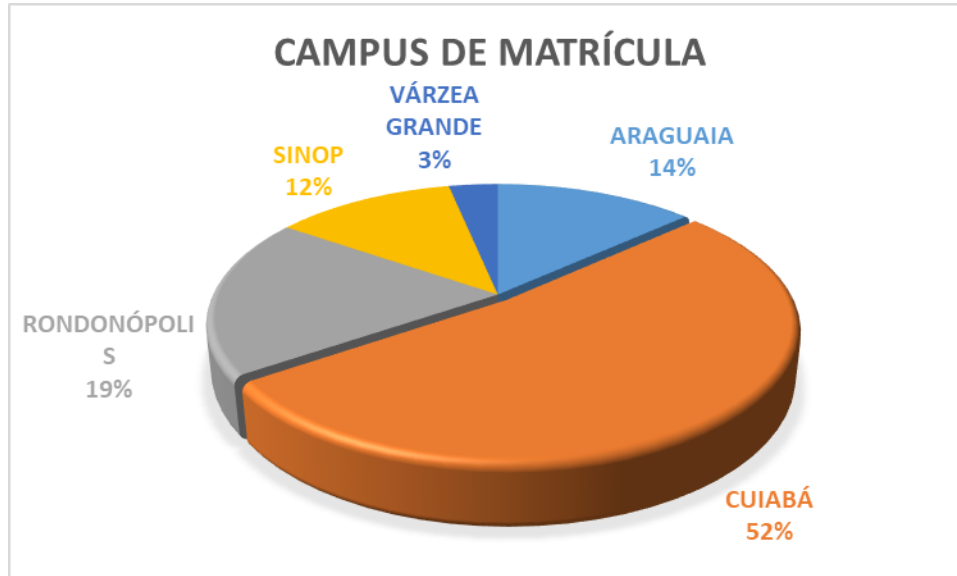
²² Fonte: Agência do IBGE, 2017. Matéria disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>.

nessas IES passou de 1.759.703 (um milhão, setecentos e cinquenta e nove mil, setecentos e três) para 8.027.297 (oito milhões, vinte e sete mil, duzentos e noventa e sete), o que representou o aumento real de 456% (quatrocentos e cinquenta e seis por cento) das matrículas. Contudo, tal expansão representa, de acordo com o documento “*Síntese de Indicadores Sociais*”, publicado pelo IBGE (2015), que apenas 18,4% (dezoito vírgula quatro por cento) dos jovens com idades entre 18 a 24 anos estão inseridos no ensino superior.

Em Mato Grosso e, especificamente, na UFMT, no ano de 1995, de acordo com o Anuário da UFMT, ingressaram na instituição 2.166 (dois mil cento e sessenta e seis) estudantes. Já no ano de 2015, a entrada foi de 5.856 (cinco mil oitocentos e cinquenta e seis) estudantes, dados que permitem verificar um crescimento de 270% (duzentos e setenta por cento) na quantidade de vagas ofertadas e matrículas realizadas na Instituição.

Entre os anos que esta pesquisa propôs-se a analisar de modo mais detido, observou-se os seguintes contingentes totais de ingressantes por ano: a) ano de 2013 – 5.234 (cinco mil duzentos e trinta e quatro) estudantes; b) ano de 2014 – 5.575 (cinco mil quinhentos e setenta e cinco) estudantes; c) ano de 2015 – 5.856 (cinco mil oitocentos e cinquenta e seis) estudantes; d) ano de 2016 – 6.337 (seis mil trezentos e trinta e sete) estudantes, quantitativos que totalizam 23.002 (vinte e três mil e dois) ingressantes entre os cinco campus nos quais a instituição está organizada. O Gráfico abaixo demonstra, então, como se dividiram, entre os campus, as matrículas realizadas no período.

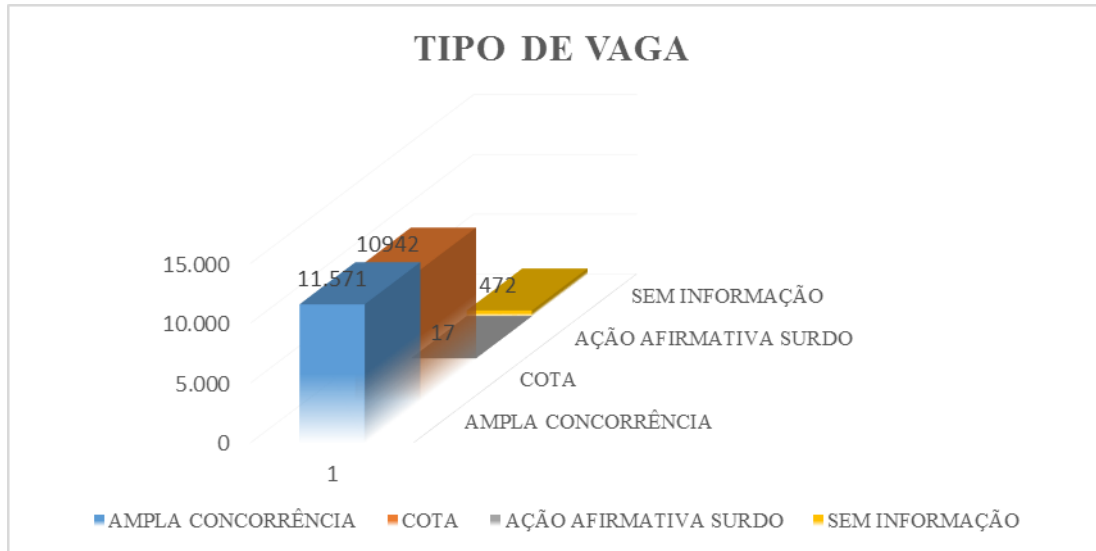
GRÁFICO 04 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – MATRÍCULA POR CAMPUS



Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

As matrículas realizadas nos anos de 2013 a 2016, de acordo com cada campus, nos permitem entender o significado do aumento de vagas na UFMT a partir das políticas de expansão e democratização do ensino superior debatidas na primeira seção deste trabalho. A partir do Gráfico é possível visualizar que o campus localizado na cidade de Cuiabá é o maior campus da UFMT, e que, no ano de 2016 recebeu um total de 3.325 (três mil trezentas e vinte e cinco) novos ingressantes em um universo de 10.403 (dez mil quatrocentas e três) matrículas; em seguida encontra-se o campus localizado no município de Rondonópolis com 1.175 (mil cento e setenta e cinco) ingressantes de um total de 3.467 (três mil quatrocentos e sessenta e sete) matriculados; o campus do Araguaia apresentou 777 (setecentos e setenta e sete) ingressantes de um conjunto 2.262 (dois mil duzentos e sessenta e duas) matrículas; já no campus do município de Sinop a entrada foi de 752 (setecentos e cinquenta e dois) estudantes e a matrícula total de 2.478 (dois mil quatrocentos e setenta e oito); e, por fim, o campus de Várzea Grande, que teve seu início neste ano, com um total de 308 (trezentas e oito) novas matrículas.

GRÁFICO 05 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – MATRÍCULAS POR TIPO DE VAGA

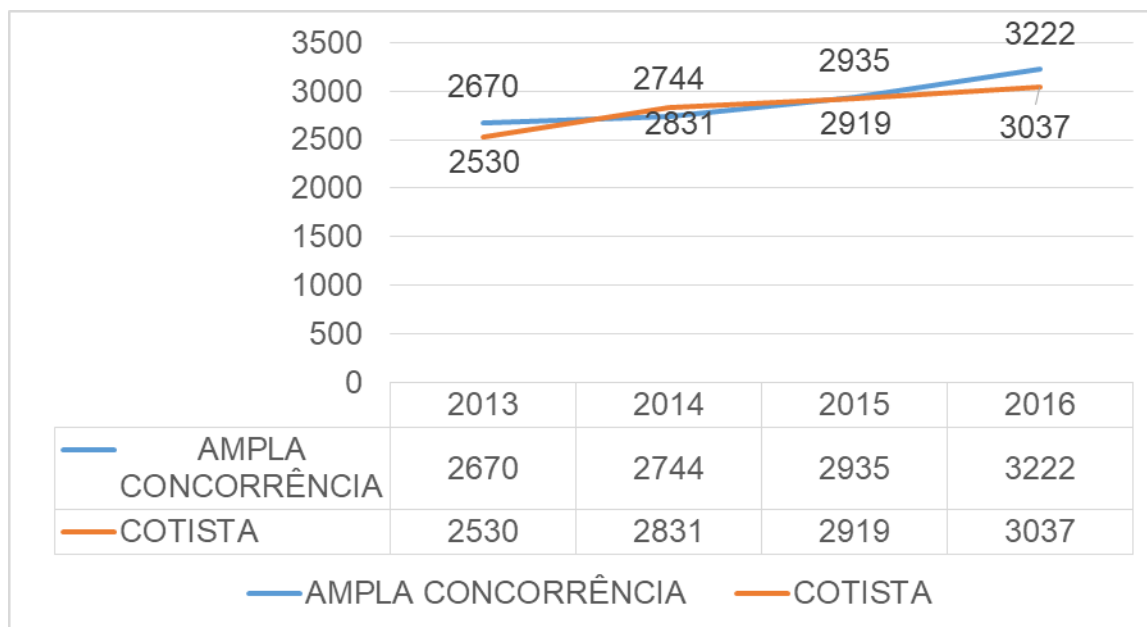


Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

Importa para a análise a mensuração do tipo de vaga ocupada porque, em respeito à Lei nº 12.711/2012, a abertura das IES não deve ser apenas em sentido quantitativo, mas deve, sim, promover a verdadeira democratização desse nível de ensino, possibilitando a entrada de estudantes das diversas camadas sociais através de ações e políticas inclusivas, que se referem a possibilidades efetivas de garantia de condições de permanência na instituição.

Do conjunto total de ingressantes, nesses quatro anos de análise, tem-se que 11.571 (onze mil quinhentos e setenta e um) são estudantes de ampla concorrência e 10.942 (dez mil novecentos e quarenta e dois) são estudantes cotistas; tem-se, ainda, a política de Ações Afirmativas destinadas a estudantes deficientes surdos, e, também, 472 (quatrocentos e setenta e dois) estudantes sem informação do tipo de vaga ocupada. Esses dados indicam, de maneira clara, que a UFMT tem conseguido, gradualmente, cumprir com a Lei no que se refere à entrada. Observe-se, assim, a evolução das matrículas no Gráfico que segue.

GRÁFICO 06 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS POR TIPO DE VAGA



Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

De acordo com o Anuário da UFMT (2015), a instituição tem 106 (cento e seis) cursos de graduação presencial, sendo que são 55 (cinquenta e cinco) no campus de Cuiabá, 19 (dezenove) no campus de Rondonópolis, 16 (dezesesseis) no campus do Araguaia, 11 (onze) no campus de Sinop e 05 (cinco) no recém-criado campus de Várzea Grande. Tais cursos estão divididos em grau de formação em 35 (trinta e cinco) cursos de licenciaturas, voltados para a formação de professores e 71 (setenta e um) cursos de bacharelado. Quando se analisa o total dos matriculados nos anos selecionados para a pesquisa, percebe-se que a entrada dos estudantes cotistas (75% no grau de bacharelado) e de ampla concorrência (75% no grau de bacharelado) está igualmente representada nesses dois graus de formação.

Essa democratização na entrada pode ser ainda confirmada quando se analisa o turno dos cursos ocupados pelos ingressantes. Os cursos integrais representam 50% (cinquenta por cento), ingressantes não cotistas somam 5.736 (cinco mil, setecentos e trinta e seis) e cotistas 5.400 (cinco mil e quatrocentos). Percentualmente teremos que 49% (quarenta e nove) dos ingressantes de cada tipo de vaga está no período integral, tendência que é seguida nos demais turnos, o que nos remete a algumas considerações a respeito de como a política de Assistência

Estudantil constitui-se como política de caráter fundamental para viabilizar o ingresso de estudantes oriundos de famílias pobres que não possuem as condições econômicas necessárias para viabilizar condição de dedicação aos estudos e formação que requeira tempo integral.

Com o Sistema Unificado de Seleção (SISU), implantado no ano de 2009, o MEC possibilitou aos estudantes de todo o país a inscrição em qualquer instituição de ensino superior pública, seja no âmbito estadual ou federal, permitindo ao candidato a uma das vagas disponibilizadas pelo SISU a inscrição em dois cursos/instituição, sendo uma primeira opção e uma segunda opção. Caso não seja classificado na sua primeira opção de escolha, poderá ocupar a vaga, quando classificado, na segunda opção. Essa nova modalidade de seleção possibilitou, ainda, a entrada em universidades particulares por meio do PROUNI.

Do total de estudantes ingressos nos anos de 2014 a 2016, temos 19.188 (dezenove mil, cento e oitenta e oito) inscritos na primeira opção, desses 9.882 (nove mil, oitocentos e oitenta e dois) ocupam a vaga de ampla concorrência e 9.305 (nove mil, trezentos e cinco) de cotistas. Nota-se que percentualmente cada um representa 85% (oitenta e cinco por cento), dado indicador de que tanto estudantes cotistas como não cotistas na UFMT estão ocupando, em sua grande maioria, a vaga de sua primeira opção de curso de graduação.

