

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

CRISTIANE LOURENÇO TEIXEIRA

**PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E SEUS IMPACTOS
NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR – O CASO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Niterói
Setembro de 2009

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADOS EM POLÍTICA SOCIAL

CRISTIANE LOURENÇO TEIXEIRA

**PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E SEUS IMPACTOS
NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR – O CASO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do título de Mestre em Política Social.

Área de Concentração: Política Social.

Orientador: Prof. Dr. JOÃO BÔSCO HORA GÓIS

Niterói

Setembro de 2009

CRISTIANE LOURENÇO TEIXEIRA

**PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E SEUS IMPACTOS
NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR – O CASO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do título de Mestre em Política Social.

Área de Concentração: Política Social.

Aprovada em setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. João Bôsco Hora Góis – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a. Maria Elisa da Silva Pimentel
Centro Universitário Plínio Leite

Professor Dr. Diógenes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Niterói

2009

Meus sinceros agradecimentos as pessoas que fizeram parte dessa história

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”. (Fernando Sabino)

Ao professor Dr. João Bôsko Hora Góis.

À professora Dr^a. Maria Elisa Pimentel pelos significativos estudos no campo do Serviço Social.

Ao professor Dr. Diógenes Pinheiro por suas contribuições relacionadas às trajetórias de estudantes de origem popular.

Ao professor Dr. André Brandão por ser fundamental na minha trajetória acadêmica.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense por contribuir com minha formação acadêmica.

Às professoras Cenira Braga, Mônica Senna, Nivia Valença e Rita Freitas, pelo comprometimento, ética e por aquele cafezinho. Quando crescer, quero ser como vocês!

À Lucia e Skell, por estarem sempre dispostas e atentas às minhas solicitações.

A equipe do Departamento de Assuntos Comunitários da Universidade Federal Fluminense, em especial à assistente social Cláudia Macedo, por acreditar no meu estudo, sendo sempre solícita e atenciosa.

À Caroline e Carlos Eduardo, razões do meu viver.

Às minhas irmãs, Luciane e Viviane, pelos momentos de alegria essenciais neste processo.

Às minhas amigas, “Mulheres de Aquário”, Cláudia Pimentel e Rita Corrêa. Vocês sabem exatamente o real significado da expressão “amigas para sempre”. É muito bom saber que os nossos momentos de cumplicidade, risos, lágrimas e prioridades 0000 nunca vão acabar!

À Daniela Almeida pelas alegrias e angústias divididas.

À Giselle Pinto pelo estímulo.

À Joana Meertz, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

Às “meninas” do Hospital Estadual Azevedo Lima. Agradeço em especial a Flávia, Gilciléa, Márcia, Marilda, Paula, Simone e Sônia pela ternura e orações constantes. Mais uma vez Deus me abençoa colocando pessoas maravilhosas em meu caminho.

Aos companheiros e companheiras da UFF, da rua, da igreja, do trabalho, da vida, de todos os lugares e de todas as tribos que compreenderam e respeitaram meu período reclusão e meus horários enlouquecidos.

Aos meus entrevistados e entrevistadas pela confiança e respeito.

Ao Pai Criador, ao Filho Redentor e ao Espírito Santo de Amor, que pela intercessão de Maria Santíssima e São Judas Tadeu iluminam constantemente minha caminhada.

Dedico este trabalho

Aos meus pais Sílvia e Dulcinea pelo apoio incondicional.

Aos universitários vindos das comunidades populares.

“Meu problema principal é tentar compreender o que aconteceu comigo. Minha trajetória pode ser descrita como milagrosa – acho eu – uma ascensão a um lugar de que não faço parte. Por essa razão, embora meu trabalho – todo meu trabalho – seja uma espécie de autobiografia, trata-se de um trabalho para pessoas que têm o mesmo tipo de trajetória e a mesma necessidade de compreender.”

Pierre Bourdieu

Ficha Catalográfica

TEIXEIRA. Cristiane Lourenço.

Programas institucionais de permanência e seus impactos nas trajetórias de estudantes de origem popular – O caso da Universidade Federal Fluminense/Cristiane Lourenço Teixeira/Niterói: UFF/PPGPS, 2009.

115f. : il. ; 31cm.

Orientador: Prof. Dr. João Bôsko Hora Góis

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2009.

Referências bibliográficas f. 102-115

1. Ensino superior. 2. Assistência ao estudante. 3. Programas Institucionais de Permanência. 4. Trajetórias. 5. Política Social – dissertação. Góis, João Bôsko Hora. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social – Teses. I. Título.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo central examinar o modo como dois programas institucionais de permanência estudantil existentes na Universidade Federal Fluminense – “Bolsa Treinamento” e o “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” – influem nas trajetórias acadêmicas de estudantes oriundos dos espaços populares. No desenvolvimento do trabalho utilizamos dados quantitativos e dados qualitativos obtidos de entrevistas realizadas com egressos dos dois programas. Através da análise das narrativas biográficas de alunos que participaram dos programas pesquisados, busca-se apreender os impactos destes nas trajetórias acadêmicas dos alunos participantes. Iniciamos este estudo apresentando a pesquisa e um breve panorama do ensino superior brasileiro. Após discorrer sobre a política de assistência social no Brasil e tratar especificamente da assistência social ao estudante, são examinados os programas institucionais de permanência, onde apresentaremos os resultados do tratamento estatístico dado ao banco de dados produzido. Finalmente, estudo apresenta as trajetórias educacionais dos atores entrevistados, momento em que estes nos relatam suas experiências dentro e fora do espaço acadêmico

Palavras-chave: Ensino superior. Assistência ao estudante. Política social.

ABSTRACT

This thesis aims at examining the impact of two social programs – “Bolsa Treinamento” e o “Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares” – sponsored by Universidade Federal Fluminense in the academic trajectories of poor students. In order to reach our goal we used both quantitative and qualitative data mainly those collected during interviews with former beneficiaries of those programs. The biographical analysis of the narratives of students interviewed who were part of these programmes is intended to seize the impact of these on student’s academic trajectories. This study is introduced by presenting some research and a brief overview of higher education in Brazil. Subsequently, social assistance policies in Brazil are discussed and dealt specifically in relation to social assistance. The institutional programmes are detailed in order to present results of the statistical treatment given to the database produced. Finally, some educational study present the tracks of actors surveyed reporting their experiences inside and outside the academic area.

Key words: Higher education. Student’s assistance programs. Social policy.

RÉSUMÉ

Présente dissertation a comme objectif central examiner la manière comme deux programmes institutionnels de permanence estudiantine existants à l' Universidade Federal Fluminense – “Bolsa Treinamento” e o “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” – influencent dans les trajectoires académiques d'étudiants originaires des espaces populaires. Dans le développement du travail nous utilisons des données quantitatives et des données qualitatives obtenues d'entrevues réalisées avec des sorties des deux programmes. À travers l'analyse des récits biographiques d'élèves qui ont participé des programmes cherchés, il se cherche appréhender les impacts de ces dans les trajectoires académiques des élèves participants. Nous initions cette étude en présentant la recherche et un bref panorama de l'enseignement supérieur brésilien. Après discourir sur la politique d'assistance sociale le Brésil et traiter spécifiquement de l'assistance sociale à l'étudiant, sont examinés les programmes institutionnels de permanence, où nous présenterons les résultats du traitement statistique donnée à la banque de données produit. Finalement, étude il présente les trajectoires scolaires des acteurs interviewés, moment où ceux-ci nous disent leurs expériences à l'intérieur et à l'extérieur de l'espace académique

Mots-clé: Enseignement supérieur. Assistance à l'étudiant. Politique sociale.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de evasão no ensino superior, Brasil - por região administrativa, 2000-2005, p. 20

Tabela 2 – Distribuição percentual de alunos da UFF, segundo o curso e renda familiar, p. 34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grau de relação dos entrevistados com a autora do trabalho e entre si, p. 23

Quadro 2 – Entrevistados por curso de graduação, p.54

Quadro 3 – Local de origem/local de moradia dos entrevistados, p. 56

LISTA DE GRÁFICOS

Programa Bolsa Treinamento

Gráfico 1 – Já é bolsista treinamento? p. 37

Gráfico 2 – Já é bolsista alimentação? p. 38

Gráfico 3 – Percentual de bolsistas por cursos de graduação, p. 39

Gráfico 4 – Percentual de bolsistas por período de graduação, p. 40

Gráfico 5 – Escolaridade dos pais, p. 41

Gráfico 6 – Estado civil dos bolsistas, p. 41

Gráfico 7 – Percentual de bolsistas, por cor, p. 42

Gráfico 8 – Percentual de bolsistas, por sexo, p. 43

Gráfico 9 – Percentual de bolsistas que frequentou curso pré-vestibular, p. 44

Gráfico 10 – Tipo de curso pré-vestibular, p. 44

Gráfico 11 – Percentual de bolsistas que solicitou isenção da taxa do vestibular, p.45

Gráfico 12 – Percentual de bolsistas que conseguiu isenção da taxa do vestibular, p. 46

Programa Conexões de Saberes

Gráfico 13 - Percentual de bolsistas, por sexo, p. 49

Gráfico 14 - Percentual de bolsistas por cor/raça declarada, p. 49

Gráfico 15 – Escolaridade do pai, p. 50

Gráfico 16 - Tipo de Instituição de Ensino, p. 51

Gráfico 17 - Cursos de língua estrangeira e informática, p. 51

Gráfico 18 - Bolsistas que frequentam Curso Pré-Vestibular, p. 52

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior
CEB – Câmara da Educação Básica
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CLAMA – Comitê Local para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COSEAC – Coordenadoria de Seleção e Assuntos Comunitários
CRE- Coordenadoria de Relações Estudantis
CUV – Conselho Universitário
DA – Diretório Acadêmico
DAC – Departamento de Assuntos Comunitários
DAE – Departamento de Assistência Estudantil
DAS - Departamento de Assistência Social
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DDAI – Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional
ENCE – Encontro Nacional de Casas de Estudantes
FAF – Fundo de Assistência Financeira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEOP – Fórum Nacional dos Estudantes de Origem Popular
FONAPRACE – Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.
FRE– Fundo de Empréstimo Rotativo
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
ONG – Organização Não Governamental
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCS – Programa Conexões de Saberes
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROAC – Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes
RU – Restaurante Universitário
RUEP – Rede de Universitários de Espaços Populares
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENCE – Secretaria Nacional de Casas de Estudantes
SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior
SINPRO – Sindicato dos Professores
SUAS – Sistema único de Assistência Social
UAC – Unidade de Atendimento à Criança
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFERJ – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, p. 18

CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO BRASIL – Aspectos gerais e dois programas específicos, p. 26

1.1. Algumas considerações sobre a assistência social no Brasil, p. 26

1.2. A política de assistência ao estudante no Brasil, p. 28

1.3. A assistência ao estudante da UFF: Um exame sobre os programas Bolsa Treinamento e Conexões de Saberes, p. 33

1.4. Programa Bolsa Treinamento, p. 36

1.5. Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares, p. 46

CAPÍTULO II – ANALISANDO TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES, p. 54

2.1. O perfil dos entrevistados, p. 54

2.2. Local de moradia e redes de socialização, p. 57

2.3. Trajetória educacional, p. 59

2.3.1. Ensino fundamental e médio, p. 60

2.3.2. O momento e a estratégia de aquisição de conhecimento para acesso ao ensino superior, p. 65

2.3.3. A postura familiar diante da decisão de ingressar e do ingresso na universidade, p. 67

2.4. Percepções sobre a UFF, p. 70

2.4.1. Estratégias de permanência antes da participação nos programas, p. 73

2.5. A participação nos programas, p. 76

2.5.1. Programa Bolsa Treinamento, p. 76

2.5.2. Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares, p. 80

2.6. Percepções sobre a política de assistência ao estudante na Universidade Federal Fluminense, p. 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS, p. 87

ANEXOS

Anexo 1– Questionário Socioeconômico – Programa Bolsa Treinamento (2006), p. 91

Anexo 2 – Roteiro de Entrevistas, p. 96

Anexo 3 – Estrutura administrativa – Programa Bolsa Treinamento, p. 99

Anexo 4 – Estrutura administrativa – Programa Conexões de Saberes, p. 101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 102

INTRODUÇÃO

Estudos de autores como BARROS e LAM (1993), PASTORE e SILVA (2000) e HENRIQUES (2001) apontam o peso significativo da educação nos processos de mobilidade ascendente dos indivíduos e famílias no Brasil. Desta forma, “não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social”. (PASTORE & SILVA, 2000, p. 40). Por meio da educação as oportunidades sociais são distribuídas e é através delas que muitas famílias tentam buscar ascensão dentro do espaço em que se encontram.

A importância da educação na inserção profissional fica bem evidente no relatório intitulado “Mercado de Trabalho: Conjuntura e análise”, elaborado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA em 2008. (IPEA, 2008). Tal relatório mostra que o grupo de trabalhadores que possui 11 ou mais anos de estudo completos foi o que mais cresceu no contingente de ocupados com uma variação de, em média, 60% na comparação entre os valores de 2001 e 2007. Já os indivíduos menos escolarizados vêm perdendo um espaço significativo no total de trabalhadores ocupados: a queda para aqueles com escolaridade inferior a quatro anos completos de estudos foi superior a 20% no mesmo período.

Sabemos que nos últimos anos ocorreu uma grande expansão educacional, especialmente no ensino fundamental. Segundo dados do IPEA (2003), a taxa de escolarização no Brasil está acima de 90%. Estudos de HASENBALG & SILVA (2000) apontam que a ampliação da cobertura educacional no Brasil produziu uma diminuição significativa das desigualdades de anos de estudo entre os grupos quando analisamos a

variável renda. Em 1976, os mais ricos possuíam 4,8 vezes mais escolaridade que os mais pobres. Em 1998, esta diferença caiu para 2,9 vezes.

No ensino médio, observamos que o número de alunos matriculados cresceu substancialmente. De acordo com os dados do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP-2004), somente no sistema estadual de ensino o número de matrículas no ensino médio aumentou em 84% entre 1993 e 2003. Este aumento, por sua vez, gerou um crescimento da demanda por acesso ao ensino superior. A questão é que, ao contrário do que ocorreu em outros níveis de ensino, o aumento de vagas no ensino superior ocorreu predominantemente na esfera privada.

Entre 1993 e 2003 as instituições de ensino superior públicas ampliaram o número de vagas em 63,81%. Já no ensino superior privado o aumento das vagas chegou a 356,57%. Estes dados relacionam-se diretamente com o aumento recente do número de instituições privadas de ensino. Estas, no período entre 2000 e 2004, atingiram um crescimento de cerca de 80% contra apenas 27,27% das instituições públicas (MEC/INEP-2004).

O aumento da procura e da oferta de vagas no ensino superior não encontra correspondência direta no número de alunos concluintes. Verifica-se uma crescente defasagem entre este e o número de alunos matriculados e que ingressaram: enquanto o número de matriculados nos 10 anos analisados pela pesquisa do INEP (MEC/INEP-2004) aumentou 134% e o de ingressantes 172,6%, o número de concluintes aumentou apenas 114,7%.

O processo de ampliação do número de vagas não se traduz necessariamente em melhores condições de acesso e permanência no ensino superior para os segmentos mais pobres da população. Esses segmentos, em geral, conquistam mais vagas nas universidades privadas, de qualidade mais baixa e em cursos de menor valoração social. Mesmo quando jovens mais pobres conseguem acesso às instituições públicas, não há garantia de que permanecerão em seu interior.¹ Em estudo sobre a Universidade Federal Fluminense (TEIXEIRA, 2003), foi observado que em um grupo de 1.024 estudantes identificados como “não-brancos” entrevistados em 1995, somente 34,5% haviam

¹ Isto porque a universidade pública brasileira não é estruturada de forma a acolher plenamente os estudantes das camadas populares. Por essa razão a permanência de alunos pobres – e que são em sua maioria negros – na universidade pública aparece como um aspecto relevante a ser analisado quando examinamos questões referentes ao ensino superior brasileiro.

concluído a graduação em 2002. Do restante 2,8% haviam trancado a matrícula e 30,0% tiveram suas matrículas canceladas pela Universidade.²

**Tabela 1 – Percentual de evasão no ensino superior - Brasil
Por região administrativa – 2000-2005**

Região	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Norte	18,0	14,0	15,0	10,0	21,0	16,0	16,0
Nordeste	14,0	23,0	21,0	20,0	25,0	21,0	21,0
Sul	20,0	24,0	23,0	23,0	23,0	21,0	22,0
Sudeste	20,0	21,0	22,0	24,0	25,0	22,0	22,0
Centro-Oeste	20,0	27,0	19,0	23,0	26,0	25,0	23,0
Brasil	19,0	22,0	21,0	22,0	24,0	22,0	22,0

Fonte: Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Cálculo baseado nos dados do INEP - Sinopse do Ensino superior – 2001-2005 (BRASIL, 2006).

As razões que modelam o abandono e o desligamento das IES são múltiplas. Em 2007, o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia publicou o trabalho “A evasão no ensino superior brasileiro”, no qual são apresentadas estatísticas referentes à evasão nas instituições públicas e privadas. Tal estudo concluiu que este fenômeno não se restringe a questões de ordem financeira. Aspectos como a integração do estudante à instituição em que estuda e as expectativas do aluno em relação à formação acadêmica também aparecem como fatores que contribuem com a evasão. Também contribuem para isso a mudança de área/curso feita pelo aluno e a decepção no que tange às expectativas em relação à vida universitária, notadamente a estrutura e a metodologia do trabalho acadêmico. Ademais, para o estudante pobre, as mudanças significativas de hábitos; a utilização de novas estratégias de aprendizagem; as dificuldades de conviver com colegas que têm condições

² A evasão escolar, apreendida como a interrupção abrupta do ciclo de estudos, causa prejuízos não somente no que concerne a formação do aluno, mas também de ordem econômica, pois a obtenção do título acadêmico contribui de maneira significativa para uma boa colocação no mercado de trabalho e para ganhos salariais.

financeiras superiores e habilidades que não combinam com as suas, também contribuem para tanto.³

O problema da evasão, em particular, e das condições de permanência dos estudantes pobres, em geral, têm sido alvo de algumas ações. É o modo como essas ações têm sido desenvolvidas e os seus impactos na vida dos estudantes que constitui a questão central dessa pesquisa. Mais especificamente, intentamos contribuir para o conhecimento do papel dos programas institucionais de permanência existentes na Universidade Federal Fluminense – UFF⁴ na trajetória dos seus beneficiários dentro dela.⁵ O recorte temporal do estudo compreende os anos entre 2006 e 2009.

Para a confecção deste trabalho foi utilizada a combinação de duas metodologias de coleta de dados: quantitativa e qualitativa. A primeira foi utilizada para a criação, a partir do questionário socioeconômico aplicado aos alunos solicitantes do Programa Bolsa Treinamento em 2006 (anexo 1), de um banco de dados contendo informações sobre o perfil dos seus alunos-beneficiários. Utilizamos ainda como base para a produção dos dados quantitativos o questionário e os dados publicados nos Anais do Programa Conexões de Saberes publicado neste mesmo ano. A partir desses dados foi possível compor o perfil dos graduandos atingidos por estas ações, destacando-se elementos como sexo, estado civil e escolaridade dos pais.

³ Outro aspecto a ser analisado quando investigamos a causa da evasão nas universidades, sejam públicas ou privadas, diz respeito às estratégias de mobilidade social traçadas pelos discentes. Em consequência de suas condições socioeconômicas, alguns alunos desistem de tentar as cadeiras mais concorridas e/ou de sua preferência e “optam” por cursos menos procurados, mesmo tendo pouco interesse em ingressar de fato na profissão “escolhida”. Para estes alunos, o que interessa no momento é ingressar em um nível educacional diferenciado cujo título poderá contribuir para a sua mobilidade social. A escolha em questão vai sendo moldada a partir de um conhecimento prático – não necessariamente consciente – daquilo que está ou não ao seu alcance. Isto se dá através das experiências de sucesso e insucesso acumuladas historicamente que influenciam nas escolhas dos membros do grupo dentro da realidade social em que estão inseridos. Entendido por BOURDIEU (1998, p. 483) como *causalidade do provável*, os sujeitos internalizam suas possibilidades objetivas de acesso a bens materiais e/ou simbólicos e exteriorizam subjetivamente, adequando suas possibilidades de êxito de acordo com o lugar que ocupam no espaço social.

⁴ A Universidade Federal Fluminense foi criada pela Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960, com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFERJ. Hoje, ela tem 21.682 alunos matriculados (incluindo os que entrarão no segundo semestre letivo deste ano), 2.642 professores e 4.718 funcionários. Com um total de 79 departamentos de ensino, foram oferecidos no vestibular/ 2009, 52 cursos de graduação. Na pós-graduação, a UFF possui 131 cursos.

⁵ Neste estudo, acompanhamos a leitura de BOURDIEU (1996, p. 189) no que diz respeito ao termo trajetória. Ele a define como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações.” Concordamos também com LEVI (1996, p. 180), para quem a trajetória expressa “a relação permanente e recíproca entre biografia e contexto, a mudança decorrente precisamente da soma infinita destas inter-relações.”

No caso da coleta dos dados quantitativos, meu contato inicial foi com a coordenação do DAC – Departamento de Assuntos Comunitários da UFF, que se mostrou interessada na pesquisa e em seus resultados.⁶ Apesar da dificuldade em coletar os dados, uma vez que, a estrutura física do setor onde os compilei era bastante precária, a equipe do DAC mostrou-se bastante solícita e disposta a colaborar com a pesquisa. A assistente social responsável pelo Programa Bolsa Treinamento solicitou que eu lhe enviasse os resultados de meu estudo para que, posteriormente, estes pudessem ser utilizados pelo Programa. Este interesse pode, por um lado, indicar interesse na pesquisa, mas também pode apontar certo receio acerca dos resultados obtidos ou desejo de controle sobre os dados produzidos. Assim, vale ressaltar que

Em uma sociedade de comunicação onde tudo ganha repercussão e amplitude em grande velocidade ‘nenhuma informação é inocente’. Por isso, a exposição dos indivíduos ou das organizações ‘constitui-se em um risco’, principalmente o da transparência a uma realidade que se queira esconder, ou pouco explorada anteriormente. (BESSON, 1995 *apud* PINTO, 2006, p. 27).

A segunda metodologia foi aplicada na realização de entrevistas em profundidade. A análise das entrevistas foi feita simultaneamente ao desenvolvimento do estudo, o que possibilitou a incorporação de novas questões às entrevistas subsequentes. Buscamos conhecer as relações objetivas e subjetivas nas quais o entrevistado está inserido, bem como descobrir qual a sua percepção sobre a estrutura a sua volta. Realizamos uma série de 10 entrevistas em profundidade com os alunos que participaram dos programas examinados, utilizando para tanto um roteiro previamente definido (anexo 2).

Entre os entrevistados estão pessoas que eu já conhecia (Bruno, Cléber, Eurico, Milena, Paulo, Ricardo e Sérgio).⁷ Os outros entrevistados (Daniela, Fernando e Júlia) foram localizados no período da pesquisa quantitativa tendo o primeiro contato com eles sido realizado por meio de endereço eletrônico.

⁶ O DAC foi criado por ocasião do processo de reestruturação da Universidade Federal Fluminense, em 1968, sendo denominado Departamento de Assistência Social - DAS. No momento, o DAC atua em quatro frentes principais: Programa Bolsa Treinamento, Programa Bolsa Emergencial, Programa Alimentação, Programa Alunos Estrangeiros. Além disso, há também o Plantão Social e o projeto de atendimento aos alunos e servidores das unidades do interior.

⁷ É importante ressaltar que os nomes dos entrevistados, cujas trajetórias serão analisadas neste estudo são fictícios.

