



“Quarto de despejo” acadêmico: assistência e permanência estudantis nas Universidades Públicas Federais

Academic “dump room”: student assistance and permanence in Federal Public Universities

Gizele Marques Silva*

 <https://orcid.org/0009-0001-6809-6702>

Juliana Desiderio Lobo Prudêncio**

 <https://orcid.org/0000-0003-3068-0097>

RESUMO

Desde a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6.096/2007) até a sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o número de estudantes de baixa renda pretos, pardos, indígenas e com deficiência vem aumentando expressivamente nas universidades públicas federais. Diante dessa realidade, o presente artigo buscou problematizar as ações que têm sido realizadas em prol da permanência desses estudantes no ambiente acadêmico. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, utilizando autores que tratam da temática em estudo e a análise dos documentos: Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) de 2010, Lei de Cotas de 2012, V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES (2019); Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022; e fala de importantes lideranças do meio universitário na última audiência pública, realizada em 27 de setembro de 2023, sobre a falta de recursos para alimentação e transporte como obstáculo para a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior. A partir das análises realizadas, observa-se que há um “quarto de despejo” na universidade, onde estão os estudantes não assistidos (ou assistidos parcialmente) em suas necessidades, sem uma política de permanência efetiva e que assegure meios de sobrevivência na universidade pública federal. Ao final, sugerimos caminhos para se pensar ações que contribuam para a permanência estudantil.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade Pública Federal; Estudantes cotistas; Permanência estudantil.

ABSTRACT

Since the creation of the Program to Support Restructuring and Expansion Plans for Federal Universities

*Assistente Social. Especialista em Administração Pública Municipal e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, Niterói, Brasil). Assistente Social na Divisão de Atenção à Saúde do Estudante na Universidade Federal Fluminense (UFF, Niterói, Brasil). E-mail: gizele_marques@id.uff.br

**Assistente Social. Doutora em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF, Niterói, Brasil). Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF, Rio de Janeiro, Brasil). E-mail: julianalobo@id.uff.br

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n47p172-188



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

(REUNI) (Decreto No. 6.096/2007) until the enactment of the Quotas Law (No. 12.711/2012), the number of low-income black, brown, indigenous and disabled students has been increasing significantly at federal public universities. Faced with this reality, this article sought to problematize the actions that have been taken to ensure that these students remain in the academic environment. The methodology used was a literature review, using authors who deal with the subject under study and the analysis of the following documents: the National Student Assistance Program (PNAES, 2010), the Quotas Law (2012), the 5th National Survey of the Socioeconomic and Cultural Profile of Undergraduates at the IFES (2019); the Map of Higher Education in Brazil 2022; and the speech of important university leaders at the last public hearing held on September 27, 2023, about the lack of resources for food and transportation as an obstacle for low-income students to remain in higher education. In view of this, it can be seen that there is a "dump room" at the university, where there are students who are not assisted (or are partially assisted) in their needs, without an effective permanence policy that guarantees the means to survival at the federal public university. Finally, we suggest ways to think about actions that contribute to students permanence.

KEYWORDS

Federal Public University; Quota students; Student permanence.

Introdução

Desde a criação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades públicas teve um aumento de 7,5% entre os anos 2013 e 2020, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2022 (Instituto SEMESP, 2022). Com isso, essas universidades, que antes da lei lidavam com uma demanda reprimida na área da assistência estudantil, passaram a ter uma demanda mais expressiva nesse âmbito, sem, porém, um orçamento suficiente para atender as necessidades do novo corpo discente, composto por ex-alunos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PcD).

Em um país como o Brasil, este cenário não surpreende, uma vez que a universidade brasileira sempre esteve voltada para os interesses da elite. Na década de 1960, eram poucas as instituições e os matriculados no ensino superior, sendo estes parte da classe dominante. Embora tenha havido um maior investimento nas universidades na época da Ditadura Militar, culminando em um aumento substancial no número de matrículas, ainda assim os grupos favorecidos foram os da classe alta e média da sociedade, reforçando as disparidades sociais e regionais no país.

Mesmo após a redemocratização, com a Educação sendo elevada ao patamar de direito constitucional, o número de matriculados no ensino superior privado era praticamente o dobro do público, numa proporção de aproximadamente 63% para 34%, que se manteve praticamente a mesma durante toda década de 1990 (Neves, [20--], p.7).

Foi só a partir de 2003, nos governos Lula e Dilma, que as universidades públicas federais passaram por uma expansão orçamentária e territorial e, conseqüentemente, de matrículas. Com o objetivo de favorecer o acesso e a permanência estudantil, foram criados programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto nº 6.096/2007) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Decreto nº 7.234/2010), cujo público-alvo são estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo.