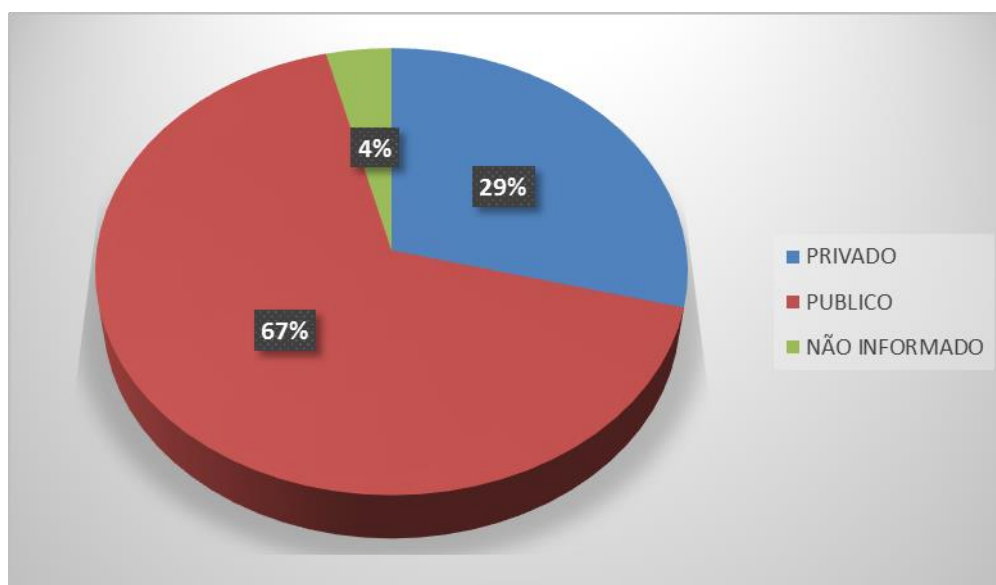
2.2 TIPO DE INSTITUIÇÃO NA QUAL CURSOU O ENSINO MÉDIO/LOCAL DE ORIGEM/RENDA

Na primeira seção deste estudo debatem-se como as condições em que é cursado o Ensino Médio têm sido definidoras para a entrada dos estudantes no ensino superior, tendo se constituído, inclusive, como fatores determinantes à manutenção das desigualdades históricas que marcaram o acesso ao ensino superior público brasileiro. Por esse motivo, a democratização do ensino superior passa, necessariamente, pelo ensino médio no sentido de garantir que a educação oferecida às camadas empobrecidas da sociedade seja da mesma qualidade daquela oferecida aos segmentos ricos (LIBÂNEO, 2012).

Analisar em que tipo de escola, privada ou pública, o estudante cursou esse nível de ensino, permite a verificação de como a política de inserção dos estudantes de baixa renda nas universidades tem evoluído e como tem se constituído.

Nos anos de 2010 e 2011, de acordo com Relatório da Secretária de Informação (STI) da UFMT, 10.367 (dez mil trezentos e sessenta e sete) estudantes ingressaram na instituição e, deste número, apenas 3.646 (três mil seiscentos e quarenta e seis) advinham da rede pública de ensino, ou seja, 35% (trinta e cinco por cento) dos discentes. No período compreendido entre 2014 a 2016, esse quadro mudou significativamente, como é possível observar no Gráfico abaixo:

GRÁFICO 07 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – TIPO DE ESTABELECIMENTO EM QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO



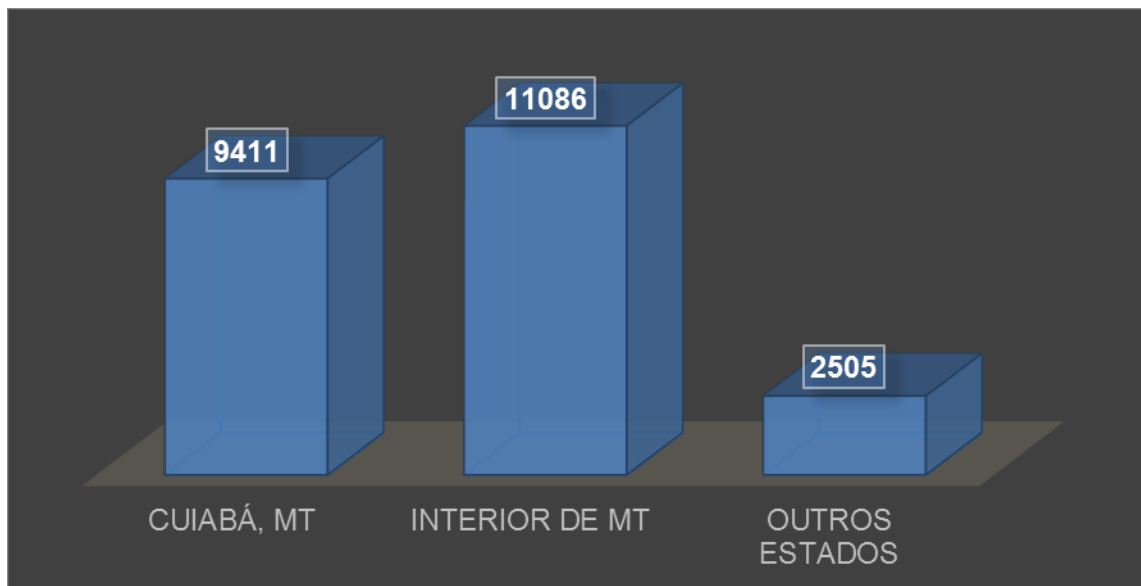
Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

Considerando-se que, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 que estabelece a Política de Cotas nas IES que 50% (cinquenta por cento) dos estudantes deveriam, necessariamente, ter cursado o nível médio de ensino em escolas públicas, esse dispositivo já possibilita com que haja uma mudança significativa e efetiva. É possível depreender, ainda, que mesmo na modalidade de ingresso de ampla concorrência, o número de estudantes que cursaram o nível médio em uma instituição pública é significativo. Dos 11.571 (onze mil quinhentos e setenta e um)

ingressantes nessa modalidade de vaga, 4.625 (quatro mil seiscentos e vinte e cinco) são oriundos de escolas públicas, ou seja, 40% (quarenta por cento).

Esses dados evidenciam que a proposição democratizadora do conjunto de políticas recentes vêm sendo efetivada, uma vez que tais medidas têm sido capazes de alterar a “cara” das universidades públicas brasileiras, historicamente marcadas pelo elitismo no ingresso. Na realidade atual, os dados demonstram a construção paulatina de uma nova universidade, uma nova universidade que passa a ser espaço de todos, que passa a representar todos os segmentos da população.

GRÁFICO 08 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – LOCAL DE ORIGEM – GERAL



Fonte: STI, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Diante da proposição de conhecer quem são os discentes da UFMT, constituiu-se como de suma relevância a discussão sobre a faixa de renda desses indivíduos, no sentido de perceber como a política de cotas permitiu ou não a entrada dos segmentos populacionais pauperizados nas IES e de que forma vem se viabilizando essa abertura.

A extrema concentração de renda vivenciada no Brasil é tema de vários estudos e pesquisas científicas que evidenciam, em sua totalidade, a *concentração de renda nas mãos de uma parcela pequena da população*. Medeiros, Souza e Castro (2015) realizam um estudo considerando principalmente as Declarações de

Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF) e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE. Tal estudo revelou que no período selecionado de 2006 a 2012, de acordo com os dados das declarações de IRPF (que inclui apenas parte da população, visto que a obrigatoriedade de declaração recai sobre aqueles que a renda ultrapassa o valor determinado anualmente pelo Estado),

Nesse período, em média, o 0,1% mais rico recebeu quase 11% da renda total, o que implica que sua renda média foi quase 110 vezes maior do que a média nacional. O 1% mais rico, incluindo esse 0,1%, apropriou-se de 25%, e os 5% mais ricos receberam 44%, quase a metade da renda total (MEDEIROS, SOUZA e CASTRO, 2015, p. 18).

De acordo com os dados da PNAD realizado no ano de 2014, 47,3% (quarenta e sete vírgula três por cento) da população brasileira vive com renda per capita de até um salário mínimo, 27% (vinte e sete por cento) com renda de 01 (um) salário mínimo até 02 (dois) salários mínimos, e apenas 5,3% (cinco vírgula três por cento) apresentam renda per capita superior a 05 (cinco) salários mínimos.

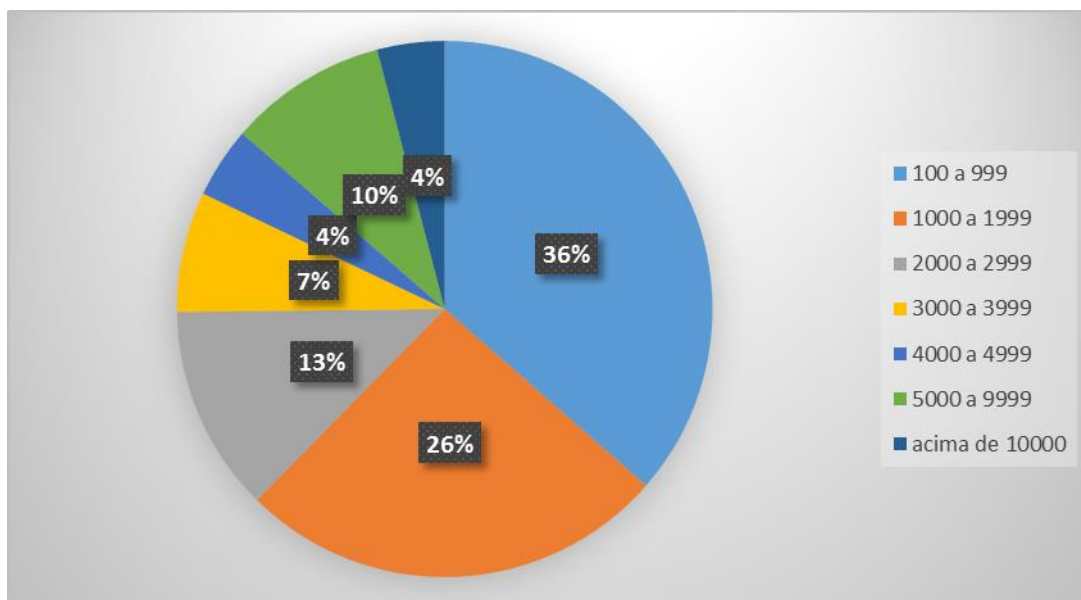
A Lei de Cotas tem como seu público-alvo exatamente aos estes estudantes do Ensino Médio com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, considerando que 25% (vinte e cinco por cento) das vagas das IES deverão ser preenchidas por esse público.

Anualmente, quando da publicação do Edital do SISU, o MEC estabelece os critérios e os documentos comprobatórios que deverão ser entregues para esse tipo de cota que deverão ser observados pelas IES no momento da matrícula. Sobre esta questão, entende-se que a discussão sobre o direito da população pobre a inserção no ensino superior deve superar as dificuldades enfrentadas pelas IES na implementação da política. Em outros termos, entende-se e defende-se que os critérios e exigências burocráticas internas em cada instituição não podem tornar-se empecilhos à garantia do acesso e do direito.

De modo a problematizar a questão da faixa de renda, consideraram-se as informações de renda apresentadas pelo relatório STI/UFMT, a partir das quais foram retiradas aquelas que não apresentavam o dado ou que apresentavam informações incompletas (por informações incompletas compreendemos aqueles

valores de R\$ 1,00 a 99,00). Assim, classifica-se a renda dos estudantes conforme demonstrado nos gráficos abaixo.

GRÁFICO 09 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – FAIXA DE RENDA – AMPLA CONCORRÊNCIA



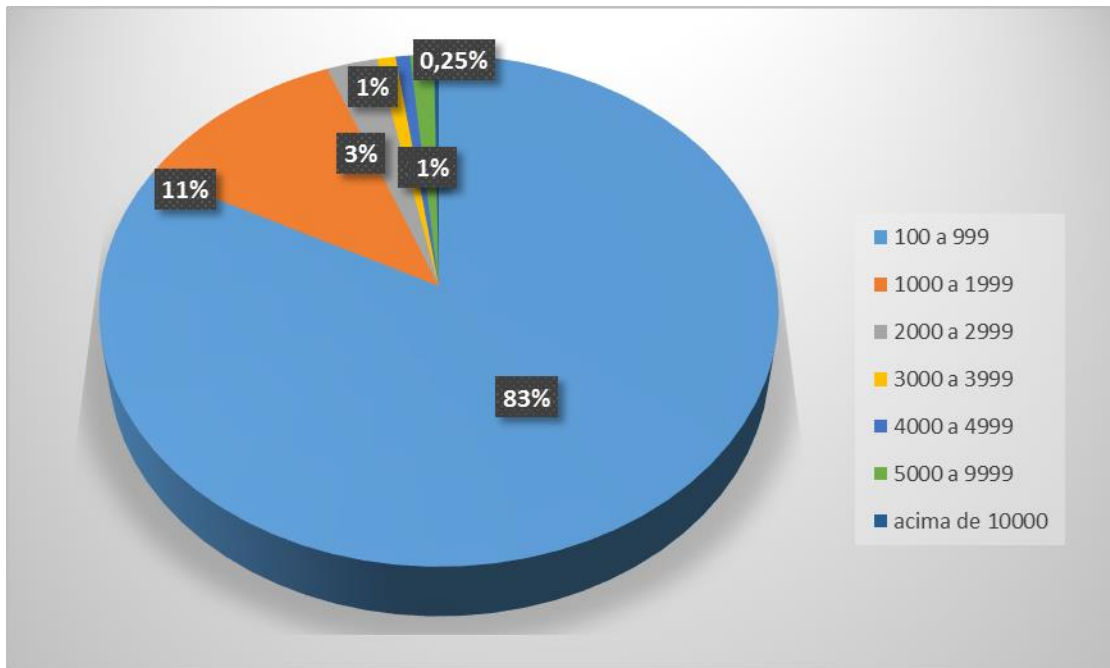
Fonte: STI, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Mesmo nas vagas representadas por candidatos da modalidade ampla concorrência, os dados demonstram a entrada significativa de estudantes com renda de até R\$ 1.999,00. Ou seja, 62% (sessenta e dois por cento), destes 36% (trinta e seis por cento) recebem até R\$ 999,00. Este dado corrobora com as informações relativos à natureza da instituição de origem dos estudantes, uma vez que foi verificado o aumento exponencial de estudantes oriundos da escola pública na modalidade ampla concorrência.

Contudo, se faz necessário evidenciar, ainda, a desigualdade socioeconômica entre estudantes. Percebe-se que 14% (catorze por cento) tem uma renda superior a R\$ 5.000,00, e destes 4% (quatro por cento) apresentam renda mensal superior a R\$ 10.000, o que parece indicar que continuam se reproduzindo as diferenças extremadas e a concentração de renda na sociedade brasileira.

A relevância da Lei das Cotas na entrada dos estudantes das camadas pobres na universidade fica latente quando se analisam os dados de renda desse tipo de vaga. Conforme é possível observar no Gráfico que segue:

GRÁFICO 10 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – FAIXA DE RENDA – COTISTAS



Fonte: STI, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Tais dados explicitam uma realidade que pode ser interpretada de forma positivamente impressionantes. Constatou-se que 94% (noventa e quatro por cento) dos estudantes cotistas apresentam renda mensal inferior a R\$ 2.000,00, e destes 83% (oitenta e três por cento) entre R\$ 100,00 e R\$ 999,00. Entendemos que essa conquista da classe pobre é inegável e substancial para a crescente democratização do ensino superior no Brasil.