Quadro 1 – Grau de relação dos entrevistados com a autora do trabalho e entre si

	Autora	Bruno	Cléberon	Daniela	Eurico	Julia	Fernando	Milena	Paulo	Ricardo	Sérgio
Bruno											
Cléberon											
Daniela											
Eurico											
Julia											
Fernando											
Milena											
Paulo											
Ricardo											
Sérgio											

Legenda

Desconhecido (a)	
Conhecido (a)	
Próximo	

Alguns futuros entrevistados, tanto dentre os que eu conhecia, quanto entre aqueles com quem eu não tinha nenhum tipo de relação prévia, não se sentiram à vontade em narrar suas trajetórias. Outros não demonstraram interesse em participar da pesquisa, recusando-se conceder a entrevista.⁸

Em um segundo momento eu passei à fase de agendamento das entrevistas. O contato por telefone pareceu-me invasivo, especialmente no caso das pessoas que não conhecia. Em alguns casos, tive que remarcar a entrevista mais de uma vez, devido a imprevistos de meus entrevistados. Minha intenção era agendar uma entrevista por vez, para que, assim, as narrativas biográficas ocorressem sem pressa ou intercorrências.

Todos os entrevistados mostraram-se dispostos a participar da pesquisa, o que fez com que a conversa transcorresse sem dificuldades. Suas entrevistas foram realizadas no espaço da Universidade Federal Fluminense. Uma foi realizada em minha casa, duas nas casas dos entrevistados e outra em um shopping center localizado no

⁸ O processo de seleção dos agentes entrevistados foi uma das questões que mais me desafiou. O fato de ter participado de um dos programas examinados como bolsista fazia com que o risco de estabelecer um recorte centrado em indivíduos que me eram muito próximos fosse grande. Entretanto, não era um princípio metodológico entrevistar apenas estudantes desconhecidos. Assim, resolvi selecionar os entrevistados de maneira que minha pesquisa fosse mais ampla possível, tomando como princípio, além do fato destes terem participado de um dos programas investigados, cobrir o maior número possível de cursos de graduação.

centro de Niterói. As informações obtidas nas entrevistas foram, *a posteriori*, analisadas conjuntamente com os dados quantitativos produzidos.⁹

Quando do processo de realização de entrevistas percebi que eu estava muito mais próxima da minha realidade do que eu poderia supor. O fato de ser da mesma origem de meus entrevistados fez com que, inúmeras vezes, eu me visse nas histórias por eles contadas.¹⁰ Este vínculo direto com o universo estudado nos faz pensar sobre a reflexão de CHARTIER (1996) quando diz que a proximidade entre as referências e informação se constitui em uma vantagem no estudo do tempo presente uma vez que pode facilitar o “trânsito” entre entrevistador e entrevistado. Utilizo este mesmo conceito em relação ao espaço social. Sem negar a importância de desnaturalizar as situações expostas por meus entrevistados, já que, “os possíveis malefícios ou benefícios da proximidade com o objeto de investigação não podem ser resolvidos *a priori*, pois se subordinam às condições e instrumentos que serão utilizados no trabalho de levantamento de dados e de análise”. (SOUZA E SILVA, 1999, p. 34), busquei não confundir esta desnaturalização com distância, seja no plano geográfico, social ou físico.

Deste modo, a entrevista é por nós entendida como um diálogo, uma conversa, em que o roteiro¹¹, embora previamente elaborado, é flexível. Sobre a interação entrevistado-entrevistador, VELHO (1989) afirma:

⁹ Para a coleta de dados também nos servimos da análise de registros institucionais relativos aos dois programas estudados.

¹⁰ A frase de Pierre Bourdieu escrita no início desta dissertação (BOURDIEU, 1996, p. 265) traduz a minha relação com a investigação que realizei. Evidentemente, esse estudo expressa o esforço em apreender minha trajetória, minha posição dentro do espaço social e as condições cognitivas construídas a partir de meu ingresso no mundo universitário. Entretanto, isso não minimiza minha preocupação em realizar um trabalho de investigação rigoroso baseado nos elementos acadêmicos. Cabe-me aqui confessar que minha abordagem, a respeito do tema acesso de estudantes pobres ao ensino superior é, algumas vezes, mais subjetiva que objetiva. Este olhar mais de nativa do que estrangeira (embora hoje me considere algumas vezes estrangeira em meu próprio território) pode ser entendido como uma falha metodológica, uma vez que no espaço acadêmico há uma tendência à formalidade não somente da escrita, mas também no âmbito das relações. Entretanto, eu não poderia deixar pontuar que pertencendo a um bairro de periferia vivenciei de perto as inquietudes de estar no espaço acadêmico, espaço este que não reconhecia como meu. Desta forma, mais como um modelo teórico-metodológico a ser seguido do que como uma justificativa, remeto-me a GEERTZ (1989) que ilustra esta perspectiva ao afirmar que se torna necessário buscar o equilíbrio entre o estrangeiro e o nativo. Se for possível, que o estrangeiro torne-se por alguns momentos o mais nativo dos nativos para, de fato, apreender as culturas, subjetividades e significados expressos em determinada questão. Foi isso que tentei fazer.

¹¹ Ver roteiro de entrevistas (Anexo 2)

Lido com indivíduos que narram suas experiências, contam suas histórias de vida para um pesquisador próximo, às vezes conhecido. As preocupações, os temas cruciais são, em geral, comuns a entrevistados e entrevistador. A conversa não é sobre crenças e costumes exóticos à socialização do pesquisador. Pelo contrário, boa parte dela faz referência a experiências históricas, no sentido mais amplo, e cotidiano também do meu mundo, e às minhas aflições e perplexidades. Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento. (VELHO, 1989, p. 17)

Estudar as trajetórias de estudantes pobres e as condições de permanência destes dentro do espaço da universidade teve como estratégia fundamental o registro, a sistematização e análise das falas dos entrevistados, especialmente as considerações destes sobre sua vida acadêmica. A decisão de analisar trajetórias singulares, sem um recorte específico, como, por exemplo, cor ou gênero, foi fruto de meu desejo de constituir analogias levando em considerações inúmeras características ligadas por um elo comum: o fato de participarem programas voltados para atender estudantes pertencentes a estratos economicamente desfavoráveis.

Estruturamos nosso trabalho da seguinte forma. No capítulo I refletimos a respeito da política de assistência estudantil no Brasil. Igualmente, examinamos os programas Conexões de Saberes e Bolsa Treinamento. Também apresentamos os resultados da pesquisa quantitativa realizada durante o processo de elaboração da dissertação, notadamente o perfil dos egressos dos programas.

No Capítulo II analisamos as entrevistas realizadas com alunos e egressos dos Programas investigados objetivando entender como tais programas incidiram sobre as suas trajetórias no ensino superior.

Ainda que nossa pesquisa apresente um caráter local, acreditamos que, ao compreender as formas de operação destes programas e examinar seus resultados junto aos estudantes da Universidade Federal Fluminense, poderemos contribuir para estimular a discussão acerca da criação e efetivação de políticas públicas de combate às desigualdades educacionais no ensino superior em todo o país.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO BRASIL:

Aspectos gerais e dois programas específicos

1.1. Algumas considerações sobre a assistência social no Brasil

A assistência social no Brasil sempre foi vista como uma prática emergencial, de caráter compensatório e destinada apenas ao enfrentamento da pobreza. Muitas vezes foi confundida como política de favor e “como algo negativo por conotar um cunho tutelador e compensatório” (SPOSATI, 1995, p. 35). Sob este prisma, em alguns momentos históricos a assistência social chegou a ser negada por conta de sua associação ao assistencialismo e ao paternalismo. Igualmente, ela não era percebida como uma política de Estado, mas sim, no máximo, como uma política de governo operada sob a égide da “bondade” de primeiras-damas.

Em fins da década de 1970 foram ampliadas as discussões sobre a relação entre Estado e sociedade bem como sobre o papel das políticas sociais dentro do contexto que se desenhava naquele período – depressão econômica, ditadura militar, aumento da pobreza, movimentos de redemocratização política, etc. Ali, foram feitas redefinições positivas sobre a assistência social.

O reconhecimento da assistência social como direito e não como favor ganhou força no texto constitucional de 1988 que diz que ela “será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social”. (CF. 1988. Art. 203).

A partir daquele momento a assistência ganha status de direito social integrante da política de seguridade social que tem como objetivo preservar a cidadania dos brasileiros. Ao ser alçada à política pública da seguridade social, a assistência migra do

âmbito do clientelismo e assistencialismo para o âmbito da política social voltada para a defesa de direitos e universalização do acesso aos bens e serviços.

A Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei n. 8.742), sancionada em 07 de dezembro de 1993, regulamentou a condição de política pública assumida pela assistência social na Constituição Federal de 1988. É indiscutível que a LOAS trouxe um novo significado à concepção de assistência social ao situá-la como política de seguridade social destinada à extensão da cidadania aos setores vulneráveis da sociedade brasileira. A Política Nacional de Assistência Social (2004) e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005) constituem outro passo em direção à consolidação da assistência social como uma política de Estado. No entanto, sob muitos aspectos ela continua sendo vista e operada como algo residual e voltada para o estabelecimento de uma renda mínima assumindo, assim, um caráter compensatório diante das falhas deixadas pelas outras políticas. Nessa perspectiva, à assistência está agregada a uma noção de extrema pobreza que a aproxima mais de uma ação humanitária do que de uma política social destinada a equacionar a desigualdade e a injustiça social. Outrossim, a política de assistência social ainda enfrenta uma série de problemas seja no campo do financiamento seja na esfera do controle social, dentre outros.

Em situação análoga encontra-se a política de assistência ao estudante. Como veremos adiante, ela tem passado por uma evolução crescente e adquirido uma maior institucionalidade. Contudo, encontra-se ainda muito distante de ocupar uma posição mais central no âmbito da política universitária. Muitas vezes não apreendida como relevante por diferentes segmentos, a política de assistência ao estudante enfrenta dificuldades em ser considerada como obrigação do poder público.

A inclusão de determinado tema na agenda institucional “depende, em certa medida, do número de pessoas afetadas, do modo como tal demanda é posta e da capacidade de organização do grupo interessado” (SUBIRATS, 2006, p. 206). No caso da assistência ao estudante, o diálogo entre os grupos interessados e o Estado ainda é embrionário, sendo essa uma das razões dos inúmeros problemas que esta questão enfrenta.

1.2. A política de assistência ao estudante no Brasil

O direito à educação superior no Brasil foi estabelecido na Constituição Federal de 1934 sendo ratificado doze anos mais tarde na Constituição Federal de 1946. As ações voltadas para a assistência ao estudante naquele momento tinham o propósito de “assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (CF. 1946. Art. 172) e eram entendidas como uma ajuda.

Em 1961 foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que aborda a assistência ao estudante nos seguintes termos:

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. (art. 168, II da Constituição).

[...]

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

- a) Bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;
- b) Financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

(Lei n. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961)

Em 1968 ocorreu uma ampla reforma do ensino superior (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968).¹² Tal reforma, dentre outros efeitos práticos, agregou as inúmeras escolas isoladas que existiam em conseqüência da desordenada expansão de cursos superiores. Esta reforma do ensino superior pautou-se principalmente na busca por uma universidade onde o desenvolvimento da pesquisa e a formação de recursos humanos fossem priorizados. Ela seguia na mesma via do momento político-econômico que o país atravessava, de modo que propugnava que a universidade deveria ser receptiva aos investimentos do capital estrangeiro. Naquele momento, a política universitária era voltada para a expansão do número de vagas, o que possibilitou o acesso da classe média brasileira ao ensino superior.

No início dos anos de 1970 foi criado o DAE – Departamento de Assistência Estudantil, vinculado ao MEC, que implantou alguns projetos voltados para a assistência ao estudante. Através do decreto federal n. 69.927, de 13 de janeiro de

¹² Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm

1972¹³ foi criado o Programa de Bolsa Trabalho que “tinha como objetivos levar aos alunos carentes de recursos possibilidades materiais para a conclusão de seus estudos com possibilidade de complementação educacional e exercício profissional” (MENEZES, 2003, p. 48). Os artigos abaixo demonstram que os objetivos do Programa eram voltados especificamente para a permanência no ensino dos estudantes pobres:

Art. 2º. Proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em entidades públicas ou particulares, a fim de que possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades.

Art. 5º. A distribuição de Bolsa de Trabalho a estudantes deverá aplicar-se prioritariamente àqueles carentes de recursos financeiros, mediante investigação sumária de suas declarações, podendo ser estabelecida pelo Conselho Diretor uma escala preferencial por área de estudos, segundo a sua importância para o desenvolvimento nacional.

(Decreto Federal n. 69.927, 1972)

Outra iniciativa voltada para a garantia da permanência dos estudantes no ensino durante a década de 1970 foi o Movimento de Casas de Estudante que, desde 1975, vem promovendo o Encontro Nacional de Casas de Estudante. Este encontro é a instância máxima de deliberação da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes/ SENCE, onde os estudantes residentes se organizam para lutar por melhorias em suas moradias, por assistência estudantil e por justiça social. O Encontro é de caráter político, pedagógico e cultural e busca alcançar seus objetivos através de discussões a respeito de temas relacionados ao ensino superior e ao aprimoramento da formação cidadã dos participantes, particularmente daqueles residentes em moradias estudantis.¹⁴

Em 1978, o Governo Federal, através do Departamento de Apoio ao Estudante, criou o programa Pró-Técnico. Este programa consistia em oferecer aos filhos de trabalhadores sindicalizados e seus dependentes um curso preparatório gratuito que tinha como objetivo proporcionar um embasamento para que os alunos da 8ª série do ensino fundamental pudessem concorrer em situação de igualdade com os outros

¹³ (cf. BRASIL. Decreto n. 69.927, 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 jan. 1972. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/>. Acesso em: abr. 2005. // CARVALHO, I.G. Ensino Superior: legislação e jurisprudência. Rio de Janeiro: [S.n], 1973.)

¹⁴ Entre os dias 27 de abril e 02 de maio de 2009 ocorreu, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, o XXXII ENCE, cujo tema foi: Moradia não se adia! Lutar é a solução! Por uma Universidade democrática e popular!

candidatos na disputa de vagas nos cursos oferecidos pelas escolas técnicas estaduais. Naquele período, uma das ações do Governo Federal para possibilitar a permanência dos estudantes com dificuldades econômicas era a Bolsa Trabalho, que consistia em um pagamento mensal ao estudante que trabalhasse no local onde estudava.

Em 1985 o MEC divulgou um relatório de avaliação do Programa Bolsa Trabalho em escolas do 2º grau (atual Ensino médio) que constatou que 50% das instituições avaliadas consideravam tal programa fundamental à permanência do aluno na escola.

Em 1987 foi criado o FONAPRACE – Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. O FONAPRACE é um órgão de assessoramento da ANDIFES (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) que tem como objetivo discutir assuntos pertinentes à comunidade acadêmica das instituições públicas de ensino superior brasileiras. Ele tem origem nas discussões realizadas, desde o início dos anos de 1980, nos encontros regionais e nacionais dos Pró-Reitores que vinham abordando demandas, limites e possibilidades das IFES no que diz respeito à assistência estudantil.

O FONAPRACE surge em um momento de efervescência política e social no qual eram solidificadas as lutas dos movimentos para a implantação do Estado democrático de direito. Dos encontros do Fórum resultaram conclusões que evidenciaram a urgência em estabelecer políticas que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior, com qualidade, dos estudantes desfavorecidos economicamente. Segundo um dos documentos do Fórum: “A democratização do acesso implica na expansão da rede pública, bem como na abertura de cursos noturnos. A democratização da permanência implica na manutenção e expansão dos programas de assistência” (FONAPRACE, 1993, p. 110).

Partindo de dados de pesquisas nacionais sobre o perfil do universitário brasileiro e sobre os programas de assistência estudantil, o FONAPRACE vem buscando apoio nos diversos segmentos político-sociais - o Executivo, o Legislativo, a ANDIFES e outros atores da sociedade civil que tratam da questão da democratização do ensino superior - a fim de conseguir apoio e recursos para a consolidação da assistência estudantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 20/12/96, ratificou a importância da assistência estudantil como pode ser visto no seu artigo 3º que diz que “O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola” (Lei n. 9.394, de 29/12/96, artigo 3º, parágrafo 1). Para o FONAPRACE, a LDB confirma o status de direito da assistência ao estudante.

Desde 1998 o FONAPRACE vem trabalhando na elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que foi implantado em 2007. O objetivo principal do Plano é garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação dos estudantes pobres das IFES. Partindo de uma perspectiva de formação ampliada, produção de conhecimento e inclusão o Plano busca articular-se ao tripé ensino, pesquisa e extensão e é regido pelos seguintes princípios:

- 1) A afirmação da educação superior como uma política de Estado;
- 2) A gratuidade do ensino;
- 3) A igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES;
- 4) A formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
- 5) A garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- 6) A liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- 7) A orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania;
- 8) A defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos;
- 9) O pluralismo de idéias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central.

Desta forma, ainda segundo o plano, “cabe às IFES assumirem a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007, p. 05).

Em nosso entendimento a assistência ao estudante deve ser considerada como uma política de inclusão social que vem subsidiar a democratização do acesso e permanência do estudante em situação econômica desfavorável no espaço acadêmico,

servindo, assim, de ferramenta para garantir os direitos de cidadania deste grupo. Seguindo nesta direção, o FONAPRACE defende que

A Política de Assistência nas IFES públicas, enquanto processo educativo deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Permeiar essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação Universidade e Sociedade. Inserir-na 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. (FARIA, 2003 *apud* FONAPRACE 2001, p.07)

Pensar em assistência ao estudante, na concepção no FONAPRACE (2000), vai além de pensar em permanência no que se refere a restaurantes universitários e moradia estudantil. A assistência ao estudante deve ser ampliada de forma a democratizar o acesso e garantir uma universidade que, de fato, seja pública, gratuita e comprometida com a permanência de qualidade no ensino superior.

As propostas de assistência estudantil elaboradas por diferentes atores são avançadas e exequíveis. O que efetivamente falta é um processo de implementação mais consistente que de fato viabilize o acesso e garanta a permanência dos estudantes pobres nas IES públicas.

Apresentaremos, a seguir, um panorama da Assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.¹⁵

UFF – Universidade Federal Fluminense

- Programa Bolsa Treinamento; bolsa de apoio emergencial; bolsa alimentação; programa de acompanhamento social aos estudantes estrangeiros; serviço de psicologia; serviço médico; serviço odontológico; Programa Conexões de Saberes.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

- Moradia - Alojamento estudantil com 504 quartos; Programa Conexões de Saberes. A UFRJ ainda oferece bolsas auxílio e bolsa apoio; atendimento psicológico; bolsas para cursos de idiomas e transporte interno (entre campi).

¹⁵ Estes dados nos foram disponibilizados pelo Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

- Residência universitária; restaurante universitário; bolsa por carência; bolsa de trabalho. Programa Conexões de Saberes.

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

- Programa Conexões de Saberes.

Uma análise, ainda que geral, da situação acima exposta mostra que as ações destinadas à permanência dos estudantes vindos das camadas populares na universidade são incipientes. A seguir, através da análise de dois programas voltados especificamente para a permanência de alunos pobres no ensino superior, examinaremos o caso específico da Universidade Federal Fluminense.

1.3. A assistência ao estudante da UFF: Um exame dos programas “Bolsa Treinamento” e “Conexões de Saberes”

Nesta seção são apresentados e analisados os programas Bolsa Treinamento e Conexões de Saberes. Igualmente, a partir do banco de dados produzidos para este estudo, traçamos o perfil dos alunos contemplados pelo Programa Bolsa Treinamento em 2006. Com base nos Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, compomos o perfil dos alunos participantes deste programa neste mesmo ano.

Avancemos agora tratando de algumas características do conjunto do corpo discente da UFF que podem ser úteis para melhor entendermos o perfil específico dos bolsistas dos programas acima referidos.

Embora em tese o acesso ao ensino superior público seja aberto a todos, a composição do quadro discente da UFF não reflete princípios universais nem tampouco é homogêneo desde diferentes pontos de vista. Logo de saída há que se destacar as disparidades de renda as quais, por sua vez, organizam a distribuição dos alunos pobres nos cursos de menor valoração social e menos concorridos e dos alunos ricos nos cursos de maior valoração social e mais concorridos.

A tabela abaixo nos mostra o rendimento familiar dos alunos dos diferentes cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Nela observamos que

certos cursos – Medicina, Comunicação, Direito, Odontologia e Administração – possuem mais de 50% dos inscritos oriundos de famílias com rendimentos acima de 10 salários mínimos.¹⁶

Tabela 2 – Distribuição Percentual de alunos da UFF, segundo curso e a renda familiar

	Curso	Até 1 sm	1 a 3 sm	3 a 5 sm	5 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	30 a 40 sm	40 a 50 sm	Mais de 50 sm
Cinco cursos de alta concorrência	Medicina	0,0	1,45	7,51	20,1	29,3	23,49	7,75	5,08	5,33
	Comunicação Social*	0,32	3,82	7,96	25,48	28,66	17,52	5,41	5,41	5,41
	Direito	0,31	2,48	4,35	26,4	35,71	19,88	4,97	3,42	2,48
	Odontologia	0,4	2,82	8,47	19,76	37,10	16,13	5,24	4,44	5,65
	Veterinária	0,46	4,18	12,3	25,06	32,48	15,08	5,34	2,78	2,32
Cinco cursos de baixa concorrência	Serviço Social	1,18	21,51	29,08	29,79	13,95	2,84	0,95	0,24	0,47
	Pedagogia	2,4	24,95	26,99	26,38	12,68	4,70	1,23	0,61	0,41
	Letras**	2,72	21,77	25,51	25,17	15,31	6,46	1,02	0,34	1,7
	Biblioteconomia	3,25	28,05	24,8	22,36	13,82	6,91	0,81	0,0	0,0
	Matemática	2,02	19,65	23,12	30,06	18,79	3,18	2,02	0,58	0,58

* Trata-se da média entre Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Cinema.

** Trata-se da média entre todas as habilitações de letras.

Fonte: *Censo Étnico Racial, UFF e UFMT, 2003.*

Ao examinarmos os rendimentos de até três salários mínimos percebemos que os alunos com este perfil de renda encontram-se nos cursos de arquivologia, serviço social, pedagogia, biblioteconomia, letras, matemática e geografia, com um percentual que ultrapassa 40% de inscritos.

As diferenças de renda relacionam-se claramente com o fenômeno da evasão dos cursos de graduação desta universidade. Entre os cinco cursos mais disputados – medicina, comunicação social, direito, engenharia mecânica, ciências biológicas – a média da evasão é de 26,44%. Já entre os cinco menos disputados – física, biblioteconomia, química, matemática e pedagogia – esta média corresponde a 45,34%. Este maior percentual de evasão entre os cursos menos disputados está ligado, por sua vez, ao fato de que nestes também se encontram, via de regra, os alunos oriundos das famílias mais pobres.

¹⁶ Estes cursos também se enquadram dentre aqueles que possuem a presença majoritária de alunos brancos inscritos.

Uma tentativa de evitar a evasão dos alunos que possuem rendimentos considerados insuficientes para a manutenção de seus estudos ocorre por meio da oferta de bolsas que complementem a renda familiar e que colaborem, de alguma forma, para a qualidade da permanência destes alunos.

A seguir apresentaremos dois programas voltados para a permanência de estudantes pobres na UFF. Abordaremos primeiro aspectos referentes ao Programa Bolsa Treinamento, e, em seguida, falaremos sobre o Programa Conexões de Saberes.

1.4. Programa Bolsa Treinamento

A Bolsa Treinamento existe na UFF desde 1993. Trata-se de uma bolsa concedida pela Universidade, através do DAC – Departamento de Assuntos Comunitários¹⁷, a alunos da graduação que comprovem, através de documentos e preenchimento de questionário, que passam por dificuldades econômicas.