O problema é que, atualmente, mais da metade dos discentes das universidades públicas federais estão dentro desse perfil, sendo a falta de recurso financeiro a principal barreira para se manter na universidade e conquistar o tão sonhado diploma de nível superior – que em muitos casos, será o primeiro da família (ANDIFES, 2019). Para que essas instituições possam assistir a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica de modo a garantir suas permanências e êxitos no nível superior, seria necessário um orçamento muito mais elevado do que o atual. Isso demonstra não só a fragilidade das políticas educacionais de inclusão, mas a gravidade de se repetir a exclusão das classes mais empobrecidas que estão adentrando o espaço acadêmico – agora não por falta de vagas, mas por falta de assistência.

Assim sendo, problematizamos o fato de a assistência estudantil não ser para todos, tornando a falta de recursos para transporte, alimentação, moradia, dentre outros, motivos de evasão para muitos estudantes. Fazendo alusão ao “quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, deixamos o questionamento: em qual “cômodo” da universidade estamos deixando os desassistidos pelo Estado quando entram na faculdade?

Breve histórico acerca do público-alvo da universidade brasileira entre 1960-2000

De acordo com Martins (2000), no início da década de 1960, o ensino superior no Brasil

[...] contava com cerca de uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução de quadros da elite nacional, em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino (Martins, 2000, p. 42).

Porém, com a entrada do capital monopolista no país, houve aumento da demanda por mão-de-obra qualificada para preencher cargos em empresas públicas e privadas, forçando uma reestruturação do ensino superior e assim da classe trabalhadora. De acordo com Motta (2014), foi a partir da década de 1970, durante o período da Ditadura Militar, que a universidade brasileira começou a tomar a forma que tem hoje: a estrutura de departamentos, o sistema de pós-graduação, o vestibular (Motta, 2014, p. 23). Segundo o historiador,

[...] o modelo implantado foi elitista e socialmente injusto, como era o tom geral das políticas modernizadoras e desenvolvimentistas da ditadura. Os investimentos nas universidades favoreceram os grupos sociais e as regiões mais ricas do país, consolidando – e ampliando – as tradicionais desigualdades sociais e regionais (Motta, 2014, p. 25).

Nesse sentido, o estudo de Martins (2000), revela que

O período de maior número de matrículas ocorreu durante os anos de 1962 e 1972, quando a taxa de crescimento foi de 540%. Na década seguinte, o ritmo começa a diminuir, registrando-se um crescimento de 86% no período entre 1973 e 1983. O resultado dessas duas décadas explica-se, em grande parte, pelo acesso de um público socialmente mais diversificado, com a inclusão acentuada do gênero feminino, de uma clientela composta por pessoas de maior faixa etária e que já se encontravam integradas no mercado de trabalho, em função de grandes

transformações no campo da produção econômica, da expansão dos centros urbanos, do desenvolvimento das grandes burocracias estatais e privadas etc. Tudo leva a crer que o ensino superior assumiu, nesse momento, maior visibilidade para determinados setores das camadas médias urbanas, mais desprovidas de capital econômico e/ou de capital cultural, que viam nele um possível campo de manobra para colocar em prática suas estratégias de reconversão para obter melhores posições materiais e/ou simbólicas. Essa demanda foi absorvida, em parte, por uma relativa expansão do ensino público e, em maior escala, pelo setor privado, que apresentou um acentuado crescimento nessa época (Martins, 2000, p. 47).

É importante destacar que, com o acirramento da Ditadura Militar e o amadurecimento do capitalismo monopolista, a ideia da educação superior ganha rumos mais robustos na sua busca por respostas efetivas às demandas do mercado de trabalho, que sofrem mudanças com as transformações societárias desta época. Com isso, na década de 1990, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) — o qual indicou que a educação superior não seria um serviço exclusivo do Estado (Brasil, 1995) — assistimos paulatinamente a educação de nível superior ser privatizada.