2.3 SEXO/RAÇA/COR/ FAIXA ETÁRIA/ESTADO CIVIL

Neste aspecto do debate, se faz necessário algumas pontuações sobre os as marcas do processo de colonização vivenciado pelo Brasil, processo que se fundou na exploração e na negação dos povos originários e, posteriormente, sustentou a sua reprodução na persistência da escravidão como forma generalizada de trabalho e base da economia brasileira por mais de 300 anos, até o período pós Independência. Nesse sentido, é possível afirmar que *pesam sobre os negros duas*

formas de estigmas diretamente decorrentes da raça, ou seja, tanto o estigma do preconceito racial, quanto o estigma da pobreza econômica (Goto, 2013, p. 299).

Estudiosos como Guimarães (1999); Munanga (2003) estabelecem que a raça não pode ser determinada por questões biológicas ou fenótipos, mas que é uma construção social e política que responde a uma determinada sociedade. O escalonamento do negro é uma característica do racismo brasileiro que, desde os tempos da escravidão intenta-se dividir a população negra entre os mais negros e os menos negros, numa proposta de enfraquecer a luta da população negra (Marquese, 2006). Nesse debate e como estratégia para fortalecimento da luta da população negra, construiu-se *um conceito voltado para a emancipação e para a afirmação positiva de resistência à iniquidade* (Ayres, 2007, p. 520).

O Movimento Negro, pesquisadores da área e institutos de pesquisa, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Flacso) Brasil, consideram negro uma categoria política composta por pretos e pardos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 31)

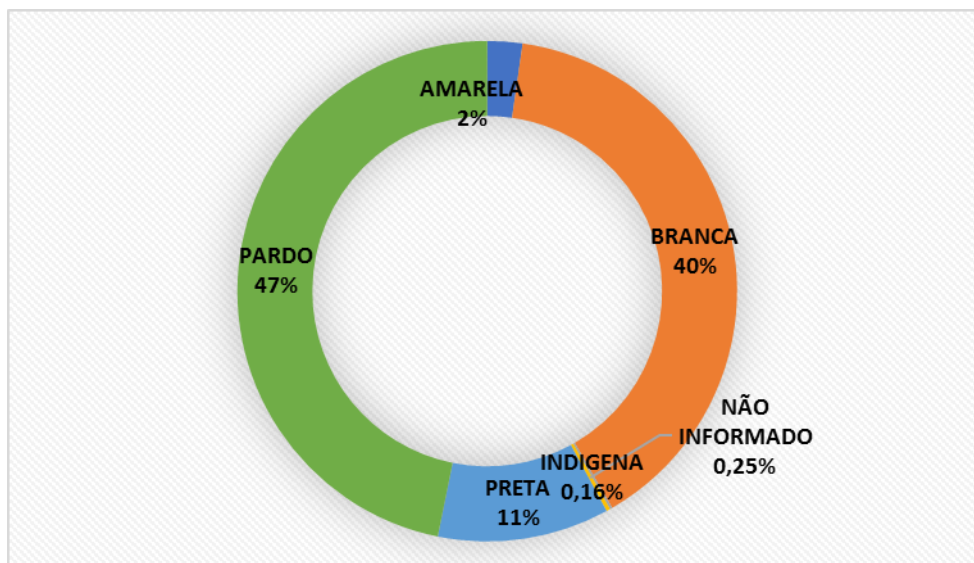
De acordo com os dados do IBGE (2015), a população brasileira era formada por 53,9% de negros e 45,2% brancos. Segundo estudo do IBGE (2015), cresceu em 1% (um por cento) a parcela da população que se identifica como parda e preta dentre a camada mais rica da população, cuja renda média é de R\$ 11,6 mil. Contudo, ainda em referência aos dados mencionados, a população negra apresentava somente 17,4% (dezessete vírgula quatro por cento) do estrato populacional mais rico do país, no ano de 2014. Por outro lado, na população que compõem o estrato dos 10% (dez por cento) mais pobres da população, com renda média mensal de R\$ 130 (cento e trinta reais), a população negra continua sendo maioria absoluta.

Toma-se como foco, então, como os dados vêm se apresentando nos sistemas de ensino. Quando essa contagem estipula as instituições de ensino superior enquanto população de análise, no mesmo ano, de acordo com o INEP, é possível perceber que do contingente de 8.027.797 (oito milhões, vinte e sete mil, setecentos e noventa e sete) estudantes matriculados nas IES, apenas 429.632 (quatrocentos e vinte e nove mil, seiscentos e trinta e dois) alunos se declararam pretos, e 1.743.002 (um milhão, setecentos e quarenta e três mil e dois) se

declararam pardos. Ou seja, a raça negra representa 27% (vinte e sete por cento) da população universitária

Na realidade da UFMT, essa tendência não se confirma no ano de 2015. Dos 5.856 (cinco mil, oitocentos e cinquenta e seis) estudantes ingressantes, 621 (seiscentos e vinte e um) se declararam negros e 2.825 (dois mil, oitocentos e vinte e cinco) pardos, o que representou um total de 59% (cinquenta e nove por cento) dos ingressantes desse ano. Sendo assim, analisar os dados referentes à raça e cor dos estudantes da UFMT, ingressos entre os anos de 2013 a 2016, permite inferir se a política implementada a partir da Lei 12.711/2012 tem possibilitado a entrada no sistema universitário de um segmento populacional que historicamente esteve pouco representado no acesso à educação superior.

GRÁFICO 11 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – RAÇA/COR



Fonte: STI, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

A questão da cor e da raça fica ainda mais evidente quando analisamos a entrada dos cotistas e dos não cotistas. Conforme podemos observar na Tabela abaixo:

TABELA 03 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – RAÇA/COR POR TIPO DE VAGA – COTISTA E AMPLA CONCORRÊNCIA

RAÇA/COR	AMPLA CONCORRÊNCIA	COTISTA
AMARELA	365	146
BRANCA	6355	2564
INDIGENA	5	28
NÃO INFORMADO	25	19
PRETA	721	1776
PARDA	4100	6409
TOTAL	11571	10942

Fonte: STI, 2017. Tabela elaborada pela autora.

É possível inferir que a política de cotas tem sido fundamental para a entrada de pretos/pardos na universidade, quando percebe-se que nas vagas da ampla concorrência 58% (cinquenta e oito por cento) dos ingressantes são da cor branca ou amarela; e que a raça negra abarca 41,66% (quarenta e um e sessenta e seis por cento), sendo que desses apenas 6% (seis por cento) se declaram pretos, e destaca-se, na contramão, os dados dos estudantes cotistas, nos quais a raça negra representa 74,80% (setenta e quatro e oitenta por cento) dos estudantes, e a raça branca e amarela 24,76% (vinte e quatro e setenta e seis por cento).

Torna-se motivo de preocupação os dados que indicam que somente 53 (cinquenta e três) estudantes indígenas ingressaram na UFMT nos anos considerados. Levando-se em conta que o Estado de Mato Grosso, de acordo com dados do último censo do IBGE (2015), registra um contingente populacional de 42.538 indígenas, subdivididos em 42 etnias, é um sinal um alerta, mesmo com a implantação do PROIND na Universidade desde 2006, denota-se que a comunidade indígena ainda não se encontra amplamente representada na UFMT.

Numa tentativa de problematizar em quais cursos de graduação estão ingressando os estudantes pretos, os pardos e os brancos, estabeleceu-se como foco a análise em alguns cursos de graduação previamente selecionados, a saber: Pedagogia, Serviço Social, Engenharias e Medicina.

O curso de Pedagogia e o curso de Serviço Social, reconhecidos pela comunidade como carreiras majoritariamente femininas e que apresentam baixa remuneração no mercado de trabalho, apresentam uma entrada de maioria feminina,

e, também, são maioria os/as estudantes pretos/as e pardos/as. No primeiro curso tem-se uma entrada de 64% (sessenta e quatro por cento) de negros e de brancos 34% (trinta e quatro por cento); e de um total de 672 (seiscentos e setenta e dois) estudantes, 613 (seiscentos e treze) são mulheres. No segundo curso citado, a entrada de negros representa 59% (cinquenta e nove por cento), de brancos 25% (vinte e cinco por cento), e também se observa que as mulheres representam a maioria do corpo discente, com 307 (trezentos e quatro) estudantes, de um total de 350 (trezentos e cinquenta). Ambos os cursos apresentam um total de 03 (três) estudantes indígenas.

Os cursos das Engenharias dos cinco campi totalizam uma entrada de 3.718 (três mil setecentos e dezoito) estudantes, e desses 340 (trezentos e quarenta) são pretos; 1.640 (mil seiscentos e quarenta) pardos; e 1643 (mil seiscentos e quarenta e três) brancos, bem como uma indígena. Quando se detém sobre a entrada das mulheres nesses cursos, é possível destacar que elas representam apenas 37% (trinta e sete por cento) dos ingressantes, e desse público feminino 108 (cento e oito) são negras, 587 (quinhentas e oitenta e sete) brancas, 657 (seiscentos e cinquenta e sete) pardas e 01 (uma) indígena. Reconhece-se, assim, que as Engenharias ainda são cursos majoritariamente masculinos, dado representado por 63% (sessenta e três por cento) dos ingressantes.

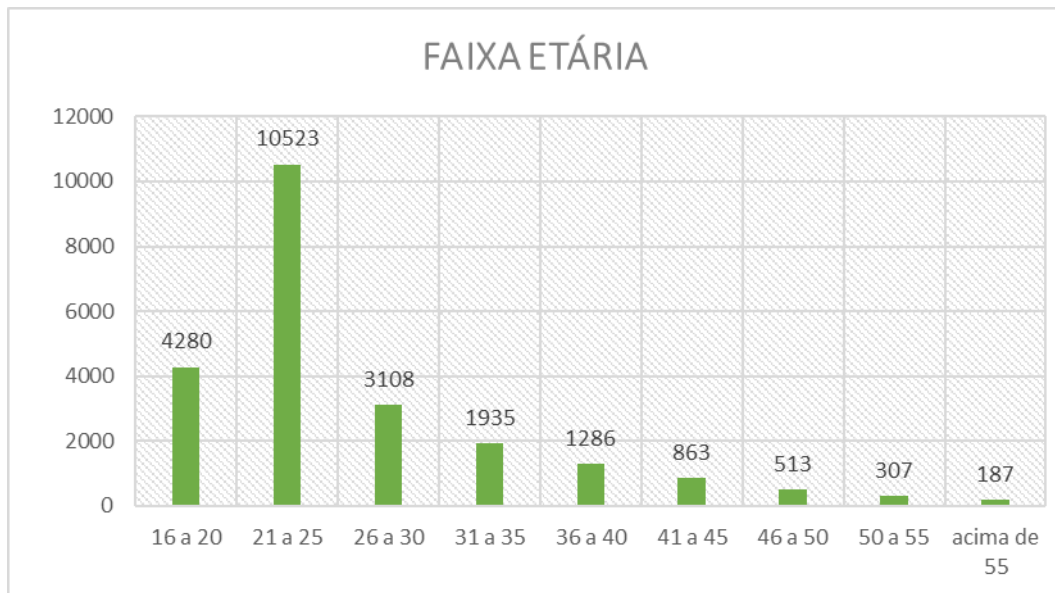
No curso de Medicina é marcante a entrada de ingressantes brancos que somam 405 (quatrocentos e cinco) num total de 777 (setecentos e setenta e sete) estudantes. A população negra é representada por 38 (trinta e oito) estudantes autodeclarados pretos e 306 (trezentos e seis) estudantes autodeclarados pardos. Neste curso não houve, no decorrer desses quatro anos, a entrada de nenhum indígena. Também não é possível inferir diferenças significativas entre os sexos, sendo que os homens representam 49% (quarenta e nove por cento) e as mulheres 51% (cinquenta e um por cento).

Há uma tendência nacional, que se acentua que a partir do ano de 2010, do número de ingressantes mulheres ser relativamente superior aos de homens, segundo informações do INEP. Já dados do Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), também relativos ao ano de 2010, indicam que em todas as regiões do país que as mulheres representam a maioria de estudantes nas IES e IFES, com percentual de 53, 5%. Na UFMT

reproduz-se essa tendência, uma vez que em dados gerais, tem-se que 51,91% dos ingressantes do período de 2013 a 2016 são mulheres.

Analisando os ingressantes de acordo com a faixa etária, depreende-se que o público jovem, entre 16 e 25 anos representa 64% (sessenta e quatro por cento). No entanto, quando se abre esses dados e recorta-se a idade para os que terminaram o Ensino Médio no ano anterior, ou no mesmo ano ao ingresso na universidade, percebe-se que dos 16 aos 18 anos há 184 (cento e oitenta e quatro) estudantes. Somando-se mais um ano, para 19 (dezenove) anos se tem o total de 1.648 (mil seiscentos e quarenta e oito) ingressante. Tal dado pode ser interpretado em relação às deficiências apresentadas no ensino no nível básico, indicando que os estudantes do Ensino Médio estão se dedicando a mais alguns anos de estudo para alcançarem a entrada na universidade, ou ainda, reflete o que foi indicado no Censo da Educação Básica (MEC, 2016) que os estudantes, em sua maioria, têm concluído a Educação Básica após os 18 anos de idade.

GRÁFICO 12 – INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2013 a 2016 – FAIXA ETÁRIA



Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

Neste público acentuadamente jovem, sendo que 17.911 (dezessete mil novecentos e onze) dos 23.002 (dois vinte e três mil e dois) ingressantes têm menos

de 30 anos, o perfil indica a predominância de estudantes solteiros, representados pelo dado de 92% (noventa e dois por cento) do total. Pode-se inferir que esta informação, da entrada na Universidade ser majoritariamente do público jovem e de solteiro, apresenta relação com a taxa decrescente do número de casamentos no Brasil. De acordo com os dados estatísticos do IBGE, o Brasil tem apresentado como tendência nacional a diminuição do número de casamentos, sendo que comparativamente de 2016 a 2015 a queda foi de 3,7% (três vírgula sete por cento). Com suporte nesses dados, é possível aventar que o jovem brasileiro está em busca de formação profissional também como meio de atendimento às exigências e demandas do mercado de trabalho em um contexto de avanços tecnológicos e de superação de conhecimentos nunca presenciados pela humanidade (FAVARO e TUMOLO, 2016).