Em 2006, ano escolhido para a pesquisa quantitativa, o programa teve 859 alunos inscritos. Destes, 651 alunos foram considerados aptos a receberem a bolsa. Entretanto, o número de Bolsas Treinamento oferecido pela Universidade não ultrapassou 238.¹⁸

Em 2009 foram oferecidas 400 bolsas. Este aumento, embora seja substancial, ainda não deve ser entendido como suficiente, visto que, em 2008, chegaram ao DAC 1.200 solicitações para a participação no programa no ano de 2009. Destas, 200 solicitações foram negadas por insuficiência de documentos e renda acima do estabelecido pelo programa. As outras solicitações estão em uma lista de espera organizada por critérios socioeconômicos. Ou seja, hoje há cerca de 600 alunos aguardando vaga no programa.

O objetivo principal deste programa é promover a manutenção de alunos economicamente vulneráveis no espaço acadêmico. O aluno é inscrito em um dos projetos existentes na universidade e recebe R\$350,00¹⁹ por 15 horas semanais de

¹⁷ Para melhor entendimento da estrutura administrativa do Programa Bolsa Treinamento, ver Anexo 3.

¹⁸ Não se pode precisar o número de alunos contemplados, uma vez que aqueles que vão deixando de participar do programa durante o ano vão sendo substituídos por outros que estão na lista de espera.

¹⁹ No período estudado (2006) o valor da referida bolsa era de R\$ 300,00.

atividades. O aluno bolsista também tem acesso aos serviços de psicologia, médico e odontológico oferecidos pela universidade.

Na opinião da coordenadora do referido programa, sr^a Cláudia Macedo, o objetivo da Bolsa Treinamento não é somente fazer com que o aluno permaneça da universidade. Segundo ela o programa constitui também para o aluno

uma oportunidade de exercer atividades inerentes ao curso dele. Conhecer os programas, os projetos, contato com os professores, com os coordenadores e desenvolver atividades dentro do seu curso.

O processo seletivo ocorre no mês de outubro. É preciso ser aluno regularmente matriculado no curso de graduação, estar inscrito em duas disciplinas e apresentar o plano de curso e documento de identidade. O aluno recebe um questionário e uma listagem de documentos comprobatórios. Depois de preenchido, este questionário é avaliado pela equipe de serviço social do DAC. Segundo a coordenadora, o critério é socioeconômico

Até as 238 vagas, a *per capita* que a gente conseguia alcançar era em torno de R\$ 60,00, R\$ 70,00. Mas essa é um *per capita* de renda líquida. Na renda líquida, a gente está tirando as despesas dele [aluno]. Então é a renda bruta menos a despesas, dividida pelo número de famílias. A gente fica mais perto da realidade do aluno.²⁰ Se a gente pega a renda bruta e divide pelo número de pessoas, fica mascarado. Tem os descontos do INSS, tem medicamento. E assim, a gente tem os agravantes que a gente leva em consideração: doenças na família, desemprego recente.

O aluno insere-se em um projeto de sua escolha e, dentro de um prazo de 60 dias, pode mudar de projeto caso não apresente afinidade com aquele previamente escolhido. Atualmente, o programa tem cerca de 350 projetos inscritos de vários departamentos da UFF.

O graduando pode permanecer no programa por até quatro anos. Entretanto, é preciso participar todos os anos do processo seletivo, concorrendo igualmente com os demais alunos solicitantes. Segundo o DAC, este é um meio de dar transparência ao

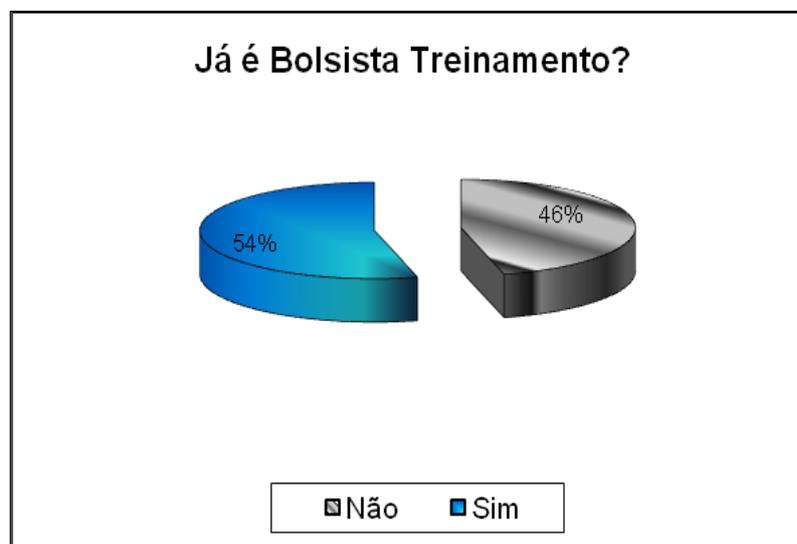
²⁰ É importante ressaltar que, com o aumento no número de vagas oferecidas em 2009, houve um aumento na renda *per capita* dos alunos participantes do programa: atualmente esta gira em torno de R\$ 150,00.

processo seletivo e fazer com que sejam contemplados, de fato, os alunos com menor poder aquisitivo.

A contrapartida exigida pelo programa é que o aluno participe do projeto escolhido por ele por 15 horas semanais. Essas 15 horas são divididas de acordo com a demanda do projeto e do coordenador.

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa quantitativa produzida a partir do questionário socioeconômico preenchido pelos 238 alunos contemplados pelo Programa. Estes resultados mostram como é o perfil do aluno bolsista treinamento.

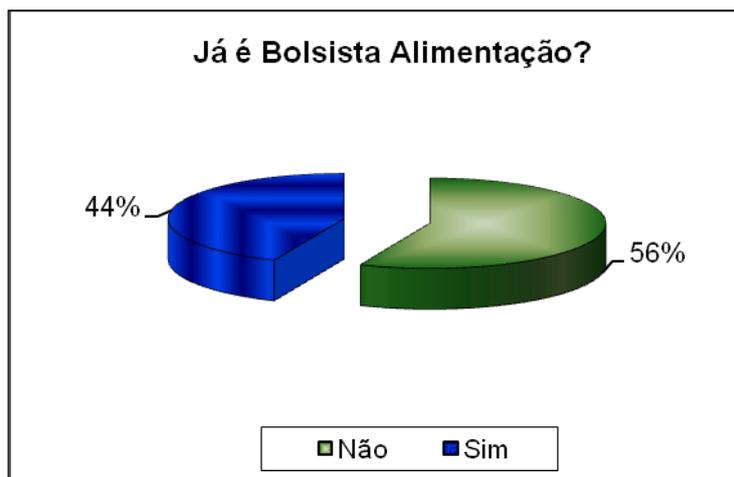
Gráfico 1



Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

O gráfico 1 aponta que 54% dos alunos bolsistas já participam do Programa. Isto significa que a situação socioeconômica da maioria deles não sofre grandes variações de um ano para o outro.

Gráfico 2

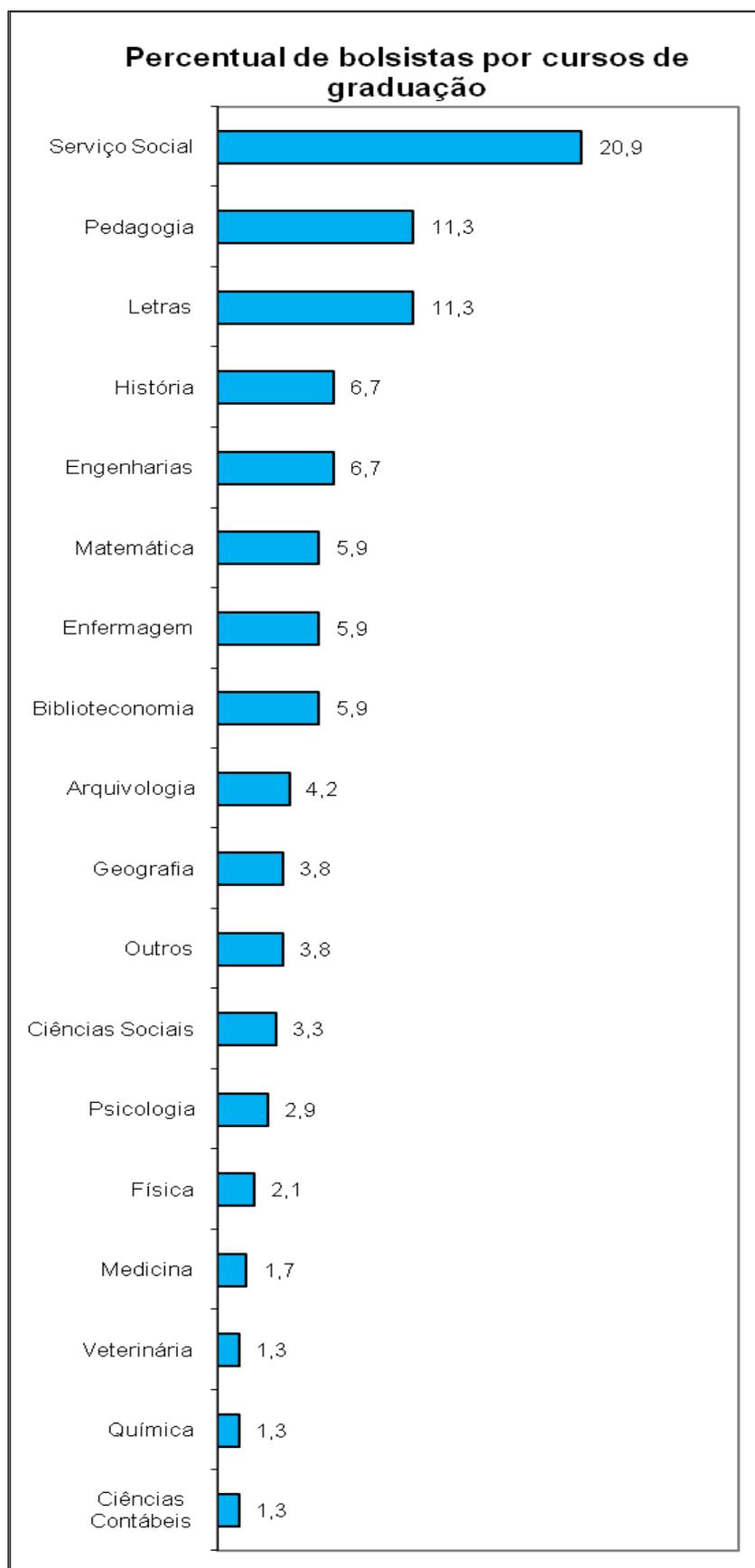


Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

Ao examinarmos o gráfico 2 notamos que dos alunos contemplados pela Bolsa Treinamento 56% também participam do Programa Bolsa Alimentação. Ser bolsista alimentação e de treinamento facilita, em grande medida, a permanência dos estudantes na Universidade, especialmente dos graduandos dos cursos em tempo integral e daqueles que fazem estágios curriculares, uma vez que os gastos com alimentação são minimizados.

O gráfico 3 apresenta o percentual de bolsistas que foram contemplados pela Bolsa Treinamento no ano de 2006 por curso.

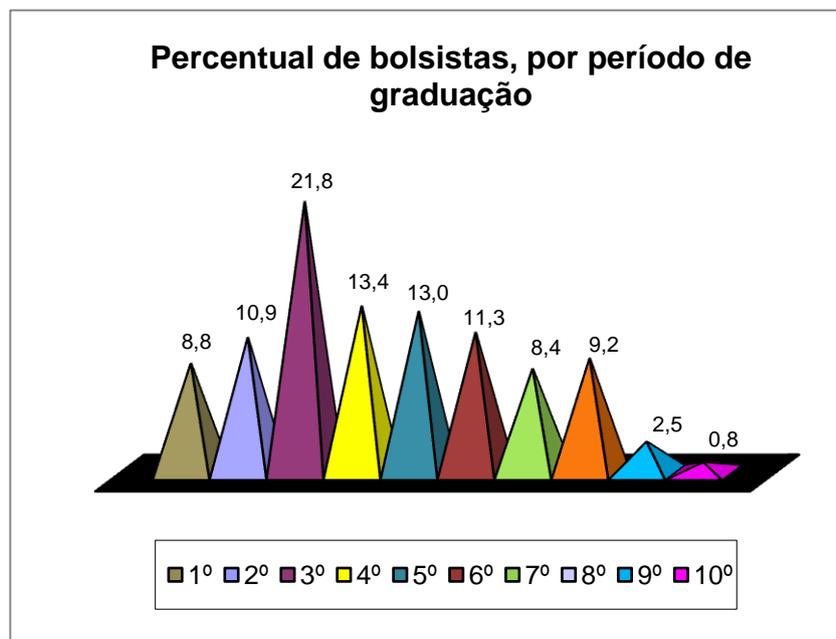
Gráfico 3



Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

Podemos observar que os cursos que possuem alunos com menor poder aquisitivo estão no topo do gráfico, o que confirma que os processos seletivos estão efetivamente atendendo aos alunos mais necessitados.²¹

Gráfico 4



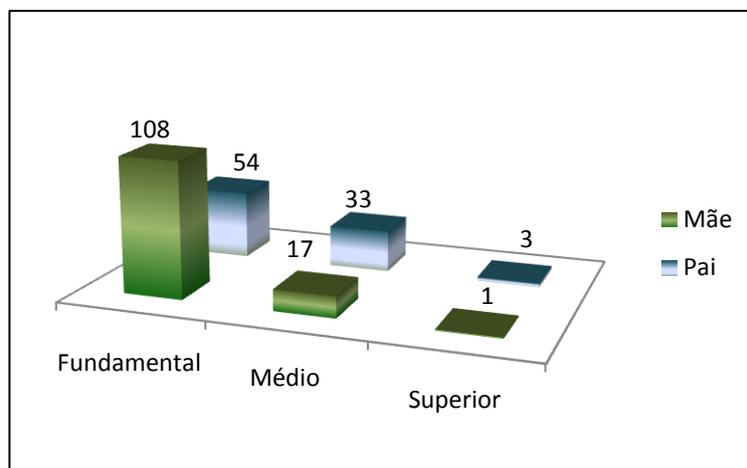
Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

Ao analisarmos o número de bolsistas por período, vemos que a maioria deles está no meio do curso de graduação (3º, 4 e 5º períodos). Creditamos isto ao fato de que, após os dois primeiros períodos, as estratégias utilizadas para a permanência na Universidade tendem a se enfraquecer. SOUZA e SILVA (2003) nos falam que algumas famílias costumam economizar recursos para que nos primeiros períodos da universidade os seus membros possam estudar sem maiores problemas financeiros. Porém, ao fim do primeiro ano na universidade, os recursos tornam-se escassos e o graduando precisa encontrar estratégias para se manter na academia. Por outro lado, o pequeno número de alunos que solicita a Bolsa no fim de sua graduação pode ser explicado pelo fato de que durante o período de conclusão dos estudos o graduando necessita de tempo para elaborar o trabalho de final de curso ou cumprir créditos

²¹ Contabilizamos aqui as vagas oferecidas em todas as unidades da UFF (capital e interior).

restantes, sobrando pouco tempo para dedicar-se ao trabalho que a Bolsa Treinamento demanda.

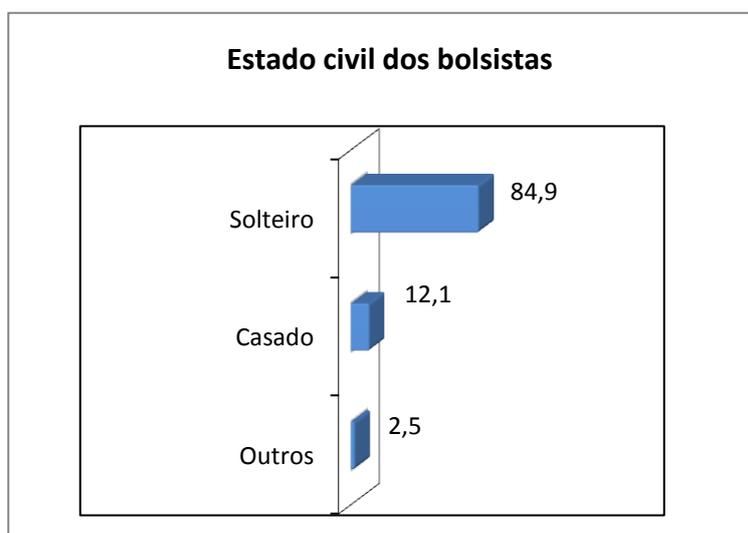
Gráfico 5 – Escolaridade dos pais



Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

O Gráfico 5 mostra que os pais dos bolsistas de treinamento possuem pouca escolaridade, com uma forte concentração no ensino fundamental. Esse dado é consistente com os achados de outros estudos que mostram que alunos de cursos de menor valoração social/procura geralmente são oriundos de famílias de baixo capital educacional.

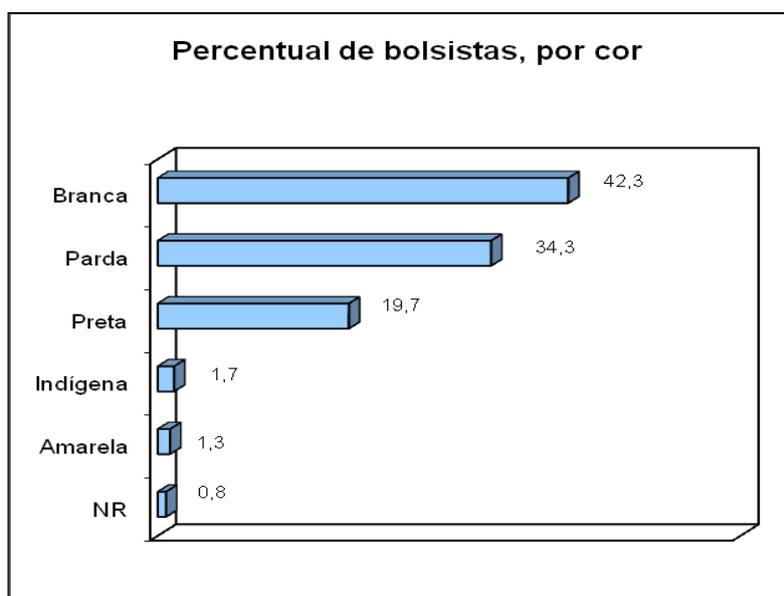
Gráfico 6



Fonte: Dados produzidos pela autora – 2008

O número de bolsistas que se declara solteiro é superior às outras categorias, como podemos perceber no gráfico 6. Dados do IBGE (2006), levando-se em consideração o registro civil, apontam que a idade média dos homens e das mulheres na época do primeiro casamento foi de 28,3 anos. Como a idade média dos graduandos da UFF é de 23 anos, não surpreende que seja alto o percentual de solteiros entre eles.

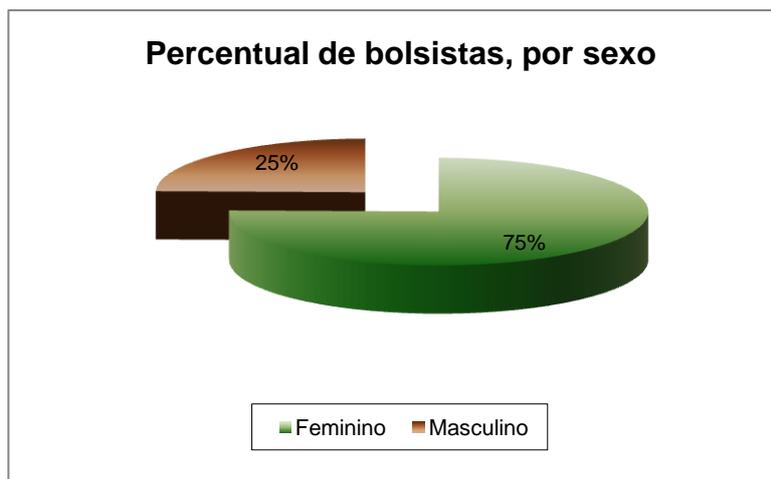
Gráfico 7



Fonte: Dados produzidos pela autora – 2008

Analisando o gráfico 7 percebemos que houve uma mudança significativa no perfil dos alunos considerando-se o aspecto cor. Em 2006, o número de brancos bolsistas é de 42,3% contra apenas 8,02% em 2003 conforme dados coligidos à época por BRANDÃO e TEIXEIRA (2003). Trata-se de um fenômeno surpreendente uma vez que não parece haver razões aparentes para essa mudança significativa.

Gráfico 8

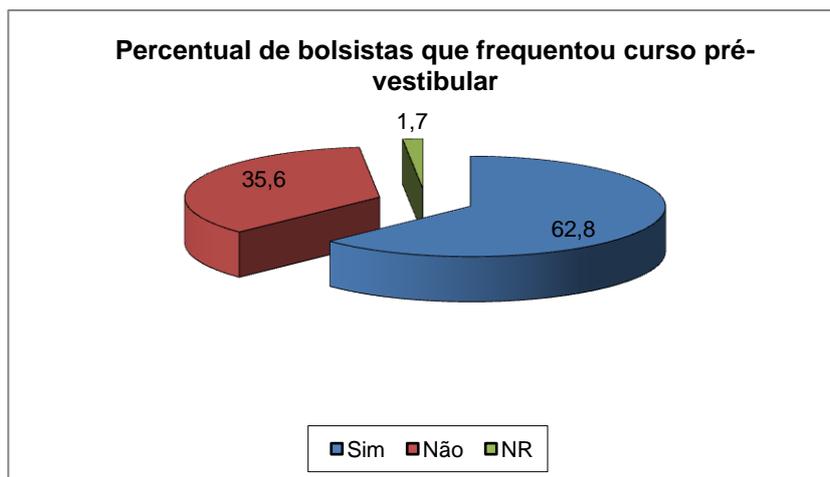


Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

Como se pode ver no gráfico 8, a maior parte dos bolsistas é do sexo feminino. Tal fato pode ser associado a dois fenômenos. De um lado, ao crescente aumento do número de mulheres no ensino superior que hoje já ultrapassa o número de homens.²² Por outro lado, pode também refletir o fato de que a pobreza atinge de forma mais intensa as mulheres do que os homens, tornando-as mais dependentes do que eles dos programas assistenciais. Cabe salientar que as desigualdades de renda entre homens e mulheres não devem ser lidas como a representação de uma dada situação, mas sim como reflexo de um processo histórico onde a maneira como as relações de gênero foram produzidas e reproduzidas acabaram condicionando uma superrepresentação feminina nos extratos sociais mais pobres.