A privatização, que é a expressão do mercado em sua superioridade econômica, política e moral diante da ação estatal, se constitui em um dos pilares fundamentais do projeto neoliberal, pois ela limita a ação do Estado. No Brasil, o PDRAE veio reformar a aparelhagem estatal, ou seja, limitar sua ação. Nesse sentido, Neves aponta que o Plano indicava objetivamente

[...] quais as atividades [...] o Estado brasileiro deve encarregar-se diretamente, quais as que o Estado deve apenas coordenar e/ou supervisionar e quais as que ele deve entregar à iniciativa privada. A educação escolar se inscreve neste Plano em dois setores: atividades exclusivas do Estado (educação básica) e serviços não-exclusivos do Estado (educação superior). Nessa perspectiva, o Estado se responsabiliza diretamente pela formação técnica e ético-política do trabalho simples e indiretamente pela formação do trabalho complexo, utilizando-se para isso das organizações sociais e das empresas privadas de ensino (Neves, [20--], p. 3-4).

A partir de então, assistimos a gradativa privatização da educação de nível superior. Segundo Neves,

Do total das matrículas nesse nível de ensino no País, as instituições superiores de ensino público, em 1999, se responsabilizaram por 36,6% e as instituições de ensino privado por 63,4%, mantendo-se quase a mesma proporção do início da década, quando as instituições de ensino superior públicas se responsabilizavam por 37,6% das matrículas, enquanto as instituições privadas se responsabilizavam por 62,4% (Neves, [20--], p. 7).

Já nos anos 2000, começa uma nova onda de expansão universitária:

As mudanças no ensino superior brasileiro apresentaram grandes avanços nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003–2010) e de Dilma Rousseff (2011–2016) quando se olham os dados de acesso. Houve uma expansão significativa do número de matrículas, com um crescimento acumulado de aproximadamente 107% entre os anos de 2003 e 2016 (BRASIL, 2018). Estes governos implementaram um conjunto de políticas públicas com vistas a superar déficits históricos em diversas áreas como habitação, saúde e educação. Os governos assumiram a

agenda neodesenvolvimentista, carregada da ideia de reversão das políticas neoliberais vigentes no país desde os anos 1980 (Costa; Silva, 2019, p. 8–9).

Entretanto, essas mudanças não significaram necessariamente uma intenção de superação das orientações neoliberais. Conforme apontam Costa e Silva (2019), a partir de 1999 houve uma renovação do projeto neoliberal, através de documentos publicados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM). De acordo com as autoras,

Percebe-se, com base nos documentos do BM apresentados, uma mudança no projeto neoliberal para o ensino superior. No velho neoliberalismo acadêmico, as orientações indicavam que o ensino superior tinha custos elevados para ser mantido pelo Estado em países periféricos, que deveriam investir, prioritariamente, no ensino básico. No novo neoliberalismo, as recomendações sugerem a ampliação do ensino superior, estruturação de políticas inclusivas, bem como a realização de parcerias entre o Estado e o mercado para suprir a defasagem histórica de acesso ao ensino superior de países periféricos. Há, assim, uma renovação do projeto neoliberal para o ensino superior, que passa a ser incluído como investimento a ser realizado por estes países (Costa; Silva, 2019, p. 19).

Nesse sentido, Pereira (2020, p. 43) afirma que a fase neoliberal atual “passou a requerer um Estado socialmente relutante ou falsamente social; ou seja, um Estado e políticas sociais eminentemente funcionais às necessidades de lucro do capital”. Segundo a autora, “agora é o mercado que rege as políticas sociais e não o Estado [embora ele ainda as regule]. Este se tornou um coadjuvante da ganância capitalista” (Pereira, 2020, p. 46). Dessa feita, a política social, pode ser entendida como a

[...] relação que transita entre interesses antagônicos do capital e do trabalho para, contraditoriamente, atendê-los, [...] até porque tanto o Estado quanto a política social não se sustentariam se funcionassem, exclusivamente, para as classes dominantes (Pereira, 2020, p. 34).

Ou seja, a política social é o meio do Estado garantir a reprodução da força de trabalho e o controle da população excedente e, conseqüentemente, assegurar a produção de mercadorias (Gough, 1982 *apud* Pereira, 2020, p.35). Quanto ao Estado, ele

[...] aparece como representante de todos, assumindo feição nacional popular, na qual as determinações de classe não se mostram, enquanto a instância jurídico-institucional se organiza em tono de individualidades cidadãs, pairando sobre os conflitos de classe. No entanto, são as mesmas medidas empregadas em função do lucro do capital que revertem em fortalecimento de condições sociais e políticas emuladoras de pressões da classe trabalhadora por melhores condições de vida, trabalho e direitos. Exemplos disso são as inversões capitalistas em serviços de saúde e educação, para aumentar a produtividade laboral; a criação de sistemas de seguros sociais, para garantir o consumo em circunstâncias de desemprego; as subvenções sociais à população excedente para mantê-la integrada ao sistema (O’CONNOR, 1977; GOUGH, 1982) – todos compondo um processo imbricado interna e externamente e, portanto, interinfluyente (Pereira, 2020, p. 35).