Essas informações desenham o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UFMT nos anos de 2013 a 2016, nos permitindo compreender o quanto a Lei 12.711/2012 foi importante no que se refere a promover a democratização da entrada de grupos sociais e raciais que, historicamente, estavam alijados do ensino superior. Uma vez que este estudo se ancora no pressuposto de que o acesso ultrapassa a dimensão da entrada por si só, o item que segue dedica-se a explorar as ações que vêm sendo materializadas UFMT no sentido de garantir o que podemos chamar de condições acadêmicas de acesso neste nível de ensino.

2.4 AS AÇÕES ASSISTENCIAIS E PEDAGÓGICAS DA UFMT

Analisar a assistência estudantil na UFMT é de singular importância, visto que se compreende que o acesso ao ensino superior em uma perspectiva que considera que o acesso deve ser possibilitado para além da implementação de políticas que garantam a entrada dos estudantes pobres. Reforça-se que tais políticas precisam vir acompanhadas de ações que viabilizem a estes estudantes a permanência e a vivência acadêmica. Assim,

Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na universidade, reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam

dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (FINATTI, 2008, p. 196).

A política de assistência estudantil se apresenta, nesse contexto, como um direito social garantidor de condições de permanência no ensino superior, abrindo possibilidades para a formação desta camada social pobre que tem na lei o direito de entrada (ALVES, 2002). Sendo assim, deve ir além de auxílios financeiros e abarcar

[...] ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (ALVES, 2002, p. 50)

Assim, a assistência estudantil não deve ser limitada ao repasse financeiro de auxílios aos estudantes, muito embora esse seja um aspecto importante na implementação da política, haja vista que a entrada na universidade gera gastos que uma família pobre não consegue abarcar. Contudo, além da transferência monetária, a assistência estudantil deve envolver ações direcionadas para o ensino, a extensão e a pesquisa.

[...] permear essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação Universidade e Sociedade. Inseri-la na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado (FINATTI, 2008, p. 196).

De acordo com Araújo (2007), a assistência ao estudante no ensino superior no Brasil tem seu início em 1930 com a construção de Casa do Estudante e Restaurante Universitário no Rio de Janeiro para atender os estudantes pobres. Em 1931 o Governo Getúlio Vargas, através da Reforma Francisco Campos, regulamenta a política de assistência estudantil. Com a Constituição de 1934 passa a ser destinado parte dos fundos da educação para auxílio dos estudantes pobres: "*parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante*

fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária" (BRASIL, 1934).

Em 1937 o Ministério da Educação viabiliza a criação da UNE [...] e os membros tinham as atribuições de organizar a biblioteca, o serviço de saúde, a concessão de bolsas e a distribuição de cargos empregatícios (ARAÚJO, 2007, p. 53). No artigo número 176 da Constituição de 1946, a assistência estudantil configura como uma obrigação das instituições de ensino, *"cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar" (BRASIL, 1946).*

É a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 4.024 de 1961, que vai romper com o paradigma de assistência estudantil como auxílio aos necessitados e indicar o caminho da sua compreensão como direito, permitindo a organização e as reivindicações dos estudantes que se refere à moradia, ao atendimento médico, a abertura de mais restaurantes universitários, entre outros (ARAÚJO, 2007).

Na constituição de 1967, a educação é novamente apresentada enquanto direito de todos e a assistência estudantil é assegurada, e o modelo de ajuda aos necessitados é retomado: no § 2º - *Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967).* Se considera-se verdade que legalmente o pobre tem seu direito assegurado, no desenvolvimento de ações esse direito é infimamente confirmado (LIMA, 2002).

Esse primeiro período do desenvolvimento da política de assistência estudantil foi marcado por ações pontuais que atendiam minimamente pouquíssimos estudantes pobres, considerando que esse nível de ensino era extremamente elitizado [...] *dados apontam que, na década de 1940, o diploma de graduação era restrito a 0,85% da população com mais de 10 anos alfabetizada, ou a 0,33% da população total.* É notório ainda que, muitas ações legalmente garantidas, diziam respeito a educação de nível fundamental e médio, excluindo dessas políticas o ensino superior (SILVEIRA, 2012, p. 56).

A década de 1980 foi marcada por movimentos estudantis, por debates da comunidade acadêmica para a implantação de uma política de assistência estudantil nacional. A criação do FONAPRACE e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), configurou-as como

importantes espaços de luta, visto que esses dois órgãos tinham como seus objetivos:

Garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso (FONAPRACE, 1997, p. 604).

Considerando o movimento nacional de abertura política e a pressão para a uma nova Constituição em 1988 é, então, promulgada a CF/1988 regente até os dias atuais. Tal aparato jurídico-legal trouxe em seu arcabouço consideráveis ganhos para a população brasileira no que se refere aos direitos sociais. Em relação à educação reconheceu-a como direito universal de todos os brasileiros e dever do Estado, tendo como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e a permanência (BRASIL, 1988).

Fortaleceram-se, então, as discussões e os debates em torno de uma política nacional de assistência estudantil para o nível superior, e muito embora o movimento estudantil, o FONAPRACE e a ANDIFES tenham estabelecido como pauta principal de luta a implantação de uma legislação própria, com delimitação orçamentária para a assistência estudantil, foi somente em 2007 que foi promulgado, pelo MEC, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Tal Plano, em 19 de julho de 2010, foi transformado, pelo Decreto Presidencial 7.234, em Programa Nacional de Assistência Estudantil, com a mesma sigla.

[...] com vistas a consolidar no âmbito nacional uma política pública de assistência aos estudantes, o FONAPRACE elaborou o Plano Nacional de Assistência ao Estudante de Graduação das Instituições Federais (FONAPRACE, 2001; 2007) como resposta aos desafios apontados nas pesquisas intituladas Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, realizadas em 1996-1997 e 2003-2004 (CAMPOS, 2012, p. 18).

Como objetivos o PNAES estabelece que as ações de assistência estudantil desenvolvidas nas IFES com o recurso destinado pelo programa deverão orientar-se tendo como princípio a democratização e a igualdade de acesso da vida acadêmica; viabilizar o efetivo desenvolvimento acadêmico independente das condições regionais e sociais; agir como preventivo da evasão e da retenção provenientes da

situação financeira do estudante e de sua família, com vistas de reduzir as desigualdades sociais pela educação (BRASIL, 2010).

O Programa estabelece como público prioritário de atendimento estudantes oriundos de escola pública e/ou com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo e meio. Configura-se como política pública de caráter não universal e que, como as demais políticas públicas brasileiras apresenta as características da focalização e seletividade em sua implementação, uma vez que as IFES têm como incumbência a verificação dos requisitos para atendimento da demanda e o estabelecimento de estratégias para atendimento dos mais necessitados

Art. 8^o. As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010).

Na Universidade Federal de Mato Grosso, de acordo com Campos (2012) as ações de assistência estudantil estão presentes desde a sua fundação. Em 1971 é criado o Órgão Suplementar de Assistência aos Estudantes, relacionado diretamente à Vice-reitoria Universidade e, em 1976, tal setor passa a ser chamado de Departamento de Assistência aos Estudantes (DAE).

Somente em 1992 é instituída a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantil (PROACE) e, então, a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE) passou a ser vinculada à essa Pró-Reitoria. Já nos anos 2000, a *Coordenação de Articulação com Estudantes suprimiu a CODAE [...] submetida em cada gestão à Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica e Social (PROVIVAS) e à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV), respectivamente (CAMPOS, 2012, p. 13).*

Em continuidade da retomada histórica das ações de assistência ao estudante no âmbito da UFMT, em dezembro do ano 2012, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) iniciou as suas atividades como espaço de articulação e promoção, que busca possibilitar a vivência universitária com qualidade, tendo como objetivo desenvolver ações institucionais no âmbito da assistência estudantil, que garantam o acesso, à permanência e o sucesso acadêmico do estudante no curso desde o seu ingresso até a sua conclusão. Assim, todos os estudantes da

universidade dos cursos de graduação ou de pós-graduação fazem parte do público alvo da unidade.

No que se refere as condições de sua implementação, a questão das fontes e da organização de financiamento das políticas públicas assume lugar de destaque configurando em *um fecundo caminho para compreender sua estrutura orçamentária e seus impactos na natureza e alcance dos direitos* (BOSCHETTI, 2009, p. 13).

Para que uma política pública seja desenvolvida faz-se necessário que os recursos financeiros estejam determinados e façam parte do orçamento disponível para a instituição que fará a gestão da política. Assim sendo, nos propomos a mapear as fontes de recursos e os montantes dispendidos pela assistência estudantil da UFMT entre os anos de 2013 a 2016, num esforço de estabelecer a relação entre as condições de financiamento com os objetivos dispostos na política, assentados na proposta de viabilizar a democratização do acesso ao ensino superior,

No intuito de compreender a evolução dos recursos financeiros repassados para a UFMT por meio do PNAES, nos anos de implementação da Lei das Cotas, e, se o aumento dos recursos é correspondente à demanda criada a partir da operacionalização da Lei na instituição, utiliza-se das informações dispostas nos Relatórios de Execução Orçamentária da UFMT, a partir das quais foi se elaborou a Tabela abaixo, que dispõe valores anuais de repasse, o aumento correspondente em reais e em termos percentuais, entre os anos de 2011 a 2016.

TABELA 05 – REPASSE DO PNAES PARA A UFMT (2011 a 2016)

REPASSE DO PNAES PARA A UFMT - 2011 a 2016			
ANO	VALOR EM R\$	AUMENTO EM R\$	TAXA DE AUMENTO %
2011	9.352.776		
2012	9.461.900	109.124	1,67
2013	12118827	2.656.927	28,08
2014	15187853	3.069.026	25,32
2015	16099956	912.103	6
2016	17779987	1.680.031	10,43

Fonte: Orçamento aprovado da UFMT (2011 a 2016). Tabela elaborada pela autora.

Se é importante a análise do crescimento do repasse realizado pelo MEC por meio do PNAES à UFMT, conforme se verifica na tabela acima, não se pode fazê-la sem considerar o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), visto que, de acordo com a definição do Portal Brasileiro de Dados Abertos, este índice é responsável por mensurar a variação do custo de vida das famílias com chefes assalariados e com rendimento mensal compreendido entre 1 e 40 salários mínimos mensais, sendo utilizado para medir a inflação mensal e anual oficial no Brasil. Nesse sentido, objetivou-se sistematizar, através dos relatórios do IBGE, o IPCA dos anos de 2012 a 2016 com o intuito de mensurar o crescimento orçamentário à luz da inflação, e, assim, descortinar o que de fato configura aumento e o que configura reajuste da inflação.

TABELA 06 – ÍNDICE NACIONAL DE PREÇOS AO CONSUMIDOR AMPLO – 2012 a 2016

Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA		
ANO	IPCA ACUMULADO	
2012		5,83
2013		5,91
2014		6,4
2015		10,67
2016		6,28

Fonte: IBGE, 2018. Tabela elaborada pela autora.

De posse dessas informações, é possível contrapô-las e utilizarmos enquanto complementares para a análise mais perto do real possível do aumento da verba do PNAES para a UFMT. Observa-se, se no ano de 2012, o aumento do recurso do PNAES foi de 1,67% e a inflação acumulada no ano foi de 5,83%, afere-se que, o aumento foi irreal e não permitiu nem a perda inflacionária.

Quando, em 2013, houve um aumento considerável no reajuste do recurso orçamentário (na casa dos 28,08%), se considerarmos apenas o IPCA dos anos de 2012 e 2013, percebe-se que o aumento real fica na casa de menos de 20%, visto que a inflação acumulada nesses anos soma 11,74%. O ano de 2014 apresenta um aumento real de menos 19%, visto que o IPCA acumulado no ano é de 6,4%.

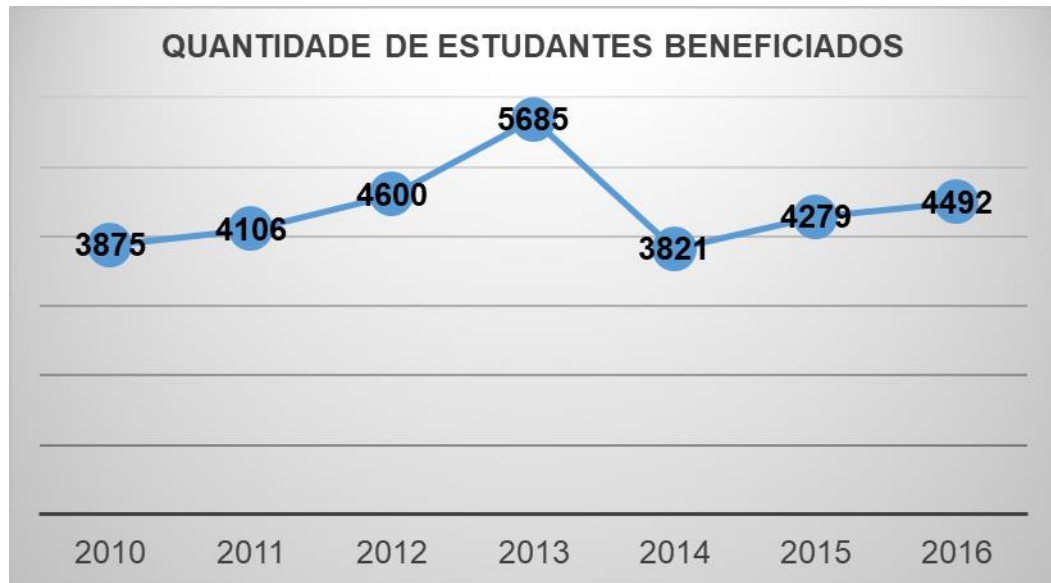
Ao contrapor os dados do reajuste do recurso para a assistência estudantil no ano de 2015 na UFMT, via PNAES, com a taxa de aumento de 6% e com a taxa de inflação de 10,67% entende-se que este aumento é ilusório e não pôde compensar, novamente, as perdas inflacionárias. Mesmo no ano de 2016 com o aumento de 10,43% no recurso do PNAES e a contenção da inflação na casa dos 6,28%, não foi possível reparar as perdas ocasionadas no exercício anterior.

Tomando como referencial para a análise os anos de implantação da Lei das Cotas nas instituições de ensino superior, pode-se inferir que o aumento dos recursos do PNAES, ao considerarmos a inflação do período, apresenta-se como insuficiente. Se esse aumento foi de 40,57% e a Lei das Cotas determina que 50% dos estudantes das instituições de ensino superior deverão, obrigatoriamente, ser de escolas públicas, ou seja, reconhece-se legalmente que esse novo público deve necessariamente ser acompanhado de forma diferenciada para ter seu direito à educação garantido, a matemática simples já nos informa que o aumento foi, ao menos, 10% aquém do necessário.