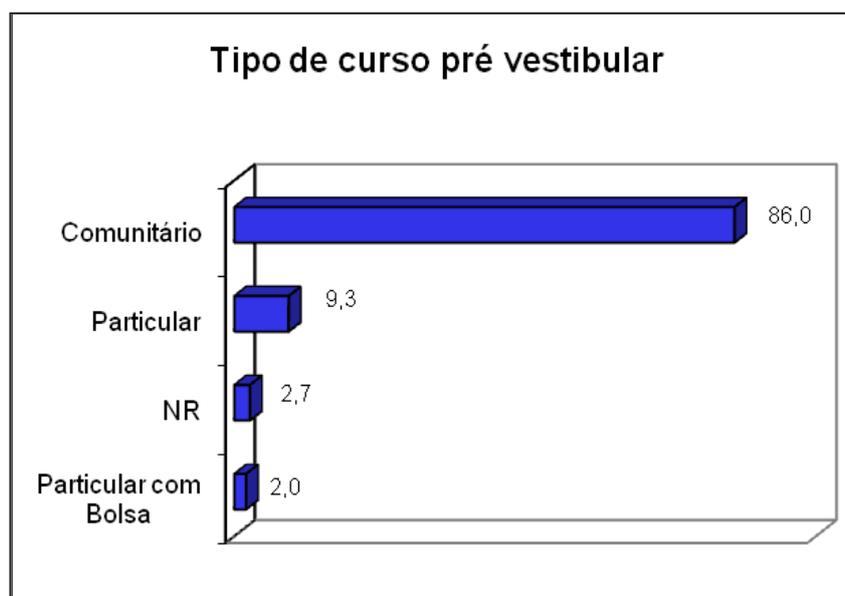
²² PINTO (2007, p. 40), aponta esta tendência ao afirmar que “esta parece ser uma realidade no país, pois, em 1999 as mulheres representavam 55,60% da população estudantil universitária”. No entanto, este crescimento quantitativo não deve ser apreendido como igualdade no campo da educação superior. A chegada das mulheres ao ensino superior ainda está distante de significar a reversão da situação de desigualdade vivida por este grupo. Dados disponibilizados pelo COSEAC mostram que, em 2006, a UFF possuía 52,9% dos estudantes do sexo feminino. Ao observarmos os cursos de graduação, observamos que as mulheres estão mais presentes nos cursos de Pedagogia (90%), Serviço Social (88,5%), Enfermagem (87%) e Letras (80%) cursos estes que historicamente possuem características ligadas à assistência, ao cuidado e à educação, ou seja, características notadamente femininas. Estes cursos também foram os cursos mais contemplados pelo Programa Bolsa Treinamento no ano de 2006.

Gráfico 9



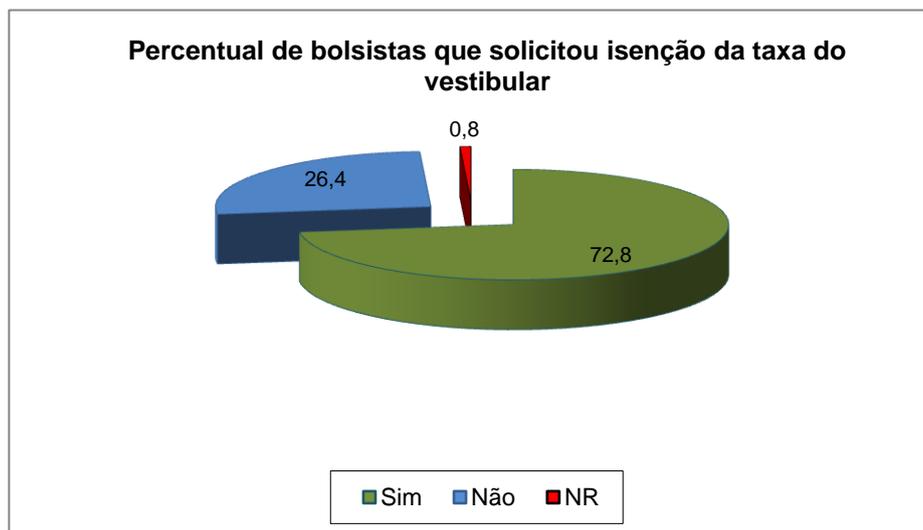
A importância dos cursos pré-vestibulares para que os estudantes com poucas condições econômicas alcancem a universidade é mostrada pelo gráfico 9. Mais de 60% dos contemplados pela Bolsa Treinamento frequentaram algum curso pré-vestibular.

Gráfico 10



A partir da leitura do gráfico 10 observamos que os Pré-Vestibulares Populares ou Comunitários cumprem sua função de fazer com que jovens pertencentes às camadas populares tenham sucesso no acesso à Universidade.

Gráfico 11

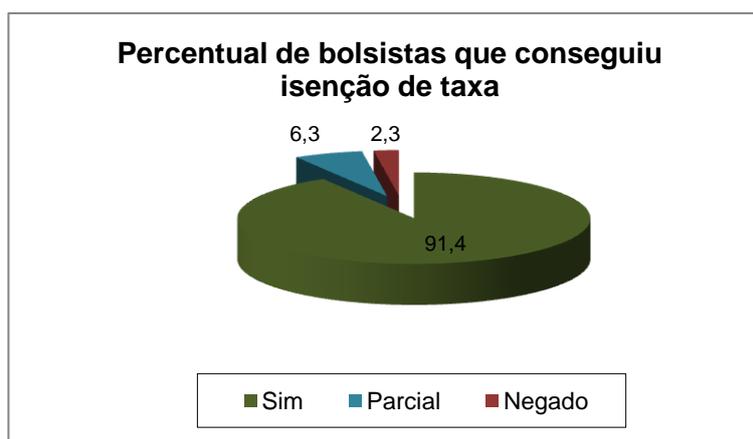


Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

O gráfico 11 nos faz pensar sobre um dos entraves à entrada de alunos oriundos dos extratos socioeconômicos menos privilegiados. O valor cobrado para se fazer o exame vestibular nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro atualmente gira em torno de R\$ 90,00.²³ Portanto, para o estudante desfavorecido economicamente, solicitar isenção do pagamento da taxa do vestibular é também uma maneira de aumentar suas chances de ingresso na Universidade, já que, deste modo, ele pode tentar o acesso em mais de uma instituição.

²³ Se tomarmos como exemplo o vestibular/2009 verificamos que, segundo os sites das universidades do estado do Rio de Janeiro, as taxas do vestibular foram as seguintes: UFF: R\$80,00; UFRJ: R\$95,00; UNIRIO R\$85,00 e UERJ R\$79,00 (somando 1ª e 2ª etapas).

Gráfico 12



Fonte: Dados produzidos pela autora - 2008

O gráfico 12 apresenta o percentual dos bolsistas que conseguiram isenção de taxa no vestibular da UFF. Segundo o Departamento de Assuntos Comunitários, o principal motivo que leva à negação da isenção da taxa do vestibular é a falta de documentos que comprovem a situação descrita pelo solicitante. Isso não parece ocorrer entre os bolsistas de treinamento, já que é muito baixo (2,3%) o percentual daqueles que tiveram o pedido de isenção negado.

Na seção a seguir apresentaremos alguns aspectos – história, implementação e perfil dos egressos - referentes ao Programa Conexões de Saberes.

1.5. Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares

Localizado no bairro da Maré, no município do Rio de Janeiro, o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro constituiu-se, em 2001, como um Programa do Instituto de Estudos Trabalho e Sociedade – IETS. A partir de 2003, em virtude da ampliação de suas ações, tornou-se uma entidade autônoma constituída como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. Em 2003, em parceria com estudantes da UFF e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, propôs um trabalho que envolvesse alunos moradores dos espaços populares na produção de estudos e ações voltadas à superação das desigualdades sociais e que integrassem as instituições

públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Nascia, assim, a Rede de Universitários de Espaços Populares – RUEP.

Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é proposto um conjunto de projetos que colocam em questão a democratização do acesso ao ensino superior. Em dezembro deste mesmo ano, a iniciativa do Observatório de Favelas, através da RUEP, é incorporada à agenda de ações da SECAD. Nascia, assim, o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares.²⁴

Ao abraçar uma metodologia desenvolvida na sociedade civil, o poder público deu ao Programa forma e possibilidade de se consolidar no âmbito das políticas públicas. Através de um Termo de Referência o MEC, em maio de 2006, regulamentou o PCS. As universidades interessadas teriam que enviar ao MEC um projeto que tivesse por objetivo assegurar uma permanência de qualidade aos estudantes oriundos de camadas populares. Tais projetos seriam avaliados e selecionados pela SECAD e deveriam estar em consonância com os objetivos definidos na Portaria n. 01 de 17 de maio de 2006.

Ao longo dos anos várias universidades foram se integrando ao PCS. Em 2008, o Programa Conexões de Saberes possuía aproximadamente 2.200 alunos bolsistas distribuídos em 33 Universidades Federais do Brasil.

Os objetivos atuais do PCS são múltiplos. Dentre eles destacam-se os seguintes:

- Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares com a devida troca de saberes, experiências e demandas;
- Possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso;
- Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular. A partir do diagnóstico, os integrantes do projeto deverão propor medidas que criem

²⁴ Para melhor entendimento da estrutura administrativa do Programa Conexões de Saberes, ver Anexo 4.

condições para o maior acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior;

- Estimular a criação de metodologias com a participação prioritária dos jovens universitários dessas comunidades voltadas para o monitoramento e avaliação do impacto das políticas, em particular as da área social, o mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos sociais em situação crítica de vulnerabilidade social, em particular as crianças e adolescentes.

O funcionamento do PCS é descentralizado e sua gestão participativa, respeitando, assim, a autonomia universitária. Ele vincula-se às Pró-Reitorias de Extensão. Cada IFES tem liberdade para planejar e desenvolver suas atividades seguindo as diretrizes gerais do Programa. Há uma coordenação nacional composta pelos coordenadores do Programa nas Universidades e por representantes do MEC/SECAD, do Observatório de Favelas e dos estudantes.

Os alunos participantes do Programa são selecionados por critérios pré-definidos pelos coordenadores de cada IFES. São escolhidos, em média, 65 estudantes de graduação por instituição. O critério comum a todas as IFES para que um aluno participe do Programa é que este seja de origem popular. Algumas Universidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais, têm como critério de seleção para a entrada no Programa o aspecto cor/raça.

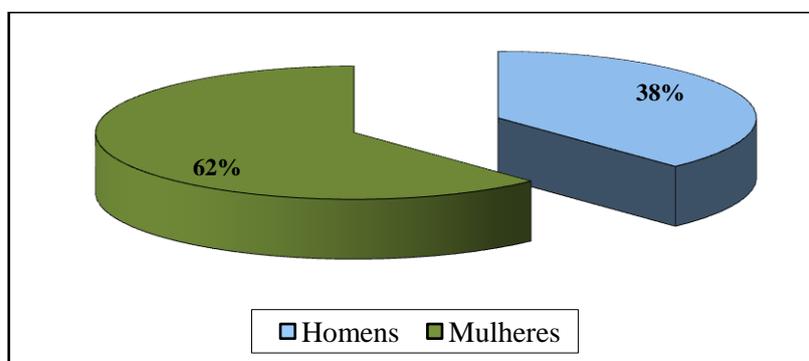
A capacitação dos alunos bolsistas do PCS ocorre principalmente através da inserção em pesquisas e na produção de trabalhos acadêmicos.

Dentre os projetos desenvolvidos dentro de cada Universidade participante do PCS destacam-se “O bom filho a casa torna” realizado pelos bolsistas da Universidade Federal da Bahia; “Conexões Saúde” um projeto dos bolsistas da UFF; “Horta Medicinal”, idealizada pelos alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, dentre outros.

Atualmente o Programa passa, em escala nacional, por uma avaliação de impactos que tem por objetivo principal verificar, a partir do olhar dos alunos participantes, quais são os seus resultados na sua mobilidade sócio-educacional.

A seguir, estão representados alguns dados referentes ao perfil dos egressos do PCS.

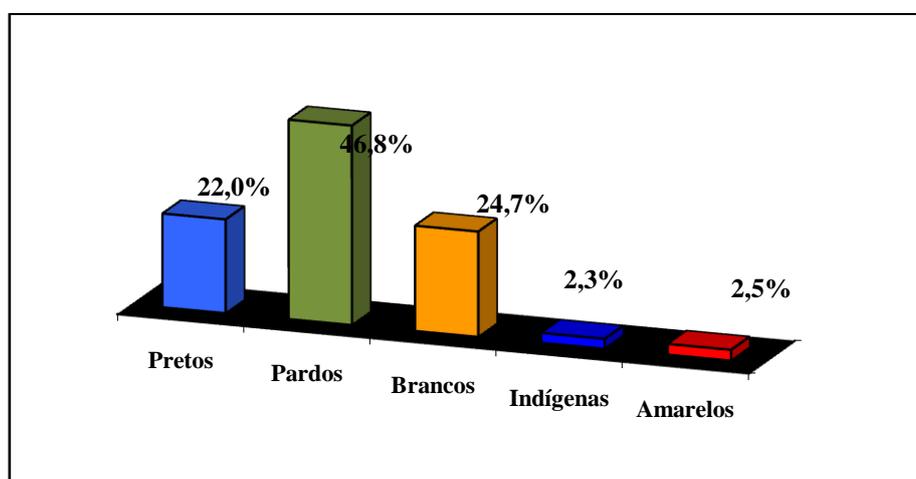
Gráfico 13
Percentual de bolsistas, por sexo



Fonte: Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, Brasília: SECAD, 2006.

Observando o gráfico 13 observa-se que o PCS contempla mais alunas que alunos (62%). Isto, como sinalizado anteriormente, se deve ao aumento significativo do número de mulheres nos espaços públicos em geral e nas universidades em particular, reflexo das lutas feministas das décadas de 1960 e 1970 (SOHIET, 1997). Nas décadas seguintes esta característica de expansão se mantém, algo confirmado pelo Censo de 2000 que destaca o alto número de mulheres dentro da academia.

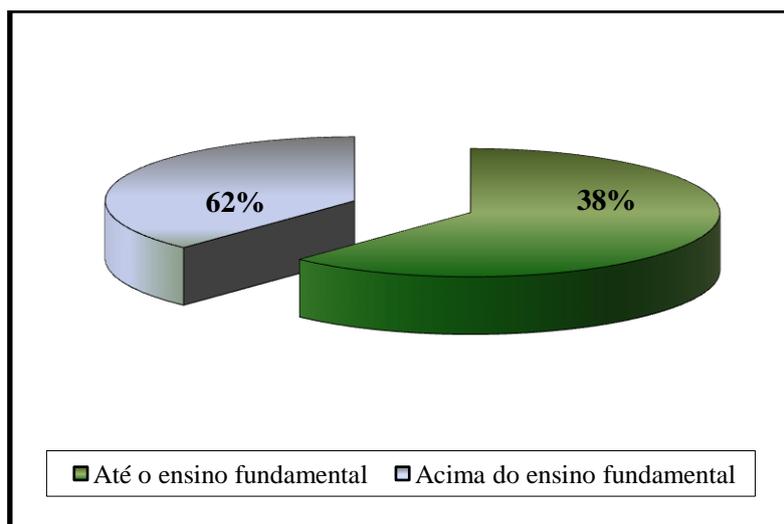
Gráfico 14
Percentual de bolsistas por cor/raça declarada



Fonte: Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, Brasília: SECAD, 2006.

No que diz respeito à cor/raça declarada pelos bolsistas do Programa verificamos a predominância dos pardos. Esse dado é consistente com o fato de que os negros são os que tendencialmente mais acessam os programas assistenciais.

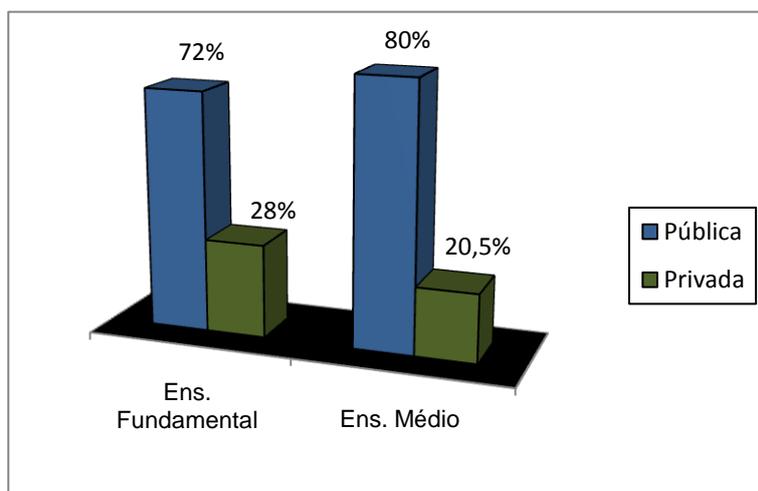
Gráfico 15
Escolaridade do Pai



Fonte: Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, Brasília: SECAD, 2006.

Assim como os do programa Bolsa Treinamento, os pais dos alunos do PCS também apresentam uma escolaridade inferior àquela, por exemplo, dos pais dos estudantes de cursos como direito e medicina. Esse não um dado irrelevante, pois, vale sempre destacar, há uma forte relação entre a escolaridade dos pais e as trajetórias sociais dos indivíduos. Como mostram PASTORE e SILVA (2000), os filhos de pais que somente chegaram ao primeiro segmento do ensino fundamental permanecem, em média, 8,3 anos na escola. Já os filhos daqueles que completaram o ensino superior estudam, em média, 13,1 anos. Ou seja, o nível de educação dos pais afeta intensamente o destino educacional dos filhos.

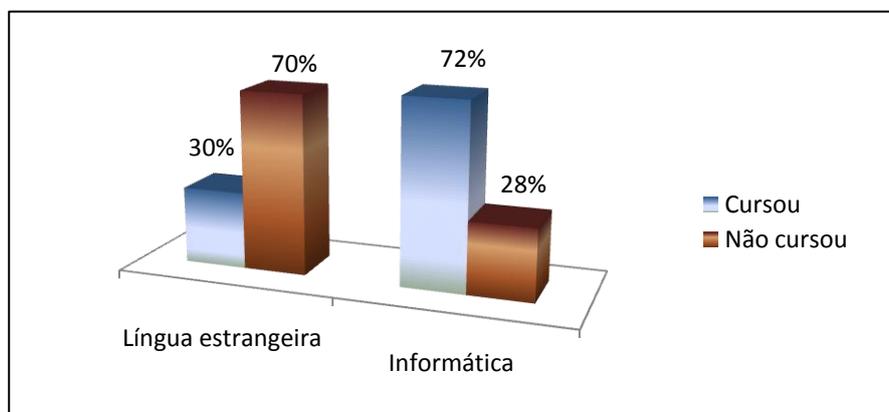
Gráfico 16
Tipo de Instituição de Ensino



Fonte: Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, Brasília: SECAD, 2006.

Temos no gráfico 16 dados sobre o tipo de instituição de ensino em que os alunos participantes do Programa concluíram o ensino fundamental e médio. Em ambos os casos, mais de 70% dos alunos estudaram em instituições públicas. Alguns estudos, dentre eles o de SILVA (2006), mostram que a escolarização privada tem influência fundamental no acesso à universidade, uma vez que os que dela se servem tanto se inscrevem mais quanto obtêm maior aprovação nos concursos vestibulares.

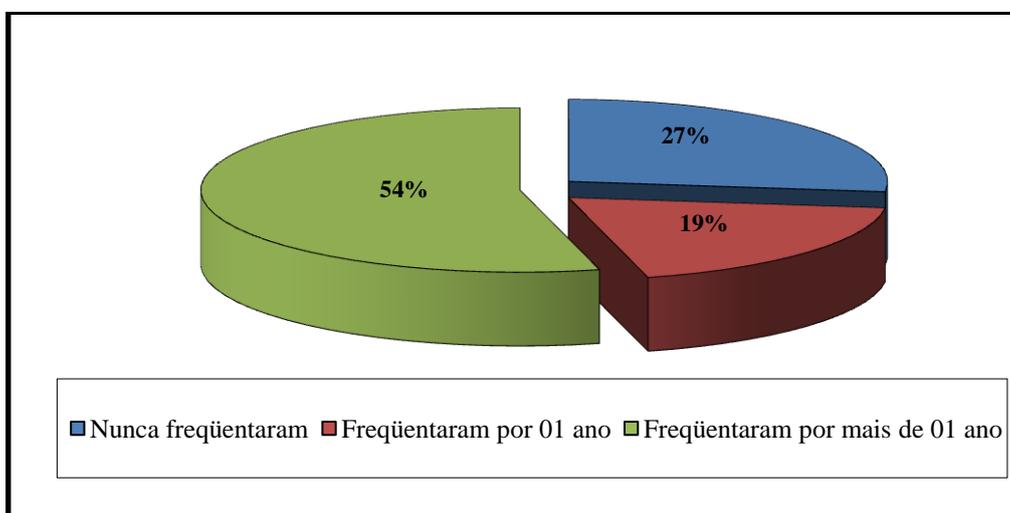
Gráfico 17
Cursos de língua estrangeira e informática



Fonte: Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, Brasília: SECAD, 2006.

O que primeiro chama atenção no gráfico 17 é o baixo percentual de bolsistas que fizeram algum tipo de curso de língua estrangeira ou de informática. Isso pode ter implicações negativas nas condições de empregabilidade e renda destes alunos, uma vez que o conhecimento tanto de informática quanto de língua estrangeira influencia o modo de ingresso no mercado de trabalho. Além disso, a falta destes “instrumentos de formação” contribui negativamente na formação acadêmica destes alunos uma vez que forma um entrave não apenas durante a graduação como também para a continuidade de seus estudos após a graduação.

Gráfico 18
Bolsistas que frequentam Curso Pré-Vestibular



Fonte: Anais do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, Brasília: SECAD, 2006.

O Gráfico 18 mostra que um número considerável de bolsistas frequentou cursos pré-vestibulares por mais de um ano. Isso relaciona-se diretamente ao fato destes alunos, em sua maioria, serem oriundos de escolas públicas onde, reconhecidamente, há ausência de algumas disciplinas que estão presentes no exame vestibular. Sabe-se que no Brasil frequentar cursos preparatórios para o ingresso na universidade é uma prática comum, independente do nível de renda do estudante. A diferença aqui é que para os estudantes vindos das classes populares o pré-vestibular assume um papel de novo ensino médio, já que é neste espaço que este estudante terá contato com disciplinas que no ensino médio público não são ministradas por falta de docentes.

O perfil dos estudantes dos dois programas analisados apresenta semelhanças. Embora tenham escopos diferentes, pela correta focalização seja no sexo, seja na raça ou na condição socioeconômica, eles parecem estar atendendo aqueles que mais necessitam.

No próximo capítulo veremos como os programas incidem sobre a vida dos seus beneficiários. Para isso, examinaremos a história de 10 de seus participantes.

CAPÍTULO II

ANALISANDO TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas com estudantes e ex-estudantes dos cursos de graduação da UFF. Nas seções que se seguem será realizado o exame das narrativas biográficas destes sujeitos, especialmente no que diz respeito ao impacto dos Programas Bolsa Treinamento e Conexões de Saberes em suas trajetórias. Questões como as estratégias de acesso ao ensino superior e a reação dos familiares diante da decisão de ingressar na universidade, dentre outras, também foram investigadas. Ao final deste capítulo, avaliamos as percepções dos entrevistados sobre a política de assistência ao estudante na Universidade Federal Fluminense.

Iniciamos esta parte de nosso estudo apresentando o perfil do grupo entrevistado.

2.1. O perfil dos entrevistados

Foram selecionados dez alunos e ex-alunos dos cursos de graduação da UFF. Destes, Bruno, Daniela, Fernando e Julia participaram do Programa Bolsa Treinamento no ano de 2006. Cléber, Milena, Paulo, Ricardo e Sérgio foram bolsistas do Programa Conexões de Saberes no mesmo ano. Eurico participou do Programa Conexões de Saberes em 2006 e 2007, e desde 2008 é bolsista do Programa Bolsa Treinamento.

Optamos por escolher alunos ou ex-alunos que se identificassem como vindo das camadas populares. Na concepção de MAGNANI (*apud* PAVÃO, 2004) os espaços populares são “constituídos por trabalhadores de baixa renda (...) inseridos de uma forma ou de outra no ambiente capitalista vigente e são atingidos pelas culturas de massa, que estão em toda parte inclusive nas casas” (p. 56).

São sete representantes do sexo masculino e três do sexo feminino. Entre os entrevistados cinco não concluíram a graduação. Dentre os que concluíram três o fizeram em 2007 e dois em 2008.

Entre os que estão estudando, todos declararam estar finalizando seu curso, com exceção de Ricardo, que acabou de migrar do curso de Física para Engenharia. Este fato, segundo ele, demandará mais dois anos de graduação. A outra exceção é Bruno, que se graduará no 2º semestre de 2010. Com relação ao curso de graduação que fazem ou fizeram, nossos entrevistados estão divididos da seguinte maneira:

Quadro 2 – Entrevistados por curso de graduação

Entrevista	Nome	Curso de graduação
1	Bruno	Arquivologia
2	Cléberon	Geografia
3	Daniela	Matemática
4	Eurico	História
5	Julia	Enfermagem
6	Fernando	Direito
7	Milena	Serviço Social
8	Paulo	Engenharia
9	Ricardo	Física
10	Sérgio	Engenharia

A idade de nossos entrevistados varia entre 25 e 45 anos. Em relação ao estado civil, à exceção de Ricardo que é casado e pai de um filho pequeno, todos se declararam solteiros.

Sobre a classificação racial²⁵, quatro entrevistados se declaram brancos, cinco se declaram negros e um se declara pardo. Com relação ao bairro de moradia, quase todos os entrevistados relatam residir em espaços periféricos.

Quanto ao local de origem, Fernando nasceu em Guiné Bissau e veio ao Brasil para estudar na UFF; Paulo saiu de uma cidade no interior de Minas Gerais; Sérgio, veio do interior do Maranhão ainda na infância para fixar residência no município de Itaboraí e Eurico nasceu em um bairro periférico do Rio de Janeiro e atualmente reside em Niterói. Os demais entrevistados afirmam ter nascido no mesmo local onde residem atualmente. Cléberon trabalha no Estado de São Paulo e volta para São Gonçalo apenas nos fins de semana. Porém, quando perguntado sobre seu endereço, este afirma que é em São Gonçalo.

Quadro 3 - Local de origem/local de moradia

Entrevistado	Cidade
Bruno	Itaboraí
Cléberon	São Gonçalo/São Paulo
Daniela	São Gonçalo
Eurico	Rio de Janeiro/Niterói
Fernando	Guiné Bissau/Niterói
Julia	São Gonçalo
Milena	Niterói
Paulo	Minas Gerais/Niterói
Ricardo	São Gonçalo
Sérgio	Maranhão/Itaboraí

A respeito da situação profissional de nossos entrevistados no momento da entrevista, temos o seguinte: três fazem estágio remunerado, dos quais dois em empresas públicas e um em uma empresa privada. Um é funcionário público municipal e um é funcionário público estadual. Dois trabalham ministrando aulas particulares, um

²⁵ Utilizamos como critério a autodeclaração de cor.

trabalha em um escritório, um exerce atividades como bolsista e um não exerce nenhuma atividade remunerada no momento.

A seguir, trazemos as percepções do grupo entrevistado sobre seu local de moradia, bem como sobre a rede de sociabilidades que os cercam.

2.2. Local de moradia e redes de socialização

Ao iniciarmos o processo de entrevistas perguntamos sobre o local de moradia de nossos entrevistados. Em relação a isso - à exceção de Fernando, talvez pelo fato de ser originário de outro país - todos se disseram oriundos de comunidades populares.

Defino o lugar onde moro como uma comunidade pobre. Sem os serviços públicos que um bairro deveria ter. (Daniela)

No local onde moro, não tem ninguém que tenha chegado até a universidade. É triste ver que só tem eu na comunidade com nível superior. (Julia)

Nós que somos estudantes dos espaços populares também temos que pensar alternativas para o acesso. (Eurico)

A noção de *comunidade* está relacionada aos lugares de moradia e às interdependências sociais que são ali estabelecidas. As comunidades são organizações de criadores de lares; são unidades residenciais como os bairros urbanos, os vilarejos, as aldeias, os conjuntos habitacionais. (ELIAS e SCOTSON, 2000). Já as comunidades “populares” podem ser definidas a partir das relações de seus habitantes no uso do espaço conforme suas necessidades e interesses – religião, música, redes de vizinhos e parentesco, dentre outras (SOUZA e SILVA, 2003).

Os vínculos nos ambientes populares são pautados pelo sentimento de “fazer parte de algum lugar” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 53), não sendo necessário que as pessoas gostem umas das outras ou que haja uma relação de intimidade. Nesses espaços, as redes de amizade, parentesco e compadrio são fundamentais para solidificar as sociabilidades dentro do ambiente periférico, como podemos perceber nas narrativas abaixo:

Minha rua sempre foi muito cheia, o pessoal sempre disposto a ajudar. Tem aquela coisa de vir um monte de gente pra ajudar a bater a laje, de quando nasce uma criança se juntar pra fazer churrasco. (Daniela)

É um bairro conhecido por ser uma espécie de cidade do interior, onde todo mundo conhece todo mundo. Todo mundo tem um amigo de infância, se você não conhece, você conhece alguém que conhece. Um lugar onde você pode ficar acordado até de madrugada, apesar de ter o morro, né. Mas é um lugar onde não tem problema de andar até tarde. (Milena)

Pertencer a uma dada comunidade ou localidade pode ser visto muitas vezes como uma espécie de registro cultural uma vez que as relações sociais construídas e as experiências vividas dentro deste espaço são interiorizadas e os indivíduos e o grupo as carregam em suas subjetividades. Nesses locais, as redes de solidariedade aparecem com força, tornando-se uma peça fundamental para a convivência cotidiana dentro da comunidade/localidade.

Nossos entrevistados vêem a comunidade como um espaço que é, dentre outras coisas, seguro se comparado a outros espaços.

Minha vizinhança sempre foi tranquila, uns sempre tomando conta dos outros, sem essa coisa de tráfico. (Bruno)

Violência sempre existe, né, mas lá dentro, com a gente, ninguém mexia. Podia dormir até com a porta aberta, que ninguém assaltava. (Julia)

Entretanto, eles sabem que a violência, especialmente o tráfico de drogas, é em muitos casos uma alternativa ao trabalho e ao estudo. Isto porque nesses espaços o estudar pode perder importância em face da urgência material e financeira vivenciada por indivíduos pobres.

Muitos não possuíam perspectiva de futuro promissor, na maioria, para aqueles que estavam fora da escola. O horizonte destes estava marcado por aquilo que lhes oferecia retorno rápido e fácil: o tráfico ou os famosos bicos. (Cleberson)

Os problemas existem. A violência está aí, mas não é também essa coisa que as pessoas acham que vai ter gente armada na rua e tal. (Bruno)

Mas eu também acho que a educação na escola pública em uma cidade do interior é bem mais fácil de lidar do que em uma escola daqui. Lá ainda não tem influencia de tráfico de drogas. (Paulo)

As percepções de nossos entrevistados acerca do local em que vivem são marcadas pela incerteza. Ao mesmo tempo em que ainda se sentem pertencentes a estes lugares, sabem que seu olhar a respeito daquilo que lhes era natural passou por modificações diante das novidades trazidas pela universidade.

As visões (geralmente estereotipadas) a respeito de espaços periféricos e de favelas e seus moradores são, em sua maioria, derivadas do senso comum e baseadas nas informações de parte da mídia. Há, de fato, um distanciamento entre “nós” (morro/periferia) e “eles” (asfalto/centro). Existe certa tranquilidade, uma vez que os espaços estão claramente delimitados até que alguns “nós” conseguem ultrapassar esta divisória e se aproximam “deles”. A partir daí, as relações, que até então não existiam ou se mantinham distantes e verticalizadas, passam a se dar dentro, por exemplo, do ambiente universitário.

Na seção que se segue analisamos as percepções dos entrevistados sobre as suas trajetórias educacionais. Discorreremos primeiro sobre as experiências vividas durante o ensino fundamental e médio. Posteriormente, apresentamos as narrativas concernentes à decisão de ingressar no ensino superior e as estratégias utilizadas para atingir tal objetivo. Finalizamos esta seção abordando os aspectos referentes à reação dos familiares de nossos entrevistados tanto diante da decisão destes de ingressarem no ensino superior quanto diante do fato de terem um(a) universitário(a) em sua família.

2.3. Trajetória educacional

Ao tratarmos dos elementos referentes às trajetórias educacionais, questões como o tipo de escola em que nossos entrevistados cursaram o ensino fundamental e médio, as relações estabelecidas naquele período e a reação dos familiares diante da decisão de ingressarem na universidade foram abordadas. Em nossas conversas com os atores da pesquisa procuramos também compreender como um indivíduo que não tinha como projeto educacional o ingresso no ensino superior busca a inserção em um ambiente que, até então, entendia como não lhe sendo próprio. Tentamos também

apreender como se deu esta inserção e quais foram as estratégias utilizadas para que o acesso e especialmente a permanência na universidade ocorressem de forma plena.

2.3.1. Ensino fundamental e médio

No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O ensino fundamental tem a duração de nove anos e apresenta obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças na faixa entre seis e quatorze anos. Já o ensino médio tem duração de três anos e tem como objetivo o aprofundamento do conteúdo adquirido durante o ensino fundamental. Esta modalidade de ensino tem como funções principais preparar o aluno para o ensino superior e para o mercado de trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, art. 35).

Todos os nossos entrevistados cursaram o ensino fundamental em escolas públicas municipais.²⁶ Os relatos apontam que estudar próximo do local de residência fazia com que os professores e colegas de classe fossem conhecidos. Essa proximidade das relações é vista como positiva pelos entrevistados, que ressaltam a contribuição deste fato para que a dedicação aos estudos naquele período fosse maior.

Claro que tem suas particularidades de escola pública, mas lá, por exemplo, seu professor do 3º ano conhece sua mãe, ou é parente de sua mãe. É uma coisa mais familiar. Os vínculos são mais fortes, é uma cobrança maior. Isso foi também fundamental pra mim. (Paulo)

Os professores com quem a gente tinha aula eram os mesmos que a gente encontrava na missa de domingo, que moravam no mesmo bairro. (...) poderia bater na porta de um professor e tirar uma dúvida no final de semana, ou senão o professor ia na porta da gente pra falar com a mãe que a gente não ia bem em determinada matéria. (Milena)

No caso do grupo entrevistado, durante o ensino fundamental as estratégias familiares eram claramente definidas: estudar em uma escola próxima de casa. Esta era

²⁶ Cabe aos municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, Art.10, parágrafo V)

uma prática comum especialmente para conter os gastos referentes ao transporte. Além disso, a proximidade da escola possibilitava um controle maior dos pais sobre os filhos.

No ensino médio, todos os nossos entrevistados mudaram de escola e continuaram estudando em instituições públicas de ensino. A exceção foi Paulo que foi contemplado com uma bolsa de estudos em uma instituição privada de Minas Gerais. A mudança de escola deve-se fato de não ser oferecido o ensino médio nas antigas escolas.

Nossos entrevistados relatam que nem sempre a mudança de instituição foi favorável, pois estavam acostumados ao clima familiar vivido no ensino fundamental. No caso de Sérgio, a mudança ocorreu devido ao fato de sua família migrar do Maranhão para o Rio de Janeiro. Paulo também mudou de sua cidade no interior de Minas Gerais para uma cidade maior no mesmo estado. Para esses dois entrevistados, além de se acostumarem com uma nova escola, a mudança de localidade trouxe muitas dificuldades.

Trabalhosa. Foi difícil me adaptar em um novo lugar e em uma escola que tinha os costumes diferentes do que eu tinha antes. (Sérgio)

Então eu fui pra casa da minha tia no 2º ano do 2º grau. Todo o 2º grau eu fiquei na casa da minha tia lá em Muriaé. Então, era assim. Foi difícil. (Paulo)

Eu sentia falta de conhecer os professores, deles me conhecerem, sabe? Lá ninguém sabia meu nome. As turmas tinham muita gente. (Julia)

Quando perguntamos sobre o estímulo das escolas de ensino médio em relação ao ingresso na universidade, as respostas de nossos entrevistados foram curtas. É como se para todos as respostas fossem óbvias fazendo com que as nossas perguntas soassem sem sentido.

Em escola pública esse assunto não existe. Só tinha um professor, acho que era de Sociologia, que falava. Mas ninguém dava muita atenção. (Julia)

Na minha escola ninguém nunca falou. Eu nem sabia como é que se fazia pra entrar na faculdade. (Daniela)

O fato de estudar em uma instituição privada fazia com que, segundo Paulo, houvesse uma pressão da própria escola para os alunos ingressassem na universidade, especialmente nas universidades federais:

Quem passava na universidade federal tinha faixa na frente do colégio, tinha recepção, tinha banda, tinha festa, tinha tudo! Então, tipo assim, a escola ganhava status pelo número de alunos que ela aprovou no vestibular federal. Então lá se fala muito em Universidade Federal de Juiz de Fora, de Viçosa, daqui do Rio, de Ouro Preto... Então o colégio já te induzia a fazer uma universidade federal, você tem que fazer uma universidade federal, entendeu? Isso é do colégio. (Paulo)

No caso de Fernando, este nos relata que, em seu país, estar na faculdade é um fator importante para que se consiga um trabalho. Por isso há o estímulo das instituições para que o aluno ingresse no ensino superior.

Alguns professores comentavam, até porque já existiam faculdades lá e o sonho de qualquer aluno era progredir e fazer um curso superior, até para ter acesso aos serviços públicos. Desde que eu estava terminando o ensino médio eu já tinha o interesse em fazer a faculdade de admissão, aqui vocês chamam de pré-vestibular. (Fernando)

Cabe aqui, ainda que não nos aprofundemos, tecer considerações sobre a qualidade do ensino médio brasileiro. Se, por um lado, a Lei n. 9.394/96 preconiza que no ensino médio deve ocorrer a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para que, deste modo, o estudante dê prosseguimento aos estudos. Por outro lado, a realidade das escolas públicas brasileiras não permite que esta proposta se materialize de maneira satisfatória.²⁷ Faltam carteiras, professores, salas apropriadas, enfim, não há espaço apropriado que possibilite que os jovens se desenvolvam e não há profissionais especializados – professores, coordenadores, equipe técnica – para planejar e executar as atividades. Estes fatores, dentre outros aspectos, impossibilitam que se coloque em prática o modelo de ensino médio previsto em lei. A principal consequência disso é a má qualidade da formação de nossos alunos e a pouca expectativa, tanto deles quanto dos docentes, sobre o futuro após o ensino médio.

²⁷ O sucateamento da educação básica está presente em diversos lugares do Brasil: “A falta de manutenção, às vezes, está exposta nos muros pichados, no mato que cresce no meio das paredes de uma escola que, apesar de patrimônio histórico, não tem o tratamento que merece”. (Rio de Janeiro, *RJTV*, 08/02/2007). “A secretaria municipal de educação de Cuiabá está alugando salas para diminuir o déficit de vagas na educação infantil. Em algumas escolas chega a haver sessenta alunos por sala”. (Mato Grosso, *Diário de Cuiabá*, 17/01/2008). “As paredes retêm umidade na época de chuva. As salas são mal iluminadas e a ventilação é ruim. Pior ainda: existem três salas de aula sem portas e, assim, com péssima acústica, exigindo muito esforço vocal dos professores” (Pernambuco, *Jornal do Commercio*, 15/10/2005).

Outro ponto comum entre nossos entrevistados refere-se ao fato de que após a conclusão do ensino médio o caminho vislumbrado pelas famílias era trabalhar. A exceção é Bruno que afirma sempre ter tido o apoio da mãe em sua intenção de fazer um pré-vestibular. Paulo relata que também não vivenciou a pressão para trabalhar e atribui isso ao fato de sua mãe, que era empregada doméstica, trabalhar na casa de uma senhora que valorizava a educação superior. Esta senhora, segundo ele, conseguiu convencer sua mãe sobre a importância de uma escolarização maior.

Então tudo que o neto dela tinha, ela queria que eu tivesse também. Então ela queria que eu estudasse, fizesse faculdade. Ela orientava minha mãe pra minha me orientar. Ela influenciava minha mãe. (Paulo).

SOUZA e SILVA (1999, p. 113) apontam que a urgência em suprir a falta de recursos econômicos faz com que trabalhar seja a prioridade no caso dos alunos pertencentes aos setores populares já que “a ambição era que os filhos atingissem o 2º grau e, a partir daí tivessem melhores condições de se posicionar no mercado de trabalho” (SOUZA e SILVA, 1999, p.113). Nas falas abaixo, podemos observar que trabalhar após o ensino médio era um fato natural e até mesmo essencial nas trajetórias investigadas:

Pra família era normal terminar o 2º grau. Terminar o 2º grau e tal, mas tinha que trabalhar. (Eurico)

Trabalhar, trabalhar. Não se falava em faculdade. Até porque, eu acho que, olhando um pouco pra trás a minha família nem tinha noção disso, pensar numa faculdade pública naquela época era uma coisa muito distante. Terminar e trabalhar. Eu tinha vontade de fazer uma faculdade, mas assim, a minha prioridade era trabalhar. Depois que eu estivesse trabalhando eu pensaria numa faculdade. (...) ter a necessidade de sustento, essa necessidade era imperiosa. Não poderia colocar a minha faculdade dentro das despesas da família. (Milena)

Não havia na família de nossos entrevistados uma estratégia de longa permanência (que contemplasse os ensinos fundamental, médio e superior) na escola. Embora percebessem a importância da escolarização, os pais de nossos entrevistados

não vislumbravam mecanismos de viabilização de acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Cabe aqui utilizar o conceito de *habitus*, fundamental na obra de Pierre Bourdieu. Na concepção do sociólogo francês, o *habitus* é uma estrutura simbólica durável e estruturante de nossas práticas e representações. É a consequência de um dado momento da estrutura social, mediado pela subjetividade e que se evidencia, dentre outras coisas, na expressão corporal. Assim, ele faz com que os indivíduos ajam de acordo com os condicionantes estruturais e culturais adquiridos objetivamente.

São sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU *apud* MICELI, 1987: XL).

Nas trajetórias de estudantes de origem popular, a conclusão do ensino médio significa “a conclusão dos estudos”. O não investimento dos pais e dos próprios alunos em uma escolarização voltada para o ingresso no ensino superior não significa falta de ambição ou um pouco querer no que diz respeito à aquisição de uma melhor posição no espaço social. O “que ocorre, na realidade, é que esses pais apreendem e se relacionam com o campo escolar, em particular, de acordo com as condições objetivas em que vivem (...) nesse quadro os pais – ou um dos pais – podem não compreender o investimento escolar como adequado.” (SOUZA e SILVA, 1999, p. 123). Por isso, tanto os pais quanto os alunos procuram, imediatamente após o ensino médio, um trabalho, mesmo que informal, para que possam contribuir com as despesas da casa e investir em algo que lhes dê um retorno imediato, como curso de telemarketing²⁸, por exemplo.

Assim, para nossos entrevistados e seus familiares, trabalhar era óbvio dentro da realidade social em que estavam inseridos. Embora houvesse algumas vezes o desejo de cursar o ensino superior, este esbarrava não apenas na necessidade financeira, mas

²⁸ Segundo dados da Associação Brasileira de Telemarketing, em 2006 havia 675.000 trabalhadores no setor. Segundo do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, neste mesmo período, 70% dos trabalhadores de telemarketing tinham o ensino médio e 70% eram do sexo feminino.

também no distanciamento entre o mundo de nossos entrevistados e o mundo acadêmico.

Um aspecto importante nas trajetórias educacionais de nossos entrevistados refere-se ao que VIANNA (2000) denomina de “êxitos escolares parciais” – definidos como bom rendimento acadêmico e inexistência de reprovações – especialmente durante as séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, a autora não desconsidera a importância dos indivíduos na construção de suas caminhadas educacionais apontando que “essas trajetórias supõem um querer e uma autodeterminação imbatíveis, sobretudo dos filhos, condição *sine qua non* de produção de sobrevivência escolar em meios populares” (VIANNA, 2000, p.52).

Eu estava sempre atento às aulas e sempre conversava com meus colegas no intervalo e fora da sala de aula. Nunca fui de conversar em sala e isso se refletia nas notas. (Bruno)

Eu respeitava muito os professores e a escola avaliava também os aspectos qualitativos. Eu era um bom aluno, sempre sentava na frente. (Sérgio)

2.3.2. O momento e a estratégia de aquisição de conhecimento para acesso ao ensino superior

O momento de entrada no ensino superior é algo que também chama atenção. Nossos entrevistados, com exceção de Paulo, não ingressaram na universidade logo após o término do ensino médio. A maioria decide fazer faculdade posteriormente quando percebe que o diploma de ensino superior constitui uma ferramenta importante para ascensão econômica:

Quando vi que não tinha formação suficiente para conseguir um bom emprego e que o que eu queria ainda estava por alcançar, precisei entrar na universidade. Ou seja, meus conhecimentos ainda eram muito limitados e eu tinha muitos questionamentos e curiosidades por saciar. (Sérgio)

Eu precisava ingressar para conseguir um emprego, ter um futuro sabe... Eu sempre pensei em fazer uma faculdade, mas acho que no fundo, não tinha coragem de entrar... Sei lá tanta gente diferente de mim, um monte de riquinhos. Daí um dia eu pensei: quer saber? Esse troço também é pra mim! (Daniela)

LAHIRE (1997), em seu estudo sobre o sucesso e o fracasso escolar nas camadas populares, aponta que o investimento em escolarização se torna uma necessidade à medida que a exigência no mercado de trabalho torna-se cada vez maior:

Na situação social contemporânea, caracterizada por uma muito grande proporção de assalariados e de exigência cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto de grupos sociais (...). Com a crise do emprego o diploma até se torna particularmente determinante para se conseguir um emprego estável (LAHIRE, 1997, p.256).

Ingressar em cursos pré-vestibulares de cunho popular foi o meio encontrado por nossos entrevistados – à exceção de Fernando e Paulo - para ingressar na universidade pública uma vez que eles necessitavam suprir déficits de conhecimento não adquiridos no ensino médio.

Fiz sim. Era um pré-vestibular comunitário no Anaia. Fiquei lá por dois anos e depois fui para o pré-vestibular comunitário Aliança em Alcântara, onde fiquei por dois anos também. (Bruno)

Quando eu terminei o ensino médio, eu fiz dois anos de pré-vestibular comunitário. (Eurico)

Chama atenção, dentro das ementas dos pré-vestibulares populares, em especial dentro do Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC, a presença da disciplina “Cultura e Cidadania”. Esta disciplina tem por objetivo discutir questões gerais relacionadas à educação, saúde, política, gênero, raça cultura, dentre outros temas. Deste modo, a disciplina constitui-se em um momento de reflexão e debate acerca da condição econômica, social, racial e cultural dos pré-vestibulandos, já que é ministrada sob o formato de palestras em que diferentes especialistas são convidados a falar sobre determinado tema. O estudo das falas dos entrevistados deixa entrever que, em alguma medida, essa reflexão ficou plasmada em suas vidas.²⁹

²⁹ Na concepção de MORGADO (2000) “mais do que prover um preparo meramente instrumental para o vestibular, é um importante instrumento de empoderamento de identidades socioculturais dos negros e dos economicamente desprovidos” (p.6).

2.3.3. A postura familiar diante da decisão de ingressar na universidade

A reação da família diante da decisão de ingressar no ensino superior e, posteriormente, diante do ingresso na universidade é algo que alguns de nossos entrevistados destacam em suas narrativas.

Era uma neutralidade estranha. Não vou dizer que meus pais e meus parentes torciam contra. Mas sei lá, já estava tudo preparado pra me consolar, porque na cabeça deles estava claro que não iria dar certo. Quando não passei na primeira fase da UERJ, lembro das palavras de consolo, todas voltadas pra que eu desistisse. Era aquela coisa assim: pra que passar por esse sofrimento de novo? (Daniela)

Ao mesmo tempo em que eles me consideravam muito estudiosa, eu vivia com a cara enfiada dentro dos livros, sempre achavam assim: “não vai muito longe”, “esse negócio não vai dar em nada”. Ficou aquela coisa do “ah, deixa ela, tadinha, ela está precisando disso pra melhorar a auto-estima, no final do ano quando ela não passar, ela desiste.” (Milena)

Embora torcessem por seus filhos, as famílias não tinham muita convicção de que eles poderiam obter sucesso. Mesmo com o desejo de que seus filhos fossem aprovados no exame vestibular, o distanciamento entre as famílias de estudantes vindos das camadas populares e o mundo acadêmico fez com que a ascensão ao ensino superior assumisse contornos de um sonho inatingível.