Considerando-se os dados específicos da UFMT, que apresenta um número maior de estudantes oriundos de escola pública e com renda mensal per capita abaixo de 01 salário mínimo e meio, é possível inferir e mensurar o quanto as questões orçamentárias (disponibilidade de recursos, organização e dinâmica interna) constituem-se em um impeditivo para a implementação das políticas educacionais.

O recurso orçamentário do PNAES na Universidade Federal de Mato Grosso, é gerenciado pela PRAE, e com objetivo de analisar como se deu a aplicação do recurso na UFMT, verificaremos o crescimento no número dos auxílios e das bolsas concedidos diretamente ao estudante entre os anos de 2010 a 2016, tomando como base de pesquisa documental o Anuário Estatístico publicado anualmente pela instituição.

GRÁFICO 12 – ESTUDANTES BENEFICIADOS COM BOLSAS E AUXÍLIOS ASSISTÊNCIAS NA UFMT – 2010 a 2016



Fonte: Anuários Estatísticos da UFMT (2010 a 2016). Gráfico elaborado pela autora.

Compreender as ações assistências da Universidade Federal de Mato Grosso extrapola a percepção dos números de estudantes beneficiados, uma vez que nestes anos foram construídas Casas de Estudantes Universitários (CEU) nos campus de Cuiabá e de Rondonópolis, foram realizados Fóruns Estudantis envolvendo os estudantes dos cinco campus, a refeição servida no Restaurante Universitário (RU) permanece no valor de R\$ 1,00 para todos os estudantes, entre outras ações.

No entanto para que possamos analisar sobre o aumento do atendimento dos estudantes relacionando com os recursos despendidos pelo MEC via PNAES, as informações contidas no gráfico acima, permite a percepção que o atendimento direto aos estudantes, foi prejudicado. Tendo em vista que no ano de 2012 o atendimento direto com bolsas e auxílios foi de 4.600 (quatro mil e seiscentos) estudantes, e em 2016 de 4.492 (quatro mil quatrocentos e noventa e dois), é possível visualizar um decréscimo de 108 (cento e oito) estudantes atendidos.

A PRAE apresenta em sua estrutura, desde a sua criação até o ano calendário 2016, três coordenações que, de forma articulada entre si e com as demais unidades administrativas e acadêmicas, busca garantir as condições necessárias para uma formação integral. São elas: Coordenação de Articulação Intercampus e de Moradia; Coordenação de Políticas Acadêmicas e Ações Afirmativas e Coordenação de Assistência Social, para atendimento das questões concernentes à Pró-Reitoria nos quatro campus do interior, Rondonópolis, Sinop,

Várzea Grande e Araguaia, conta-se com uma Supervisão de Assistência Estudantil (SAE).

Considerando o PNAES e as necessidades de implantação e implementação de políticas de acesso a PRAE contava em seu quadro de servidores final do ano de 2016 com: duas assistentes sociais, uma enfermeira, dois psicólogos, uma técnica de assuntos educacionais, além de três coordenadoras, três técnicos administrativos e a Pró-Reitora. Já as SAE's contam com o seguinte quadro de profissionais, de acordo com cada campus:

- a) Campus de Rondonópolis: uma assistente social (com acúmulo de cargo de Supervisora) e uma assistente de administração;
- b) Campus de Sinop: uma assistente social, uma supervisora e uma assistente em administração;
- c) Campus do Araguaia: uma assistente social, um supervisor e um assistente de administração e uma assistente social (ano de 2015).

A implementação dos programas assistenciais, destinados a atender satisfatoriamente os estudantes que apresentam vulnerabilidades socioeconômicas, preconiza o atendimento individual e coletivo dos estudantes, seja presencialmente e/ou documentalmente, para conhecimento da realidade e na busca de utilizar os recursos orçamentários que são, indubitavelmente, aquém das necessidades vivenciadas, de maneira a proteger socialmente os mais vulneráveis na tentativa de que esses possam acessar a vida acadêmica em sua plenitude, sem prejuízo se comparados àqueles para os quais não faltam os recursos econômicos necessários.

De modo descritivo, no âmbito do atendimento financeiro aos estudantes, o Programa de Assistência Estudantil operacionalizado pela PRAE/UFMT, dispõe dos seguintes auxílios:

- a) Auxílios Assistenciais Contínuos: Auxílio Permanência – Resolução CONSUNI nº 25/2013 no valor mensal de R\$ 400,00, Auxílio Alimentação – Resolução Consuni 04/2007 no valor mensal de R\$ 100,00; Auxílio Moradia – Portaria GR Nº 631/2010 no valor mensal de R\$ 400,00; Casa do Estudante – Resolução CONSUNI n.º 10/2015, destinam-se a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica comprovada que se inscreverem em

processo seletivo próprio, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e econômicas, viabilizando a permanência e a diplomação;

- b) Auxílios Assistenciais Descontínuos: Programa de Acolhimento Imediato – Portaria PROCEV nº 001/2012, para atendimento de estudantes de baixa renda oriundos de outras cidades até o final do processo seletivo dos auxílios contínuos; Auxílio Evento – Resolução CONSUNI nº 51/2007 atendimento de estudantes de graduação e de pós-graduação para participação em eventos científicos, culturais e esportivos em outra localidade da sede do campus, o valor será a passagem terrestre ida e volta; Bolsa Apoio Inclusão – Resolução CONSEPE nº. 37/2010, que se propõe a apoiar os estudantes no desenvolvimento acadêmico e na inclusão de indígenas, quilombolas e/ou deficientes, no valor de R\$ 400,00 reais mensalmente, conforme projeto avalizado pelo coordenador de curso ou professor orientador.

Para o atendimento com os auxílios permanência, moradia, alimentação e CEU, semestralmente a PRAE abre processo seletivo para novos auxílios. Quando os estudantes realizam a inscrição *online* preenchendo um formulário socioeconômico e o submetendo a avaliação, que será feita, em primeira instância, pelo sistema que, de acordo com as repostas inseridas, calculará o índice de carência de cada inscrito.

Empossada dessa informação, a equipe faz a relação dos pretendos auxiliados que apresentarão primeiramente a documentação conforme o edital, os que não estiverem nessa relação, poderão apresentar em data posterior, ou seja, todos os inscritos no processo seletivo terão a mesma oportunidade de análise documental e de atendimento, o que a PRAE faz é atender primordialmente os mais vulneráveis.

A documentação entregue deverá atender o edital publicado, corresponder às repostas dadas no formulário socioeconômico e possibilitar a análise social e econômica do estudante e de seu grupo familiar. Assim, enfoca-se o quantitativo de estudantes que participaram do processo entre anos de 2014 e 2015.

TABELA 07 – QUANTITATIVO DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS AUXÍLIOS DA PRAE

Campus	2014/1		2014/2		2015/1		2015/2	
	Inscritos	Documentos analisados	Inscritos	Documentos analisados	Inscritos	Documentos analisados	Inscritos	Documentos analisados
Cuiabá	1072	486	960	459	1126	485	750	400
Rondonópolis	543	236	463	239	590	237	413	171
Araguaia	604	201	391	201	606	203	367	138
Sinop	455	221	367	220	376	236	266	106
Várzea Grande	0	0	49	49	89	37	85	56
TOTAL	2674	1144	2230	1168	2787	1198	1881	871

Fonte: UFMT/Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE). Tabela elaborada pela autora.

O Edital de 2015/1 envolveu um total de 47 dias de trabalho, que abarcou o atendimento direto ou indireto de 2.787 (dois mil, setecentos e oitenta e sete) estudantes em todos os campus, antes, durante e após o processo seletivo, considerando que o trabalho da equipe abarca as orientações consoantes ao Edital, ao preenchimento do formulário socioeconômico, aos documentos a serem entregues, as motivações do indeferimento, enfim, a todo o processo de seleção.

No entanto, na tentativa de mensurar o quantitativo de análise documental nos deteremos nesta, vejamos o campus de Cuiabá, com seus 1.126 (um mil cento e vinte seis) inscritos, dos quais 485 (quatrocentos e oitenta e cinco) entregaram documentação para análise, que de acordo com o Edital PRAE Nº 2/2015 deveriam ter seus resultados entregues em 17 (dezessete) dias úteis, o que exigiria que diariamente fossem analisados aproximadamente 29 (vinte e nove) processos de solicitação de auxílios; no campus de Sinop, com 236 (duzentos e trinta e seis) processos entregues, e Rondonópolis, com 237 (duzentos e trinta e sete), seria de aproximadamente 14 (catorze) com uma equipe que, embora composta por 03 (três) servidores, apenas uma, a assistente social, realiza as análises.

Nesses descritores, pode-se vislumbrar empiricamente o que Antunes (2002), descreve como intensificação do uso da força de trabalho, processo vivenciado

pelos trabalhadores na atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, que atinge também aos prestadores de serviços que se encontram na esfera estatal. Neste processo ocorre a diminuição, cada vez mais acentuada, do quadro de servidores efetivos nas unidades administrativas e acadêmicas, o que, aliado ao aumento da demanda de trabalho, expressa esse conjunto de mudanças no mundo do trabalho, ocasionando *desregulação enorme dos direitos do trabalho, [...] precarização e terceirização da força humana que trabalha* (ANTUNES, 2002, p.30).

Estes dados nos apontam para uma questão nacional nas universidades brasileiras, a diminuição expressiva do número de servidores técnicos-administrativos, de acordo com dados do ano de 1995 (UFMT, Anuário Estatístico, 2015). Ao relacionar-se o número de estudantes com o número de técnico-administrativos, é possível chegar ao seguinte panorama da UFMT nos últimos 20 anos, de acordo com seus anuários: em 1995, 2.867 (dois mil, oitocentos e sessenta e sete) técnico-administrativos atendiam 9.675 (nove mil, seiscentos e setenta e cinco) estudantes de graduação. Já no ano de 2015, o número de servidores do quadro reduziu para 1.631 (mil, seiscentos e trinta e um) enquanto o número de estudantes da graduação e da pós-graduação elevou-se para 20.022 (vinte mil e vinte e dois).

Considerando-se, ainda, o nível de formação desse servidor a partir de uma compreensão que as políticas públicas de assistência estudantil preconizam que o atendimento deva ser realizado por profissional com formação específica, os dados revelam, em 2015, apenas 483 (quatrocentos e oitenta e três) servidores técnicos-administrativos com formação em nível superior.

A renovação dos auxílios estudantis, processo que consiste na solicitação do estudante em permanecer no Programa ao declarar que sua condição socioeconômica não sofreu alteração substancial, de forma que o inviabilize de atender aos critérios de socioeconômicos do Programa, acontece sempre ao final de cada semestre letivo, uma vez que, de acordo com as Resoluções Internas da Universidade e Editais que regulamentam a Seleção, este estudante deverá apresentar o aproveitamento mínimo de 70% (setenta por cento) das disciplinas cursadas, sendo que casos justificáveis são atendidos pelos profissionais da PRAE e encaminhados conforme a demanda.

Em algumas situações faz-se necessário a elaboração, em conjunto com o auxiliado, de um plano de estudo que contemple monitoria e/ou tutoria e podendo até preconizar encaminhamento médico em suas várias especialidades. Após a inscrição, a Secretaria de Informação da UFMT gera relatórios de aproveitamento e de matrícula que, aliados com a documentação entregue e informações prestadas, servem como parâmetros para o deferimento ou não da renovação. Segue, então, o quantitativo referente ao processo de renovação dos auxílios estudantis.

TABELA 08 – QUANTITATIVO DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DOS AUXÍLIOS DA PRAE

CAMPUS	Inscritos 2014/1	Inscritos 2014/2	Inscritos 2015/1	Inscritos 2015/2
Cuiabá	700	736	878	878
Rondonópolis	316	372	461	465
Araguaia	342	369	407	435
Sinop	305	290	314	301
Várzea Grande	0	0	20	39
TOTAL	1663	1767	2080	2118

Fonte: UFMT/Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE). Tabela elaborada pela autora.

Ao se considerar que esse processo de renovação de auxílios exigiu o atendimento do total de estudantes por no mínimo duas vezes (quando da análise individual de aproveitamento acadêmico e social, e posteriormente, na análise da documentação entregue), e o tempo de duração dos editais, vê-se na renovação de 2015/1, que em 28 (vinte e oito) dias a equipe do campus de Cuiabá realizou 1.756 (mil setecentos e cinquenta e seis) atendimentos do processo de renovação. É o mesmo que dizer que diariamente 64 (sessenta e quatro) auxiliados foram atendidos; outro dado indica que, no campus do Araguaia, a única servidora da SAE atendeu, ao menos, 30 (quinze) auxiliados diariamente relacionados a renovação.

A renovação dos auxílios estudantis, pode ainda gerar de acordo com a análise de cada caso, acompanhamento acadêmico a ser realizado articuladamente,

com a Gerência de Acompanhamento Pedagógico da PRAE, a coordenação do curso e o próprio estudante. Este acompanhamento, pode estabelecer como necessidade atendimento psicológico ou de qualquer outra natureza que será articulado pela PRAE com as demais instituições públicas.

Visto que esse processo é ao final e início de cada semestre, concomitantemente acontece o Programa de Acolhimento Imediato (PAI), que visa atendimento à estudantes oriundos de outras cidades e estados até que o edital de seleção seja finalizado.

De acordo com o relatório de gestão da PRAE 2014 - 2015, no semestre 2015/1 foram feitos 114 (cento e catorze) atendimentos do PAI, sendo 59 (cinquenta e nove) no campus de Cuiabá, 06 (seis) no campus do Araguaia, 17 (dezesete) no campus de Várzea Grande, 08 (oito) no campus de Sinop e 24 (vinte e quatro) no campus de Rondonópolis.

O Auxílio Evento até o ano de 2016, obedecia à sua Resolução que determina os meses de solicitação, via protocolo da UFMT, tais datas são publicizadas no Calendário Acadêmico de cada ano. O processo prevê análise individual de cada solicitação e classificação, conforme critérios listados na Resolução, além da consulta da situação do estudante e quanto a adimplência e inadimplência e dos valores das passagens terrestres para elaboração e envio das folhas de pagamento.