As narrativas nos remetem às reflexões de BOURDIEU (1998) no que se refere à percepção sobre escolarização nos meios mais pobres. O autor aponta que “a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte que recua à medida que nos aproximamos dela” (p. 483).³⁰

³⁰ LAHIRE (1997) vai além do pensamento de Bourdieu no que concerne ao investimento dos familiares em escolarização. Na concepção de Bourdieu, o sucesso escolar do aluno está intimamente ligado à escolaridade dos pais. Para Lahire, alguns fatores nas configurações familiares dos indivíduos devem ser levados em conta quando pensamos o processo de sucesso escolar – no caso aqui estudado, no ingresso ao ensino superior. É possível apontar que “assim supomos, às vezes, que é no grau de conscientização e de mobilização familiares em relação aos desafios escolares que reside o princípio das diferenças entre as escolaridades em meios populares” (LAHIRE, 1997, p. 256).

Após ingressarem na academia, os estudantes vindos das camadas populares criam vínculos com este espaço que antes causava estranhamento. Tais vínculos fazem com que novos costumes sejam adquiridos e levados aos seus locais de origem. Assim, cria-se uma conexão entre os diferentes espaços sociais cujo elemento de ligação é o estudante. Em algumas vezes, a interação entre estudantes das camadas populares e universidade é tensa já que, mesmo a universidade sendo um ambiente de legitimação da cultura, as fronteiras que as delimitam não são impermeáveis.

Os novos códigos linguísticos adquiridos e as novas representações a respeito da vida em comunidade e mesmo da vida dentro da universidade fazem com que, algumas vezes, este aluno se afaste, ainda que inconscientemente, dos modos de vida da periferia, embora continue residindo e frequentando aquele ambiente. O que muda é a percepção que este universitário tem do espaço em que mora e das pessoas que ali habitam. Há um processo de desnaturalização das situações anteriormente vividas pelo aluno.

Esta transição de culturas não é um processo linear uma vez que não estamos falando de um lago de águas tranqüilas. Afinal, se por um lado, o estudante consegue, enfim, transpor as barreiras impostas pelo capital cultural diferenciado dos colegas de classe e professores, por outro ele ainda tem em suas redes de família, vizinhos e amigos, indivíduos que possuem um tipo de capital distante do circuito acadêmico. Transitar por estes dois universos não é um processo fácil, não sendo incomuns casos de estudantes que “rompem” com ambos os lados: omitem sua origem dentro da academia e buscam desfazer os laços com amigos e vizinhos e até mesmo com familiares.

As coisas vão mudando, a gente vai ficando dentro do sistema, a gente meio que vai se acostumando, você vai esquecendo um pouco sua trajetória, entendeu? (Paulo)

A mudança de percepção em relação ao local de origem e às relações de amizades estabelecidas reflete também nas relações sociais deste estudante. Há, com o passar do tempo, e conforme a interiorização dos saberes acadêmicos, uma gradual mudança de interesses. As prioridades deste sujeito são outras, as atividades mudam e o lazer sofre alterações. Atividades como seminários e trabalhos acadêmicos algumas vezes substituem o jogo de futebol e as conversas. Nesta mudança de prioridades há

uma transformação das sociabilidades deste universitário. Ocorre a substituição dos momentos de confraternização por momentos de estudo. A escolha desde universitário nem sempre é compreendida, já que este, em certa medida, abre mão de momentos agradáveis para exercer uma atividade tida como chata ou mesmo desnecessária na visão de familiares e vizinhos.

Minha mãe até hoje não entende como eu posso deixar de ir às festas de família ou de rua pra ficar em casa estudando. Alguns parentes acham que eu fiquei metida depois que entrei na UFF. (Julia)

Apesar de não investir consistentemente no ingresso dos filhos, os pais de nossos entrevistados entendem que estar na universidade é um diferencial nas trajetórias deles como podemos verificar nas narrativas abaixo:

Meus pais ficaram assim. Porque eu vou te dizer uma coisa: o único preto e pobre que fez universidade federal na cidade fui eu, o resto é tudo filhinho de papai e mamãe. Eu sou a exceção (...) eu passo na rua, as pessoas falam pra mim: “eu vou à sua formatura”, “eu não posso perder a sua formatura”, “eu já comprei o pano do vestido pra ir à sua formatura”. (Paulo)

Era aquela coisa assim do “a minha filha está na universidade, a minha filha vai ser doutora”. Chega a ser meio contraditório. Eles pensam mais no título do que na funcionalidade da graduação. (Milena)

Tem vizinhos que me procuram pra perguntar como é que eu fiz [para ingressar na universidade]. Quando eu explico que tem que fazer uma prova, que é o vestibular eles fazem uma cara de “é só isso?” Eles achavam que era por meio de pistolão. (Daniela)

Ser “diferente” no local de origem faz com que alguns alunos utilizem o saber adquirido na universidade para modificar a realidade em que estão inseridos. Não são raros os episódios de estudantes que, após o ingresso no ensino superior, passam a participar mais da vida política da comunidade integrando associações de moradores e participando de projetos como pré-vestibulares comunitários. Esses alunos desempenham um importante papel dentro dos meios populares já que, ao adquirirem o saber classificado como erudito, tornam-se agentes no processo de transformação dentro de suas comunidades.

Nesse ano finalmente eu vou montar meu pré. Já tenho o espaço e alguns colegas que darão as aulas. É o mínimo que eu posso fazer pela minha comunidade. (Daniela)

Eu cheguei aqui e tenho que lutar, tenho que fazer algo para que as pessoas que são como eu cheguem também. Meu irmão e eu estamos implantando o primeiro pré-vestibular da cidade, no mesmo colégio que eu cursei o ensino fundamental. (Paulo)

Estou fazendo um trabalho de cidadania aqui na comunidade. De levar informação, fazer com que as pessoas saibam que tem direitos. (Ricardo)

Segundo VELHO (2001), “cada vez mais, na sociedade moderno-contemporânea, a construção do indivíduo e de sua subjetividade se dá através de pertencimento e participação em múltiplos mundos sociais e níveis de realidade (...). Ora, certos indivíduos mais do que outros não só fazem esse trânsito, mas desempenham o papel de mediadores entre diferentes mundos, estilos de vida e experiências” (p.20). Todo indivíduo que transita por diferentes mundos sociais é um mediador, mesmo que esta mediação não constitua um projeto.

Trazemos, a seguir, o olhar do grupo entrevistado sobre a Universidade Federal Fluminense. Investigamos como se deu a sua inserção no espaço da universidade e quais foram os meios utilizados para se manterem na UFF durante a graduação.

2.4. Percepções sobre a UFF

Ser universitário e morador de espaços populares é uma situação repleta de ambiguidades: ao mesmo tempo em que o indivíduo, ao entrar no circuito acadêmico passa, em certa medida, a fazer parte de uma elite intelectual, ele pertence também a um espaço que muitas vezes está fortemente marcado pelos signos da pobreza e exclusão. A posição previamente ocupada no espaço social fez com que os primeiros momentos dentro da universidade sejam para ele de dificuldade.

Foram momentos muito apreensivos. Eu me sentia um pouco desamparado, distante da minha realidade. Não havia integração e entrosamento entre as pessoas. (Sérgio)

Quando eu entrei na universidade, eu vinha de uma rotina de estudos zero. Quando eu entrei lá dentro eu vi que eu estava com muita gente e sozinho. Era muito complicado. (Ricardo)

Então, assim, no início, eu chorei muito porque meus amigos eram só filhos de advogados, filhos de engenheiros, e eu filho do maquinista e da costureira estava lá [na UFF] sabe? Então era assim, foi difícil. (Paulo)

Entrar no espaço da universidade foi para nossos entrevistados bem mais do que adentrar em um prédio de cimento. Entrar na UFF implicou ultrapassar uma barreira que, mesmo depois da aprovação no exame vestibular, ainda parecia intransponível.

Quando você chega aqui, você vai lidar com outro tipo de pessoas, pessoas da universidade. Tenho um amigo que quando entrou pela primeira vez aqui na UFF, perguntou ao guarda que fica na portaria se podia entrar. É um desses medos que você tem quando entra aqui. (Eurico)

Descobrir aquilo tudo, descobrir que não tem ninguém pra te ensinar nada, pra te informar nada, ir tateando naquele universo pra se entender com ele. (Milena)

As narrativas de nossos entrevistados acerca da relação com os espaços da universidade – reitoria, coordenação de curso, biblioteca - e com os professores sugere que a UFF, de um modo geral, não está preparada para acolher o estudante vindo das camadas populares. Sobre a relação com os professores, nossos entrevistados relatam que os docentes nem sempre percebem que não são todos os alunos que têm facilidade em entender o que lhes é passado:

Professor? Eles não querem nem saber, chegam em sala e nem olham pra tua cara. Acham que são deuses. O pior é que, se você for avaliar direitinho, muitos deles fingem que dão aula. A gente só acredita porque a arrogância deles é muito grande. (Daniela)

Alguns professores são bons, outros, nem tanto, mas eu nunca tive nenhum problema com nenhum deles. Tem professor que passa livro em inglês, não querem saber se você fala inglês. (Eurico)

Vale transcrever aqui a longa narrativa de Milena. Acreditamos que esta fala sintetiza o sentimento de muitos dos alunos vindos dos extratos mais pobres quando chegam à universidade:

Olha, é inevitável você falar da sua relação com os professores dentro de uma universidade pública sem falar do sucateamento dessa universidade. Então você pega professores profundamente insatisfeitos que acabam utilizando a universidade como válvula de escape. Alguns, eu diria, que chegam até mesmo a descontar no aluno a frustração que ele encontra no fazer profissional dele, nesse cotidiano. Em alguns momentos você encontra professores que pra você se aproximar são extremamente difíceis; professores que não conseguem entender, não conseguem visualizar a diversidade de alunos que está chegando na universidade hoje. Então você pega professores que chegam dentro de sala de aula, viram pra você e pegam uma lista com 20, 30 livros acadêmicos e falam que você tem que comprar. Eu tinha uma colega de turma que pagava passagem vendendo bolo e se não vendesse a gente tinha que fazer vaquinha pra pessoa voltar pra casa. E essa realidade muitas vezes não era percebida. É como se o professor de universidade pública, muitas vezes, não estou generalizando, mas alguns chegavam a dar mostras de que viverem encastelados dentro da universidade. Sabe aquela coisa de levarem a sério aquela coisa do mérito? Se você está aqui é porque você fez por merecer, então você tem que continuar fazendo por merecer, sem procurar levar em consideração as particularidades de cada aluno dentro da universidade, dentro de sala de aula. A reitoria é inexistente, acho que no caso da UFF, é uma coisa até geográfica por causa da distância. Com a coordenação de curso eu peguei um momento muito difícil, porque a cada dia que você chegava no Serviço Social era um coordenador diferente, com todos os nomes possíveis: interino, *pró-tempori*, tudo o que você imaginar. Talvez a relação mais tranquila seja com a biblioteca, que tem visita guiada, tem os funcionários sempre prontos a te atender, mas até se acostumar com aquele espaço, descobrir onde as coisas funcionam, as informações são truncadas. No meu 1º semestre que eu fui para o bandejão, eu fui expulsa da fila do bandejão, foi um horror, porque disseram que a gente podia entrar com o plano de curso e chega na não hora não podia, porque tinha que ter carteirinha. Umas pessoas super ‘delicadas’ que te atendem dizendo: “como você não sabia?” (Milena)

O desempenho da universidade precisa ser entendido para além das explicações dadas pelos nossos entrevistados. A universidade pública, de uma maneira geral, vem vivendo uma situação de sucateamento que se agravou a partir dos anos 2000. Ela, e conseqüentemente a educação, deixa de ser vista como um direito e passa a ser apreendida como uma atividade mercantil. Deste modo, “essa localização da educação

no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: 1) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada como um serviço público e passou a ser entendida como um serviço que pode ser privado ou privatizado” (CHAUÍ, 2003, p. 05). Neste contexto, o exercício da atividade docente transforma-se em mera transmissão de conhecimentos uma vez que há urgência em se aproveitar ao máximo a mão-de-obra do professor. Assim, não há espaço (e nem tempo) para discussões ou reflexões mais elaboradas.

Nestas universidades, o corpo docente tem como função principal transmitir rapidamente os conhecimentos registrados em cópias de livros. O recrutamento desses profissionais é muitas vezes feito sem que sejam consideradas as habilidades sobre o campo de conhecimento no qual ele vai se inserir. Assim, o professor torna-se um profissional que precisa se adequar ao modelo de trabalho “flexível”.

Sobre os recursos destinados às IFES, a ANDIFES informa que em 1995 o montante destinados a elas foi de R\$ 551 milhões. Em 2003 este valor caiu para R\$ 375 milhões, o que significa uma redução de 23%. As sucessivas restrições orçamentárias que vêm acometendo as universidades públicas têm como efeitos a má conservação dos espaços das universidades como bibliotecas, salas de aula e bebedouros. Têm também como efeito gerar um déficit de técnicos-administrativos e desestimular docentes.

Diante desta situação, o que se tem feito como medida para tentar amenizar a situação econômica das universidades públicas é uma adequação destas aos padrões de mercado com a inserção de atividades de caráter privatizante, como por exemplo, os cursos pagos.³¹

2.4.1. Estratégias de permanência antes da participação nos programas

Cabe aqui destacar as estratégias formais e informais utilizadas, não apenas pelos entrevistados, mas também por alguns de seus colegas de classe, antes de

³¹ Tabulações da Pnad feitas pelo pesquisador Simon Schwartzman, no ano de 2006 mostram que o setor privado de pós-graduação cresceu 30% de 2001 a 2004, enquanto o público variou 8%. Para o pesquisador essa ampliação ocorreu especialmente nos MBAS e especializações.

ingressarem nos programas de permanência investigados, para cursarem o ensino superior. Trata-se, na verdade, de um grande desafio já que “se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso.” (ZAGO, 2006, p. 233).³²

Entendemos por *estratégias formais de permanência* as ações criadas pelo Estado e/ou pelas instituições de ensino para que os alunos vindos dos extratos socioeconômicos mais vulneráveis permaneçam na universidade. As *estratégias informais de permanência*, por sua vez, referem-se à criação, pelo próprio aluno ou por sua rede de sociabilidade, de meios que possibilitem que este consiga se manter na academia.

Dentre as estratégias formais de permanência o restaurante universitário, popularmente conhecido como “bandejão”, aparece como uma importante ferramenta de manutenção dos estudantes pobres na UFF.

O restaurante universitário da UFF existe desde os anos 80. Inicialmente situava-se no bairro do Barreto, no prédio da faculdade de nutrição. Naquele período, as refeições eram produzidas na faculdade e levadas para os restaurantes menores localizados nos campi. Atualmente existem três restaurantes: no Gragoatá, onde fica a cozinha, e duas “cantinas” que apenas servem a comida, sendo uma no prédio anexo à Reitoria e outra na Faculdade de Veterinária. É importante ressaltar que nos três restaurantes o valor das refeições é o mesmo: R\$ 0,70 para alunos e funcionários da UFF e R\$ 1,54 para os trabalhadores que prestam serviços à universidade. Há, ainda, a bolsa alimentação (50% ou 100%, destinadas aos alunos que comprovarem, através de questionário socioeconômico, situação de carência financeira).

Segundo a Gerência de Coordenação Alimentar da UFF, o restaurante serve cerca de 3 mil refeições por dia no período de aulas. Nas férias, cerca de 300 refeições são servidas, principalmente aos funcionários. Os alimentos preparados na creche da UFF também são vindos do estoque do restaurante universitário.

Nossos entrevistados narram que a greve dos servidores técnico-administrativos da universidade em 2005 e a consequente paralisação das atividades do restaurante universitário foram responsáveis por seus piores momentos dentro da UFF.

³² Dependendo do local onde o estudante resida e do curso de graduação escolhido, os gastos mensais com material didático e transporte podem chegar a R\$ 500,00 mensais. Em estudo realizado em 2007 sobre a permanência dos alunos negros na UFF, ROCHA (2007) constatou que as “necessidades para permanecer com qualidade seriam supridas com um valor estimado de R\$ 600,00” (p. 267).

Em 2005, quando o bandejão entrou em greve foi a pior fase, eu ia para o restaurante popular pra comer. (Eurico)

Chorei quando o bandejão entrou em greve. Não tinha onde comer. Aliás, lugar pra comer tinha. Eu é que não tinha dinheiro. Nos finais de semana fazia unha pra tentar garantir a passagem, né. (Daniela)

Quando o bandejão estava em greve, que foram os primeiros momentos, era miojo, era macarrão, era o que era mais barato. Foi o meu pior momento dentro da UFF. (Paulo)

Sobre as estratégias informais de permanência, a rede de solidariedade de amigos, familiares e até mesmo de colegas de curso e funcionários ganha evidência. É também corriqueira a realização de atividades autônomas, como garçom, pedreiro e babá. Atividades como vender roupas ou fazer bolos e bijuterias para comercializar dentro da universidade não são incomuns:

Eu vivia de fazer “bicos” em restaurantes era isso que fazia com que eu tivesse um dinheirinho pra passagem e tal. (Sérgio)

Tinha a secretária lá da coordenação, ela fazia mutirão na secretaria pra arrecadar cesta básica pra mim. (Paulo)

Na minha família tinha muito aquela coisa de proteção. Então ficou acertado que, caso eu passasse, meus tios ajudariam, cada um daria uns dez, vinte reais por mês. Era uma espécie de vaquinha, era isso, era uma vaquinha. E eu assim, me virava vendendo calcinha, Avon, Natura. Outra estratégia era colocar uniforme de escola pública pra não pagar passagem, fazia muito isso no início da faculdade. (Julia)

Eu fazia uns bicos de professor de informática, tirava o da passagem e o resto era pra sustentar minha família. (Ricardo)

Podemos observar que, ao menos nas trajetórias investigadas, as estratégias informais eram o que, até o momento de ingresso nos programas, custeava a permanência destes sujeitos na universidade. Essas estratégias, embora importantes, não traziam tranquilidade a nossos entrevistados no que diz respeito a manter-se na universidade uma vez que não havia retorno financeiro seguro e dentro de um calendário previamente fixado.

O restaurante universitário aparece como um importante instrumento para fazer com que o dinheiro ganho com o trabalho seja investido em outras coisas importantes para a permanência, especialmente transporte. No entanto, verificamos que ainda são poucas as estratégias formais que visem, de fato, assegurar a permanência dos alunos de camadas populares na UFF. A seguir, analisaremos as percepções dos entrevistados sobre os programas Bolsa Treinamento e Conexões de Saberes, tratando particularmente dos impactos destes programas nas trajetórias educacionais destes sujeitos.

2.5. A participação nos programas

O objetivo desta seção é conhecer a opinião dos entrevistados a respeito dos Programas Bolsa Treinamento e Conexões de Saberes. Examinamos as análises que nossos entrevistados fazem sobre os programas dos quais participaram e de que forma esta participação impactou suas trajetórias acadêmicas.

3.5.1. Programa Bolsa Treinamento

Uma ajuda financeira. Esta é a opinião dos nossos entrevistados quando perguntamos: “qual o objetivo do Programa Bolsa Treinamento?”. Optamos por colocar todas as respostas para que possamos ter a dimensão exata do olhar que o grupo entrevistado tem acerca do referido programa.

É um jeito de fazer com que o aluno tenha tempo de aprender trabalhando e estudando. É um jeito que se tem para que o aluno não precise trancar a faculdade. (Bruno)

A Bolsa Treinamento é uma ajuda. (Eurico)

É uma ajuda financeira. Um jeito que a UFF encontrou de dizer que é democrática. (Daniela)

Ajuda não somente no ponto de vista aquisitivo, possibilita uma integração e um conhecimento dos diferentes espaços da UFF. (Fernando)

É um valor que UFF paga para que possamos trabalhar. É isso, não tem nenhuma validade acadêmica. (Julia)

Historicamente as políticas sociais são vistas pela população usuária como favor. Essa afirmação é particularmente válida no caso da política de assistência social que, tradicionalmente, está associada à caridade e ao voluntariado (JOVCHLOVITCH, 1993; SPOSATI, 2001; ESCORSIM, 2008). Nossos entrevistados ainda têm essa concepção a respeito da bolsa treinamento. O fato deste programa ser exclusivamente voltado para alunos pobres faz com que ele assuma – na visão de nossos entrevistados – contornos de “ajuda” e de “caridade”. Os beneficiários do programa entrevistados não percebem a Bolsa Treinamento como parte de uma política assistencial destinada às populações mais vulneráveis que tem como objetivo garantir direitos de cidadania.

Sobre a organização e as formas de monitoramento e avaliação do programa, a resposta dos entrevistados só não se tornou um coro porque optamos por realizar as entrevistas de maneira individual:

A gente fica meio solta, só tem uma folha que a gente entrega lá. (Julia)

É só entregar uma folha no final do mês. (Eurico)

Só assinávamos no fim do mês para que o coordenador do projeto levasse a folha. Ninguém do DAC vai lá e diz “olha esse é o projeto do professor e tal”. Eles mandam a gente pra lá e pronto, desaparecerem. (Bruno)

Tinha que ir lá uma vez por mês pra entregar a frequência (Fernando)

A gente fica solta, só tem uma folha no fim do mês, que deve ser entregue lá na reitoria. (Daniela)

Na opinião de nossos entrevistados, não há por parte da UFF nenhuma valorização dos alunos do Programa. Todos relataram que não são chamados a participarem dos eventos da Universidade como acontece, por exemplo, com os bolsistas de extensão e monitoria³³.

³³ Anualmente a UFF promove a Semana de Extensão e a Semana de Monitoria. É o momento em que os alunos apresentam suas produções. Durante a Semana de Extensão há também a premiação dos melhores projetos desenvolvidos durante o ano na Universidade.

O trabalho que a gente faz fica, assim, meio de lado. Particpei de um projeto em que havia bolsistas de iniciação científica e tal. As meninas iam a seminários apresentar seus trabalhos. Mas eu nunca fui, nunca particpei, afinal, era bolsista treinamento. (Julia)

Poderia ser uma coisa mais estruturada, sabe? Algo que contasse academicamente. Mas, não. Parece que eles preferem que seja assim. É uma bolsa pra pobre, então não precisa ser estruturado. (Daniela)

Os projetos são colocados, mas não há uma preocupação efetiva da Universidade em se trabalhar esse projeto. Não é uma bolsa de iniciação científica, não é uma bolsa de monitoria, nem mesmo uma bolsa de extensão. A bolsa treinamento está abaixo dessas todas. (Eurico)

A fala de Eurico nos remete à pesquisa realizada por GÓIS (2009) sobre a permanência das mulheres negras no ensino superior. O autor discorre sobre a hierarquização das bolsas dentro da UFF afirmando que, “como se pode ver, as variações entre as bolsas não são apenas de nomenclatura. A rigor, é possível classificá-las e hierarquizá-las de acordo com a sua maior ou menor proximidade com as funções fim - ensino, pesquisa e extensão – da universidade” (GÓIS, 2009, pp. 761-762). Ser estigmatizado faz com que o indivíduo esteja sucessivamente em desvantagem quando comparado a um padrão de normalidade pré-estabelecido socialmente.

Assim, os estigmas também aparecem como “meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1999, p. 11). Nossos entrevistados não relataram situações em que foram estigmatizados por docentes, embora Eurico relate que alguns colegas sofrem com a diferença de tratamento dada por certos professores.³⁴

Tem uma colega que se queixa bastante. O professor trata o bolsista treinamento como secretário, coloca pra pagar contas, fazer café. É um problema sério. Tenho uma amiga que tem essa queixa e isso acontece mesmo. A UFF encara mesmo como uma ajuda de custo para o aluno pobre. Um cala a boca. (Eurico)

³⁴ ARAÚJO (1993) traz importantes contribuições a respeito desse assunto ao mostrar as diferenças simbólicas e diferenças de tratamento dado por uma instituição escolar a alunas bolsistas e as alunas não-bolsistas. Estas diferenças se materializavam nas atividades exercidas por cada um dos grupos dentro daquela instituição escolar. Enquanto o grupo de bolsistas exercia as tarefas mais pesadas como limpar o chão e lavar roupas, ao grupo das não-bolsistas eram atribuídas tarefas como bordar, pintar, etc.

Não há uma perspectiva, quase que como uma esmola, pelo menos a Universidade vê assim. Uma ajuda para os que são mais pobres. É uma bolsa de segunda categoria em termos de questão acadêmica ela não oferece nada. Por exemplo, com o tempo que eu passei no Conexões eu pude descontar duas disciplinas, com a Bolsa Treinamento isso é quase impossível. (Eurico)

A fim de compreendermos com maior profundidade como se dá o processo de estigmatização dos indivíduos, recorreremos mais uma vez a GÓIS (2009).

Assim a bolsa de iniciação científica acompanhada pela bolsa de extensão e de monitoria está no topo da escala, enquanto a bolsa de treinamento está situada na posição mais baixa da escala. Ainda sobre a bolsa treinamento vale destacar os traços estigmatizantes associados a ela porque revela, em um meio altamente elitizado a ‘incapacidade’ de um/a dado/a aluno/a e de sua família em se manter sem o auxílio de um programa assistencial (GÓIS, 2009, p. 762).

Apesar de entenderem que a Bolsa Treinamento pouco contribui para a formação acadêmica, nossos entrevistados vêem como positivo o fato de atuarem em projetos que abarcam diferentes alunos e cursos de graduação. Conhecer professores de outras áreas também é visto como algo positivo porque pode garantir uma bolsa de maior prestígio no futuro.

O lado bom do Programa é poder conviver com outros cursos, no meu projeto tinha um monte de gente de outros lugares. Acho essa interação interessante porque ficamos conhecendo outras realidades dentro da UFF. (Bruno)

A bolsa treinamento é muito mais do que parece, só de estar participando, poder conversar, compartilhar com outras pessoas, já é um campo muito grande que se abre pra você. Imagina se você não participa de nenhum programa só vai pra faculdade e volta pra casa, é muito restrito. Tem o dinheiro que eles pagam, mas você ganha muito mais do que dinheiro, ganha amizades, ganha experiências, não só com alunos, mas com professores que você acaba conhecendo. (Fernando)

Embora entendam que é importante participar de algum programa dentro da UFF, já que isso faz com que eles conheçam melhor outros espaços da universidade, o

grupo entende que o impacto principal do Programa em suas trajetórias refere-se ao alívio financeiro. Vale reafirmar que segundo eles não há um ganho acadêmico.

O principal impacto que a Bolsa teve pra mim foi o fato de não dar mais despesas em casa. Com o dinheiro, eu custeava meus estudos e ainda dava R\$15,00 pra meu irmão pagar o pré-vestibular dele. Era uma sensação boa, você poder investir, ainda que pouco, mas era um investimento no seu futuro. (Julia)

É bom saber que você está estudando e participando de alguma coisa dentro da universidade. O valor [da bolsa] é muito importante, mas acho que isso também não deve ser desconsiderado. (Fernando)

A única coisa em que a Bolsa Treinamento contribui é na questão financeira. Eu fui ser bolsista treinamento por uma questão de segurança. (Eurico)

As falas acima levam a crer que os estudantes têm preocupações que vão além da questão financeira. É possível verificar que, “portanto, a questão da permanência não é tratada pelos alunos apenas do ponto de vista socioeconômico.” (FONSECA, 2007, p. 177). Mesmo entendendo que o objetivo principal do programa é garantir a permanência através da concessão de um valor mensal aos estudantes pobres em troca da inserção em um projeto disponibilizado pela universidade, há, por parte de nossos entrevistados uma preocupação com a formação acadêmica.

2.5.2. Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares

Ao fazermos a pergunta: “Qual o objetivo do Programa Conexões de Saberes?” as respostas destoaram completamente daquilo que disseram os participantes do Programa Bolsa Treinamento:

O Conexões tinha como ideal proporcionar algo aos alunos de escola pública, negros e carentes, enfim, às pessoas mais excluídas da sociedade, dar a eles uma chance, uma esperança de chegar ao ensino superior. Dar também a chance deles permanecerem na universidade.

Era proporcionar a ascensão deles; chegar ao ensino superior e aos bolsistas fazer com que eles continuassem seus estudos. (Ricardo)

Trazer estudantes de origem popular para a universidade pública através de uma aproximação de ambos discutindo as formas de ingresso permanência e sucesso. (Sérgio)

O objetivo primordial era pegar os estudantes e promover a inserção qualificada desses estudantes na vida acadêmica, propiciar espaços de discussão, escrita, leitura. Eu não diria facilitar, mas fornecer subsídios pra qualificação acadêmica desses estudantes. (Milena)

Os entrevistados apontam que a mudança de percepção no que se refere aos espaços da universidade e mesmo em relação aos seus espaços de origem foi o câmbio principal ocorrido após a participação no programa. Além disso, ele gerou mudanças nos seus comportamentos.

O fato de realizarem dentro do PCS atividades como produção textual e grupos de estudo fez com que seu modo de ver a universidade mudasse. Isso também alterou suas opiniões acerca de temas como acesso e permanência no ensino superior e ações afirmativas. Os entrevistados atribuem esta mudança de percepções ao fato de haver uma aproximação com uma literatura e com debates que não lhes eram familiares.

Sobre a relação com os outros bolsistas, nossos entrevistados falam que, de modo geral, era amistosa. Contudo, os embates eram inevitáveis dado o grande número de bolsistas e a variedade dos cursos de graduação dos mesmos.³⁵ A variedade de cursos é vista como positiva pelos entrevistados, especialmente aqueles pertencentes à área de “exatas”. Na opinião deles isto trouxe um ganho, pois constituiu um meio de conhecer a realidade dos alunos de cursos distintos.

A UFF são ilhas, todo mundo diz isso. Então é como se eu saísse da Ilha da Engenharia, que só tinha riquinho e entrasse em um lugar que: “Ôpa! Tem gente aqui parecida comigo! Aqui também tem gente igual a mim”. (Paulo)

³⁵ Em 2006 participavam do Programa Conexões de Saberes 54 bolsistas dos seguintes cursos de graduação: Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia, Física, Geografia, História, Letras, Química, Pedagogia, Produção Cultural e Serviço Social. Além desses, havia mestrands do curso de Pós-Graduação em Política Social.

A questão financeira não deixou de ser mencionada pelos entrevistados. Assim como os participantes do Programa Bolsa Treinamento, para os ex-bolsistas do PCS o valor pago foi fundamental para a permanência na UFF.

Era a minha sobrevivência. Era pra pagar meu local e comprar uma comida melhor. Com o dinheiro do Conexões, eu saí do quartinho e fui para uma república. Fui morar com um grupo de amigos. (Paulo)

Eu tenho um filho, né. O conexões deu um clarão na minha vida. Eu investia em alimentação, passagem e vestimenta. Mesmo sendo pouco recurso, eu conseguia fazer as coisas. (Ricardo)

Foi suficiente para a minha permanência na universidade. Em compra de livros, reprodução de textos, passagens, alimentação e compra de materiais pessoais. (Cléberon)

Sobre a qualidade da permanência, os entrevistados apontam que a aproximação com uma literatura diferente é o grande diferencial.

Eu tive acesso a discussões, a autores e a trabalhos de pesquisa que eu não teria acesso em sala de aula. O que eu via no projeto acabava se refletindo na qualidade do meu pensamento, do meu olhar e daquilo que eu levava para as minhas aulas. (Milena)

Você começa a vivenciar mais a universidade, a tomar mais partido. Inevitavelmente, você começa a ir mais à universidade também, você começa a ficar mais tempo, então essa permanência tende a ter melhor qualidade, você fica com uma cabeça mais voltada para a crítica, para o debate. A possibilidade de conhecer outros professores de outros institutos e ver que eles são pessoas simples. (Ricardo)

Muitos dos relatos dos nossos entrevistados podem ser lidos à luz da idéia de *capital acadêmico*. Ele pode ser entendido como um conjunto de práticas adquiridas através do convívio com o espaço universitário, gerando um aprendizado que vai além do cognitivo. Refere-se ao resultado do tempo dedicado aos estudos, ao investimento em cursos e seminários e à aquisição de livros e bens de consumo diretamente relacionados ao refinamento do conhecimento. A aquisição de capital acadêmico se deu na vida dos nossos entrevistados e contribuiu para que eles olhassem o mundo de forma diferente, desnaturalizando uma série de questões.

Mudou sim, na defesa pelas bolsas já existentes e criação de novas, manutenção do refeitório da universidade e busca por outros auxílios como moradia estudantil. Obtive mais convicção de que a universidade pública é de todos nós. Com os professores o que mudou foi que para mim ficou mais claro que na mente deles a universidade pública é só para rico, que não precisa trabalhar e tem grana para comprar o que quiser. Agora eu sei que o fato de eu estar lá torna real a possibilidade de alguém humilde estudar lá também. (Sérgio)

As pessoas de origem popular também tem que ter a possibilidade de chegar aqui. A universidade mesmo não está tão colorida como nós gostaríamos. Outra coisa que o Conexões fez comigo foi mudar o xiszinho de pardo para o xiszinho de negro; eu agora reconheço a minha identidade. (Paulo)

Na seção a seguir analisamos as percepções do grupo entrevistado a respeito da política de assistência ao estudante, tratando especificamente do caso da Universidade Federal Fluminense.

2.6. Percepções sobre a política de assistência ao estudante na Universidade Federal Fluminense

Para os nossos entrevistados, na UFF não há efetivamente uma “política” de permanência. Os programas existentes nesta universidade, a exemplo do Programa Bolsa Alimentação, Bolsa Emergencial e mesmo a Bolsa Treinamento, são entendidos como “ações” de permanência que possuem um caráter pontual.

Como podemos perceber nas narrativas abaixo, o grupo entrevistado entende que a assistência ao estudante não deve ser restrita apenas ao viés financeiro, mas também voltada para as atividades acadêmicas.

O que eu vejo é o bandejão e só. Eu posso chamar isso de Assistência estudantil? Não. Eu penso em assistência estudantil como uma coisa grande, que realmente contemplasse os alunos que necessitassem. (Ricardo)

Entendo como assistência aos estudantes na universidade os serviços de naturezas diversas: bolsa treinamento, transporte, material de estudo, alimentação, possibilidades de pesquisa e de encaminhamento

profissional que lhe garantam a permanência durante o período de curso. (Cleberson)

Supomos que a implantação de uma política de assistência ao estudante deve, em primeiro lugar, possibilitar ao estudante oriundo das camadas populares uma permanência efetiva em que sejam incorporadas, “além de uma infra-estrutura material, suportes de escuta e pedagógicos para equiparar estudantes com históricos distintos (...). É importante no debate sobre esta Política a discussão sobre a concepção de assistência, que não deve ser reduzida a repasse de auxílios materiais”. (CASTRO, 2008, p. 235).

Como apontamos anteriormente, a assistência ao estudante não é apreendida pelas universidades e pelo poder público como parte integrante da Assistência Social. As discussões sobre esta questão ainda ficam restritas ao circuito acadêmico. Essa postura, por sua vez, é vista pelos entrevistados nos seguintes termos:

Não há preocupação com a assistência ao estudante. E o pessoal de escola pública, o cara da favela que tem o sonho de ser ‘doutor’? (Paulo)

O sujeito entrou na universidade, ele entrou e tem que se virar. É a visão de mundo que eles, que a reitoria tem. Muita gente vê a assistência como uma esmola. Não como uma política de permanência. (Eurico)

A assistência estudantil é uma coisa que entrou mais em voga depois que se começou a franquear, se começou a melhorar o nível de acesso dos estudantes de origem popular, dos adolescentes, dos jovens das camadas mais populares, mais pobres de nossa sociedade na universidade pública, mas ainda sim é uma coisa incipiente. (Milena)

Na opinião dos entrevistados, questões mais estruturais não são discutidas na UFF ou quando o são não se materializam. A moradia universitária é um exemplo disso. Desde o final da década de 90 os estudantes têm, através do Diretório Central dos Estudantes, reivindicado que esta medida seja posta em prática. Um projeto de moradia universitária tramita na UFF desde novembro de 2004. Antes disso, em julho de 2003, os vários Diretórios Acadêmicos da UFF (DA’s) mobilizaram-se para criar o Grupo de Trabalho de Moradia Estudantil, composto também por professores. Três anos mais tarde, em 30 de maio de 2007, o conselho universitário da UFF aprovou o relatório

elaborado no conselho universitário de 25 de abril de 2007, que tratava da questão da moradia universitária. Entretanto, nada ainda foi feito no que diz respeito a esta matéria.

Esta universidade precisa urgentemente de uma moradia. Isso não sai do papel. Mais ou menos 70% dos estudantes não são daqui. É fundamental ter uma política de assistência mais efetiva. (Eurico)
Tem a bolsa treinamento, tem o bandeirão e a bolsa alimentação. Há certa assistência, mas ainda está muito aquém. Não tem laboratório, a biblioteca não tem livros suficientes. Isso prejudica muito os alunos, com certeza. (Eurico)

Entendemos que as ações de assistência ao estudante devem ser pautadas na Assistência Social, no âmbito do SUAS, ou seja, como um elemento que constitui um direito social. A assistência ao estudante, assim como as demais políticas de assistência social, são de responsabilidade do Estado, e, deste modo, o Estado e as instituições que o representam, no caso aqui estudado a Universidade Federal Fluminense, precisam estar atentos às demandas que lhes são apresentadas.

A assistência social, em particular a assistência ao estudante, é uma política de direito social e, por isso, tem a efetiva função de fazer com que alunos pobres sejam parte da academia. Partilhamos da opinião do grupo entrevistado quando este entende que a Universidade Federal Fluminense ainda não tem noção de que os alunos pobres estão chegando cada vez mais ao ensino superior. Há dentro dos muros da UFF outros muros que mantêm este grupo invisível e isso impede que uma política real de assistência ao estudante seja implantada.

Se a UFF, em nosso atendimento, não se abrir a este grupo as ações voltadas para a permanência de alunos pobres no ensino superior ainda serão pontuais e voltadas apenas para que as urgências materiais sejam sanadas, sem que haja uma preocupação com a qualidade da permanência.

As estratégias formais que objetivam garantir a permanência dos estudantes vindos das camadas populares são insuficientes. Dentro desta conjuntura, o que observamos é que há um processo que assume características perversas, onde o aluno ingressa no ensino superior e precisa a todo instante criar estratégias de sobrevivência dentro da universidade. Este aluno vive em constante tensão e instabilidade, o que invariavelmente reflete no processo de aquisição do conhecimento. É imperativo que uma política de assistência ao estudante seja fomentada, sobretudo porque os alunos

pobres já estão presentes nas universidades. Infelizmente, nem todos os que ingressam conseguem sair com seus diplomas na mão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica da Assistência Social de 1993, a assistência social, como parte integrante da seguridade social, deve garantir a todos que dela demandem o mínimo necessário para que os direitos sociais sejam garantidos.

Nesta perspectiva, a assistência social ao estudante constitui um desafio posto à política de assistência social uma vez que o direito à educação é parte integrante do princípio da universalidade preconizado tanto na Constituição de 1988 quanto no conjunto PNAS/SUAS. No entanto, esta matéria é pouco abordada dentro do debate sobre assistência social. Identificamos que, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e do Plano Nacional de Educação (2007), as ações voltadas para o acesso e a permanência dos grupos desfavorecidos economicamente no ensino superior ainda são pontuais. Embora seja inquestionável a importância da educação para a mobilidade socioeconômica dos diferentes indivíduos, as universidades públicas não têm se mostrado plenamente permeáveis ao debate a respeito desta matéria.

A presente dissertação se propôs a analisar, sob a perspectiva do direito à assistência estudantil, o Programa Bolsa Treinamento e Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. O objetivo central foi responder qual o impacto de tais programas nas trajetórias educacionais de alunos oriundos das camadas populares.

Alguém que se inseriu em um espaço que não está, *a priori*, preparado para recebê-lo ocupa uma posição privilegiada para descrever como é não ter uma biblioteca atualizada para escapar das temidas xérox, como é depender de uma comida que nem sempre é bem preparada, como é depender de redes informais para ter dinheiro para a passagem de ônibus e como é dormir em tendas no pátio da universidade. Ninguém

melhor do que estes estudantes-beneficiários para narrar como os programas aqui examinados têm funcionado.

Descobrir através das falas de 10 universitários o impacto dos programas institucionais de permanência da Universidade Federal Fluminense em suas trajetórias fez com que este estudo adquirisse novos contornos, já que os relatos apresentados trouxeram reflexões que foram fundamentais para que pudéssemos entender a importância de se discutir uma política de assistência que, de fato, viabilize a permanência do aluno vindo das camadas populares na universidade.

A participação nos programas examinados trouxe para nossos entrevistados um ganho que foi além da questão financeira. A inserção no universo acadêmico ocorre de uma forma ampla e sem ficar restrita ao ambiente de sala de aula, ao se transitar por outros espaços dentro da universidade e conhecer a realidade de diferentes cursos. Isso fez com que o grupo entrevistado obtivesse um amadurecimento que acreditamos ser positivo na sua trajetória acadêmica e profissional.

Possibilitar o acesso à educação superior não é suficiente para solucionar as questões referentes à democratização da universidade pública para estudantes pertencentes às camadas populares. Possuir estudantes de origem popular na universidade não garante que tenhamos graduados e graduadas vindos destes espaços, já que a permanência deste grupo na universidade ainda é pouco discutida.

A questão da permanência ultrapassa o aspecto econômico. É preciso que ocorram ações acadêmicas e pedagógicas que reconheçam e valorizem as trajetórias dos alunos.

Acreditamos ser imprescindível que as universidades públicas reconheçam que existe um grupo de estudantes ultrapassando as barreiras impostas pelas diferenças econômicas, sociais e mesmo culturais e que estão ingressando, permanecendo e concluindo o ensino superior. Somente assim poderão ser fomentadas políticas públicas que garantam a permanência com qualidade de alunos oriundos dos espaços populares na universidade.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário socioeconômico –Programa Bolsa Treinamento -2006



Universidade Federal Fluminense
Departamento de Assuntos Comunitários - DAC
Serviço Social

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

91

AS: _____

Data: _____

Cod: _____

1 – Já é bolsista?

de Treinamento Sim Não de Alimentação Sim Não

2 – Identificação do Candidato (obrigatoriamente com letra de "FORMA")

Matrícula	Curso	Período	
Nome Completo, sem abreviação			
CPF	Data de Nascimento	Sexo <input type="checkbox"/> masc. <input type="checkbox"/> fem.	Identidade
	/ /		
Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro ^(a) <input type="checkbox"/> Casado ^(a) <input type="checkbox"/> Viúvo ^(a) <input type="checkbox"/> Outros		Cor (classificação do IBGE) <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> amarela	
Endereço			
CEP	Bairro	UF	Cidade
Telefone (residencial)		Telefone (residencial)	Telefone (celular)
()		()	()
Ponto de referência e roteiro do endereço acima			
Linha(s) de ônibus			
Referências (parentes que moram com o candidato não serão considerados)			Grau de parentesco
Nome			
Endereço			Telefone
			()
Referências (parentes que moram com o candidato não serão considerados)			Grau de parentesco
Nome			
Endereço			Telefone
			()

3 – Informações sobre o candidato**3.1 – Histórico Escolar**

Ensino Médio – Ano de Conclusão _____	Natureza do estabelecimento <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Particular sem bolsa <input type="checkbox"/> Particular com bolsa
Fez curso pré-vestibular? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Comunitário <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Não	Pediu isenção de taxa para o vestibular da UFF? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Isenção <input type="checkbox"/> Redução <input type="checkbox"/> Negado <input type="checkbox"/> Não
Quantas vezes fez vestibular para a UFF? _____	

3.2 – Situação financeira

<input type="checkbox"/> Trabalha <input type="checkbox"/> Não trabalha <input type="checkbox"/> Desempregado	
<input type="checkbox"/> Bolsa – Treinamento R\$ _____	<input type="checkbox"/> Mesada R\$ _____
<input type="checkbox"/> Outra(a) bolsa(s). Qual(is)? _____ R\$ _____	<input type="checkbox"/> Estágio R\$ _____
<input type="checkbox"/> Pensão R\$ _____	<input type="checkbox"/> Outra(s) fonte(s) _____ R\$ _____

3.3 – Bolsa de Treinamento

Já solicitou? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Já foi bolsista? <input type="checkbox"/> Sim – Em que ano(s)? _____ <input type="checkbox"/> Não
--	---

3.4 – Tem familiar estudando na UFF?

<input type="checkbox"/> Sim	Nome _____	Grau de parentesco _____
	Nome _____	Grau de parentesco _____
<input type="checkbox"/> Não		
Tem familiar concorrendo à bolsa treinamento ou bolsa alimentação?		
<input type="checkbox"/> Sim	Nome _____	Grau de parentesco _____
	Nome _____	Grau de parentesco _____
<input type="checkbox"/> Não		

Obs.: Se solteiro e reside sozinho, não responda aos itens 3.5, letras a) e d); no item 4, letras a), b), c) e h).

3.5 – Caso você não more com a família, em função da Universidade

a) Nome Completo do familiar _____

Endereço _____ Bairro _____

CEP 	Cidade _____	UF _____	DDD _____	Telefone () _____	Telefone () _____
---------	--------------	----------	-----------	-----------------------	-----------------------

Ponto de referência _____

b) Tipo de moradia

vaga em pensão vaga em casa de família moradia estudantil

quarto alugado casa de parentes

república, divide com mais _____ colegas

Outro. Qual? _____

A moradia assinalada é provisória? Sim Não

Justifique: _____

93

c) Despesa mensal com moradia

Aluguel _____ Luz + condomínio _____

Telefone _____ Outros (especificar) _____

d) Frequência com que retorna à casa

_____ Vez(es) por _____ Valor da passagem (ida e volta) _____

3.6 – Transporte para a Universidade não usa coletivo gratuito particular outros: especificar _____ coletivo pago coletivo com passe

Especifique as linhas e o valor de cada uma: ida _____ volta _____

Obs.: Se solteiro, dependente dos pais, responda a todos os itens; se casado, responda apenas os itens de "d" até "h"**4 – Informações sobre a família do candidato**

a) Nome do pai: _____ Profissão: _____

Seu pai é: casado solteiro viúvo separado legalmente separado não legalmente falecidoSeu pai: trabalha com carteira assinada trabalha por conta própria funcionário público aposentado pensionista desempregado

b) Nome da mãe: _____ Profissão: _____

Sua mãe é: casada solteira viúva separada legalmente separada não legalmente falecidaSua mãe: trabalha com carteira assinada trabalha por conta própria funcionária pública aposentada pensionista desempregada do lar

c) Endereço completo dos pais, caso sejam separados

Mãe: _____ Tel: () _____

Pai: _____ Tel: () _____

d) Situação do imóvel residencial (marque as opções conforme o caso)

 imóvel próprio imóvel financiado quitado posse imóvel herdado imóvel em construção imóvel em pagamento valor mensal: R\$ _____ imóvel alugado – valor mensal: R\$ _____ imóvel cedido, por quem: _____

e) Informe sobre a urbanização da localidade onde reside (área rural, rede de esgoto, água encanada, asfalto, etc.)

f) Assinale outros tipos de bens imóveis próprios da família

 casa/apartamento imóvel de veraneio chácara / sítio loja ou depósito comercial fazenda terreno imóvel alugado – renda mensal: R\$ _____g) A família ou o candidato têm veículo? Sim NãoInforme a finalidade: para uso particular para trabalho Qual? _____ Renda Mensal: _____h) Existe em sua casa alguma pessoa portadora de doença física ou mental crônica?
(comprovar com atestado médico) Não Sim Doença: _____

Grau de parentesco: _____

ANEXO 2
Roteiro de Entrevistas

DADOS PESSOAIS

Nome, idade, cor e local de moradia

FAMÍLIA E VIZINHANÇA

Fale um pouco sobre seus pais e avós. Qual a escolaridade deles?