TABELA 09 – QUANTITATIVO DE ESTUDANTES ATENDIDOS COM O AUXÍLIO EVENTO EXTERNO (2014 a 2015)

CAMPUS	ANO	
	2014	2015
CUIABÁ	74	32
RONDONÓPOLIS	197	181
ARAGUAIA	70	49
SINOP	107	72
VÁRZEA GRANDE	0	0
TOTAL	448	334

Fonte: UFMT/Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE). Tabela elaborada pela autora.

A PRAE ainda é responsável por programas de atendimento específico a um determinado público: Programa Incluir de atendimento aos deficientes, que nos anos de 2014 e 2015 desenvolveu ações para a implementação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que propõe ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES; Programa de Inclusão Indígena (PROIND), programa de Ação Afirmativa que tem a finalidade de promover o acesso de estudantes indígenas das diferentes etnias do Estado de Mato Grosso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso; Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ), destinado ao atendimento à estudantes quilombolas que, até ano de 2016, estava ainda em fase de criação e implantação.

Ressalta-se que esse processo envolve demandas administrativas e gerenciais como elaboração de editais, de listas de auxiliados, de arquivamento dos documentos nas pastas dos estudantes, de publicação de resultados, entrevistas e análises de recursos não descritas.

Tem-se, então, um paradoxo, pois como política pública que tem como diretriz o acesso a direitos sociais, a assistência estudantil pode ser considerada uma mediação importante, mas que sofre todas as implicações do movimento mais amplo da sociedade, tanto no que diz respeito à sua capacidade - programática e orçamentária - de inserir mais estudantes, para além do corte de renda estabelecido, quanto para a garantia das condições éticas e técnicas para o trabalho profissional.

Dadas as atuais condições, assinaladas pela via da intensificação do trabalho, percebe-se que lidamos com os rebatimentos perversos das não condições ideais de desenvolvimento da política, seja na qualidade do trabalho profissional, seja no plano psicofísico, intelectual e emocional dos trabalhadores, premido pelas bases materiais e organizacionais do trabalho.

A Lei nº 12.711/2012 garante a entrada dos cotistas na universidade, mas não garante nem a permanência desse estudante, tampouco sua inserção na vida acadêmica, ficando a cargo de cada instituição a implementação de políticas que oportunizem a permanência e a diplomação do estudante. Não se pode perder de vista que a implementação dessas políticas requer tanto o financiamento, representados por recursos para auxílios, bolsas e programas de atendimento direto ao estudante, como recursos de profissionais para garantir a qualidade e efetividade do atendimento, bem como a abertura de vagas em projetos já existentes na

universidade, para que a democratização do ensino superior seja realidade vivida e não realidade pensada (SILVA e VELOSO, 2013).

As ações institucionais no âmbito pedagógico, que visam fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes, são pensadas e desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROEG) que estabelece como diretrizes, expressas na página oficial da UFMT,

Coordenar o processo de avaliação institucional dos cursos de graduação bem como acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação;

*Promover articulações entre bacharelados e licenciaturas;
Coordenar grupos de discussões, análise e proposição de políticas,
Diretrizes e metas para cursos de graduação;*

*Instalar e coordenar os Fóruns das licenciaturas e bacharelados;
Promover estudos e discussões sobre questões ligadas ao currículo,
sistemas de oferta, formas de acesso e avaliações dos cursos de
graduação;*

*Promover ações conjuntas entre as Pró-Reitorias para a viabilização
de condições físicas e administrativas necessárias ao bom
desenvolvimento dos cursos de graduação;*

*Expedir certificação referente às atividades realizadas sob sua
supervisão direta, bem como portarias relativas às alterações de
regime de trabalho docente (UFMT, 2017).*

Ainda de acordo com as informações, a Pró-Reitoria é responsável por atividades variadas de ensino, de formação docente, de avaliação e pelos seguintes Programas, diretamente voltados ao corpo discente:

- a) Monitoria: atividade extracurricular *com objetivos aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de determinado componente curricular* (UFMT, 2017, p. 32), intencionando aprimorar a formação inicial. É desenvolvida por um discente, supervisionado pelo professor;
- b) Tutoria: Objetiva aprimorar os conhecimentos que deveriam ter sido construídos no ensino médio, nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Português sendo desenvolvido por um discente e tendo um professor como Coordenador;

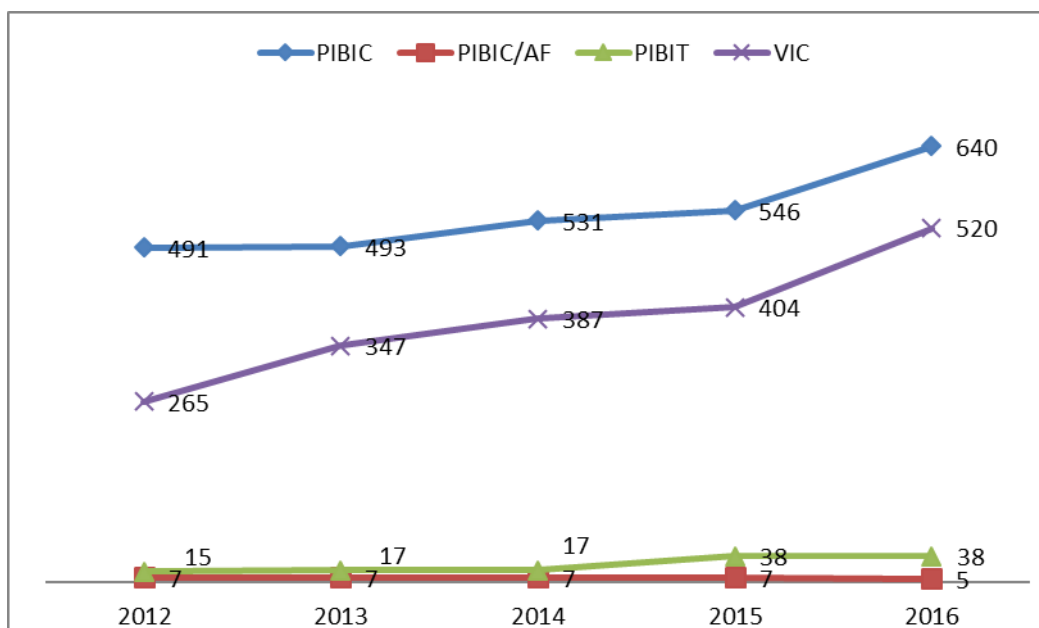
- c) Mobilidade Acadêmica: Programa que permite aos estudantes cursar até 3 semestres em outra universidade brasileira ou em outro campus da UFMT;
- d) PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica;
- e) PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação;
- f) PIBITI – Ação afirmativa – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação;
- g) VIC – Programa de Iniciação Científica para Aluno Voluntário, portanto sem aporte financeiro;
- h) PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido pelo MEC;
- i) PET – Programa de Educação Tutorial, desenvolvido por meio de grupos organizados com alunos de um ou mais cursos de graduação (UFMT, 2017, p. 32).

Para desenvolver tais programas, a equipe da PROEG é composta por 16 (dezesseis) servidores entre Pró-Reitora e assistente de administração, que estão dispostos em duas coordenações sendo elas: Coordenação de Ensino e Graduação, composta pelas Gerências de: Normas e Projetos Pedagógicos, Regulação e Avaliação, Estágio e Mobilidade Acadêmica e Supervisão de Aula de campo; e a Coordenação de Formação Docente composta pelas Gerências: Apoio Pedagógico e Programas Especiais.

A relação dos programas desenvolvidos pela Pró-Reitoria e a descrição de suas Coordenações e Gerências permite analisar a demanda de trabalho desenvolvida.

Na intenção de compreender como se deu a evolução do atendimento direto aos estudantes através dos Programas Especiais, desenhou-se, a partir das informações dispostas no Anuário Estatístico da UFMT dos anos de 2012 a 2016, a o quantitativo de estudantes que participaram dos Programas PIBIC/PIBIC-AF/PIBIT/VIC/MONITORIA/TUTORIA/PET/PIBID. Conforme o Gráfico que segue:

GRÁFICO 13 – NÚMERO DE ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

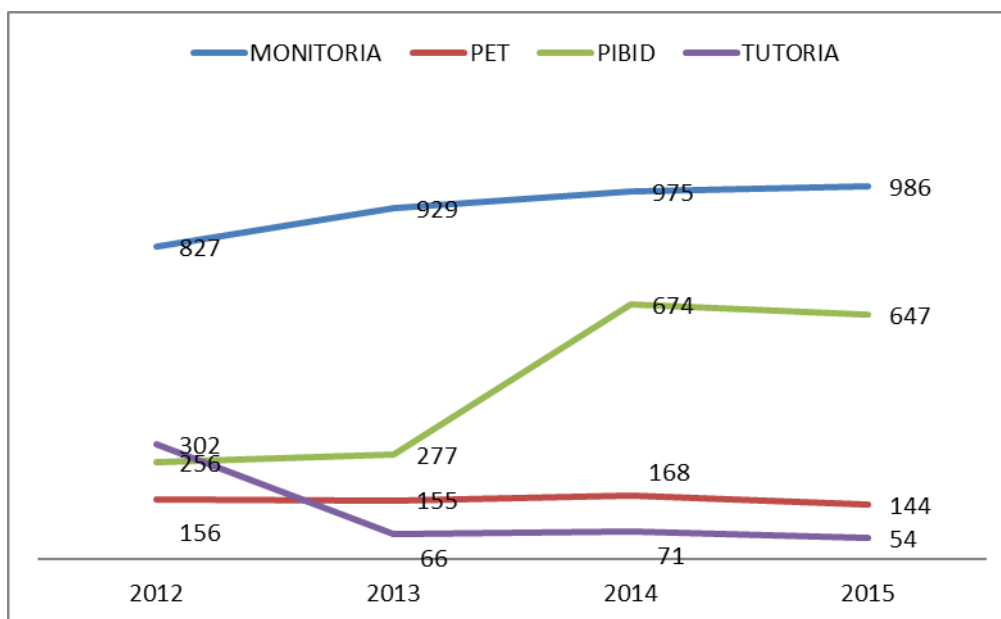


Fonte: Anuários Estatísticos da UFMT (2012 a 2016). Gráfico elaborado pela autora.

Pode-se perceber que o movimento de crescimento mais expressivo no atendimento direto dos estudantes no PIBIC aconteceu de dois em dois anos. O primeiro em 2014 e o segundo em 2016; se comparado à entrada dos estudantes na UFMT vê-se que, enquanto o número de matriculados anualmente aumentou em 13% (treze por cento), no período de 2012 a 2013, nesse mesmo intervalo temporal o número de estudantes atendidos diretamente progrediu em 30% (trinta por cento).

No Gráfico que segue percebe-se como atendimento aos programas de Monitoria e de Tutoria se deu, visto que esses programas tem como objetivos apoiar os estudantes na superação de possíveis dificuldades pedagógicas e de aprendizagem, oriundas do ensino médio ou de suporte à aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas disciplinas acadêmicas, de modo que as dificuldades não sejam barreiras à sua continuidade de sua trajetória acadêmica.

GRÁFICO 14 – NÚMERO DE ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DOS PROGRAMAS MONITORIA/TUTORIA



Fonte: Anuários Estatísticos da UFMT (2012 a 2016). Gráfico elaborado pela autora.

Pode-se afirmar que as informações e dados concernentes à materialização desses programas não está de acordo com o desenvolvimento das políticas de acesso dos estudantes de escola pública. Se é verdade que houve um aumento de estudantes da escola pública de 32% (trinta e dois por cento), de acordo com os dados já trabalhados, denota-se uma incoerência ou insuficiência na implementação da ação, uma vez que no caso da Monitoria o aumento foi de apenas 19% (dezenove por cento), o que não corresponde ao aumento de estudantes da rede pública na instituição. Há ainda maior dissonância, na análise da relação entre a demanda crescente e o quantitativo das ações efetivadas, quando se observa a diminuição de atendimento via Tutoria em 82% (oitenta e dois por cento).

No PIBIC/AF houve uma redução de 29% (vinte e nove por cento), e de 8% (oito por cento) do PET. Entende-se esses decréscimo como disparidades na implementação da política de Ações Afirmativas, considerando a importância de espaços de promoção à inserção nas atividades de pesquisa como componente fundamental à vivência acadêmica, tendo em vista que o primeiro programa destina-se ao atendimento prioritário dos estudantes ingressantes pela política de Ações Afirmativas, e o segundo prioriza o atendimento à estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No mesmo período o aumento de estudantes atendidos pelo PIBIT, PIBID e VIC foi ainda superior, representando 153% (cento e cinquenta e três por cento) no primeiro, 156% (cento e cinquenta e seis por cento) no segundo e 96% (noventa e seis por cento) no terceiro.

Diante das constatações, tem-se que o financiamento insuficiente e a diminuição de oferta ou o crescimento discrepante em relação à demanda apresentada após a instituição da Lei 12.711/2012 por programas pedagógicos e assistenciais importantes para o acesso, assim como o número insuficiente de servidores para a implementação da política são, necessariamente, fatores impeditivos para a democratização do ensino superior (SILVA e VELOSO, 2013). Ao voltar-se a análise para além da entrada dos estudantes na UFMT, alguns dados são reveladores dessa realidade. Nessa intenção, mapeou-se a situação de matrícula, de diplomação e de aproveitamento dos estudantes no período indicado.

Ao traçar o perfil dos estudantes da UFMT, na primeira parte dessa seção, verificou-se a totalidade de 23.002 (vinte três mil e dois) estudantes, sendo que 11.571 (onze mil, quinhentos e setenta e um) ocupavam vagas de ampla concorrência, e 10.942 (dez mil, novecentos e quarenta e duas) vagas de cotistas. Ao analisar-se a situação de matrícula desses estudantes, em março de 2016, é possível concluir que apenas a metade desse público está matriculado no período. Assim, a Tabela 10 permite analisar a situação geral de matrícula:

TABELA 10 – SITUAÇÃO DE MATRÍCULA DOS INGRESSANTES 2013 a 2016

SITUAÇÃO ATUAL DE MATRÍCULA	AMPLA CONCORRÊNCIA	COTISTA
MOBILIDADE ACADÊMICA	18	1
AFASTAMENTO POR NÃO MATRÍCULA	608	573
AFASTAMENTO POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	1554	1378
BLOQUEIO DE MATRÍCULA POR INEGIBILIDADE	0	1
DISCENTE EM PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO	4	4
EXCLUÍDO POR DUPLICIDADE DE VÍNCULO	16	12
EXCLUÍDO POR FALECIMENTO	2	3
EXCLUÍDO POR SOLICITAÇÃO DA IES	225	197
EXCLUSÃO CONFORME EDITAL SISU	499	390
FORMADO	29	22
EXCLUSÃO POR DECISÃO DO CONSEPE	0	1

EXCLUSÃO POR DESISTÊNCIA	971	900
EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO	333	327
EXCLUSÃO POR MUDANÇA DE CURSO	177	126
EXCLUSÃO POR SUSPENSÃO	0	1
EXCLUSÃO POR TRANSFERÊNCIA	131	125
EXCLUSÃO POR SENTENÇA JUDICIAL	1	2
EXCLUSÃO POR SOLICITAÇÃO DO ALUNO	157	131
MATRÍCULADO NO PERÍODO	6846	6748
TOTAL	11571	10942

Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

A situação analisada, a partir da sua expressão numérica, revela alta semelhança quantitativa entre estudantes cotistas e estudantes ingressantes pela ampla concorrência, apresentando uma variação menor que 1% (um por cento). É possível perceber, ainda, que o número de matriculados no período apresentou uma redução do número de matriculados em um contingente de 8.919 estudantes (oito mil, novecentos e dezenove) a menos, em relação ao total de 23.002 (vinte e três mil e dois).

Verifica-se que os afastamentos ou exclusões solicitadas pela UFMT (bloqueio de matrícula por ilegitimidade, discente em processo de regularização, exclusão por duplicidade de vínculo, exclusão por solicitação da IES, exclusão conforme edital do SISU, exclusão por decisão do CONSEPE, exclusão por sentença judicial e exclusão por suspensão) somam 1.414 (mil, quatrocentos e catorze) e para 3,40% (três vírgula quatro por cento) a exclusão se deu por desligamento.

Nota-se que as duas modalidades de vaga apresentam estudantes excluídos por iniciativa da UFMT. Comumente entende-se que as exclusões ou afastamentos relacionados ao Edital do SISU ou pela via de sentença judicial, para citar alguns tipos mencionados e descritos na Tabela, são exclusividade dos estudantes cotistas. No entanto, percebe-se, inclusive, que no primeiro caso, de exclusão conforme Edital SISU, o número maior é de estudantes de ampla concorrência.

Os afastamentos ou exclusões que se referem às mudanças do aluno dentro da instituição (mudança de curso, a exclusão por transferência) e, também, por falecimento (exclusão por falecimento) somam 567 (quinhentos e sessenta e sete) estudantes.

Na mobilidade acadêmica tem-se 19 (dezenove) estudantes e deste apenas 01 (um) é estudante cotista. Pode-se perceber que estudantes desse segmento não vêm acessando as políticas que promovem a mobilidade estudantes, nacional e internacionalmente, prática entendida como de extrema relevância capaz de promover uma formação diversificada e enriquecida intelectual e academicamente aos participantes. Tal informação indica o quanto a articulação entre as ações no âmbito interno da universidade precisam ser, de fato, ser efetiva, para que todos os estudantes tenham acesso as políticas e ações em curso na Universidade.

Ainda no que se refere aos dados apresentados na Tabela anterior, visualiza-se destes 29 (vinte e nove) estudantes de ampla concorrência formados e 22 (vinte e dois) cotistas. Sobre os demais não há registro.

Verificou-se ainda que 6.272 (seis mil duzentos e setenta dois), ou seja, 70,32% (setenta vírgula trinta e dois por cento) foram por solicitação do estudante (afastamento por não matrícula, afastamento por trancamento de matrícula, exclusão por desistência e exclusão por solicitação do aluno). Tais dados não nos permitem inferir que todos esses estudantes abandonaram a UFMT, visto que existem a possibilidade de retorno, no entanto é um dado preocupante, possibilitando a análise que as ações da universidade não estão garantindo a permanência dos ingressantes.

2.5 APROVEITAMENTO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

No intuito de problematizar o aproveitamento dos estudantes da UFMT, utilizou-se como fonte documental de pesquisa relatório detalhado com a situação de aprovação e reprovação de todos os estudantes e de todas as disciplinas cursadas no período de 2013 a 2016, considerando o curso e o tipo de vaga ocupada, tal relatório detalha, também, o tipo da reprovação: reprovação por falta, reprovação por média e reprovação por média e falta.

Na sistematização dos dados selecionou-se, então, os estudantes a partir do tipo de vaga ocupada na universidade, e, assim, classificou-se escalonadamente conforme a porcentagem de disciplinas aprovadas, reprovadas, bem como

demarcando o tipo de reprovação, para compreender o aproveitamento obtido no período selecionado para análise.

**TABELA 11 – APROVAÇÃO DAS DISCIPLINAS CURSADAS
PERCENTUALMENTE – 2013 a 2016**

PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO	COTISTA	AMPLA CONCORRÊNCIA
NÃO INFORMADO	13,93%	14,93
0	2,70%	2,88
1 a 49,99	28,38%	26,19
50 a 69,99	28,86%	28,47
70 a 89,99	24,50%	26,09
90 a 100	1,63%	1,43

Fonte: STI, 2017. Elaborado pela autora.

Ao analisarmos as aprovações percebemos que um número pouco significativo de estudantes apresentou de 90% (noventa por cento) a 100% (cem por cento) de aprovação nas disciplinas cursadas, menos de 110 (cento e dez) entre os estudantes cotistas e 98 (noventa e oito) discentes de vaga de ampla concorrência.

Evidencia-se, ainda, que mais de 43,42% (quarenta e três vírgula quarenta e dois por cento) dos estudantes cotistas e 44,47% (quarenta e quatro vírgula quarenta e sete por cento) dos estudantes de ampla concorrência tiveram menos de 60% (sessenta por cento) de aprovação, e um número superior àqueles que obtiveram de 90% a 100%, apresentaram zero (0%) de aprovação.

Uma das críticas à Lei das Cotas é a de que os cotistas seriam responsáveis pelos baixos índices de aprovação nas universidades federais. No entanto, os dados não atestam isso, quando se analisa o aproveitamento dos estudantes da UFMT como um todo, pode-se inferir que tanto os estudantes cotistas como os estudantes de ampla concorrência estão apresentando um aproveitamento insuficiente.

Na tentativa de compreender o tipo de reprovação que está acontecendo na UFMT usa-se a classificação estabelecida pela instituição em sua avaliação:

- a) Reprovação por Média e Falta: quando o estudante reprova da disciplina por falta e por não alcançar a média;
- b) Reprovação por Média: quando o estudante reprova da disciplina por média;
- c) Reprovação por Falta: quando o estudante tem a média para aprovação, no entanto não tem a presença exigida.

Quando observa-se o tipo de reprovação dos estudantes da UFMT fica perceptível que a grande maioria, ou seja, 97% (noventa e sete por cento) dos estudantes que reprovaram tiveram na falta um dos motivadores para a reprovação. Ainda que não se possa fazer afirmações conclusiva sobre essa relação, é possível aventar algumas condições que podem estar desencadeando as faltas que acabam por redundar na reprovação dos estudantes, como por exemplo, a necessidade de se vincular ao mercado de trabalho e impossibilidade de conciliar com a rotina acadêmica, relacionado a dificuldades de permanência financeira na instituição; ou dificuldades pedagógicas e na relação de ensino aprendizagem, que podem conformar-se em fatores desmotivacionais e que acarretam no abandono da vida acadêmica.

Nas duas dimensões da conjectura apresentada, percebe-se uma relação direta com a qualidade, quantidade e efetividade das ações assistenciais e pedagógicas que a universidade vem ofertando ao conjunto dos estudantes, compreendendo-as como estratégias fundamentais para a permanência do corpo discente na instituição com a finalização do seu curso acadêmico.

O conjunto de dados analisados, em relação à materialização da política de cotas na UFMT, nos permitiu concluir que os anos de 2013 a 2016 foram marcados por uma mudança acentuada no perfil socioeconômico dos estudantes ingressos; que as ações da instituição foram significativas especialmente no campo da assistência estudantil, considerando que ao longo dos anos o orçamento repassado para a universidade não foi condizente com a demanda.

Aventa-se ainda, que a insuficiência de no quadro de servidores e decréscimo de recursos orçamentários são fatores sobressalentes para as barreiras que se colocam à implementação e efetivação das ações assistenciais e pedagógicas necessárias para consolidar o acesso desses estudantes à vida acadêmica. Destaca, ainda, que a não criação de uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas, conforme determinado pela Lei 12.711/2012, é

prejudicial para que ações assistenciais e pedagógicas possam ser desenvolvidas no processo, com a intenção de diminuir as reprovações, as desistências, os afastamentos, os trancamentos de matrículas e aumentar os índices de aproveitamento do conjunto de estudantes da UFMT.

CONCLUSÃO

A análise da materialização da Lei 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), configurou-se como objetivo da pesquisa que se concretiza nessa dissertação. Levando-se em consideração que essa Lei garante a entrada de 50% de estudantes da rede pública, sendo que destes 50% pobres e 50% pretos, pardos e indígenas, nos propomos a estudar o acesso dessa população historicamente excluída do ensino superior para além da entrada.

Desde a chegada dos portugueses até a atualidade no Brasil a educação, especialmente em nível superior, tem sido voltada para a elite. Aos trabalhadores e aos seus filhos o direito à educação, embora circunscrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, não tem se mostrado pleno, tampouco tem configurado como um direito vivido por todos.

Contudo, é possível constatar que a partir do ano de 2007 existe um esforço legal de ampliação e expansão das condições de acesso à educação superior no país, com planos e programas de governo que trazem especificamente a proposta da democratização deste nível de ensino, à exemplo de medidas como o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado em todos os municípios da federação, como modalidade de ingresso às instituições de ensino superior públicas; a abertura do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que ao utilizar a nota do ENEM permite a todos os que realizaram o exame se inscreverem em um determinado curso das centenas de instituições públicas de ensino superior; a implementação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que prevê a concessão de bolsas à estudantes que realizaram o ensino médio na rede pública em instituições de ensino superior da rede privada; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que garante o financiamento à estudantes para cursar o ensino superior em instituições privadas de ensino; e a Lei 12.711/2012, objeto de reflexão, que estabelece a entrada de determinado grupo de sujeitos, historicamente à margem da escolarização universitária, nas instituições de ensino superior públicas.

A promulgação da Lei 12.711/2012 promove a visibilidade à discussão do direito de acesso ao ensino superior. Assim, é possível salientar, a partir do aparato

teórico de filiações e perspectivas teóricas distintas, nos debates e na vivência universitária, correntes de pensamento distintas – quando não diretamente antagônicas: de um lado estudiosos, pensadores e indivíduos que entendem que a educação como direito de todos e dever do Estado já está garantida por meio da Constituição e do oferecimento de vagas nas escolas públicas de ensino fundamental/ médio e o alcance dos níveis de estudo mais elevados deve ser preconizado pelo esforço individual e meritocrático de cada estudante. Nesta concepção da Política de Cotas reside ainda o entendimento que a entrada de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior desencadeia a debilidade desse nível de ensino, responsabilizando esse público pelo baixo aproveitamento, baixa aprendizagem e taxas de diplomação inferiores às taxas de entrada.

Em sentido contrário, outros educadores, pensadores e membros da comunidade acadêmica, sustentados por uma teoria crítica, que percebem o capitalismo enquanto um sistema que organiza a sociedade em classes sociais distintas, nas quais o trabalhador e sua família devem ser mantidos como classe subalterna controlada, produzindo, porém, não tendo acesso a riqueza socialmente produzida. Nesta cisão social, as classes dominantes, embora não produzam a riqueza, se apropriam dela e determinam, inclusive, o tipo de educação a ser oferecida para os filhos da classe trabalhadora.

De modo algum se quer afirmar que a processualidade histórica se desenrola de maneira linear, projetável, harmônica, ou previamente determinada. Contrariamente, o processo histórico de construção da sociabilidade, de avanços e retrocessos, só se constrói nas relações de luta entre as classes antagônicas – e daí a necessidade de se apreender a contradição imanente ao processo e à teoria crítica como um todo. Obrigados pelas reivindicações da classe trabalhadora, para mantê-la oprimida e garantir as funcionalidades do mercado, em alguns momentos históricos o sistema capitalista (através do Estado, compreendido em sua funcionalidade dentro do sistema) consolida estruturas institucionais e políticas sociais que promovem benefícios ao trabalhador, ao mesmo tempo em que cumprem a função de atender necessidades de mercado. No entanto, entende-se que a forma efetiva de verdadeira superação dessa condição reside na superação da própria sociedade capitalista.

Em continuidade à essa lógica interpretativa e de pensamento, entende-se que, historicamente, a educação no Brasil não se configurou de modo unitário, ou

seja, os filhos classe trabalhadora e das classes dominantes e abastadas não recebem as mesmas condições de acesso às políticas educacionais. Porquanto, afirmar que através do ENEM todos terão as mesmas condições de entrada no ensino superior é improcedente. Melhores condições serão ofertadas a partir do momento em que as políticas educacionais como um todo sejam pautadas no princípio da igualdade, no qual a oferta dos serviços não será mais distinta para os filhos da classe trabalhadora e para os filhos das camadas enriquecidas.

Considerar que a Lei das Cotas, ou ainda, a entrada dos cotistas nas instituições federais de ensino superior são as responsáveis pelo grande número de reprovações, baixo aproveitamento e evasões constitui em análise simplista, simplória e equivocada das políticas voltadas para a educação, das condições de desigualdades socioeconômicas e socioculturais que historicamente se perpetuam e renovam no país, enfim, da própria sociedade brasileira.

Na primeira seção deste trabalho, quando analisamos as instituições privadas e públicas de modo a construir o perfil do público de cada tipo de instituição e contrapomos com o Índice de IDEB e ENEM, pudemos chegar a algumas conclusões prévias, elencadas a seguir:

1. Os ricos ocupam as escolas privadas de ensino médio;
2. Os pobres estão nas escolas públicas ou filantrópicas;
3. As escolas privadas têm o IDEB mais altos do que as escolas públicas;
4. As escolas privadas têm notas maiores no ENEM do que as públicas.

Afirmamos, assim, tomando como referência a compreensão da trajetória “dual” da educação brasileira e consolidando postura ético-política em contraposição ao pensamento liberal de que todos os estudantes, quer sejam de escolas públicas ou privadas, gozam das mesmas condições de entrada no ensino superior, o que os índices expostos acima e o conteúdo abordado ao decorrer deste trabalho se encarregam de contra evidenciar.