Como é a sua casa? Quantas pessoas moram com você?

Qual é a profissão de cada um deles?

Como foi sua infância? Como era a sua vizinhança? As brincadeiras?

Você trabalhava? Começou a trabalhar com que idade?

E atualmente você trabalha onde?

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

No ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

E essas escolas eram próximas de casa?

Como era sua relação com os professores? E com os colegas de classe?

Quais eram os aspectos positivos daquela época? E os aspectos negativos?

No ensino médio você permaneceu na mesma escola?

Por que você mudou de escola?

Como foi a adaptação em uma nova escola?

Como era a relação com colegas de classe e com os professores?

Durante o último ano do ensino médio, antigamente era 3ª série, os professores falavam/estimulava, sobre vestibular ou sobre o que fazer após a conclusão do ensino médio?

Na sua casa, com sua família, quais eram os planos para depois que você concluísse o ensino médio?

E, naquela época, quais eram os seus planos para o futuro?

AMIZADES

Durante a adolescência você tinha muitos amigos? Como era a relação Como era a relação com eles? Vocês tinham gostos semelhantes (músicas, roupas)?

Quais eram os planos deles para o futuro? Eram parecidos com os seus?

Você tem informações sobre seus amigos daquele período?

UNIVERSIDADE

Em que momento você decidiu entrar na Universidade?

E quando você pensou: vou ingressar, como sua família reagiu a esta decisão?

Com os amigos foi a mesma coisa?

Com relação a seus familiares, em sua opinião, qual era a concepção deles sobre a universidade?

No caso dos amigos, essa visão era diferente?

Você fez pré-vestibular? Onde? Durante quanto tempo?

Você prestou vestibular quantas vezes? Quais cursos?

Como foram os primeiros momentos na universidade? Qual era seu sentimento em relação à universidade naquele período?

Como era a relação aos outros espaços da Universidade – coordenação de curso, reitoria, biblioteca...?

E a relação com professores?

Em relação ao poder aquisitivo dos alunos de seu curso e de seus colegas de classe, você considera alto ou considera baixo? Como você verificava isso?

Você viveu situações em que fosse prejudicado academicamente por falta de recursos financeiros (passagem, livros...)?

No seu curso havia muitos alunos com a mesma condição socioeconômica que você?

Você considerava este número suficiente?

Você participava de atividades extracurriculares como seminários, congressos?

PROGRAMA

Antes de participar do programa, como você custeava seus estudos?

Você participou de outro programa oferecido pela Universidade? (Se sim) Qual?

Como foi a experiência? O que te fez deixar de participar daquele programa?

Como você soube do Programa (Conexões de Saberes ou Bolsa Treinamento)?

Antes de participar, você já tinha ouvido falar da existência deste Programa? Como?

Por quanto tempo você participou? Como foi o processo seletivo?

Em sua opinião, quais eram os objetivos do Programa?

Quais outros objetivos o Programa poderia ter?

Você faria alguma alteração no Programa? Quais?

Como era a relação com os outros bolsistas? E com a coordenação?

Quais eram as atividades realizadas pelo Programa?

Você concorda com estas atividades? Acha que deveriam ter outras atividades? Quais?

Você acha que existia algum tipo de monitoramento sobre o Programa?

Em sua opinião, o que havia de positivo no Programa? E de negativo?

Com relação ao valor da bolsa, este valor era suficiente?

Em que você investia o valor recebido?

Você acha que o Programa contribuiu para a sua permanência na Universidade? Em que sentido?

E quanto à qualidade da permanência? O Programa contribuiu também neste aspecto?

Por quê?

Você acha que seu desempenho acadêmico melhorou ou piorou depois que você começou a participar do programa? Em que aspectos?

ASSITÊNCIA AO ESTUDANTE

Você se lembra, na infância, na adolescência, ou mesmo na Universidade, de ter vivido alguma situação de preconceito por conta da sua cor ou condição social?

Você já sofreu algum tipo de preconceito dentro da UFF?

Em sua opinião, o que assistência ao estudante na universidade?

Você acha importante que as Universidades possuam este tipo de política?

Você acha que na UFF existem ações de assistência ao estudante? Quais?

(Se a resposta for não) Por que, na sua opinião, não existem ações de assistência ao estudante na UFF?

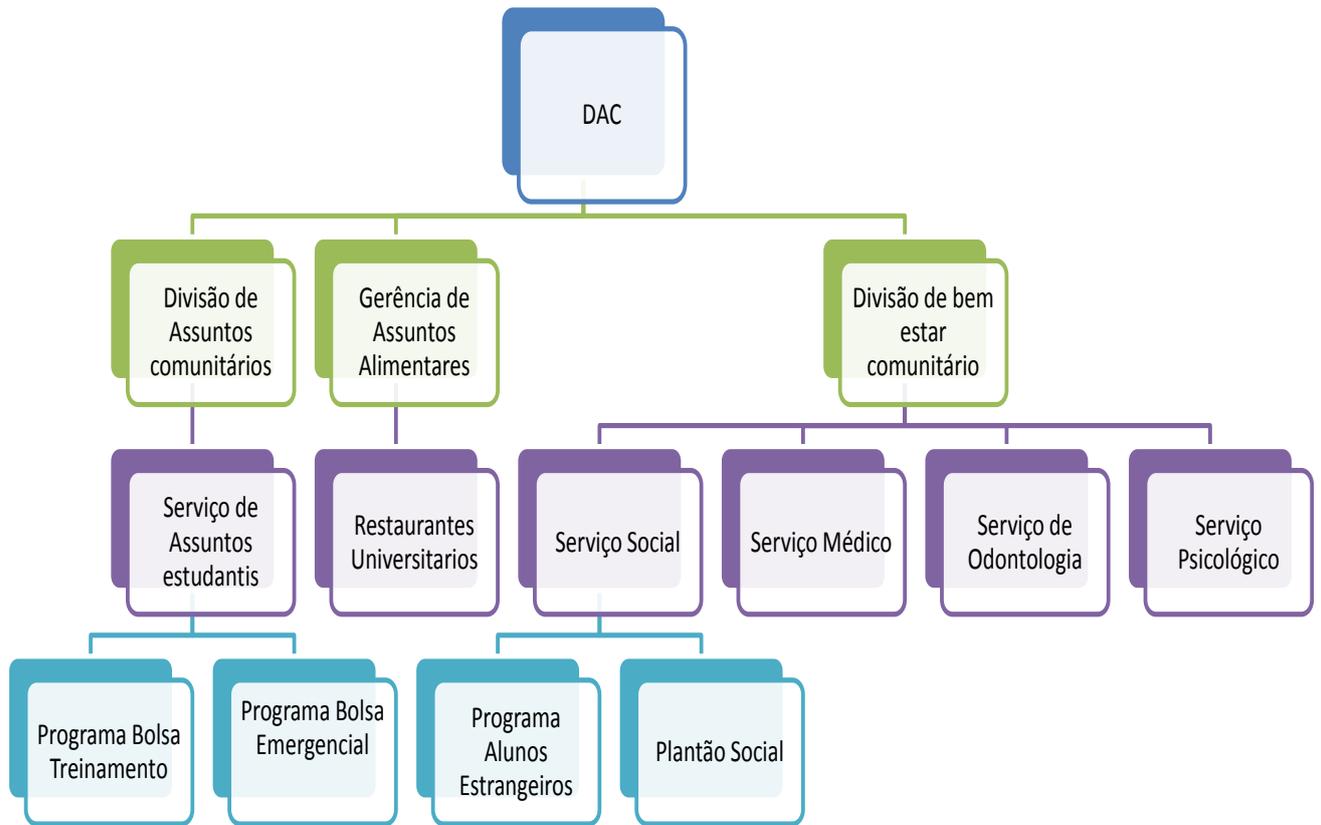
O Programa que você participou pode ser visto/entendido como assistência estudantil?

Por quê?

Em sua opinião, UFF realiza algum tipo de trabalho para que os alunos vindos das camadas mais pobres permaneçam na Universidade? (Se sim) Qual? Por que você acha isso?

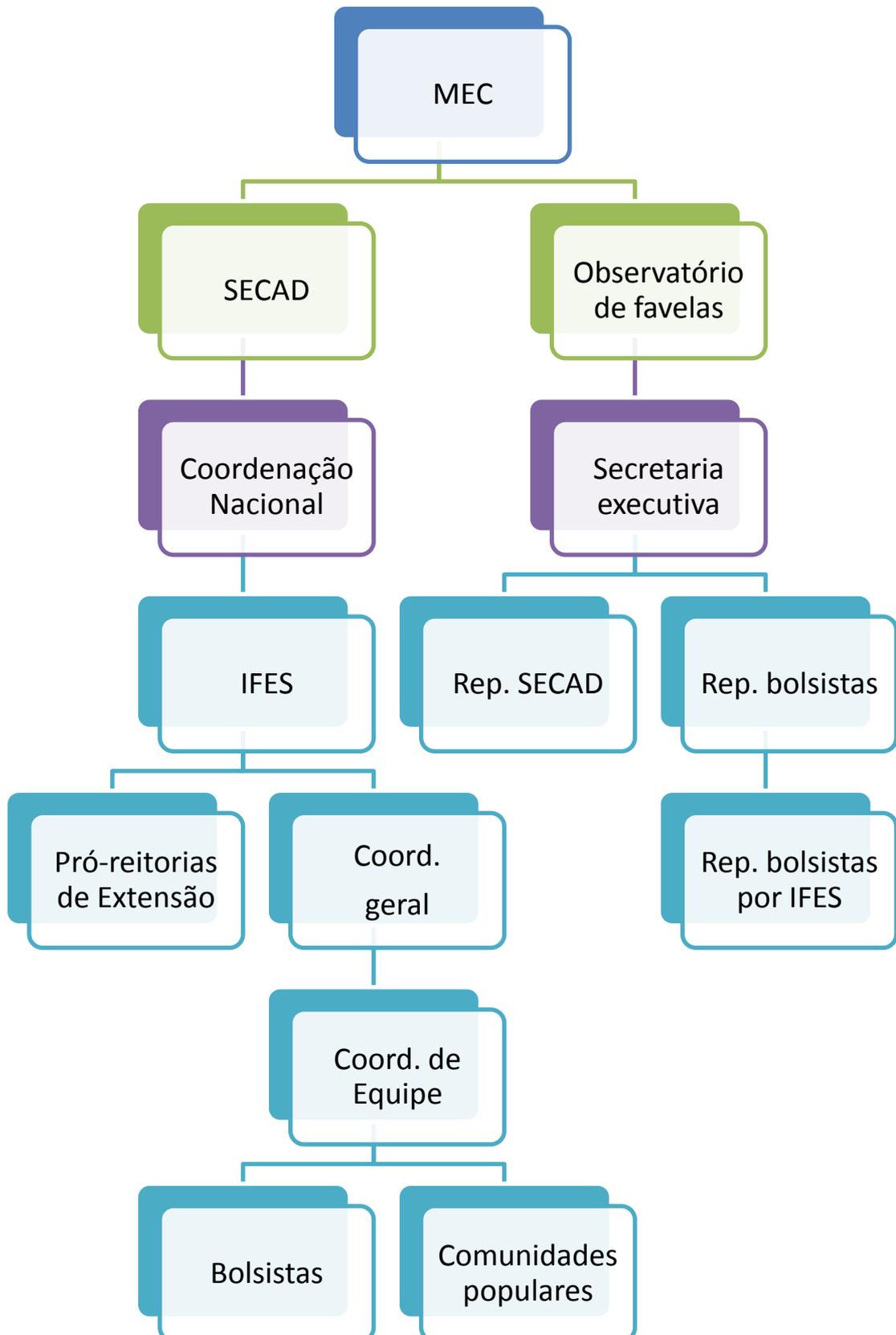
ANEXO 3

Estrutura Administrativa – Programa Bolsa Treinamento



ANEXO 4

Estrutura Administrativa – Programa Conexões de Saberes



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros, artigos, teses e dissertações

BARBOSA, Jorge Luiz & BRANDÃO, André. “Conectando os Saberes: Jovens de origem popular e o difícil caminho para a universidade”. In: BARBOSA, Jorge Luiz. BRANDÃO, André. & PINTO, Giselle. (orgs.) *Jovens de Camadas Populares e Universidade*. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

BARRETO, Walewska Faria Alcântara. *O programa de bolsas de manutenção acadêmica como estratégia de política de permanência ao estudante na UFPE*. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BARROS, Ricardo Paes de. & LAM, David. *Desigualdade de renda, desigualdade em educação escolaridade das crianças no Brasil*. Pesquisa Planejamento Econômico. vol. 23, 1993.

BAUMAN. Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BESSON, Jean-Louis. “As estatísticas: Verdadeiras ou falsas?” In: BESSON, Jean-Louis. *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BOSCHETTI, Ivanete. “A trajetória da assistência social no Brasil”. In: *Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, módulo III*. Brasília: CFESS/ ABEPSS/ CEAD, 2000.

_____. *Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo*. Brasília: CNPQ, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A doxa e a vida cotidiana: Uma entrevista*. In: ZIZEK, Slavoj. (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

_____. “A ilusão biográfica”. In: MORAES, Marieta de. & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996a.

_____. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. “Esboço de uma teoria prática”. In: ORTZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

_____. *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Questões de sociologia*. São Paulo: Zahar, 1983.

_____. *Razões Práticas - Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. & PASSERON Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, André Augusto. *A miséria da periferia – Desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. & TEIXEIRA, Moema de Poli (orgs.). *Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso*. Niterói: EDUFF, 2003.

BURKE, Peter. *A variedade da cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação”. *Revista Educação e Sociedade*. vol. 23, nº.79, 2002.

CARVALHO, I.G. *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. Rio de Janeiro: [S.n], 1973.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. “Tendências e contradições da educação pública no Brasil: A cria na universidade e as cotas”. In: BOSCHETTI, Ivanete. et al. (orgs). *Política Social no Capitalismo: Tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. “A visão do historiador modernista”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Editora Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1996.

_____. “Cultura Popular: Revisitando um conceito historiográfico”. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. vol, 08. nº. 16, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Pública sob Nova Perspectiva*. Conferência de abertura da Anped. Poços de Caldas: 2003.

DINIZ, Alexandre Vieira. et al. *Caminhadas de universitários de origem popular*. Rio de Janeiro: UFF, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

ESCORSIM, Silvana Maria. “A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social”. *Revista espaço acadêmico*. nº. 86. 2008.

FARIA, Sandra de. "Política de Ação Comunitária". In: *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Dez Encontros*. Goiânia, 1993.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva. *et al.* "A evasão no ensino superior brasileiro". Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. vol. 37. nº. 132, 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. "O programa ações afirmativas na UFMG e os conflitos em torno de uma proposta de permanência de estudantes negros (as)". In: LOPES, Maria Auxiliadora. & BRAGA, Maria Lúcia de Santana. *Acesso e permanência da população negra ao ensino superior*. Brasília: MEC, 2007.

FREITAS, Rita de Cássia Santos. "Em nome dos filhos, a formação da rede de solidariedade: Algumas reflexões a partir do caso Acari". *Revista Serviço Social e Sociedade, nº71*. São Paulo: Cortez, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

_____. *O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1988.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. Coleção debates. São Paulo: Editora perspectiva, 1999.

GÓIS, João Bôsko Hora. "Quando raça conta: Um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior". *Revista Estudos Feministas*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis: UFSC, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. "Acesso de Negros às Universidades Públicas". In: *Cadernos de Pesquisa*. nº. 118. 2003.

HAESBAERT, Rogério. “Identidades territoriais”. In: ROSENDAHL, Zeny & CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro. Editora UERJ, 1999.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdade racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. & SILVA, Nelson do Valle. “Recursos familiares e transições educacionais”. In: *Cad. Saúde Pública*. vol. 18 supl. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

_____. “Tendências da desigualdade educacional no Brasil”. In: *Dados* 34. n° 03. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. “Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90”. In: *Texto para discussão*. n°. 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. “Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza no Brasil”, in WERTHEIN, J. & NOLETO, MJ. (orgs.), *Pobreza e Desigualdade no Brasil*, Brasília, UNESCO, 2003.

JOVCHELOVICH, Marlova. *Assistência social como política pública: Assistência social e cidadania*. Brasília: MBES/ CNAS. 1993.

LABORIE, Pierre. *Las Français des années troubles – De la guerre d’Espagne à la libération*. Paris: Desclée de Brouwer, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEEDS, Anthony & LEEDS, Elizabeth. *A sociologia do Brasil urbano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

LEVI, Giovanni. “Usos da biografia”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. Editora Fundação Getúlio Vargas: 1996.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MEC/SECAD. “II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares”. *Anais*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MENEZES, Josilene Estácio. *A política de assistência ao estudante: A bolsa de trabalho como instrumento de direito para a formação do aluno no CEFET-AL*. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MOCELIN, Daniel Gustavo & SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. “O telemarketing e o perfil sócio-ocupacional dos empregados em call centers”. *Caderno CRH*. vol. 21. nº.53 Salvador, 2008.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. *O pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) no contexto dos pré-vestibulares comunitários e o empoderamento de identidades sócio-culturais*. In: *Anais do X ENDIPE*. Rio de Janeiro, UERJ: 2000.

NASCIMENTO, Alexandre. *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Heloísa. *Cultura Política e Assistência Social: uma análise das orientações de gestores estaduais*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASTORE, José & SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAVÃO, Andréa. *Inclusão e Exclusão das Camadas Populares na Universidade: O Papel da Leitura e da Escrita*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica-Rio, Rio de Janeiro, 2004.

PINTO, Giselle. *Gênero, raça e pós-graduação: Um estudo sobre a presença de mulheres negras em cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense*. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

REBEL, Sônia Regina. *O Colégio Nossa Senhora das Dores e a Formação do Magistério Feminino em Nova Friburgo*. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.

ROCHA, José Geraldo da. “O desafio da permanência do (a) aluno(a) negro(a) no ensino superior: O caso da Universidade Federal Fluminense”. In: LOPES, Maria Auxiliadora. & BRAGA, Maria Lúcia de Santana. *Acesso e permanência da população negra ao ensino superior*. Brasília: 2007.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e Razão Prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

SANTOS, Andréa. “Trajetórias da História Social e da Nova História Cultural: Cultura, civilização e costumes no cotidiano do mundo do trabalho”. In: *IX Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Ponta Grossa, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos. “Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos”. In: CARVALHO, José Carmelo. et al. *Cursos Pré-Vestibulares*

Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

SARTI, Cynthia. “A família como ordem moral”. *Cadernos de Pesquisa n° 91*. São Paulo, 1994.

SILVA, Anderson Paulino da. *Mérito, mobilidade e raça: Uma abordagem entre negros e brancos na universidade*. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SIMMEL, Georg. “O Estrangeiro”. In: MORAES, Francisco Evaristo. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SOHIET, Rachel. “História das mulheres”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. & VAINFAZ, Ronaldo. (orgs). *Domínios da história: ensaios da teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOUZA e SILVA, Jailson. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens da Maré para a universidade*. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica-Rio, Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Por que uns e não outros?* Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

_____. & BARBOSA, Jorge Luís. *Favela: Alegria e dor na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora SENAC/RJ, 2005.

SOUZA, Marcos Alvito de. *As Cores de Acari: Uma favela carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. *A menina LOAS: um processo de Construção da Assistência Social*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Assistência Social: Desafios para uma política pública de seguridade social*. Conferencia Nacional de Assistência Social. Brasília: 1995.

_____. *Carta Tema: A assistência social no Brasil: 1983-1990*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. “Desafios para fazer avançar a política de Assistência Social no Brasil”. In: Serviço Social & Sociedade n.º. 68 *Assistência e proteção social*. São Paulo: Cortez, 2001.

SUBIRATS, Joan. “Definición del problema. Relevancia pública y Formación de la Agenda de Actuación de los Poderes Públicos”. In: SARAIVA, Enrique & FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas - Coletânea – vol 2*. Brasília: ENAP, 2006.

_____. “El papel de la burocracia en el proceso de determinación e implementación de las políticas publicas”. In: SARAIVA, Enrique & FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas - Coletânea – vol 2*. Brasília: ENAP, 2006.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: Identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THOMPSON, Edward Paul. *Costumes em Comum*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso*. Universidade Federal Fluminense. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Niterói: Eduff, 2005.

VELHO, Gilberto. *Biografia, trajetória e mediação*. In: VELHO Gilberto. & KUSCHNIR, Karina. *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001.

_____. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VIANNA, Maria José Braga. “Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade”. In: NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI,

Geraldo. & ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VILLANEUVA, Luis. F. Aguilar. “Estudio Introductorio”. In: SARAVIA, Enrique & FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas - Coletânea – vol 12*. Brasília: ENAP, 2006.

ZAGO, Nadir. “Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares”. *Revista Brasileira de Educação*. vol.11, nº. 32, 2006.

2. Leis, decretos e resoluções

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil. 1988*. Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, 05 de outubro 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. 1934*. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 16 de julho de 1934.

BRASIL. *Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. 1946*. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 18 de setembro de 1946.

BRASIL. *Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. 1967*. Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, 24 de janeiro de 1967.

BRASIL. *Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional o Programa “Bolsa de Trabalho”*. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 14 de janeiro de 1972.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: Congresso Nacional, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Congresso Nacional, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº. 5.540 de 28 de junho de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providencia. Publicada no Diário Oficial da União de 29 de junho de 1968.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS*. Brasília, 14 de outubro de 2004. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 15 de outubro de 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Lei nº. 8.742 de 07 de dezembro de 1993*. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 08 de dezembro de 1993.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB. nº. 03 de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 05 de agosto de 1998.

BRASIL. *Sistema único de Assistência Social – SUAS. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Construindo as bases para a implementação do Sistema único de Assistência Social*. Brasília: julho de 2005.

3. Documentos

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. 2007.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. *Código de Ética Profissional*. Brasília: 1993.

_____. *Parâmetros para a atuação dos Assistentes Sociais na Política de Assistência Social*. Série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília: CFESS, 2009.

ENCE – Encontro Nacional de Casas do Estudante. *Assistência Estudantil: Direito de Acesso e permanência na universidade – Um encontro de realidades*. XXX Encontro Nacional de Casas do Estudante. Goiânia: ENCE, 2006.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *Dez Encontros*. Goiânia, 1993.

_____. *Jornal do FONAPRACE*. nº 01. Ano 02, 2000.

_____. *Proposta para o Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Brasília, 2001.

_____. *II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES*. Brasília, 2004.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Relatório. *Desigualdade Racial: Indicadores Sócio-Econômicos*. IPEA, 2001.

_____. Boletim IPEA. *Mercado de Trabalho: Conjuntura e análise*. IPEA, 2008.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano. Relatório. *Racismo, pobreza e violência*. PNUD, 2005.

SENCE – Secretaria Nacional de Casas de Estudantes. *Estatuto da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes*. Salvador: 1999

SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior, 2006.

SINPRO Sindicato dos professores de Campinas. *Dados da Educação Superior*, 2007

4. Sítios consultados

<http://www.ibge.org.br>

<http://www.inep.org.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.observatoriodefavelas.org.br>

<http://www.planalto.gov.br>

<http://www.senado.gov.br/legislacao>

<http://www.uerj.br>

<http://www.uff.br>

<http://www.ufrj.br>

<http://www.unirio.br>