Quando se analisou, na segunda seção deste trabalho, o perfil socioeconômico dos estudantes da UFMT, estabelecido o marco temporal entre os

anos de 2013 a 2016, portanto, após a materialização da política de Ações Afirmativas na Universidade e considerando como fontes documentais de pesquisa relatórios gerenciais elaborados pela Secretaria de Tecnologia e Informação (STI), com informações referentes às 23.002 (vinte e três mil e duas) matrículas realizadas nos anos de estudo. Ao estabelecer a comparação entre esse perfil então apresentado, ao perfil nacional dos estudantes de graduação e, ainda, ao perfil de anos anteriores na UFMT, pudemos identificar mudanças tão significativas quanto positivas:

1. O aumento de estudantes de escolas públicas na UFMT;
2. O aumento de estudantes pretos e pardos na UFMT e nos cursos mais elitizados;
3. Alta taxa de estudantes que tiveram na UFMT sua primeira escolha no SISU;
4. O alunado da UFMT é formado por estudantes com diversas faixas de renda, no entanto 62% tem como renda até R\$ 1.999,00;
5. Em relação a cor e ou raça, a Lei influenciou positivamente a entrada dos negros na UFMT, visto que na ampla concorrência a taxa de negros é de 41,66% destes apenas 6% se autodeclararam pretos e nas vagas ocupadas pelos cotistas é de 74,80%;
6. A entrada de mulheres na UFMT é majoritária, embora ainda seja perceptível sua presença em cursos tradicionalmente vistos como de mulheres, pode ser observado que cursos como engenharias e zootecnia aumentou consideravelmente o número de mulheres;
7. O contingente de estudantes que se matricularam nesses anos é formado, em sua grande maioria, por jovens do Estado de Mato Grosso.

A análise criteriosa das informações sobre os estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso, permitiu inferir e aferir o quanto a política de Cotas nas instituições de ensino superior tem se mostrado positiva no caminho da construção e consolidação da democratização deste nível de ensino. Se é verdade que a democratização do ensino superior nas instituições públicas garantiu-se com a aprovação Lei, também o é que exigiu das IES um novo paradigma de atendimento aos estudantes, uma nova organização interna em seus mais abrangentes aspectos, de modo a possibilitar condições, políticas internas e estruturas para atender a demanda deste público crescente.

Consideramos que a Lei 12.711/2012, que estabelece a entrada desse novo público nas instituições públicas de ensino superior não é suficiente para garantir o acesso dos mesmos nesse nível de ensino. No entanto, ao analisarmos o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso é perceptível o quanto a nova legislação contribuiu favoravelmente para a mudança da elitização do ensino superior na universidade estudada.

Ainda na seção dois deste estudo, analisamos como a UFMT tem se organizado para atender a nova demanda, visto que o fato da Lei 12.711/2012 estabelecer um perfil a ser atendido, e este reconhecimento exige a necessidade de investimento financeiro e pedagógico diferenciado, que seja capaz de possibilitar equidade na formação desse estudante.

Assim, realizamos uma análise dos programas pedagógicos e assistenciais executados pela UFMT e averiguamos que o aumento de recursos financeiros dessas ações não acompanhou o aumento de matrículas decretado pela Lei; que o quantitativo de bolsas pedagógicas e assistenciais não acompanhou o estabelecido pela Lei; e que o número de servidores necessários para atendimento dessa nova demanda não acompanhou as necessidades decorrentes da nova realidade que se constrói a partir do que está estabelecido.

Analisamos ainda nessa seção, o aproveitamento dos estudantes da UFMT: a situação da matrícula dos 23.002 estudantes que se matricularam nos anos de 2013 a 2016, e as taxas de aprovações e de reprovações.

O estudo nos revelou que dos 23.002 (vinte e três mil e dois) estudantes matriculados no período avaliado apenas 13.594 (treze mil, quinhentos e noventa e quatro) estão em situação de matriculados no período; evidenciou ainda altas de

taxas de reprovação e baixas taxas de 100% (cem por cento) de aprovação, tanto nas vagas ocupadas por cotistas como daquelas ocupadas por não cotistas.

Tais dados são reveladores da condição de aprendizagem ou de não aprendizagem no ensino superior. Pôde-se comprovar que a política de Cotas não é responsável pelas altas de taxas de reprovações, visto que elas acontecem na mesma proporção tanto com os estudantes de vaga cotista como de ampla concorrência.

Este estudo enfatizou, ainda, que a carência de dotação orçamentária adequada, o não acompanhamento da política na UFMT tal qual determina a Lei, a insuficiência de servidores para atendimento desses estudantes e o não estabelecimento de acompanhamento assistencial e pedagógico específico para esses estudantes têm se constituído como impeditivo para a efetiva democratização desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. **Resiliência Organizacional: O caso da Ação Afirmativa da UFMT**. 2015. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Nove de Julho.

AYRES, J. R. de C. M. Raça como conceito emancipador e vulnerabilidade como norte para políticas de equidade em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 23(3), 497-523. 2007.

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. **Serviço Social em Revista**. v. 5. n. 1. Jul/dez, 2002. Londrina: UEL, 2002. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br> . Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E. GENTILI, P. (orgs.). Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____ : **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ANDRIOLA, W. B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf> Acesso em 20 de julho de 2016.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BENEDITO, V. Ações afirmativas à brasileira: em busca do consenso. **Cadernos CRH**, v. 15 n. 36, 2002.

BEHRING, E. Rossetti; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 4. Ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS : ABEPSS, 2009.

_____. A Insidiosa Corrosão dos Sistemas de Proteção Social Europeus. In: **Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112**, p. 754-803, out./dez. 2012.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1934**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1934.

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1946**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1946.

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1967**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1967.

_____. **Decreto n.º 6.096**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. DF, de 24 de abril de 2007.

_____. **Lei nº 9.394**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 20 de dezembro 1996.

_____. **Lei nº 12.711**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL: **Lei nº 12.317**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 20 de julho de 2010.

_____. **Lei nº 4.024**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **DECRETO nº 7.234**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 19 de julho de 2010.

_____. **DECRETO nº 19.851**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, de 11 de abril de 1931.

_____. **PORTARIA nº 468**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 2017.

CAMPOS, Denise Pereira de Araújo. **Assistência Estudantil na UFMT: Trajetória e Desafios**. Cuiabá, 2012, Dissertação (Mestrado Política Social), Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso.

CASTRO, M. **Política Social no Brasil: Panorama dos Anos de 1990**. In: PORTO, M.; BWYER, T. (org). *Sociologia e Realidade Pesquisa Social no século XXI*. Brasília : Universidade de Brasília, 2006.

CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017.

CONTINS, M. SANT'ANA, L.C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, v. 4, n° 1, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. Boitempo : São Paulo, 2011.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**. Lopes, E. et al. (orgs.) 500 anos de educação no Brasil. 3. Ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.p. 151-204.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DRUCK, M. G. **Terceirização: (Des)Fordizando a fábrica - Um estudo do complexo petroquímico**. São Paulo: Boitempo, 1999.

FARIA, J. C. **Da fundação das universidades ao ensino na colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FAVARO, N. A. L. G e TUMOLO, P. S. **A Relação entre Educação e Desenvolvimento Econômico No Capitalismo: Elementos Para Um Debate**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.557-571, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00557.pdf> Acesso em: 12/02/2018.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. In: Educar em Revista. n. 28. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 17-36.

FINATTI, Elmer Betty e ALVES, Jolinda de Moraes. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL – indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil**. In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. Apoio

Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília: 1997. Disponível em: <https://goo.gl/dsh74V>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília: 2011. Disponível: <https://goo.gl/EuAhUW>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. Ed. Editora da UFRJ : Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23. Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. Ed. Cortez: Rio de Janeiro, 2003.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo : Ática, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GOTO, Vanessa Strowitzki. **A herança histórica do negro brasileiro e o dilema entre políticas públicas redistributivas e de reconhecimento**. EM TEMPO - Marília - v. 12 - 2013

GOMES, J. B. B. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. In: Revista de Informação Legislativa. v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. de 2001.

GUERRA, Y. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS/ABEPSS. Brasília, 2009. p. 101-18.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34. 1997.

GUIMARÃES, A. S. A. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HASENBALG, C.; Silva, N. do V. **Raças e oportunidades educacionais no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, n.18, p.73 - 91, 1990.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Lisboa : Guimarães Editores , 1959.

_____. **Filosofia da História**. Tradução de Hans Hardem e Maria Rodrigues. 2. Ed. Brasília : Editora UNB, 2008.

HERINGER, R. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: Um balanço do período 2001 - 2004**. In: I WorkShop da Rede de Estudos de Ação Afirmativa, Rio de Janeiro, 2005.

HOBBS, T. **Leviatã**. Martin Claret : São Paulo, 2006.

HOBBS, E. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas 1995-2005. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informações Estatísticas 2012 – 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Acesso à Informação 2008 a 2015**. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/acessoainformacao/>

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil** (assistência de Portugal): 1549-1760. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, K. R. S. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. Revista Katálysis. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

LUKÁCS, G. II Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Trad. Ivo Tonet, digitado. Roma: Riunit, 1976-81.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo : Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. Trad. Galeano L. Mônaco. 8. ed. São Paulo : Editora Cortez, 2000.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo : Editora Atlas, 1992. p. 43 e 44.

MALISKA, M. A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2001.

MARQUESE, R. B. **A Dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negro e alforrias, séculos XVII a XIX**. *Novos Estudos: CEBRAP*, (74), 107-123. 2006.

MARTINS, A. C. P. **Ensino Superior no Brasil: Da Descoberta aos dias atuais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital (capítulo VI inédito)**. México : Siglo Veintiuno Editores, 1990.

MARX, K. ; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Editora Paz e Terra, 1998.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; CASTRO Fábio Avila de. **O Topo da Distribuição de Renda no Brasil: Primeiras Estimativas com Dados Tributários e Comparação com Pesquisas Domiciliares (2006-2012)**. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, no 1, 2015, pp. 7 a 36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n1/0011-5258-dados-58-1-0007.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2017.

MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e Educação Superior no Brasil**. São Paulo : Outras expressões, 2014.

MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, v.117, n. 11. p. 197-217, 2002.

MONTAÑO. Carlos. **Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.

MUNANGA, K. Palestra: Uma Abordagem Conceitual Das Noções De Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, 3. Rio de Janeiro: PENESB. 2003

NETTO, J. P. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. *Temporalis : Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. n. 03. Jan/Jun 2011.

_____. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P ; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 1).

NETO, C. P. S ; JÚNIOR, J. F. **Ação Afirmativa: Normatividade e Constitucionalidade**. Disponível em: <https://goo.gl/j5P9z8>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, R. P. **O direito à Educação**. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo : Xamã, 2001. p. 15-43.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: *A educação superior no Brasil*. p. 31 – 42, 2002.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas : Papiros, 1997.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social. Temas e Questões**. 3. Ed. São Paulo : Editora Cortez, 2011.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. **Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil**. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 92, n. 232, p. 493-515, 2011.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola**. São Paulo : FTD, 1988.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, J. J. **Discours sur les sciences et les arts**. Paris, Pléiade, 1954.

RODRIGUES, N. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. Campinas : Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas : Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas : Autores Associados, 2012.

SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 3).

SILVA, M. G. M ; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. In: **Revista da Avaliação da Educação**

Superior. Campinas, v. 18, n. 03, p. 727 – 747. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772013000300011&script=sci_abstract. Acesso em: 22/08/2017.

SILVA, M. O. S. Pobreza, desigualdade e política pública: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, jul.dez. 2010.

SILVEIRA, Mirian Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Política Social), 2012, Pelotas, Centro De Ciências Jurídicas, Econômicas E Sociais. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <https://goo.gl/WxPH8H> . Acesso em: 05 de julho de 2017.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa : Moraes Editora, 1976.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. **As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais**. In: Revista de Estudos Pedagógicos, v. 92. n. 232, p. 516-541, 2011.

SPOSATI, A. **Tendências latino-americanas da política social pública no século 21**. In: Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./jun. 2011, p. 104-115.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Inteiro Teor do Acórdão. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. 26/04/2012. Disponível em < <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=186&classe=ADPF&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M> >. Acesso em 20/05/2015.

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

TROTTA, W. **O pensamento político de Hegel à luz de sua filosofia do direito**. In: Revista de Sociologia e Política. v. 17, n. 32, Fev./2009. p. 9-31.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Resolução CONSEPE Nº 97, de 31 de outubro de 2011. **Dispõe sobre a criação de um Programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros**.

_____. Resolução CONSUNI Nº 25. **Dispõe sobre criação do auxílio permanência na Universidade Federal de Mato Grosso**. 27 de setembro de 2013.

_____. Resolução CONSUNI Nº 04. **Dispõe sobre a execução do programa de auxílio alimentação aos estudantes da UFMT**. 18 de abril de 2007.

_____. Resolução CONSUNI Nº 10. **Dispõe sobre aprovação do Regimento geral da moradia estudantil da UFMT**. 11 de novembro de 2015.

_____. **Anuário Estatístico 1995**. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/e6775192cb2e17ae1be20a7efdaaeb56.pdf>.
Acesso 20 de agosto de 2017.

_____. **Anuário Estatístico 2013 – ano base 2012**. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/f298af585e188ff8a8d2384209085657.pdf>.
Acesso 20 de agosto de 2017.

_____. **Anuário Estatístico 2014 – ano base 2013**. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>.
Acesso 20 de agosto de 2017.

_____. **Anuário Estatístico 2015 – ano base 2014**. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/3354cdfefe06a14091fe3fdb83eefdf.pdf>.
Acesso 20 de agosto de 2017.

_____. **Anuário Estatístico 2016 – ano base 2015**. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/c9d0a7b9237b7651112ddc3e3c3534e2.pdf>.
Acesso 20 de agosto de 2017.

_____. **Anuário Estatístico 2016 – ano base 2015**. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/6b487a9600bc451c96b9672114a722d0.pdf>.
Acesso 20 de agosto de 2017.

_____. **Relatório de Gestão 2008 – 2016**.
<http://www.ufmt.br/cuiaba/arquivos/c200d3f1db84fcd29018b33e27a4acc2.pdf>.
Acesso 10 de agosto de 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 14. Ed. Papyrus, 2002.

VIERA, P. A. S ; MEDEIROS, P. M **Ações afirmativas no brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social**. 2009. Disponível em:
<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT6%20online/EixoI/acoes-afirmativas-brasil-PauloVieira.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

_____. **Classes subalternas e assistência social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.