É nesse contexto contraditório que nos governos Lula e Dilma, houve a ampliação do acesso ao ensino superior público federal, através primeiramente da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI –

Decreto nº 6.096/2007), cujo principal objetivo era ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Três anos depois, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Decreto nº 7.234/2010), com os seguintes objetivos:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Em 2012, após anos de lutas do movimento negro brasileiro, foi criada a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), que previa que as universidades públicas passariam a reservar 50% de suas vagas para estudantes que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas. Desses, 25% deveriam ter renda *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo e se declarar preto, pardo, indígena ou PcD; os outros 25% poderiam ter a renda superior a 1,5 salário-mínimo, mas pertencer aos mesmos grupos.

Vale destacar que a criação dessa lei não foi uma consequência natural dos movimentos de expansão do acesso ao ensino superior, mas sim de uma luta histórica. Na década de 1970, já havia a denúncia por parte de negros pertencentes a classe média quanto ao impedimento deles de acessarem à universidade pública. Com a promulgação da constituição, mesmo com forte resistência, também houve grande demanda por ações afirmativas. Mas é na década de 1990 que o Brasil, pressionado pelas denúncias de grandes atores econômicos e políticos quanto ao caráter racial das desigualdades no país, se volta para esse tipo de política (Ação Educativa, [2020?], p. 12).

De acordo com a pesquisa “Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: Resultados e Desafios futuros”,

Pesquisadores brasileiros, apoiados em dados da Pnad (IBGE), mostravam que desigualdades raciais de acesso à escola não poderiam ser explicadas, estatisticamente, por nenhuma outra variável que não a cor, como é o caso do trabalho de Hasenbalg e Silva (1990) (Ação Educativa, [2020?], p. 12).

Anos mais tarde, na III Conferência contra a Xenofobia e Discriminação, em Durban, na África do Sul, em 2001, o movimento negro brasileiro expôs os “efeitos perniciosos do ‘racismo à brasileira’” (Guarnieri; Melo-Silva, 2017, p. 184) de tal maneira que

[...] o Brasil como nação assumiu formalmente o compromisso de combater o racismo e de desenvolver ações que visassem à reparação dos danos históricos [...]. É nesse contexto que as “ações afirmativas” adquirem relevância, visto se tratar de uma alternativa que ao invés de punir o comportamento racista, enfrenta-o e promove a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica. As Cotas Universitárias surgem como um tipo de “ação afirmativa” que visaria à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade (Guarnieri; Melo-Silva, 2017, p. 184).

Assim, como consequência das ações afirmativas implementadas, pela primeira vez na história, a universidade pública passa a ter mais estudantes não brancos, e começa a se parecer com o que se vê nas ruas do país. Afinal, de acordo com o último censo do IBGE

(2021), os autodeclarados pretos e pardos são 55,5% da população, e nas universidades, o percentual de estudantes pretos e pardos é 0,6% maior do que estudantes brancos, conforme aponta o Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2022.

Devido às políticas de ações afirmativas criadas nos governos Lula e Dilma, houve um aumento de 7,5% de estudantes pretos e pardos na universidade pública — Mapa do Ensino Superior 2022 (Instituto SEMESP, 2022), o que é um número bastante expressivo quando pensamos que esses grupos sempre foram mantidos fora do espaço acadêmico. Entretanto, é preciso questionar quais têm sido as ações realizadas em prol desses estudantes historicamente excluídos, uma vez dentro da universidade.

O novo perfil universitário e as demandas por assistência e permanência estudantis

Uma das análises contidas na “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES” afirma que, com o Reuni

Houve forte expansão do sistema de educação superior pública [...] liderada pelas federais, mas isso não é necessariamente garantia de inclusão racial, pois tal expansão poderia ter se dado em moldes excludentes, ou mesmo conservando o *status quo*. Não foi ao que assistimos. A partir de 2014, quando as cotas raciais nas federais já acumulavam quase 10 anos de existência e já surtia efeito a Lei nº 12.711 (Lei das Cotas) (BRASIL, 2012), em seu segundo ano de implantação, pretos e pardos somados ultrapassaram os brancos entre os graduandos. Em 2014 sua participação era somente 1,9 p.p. superior à de seus colegas brancos. Em 2018 essa diferença atingiu 7,9 p.p, marca bastante expressiva dado o histórico de exclusão desses grupos em espaços de prestígio social e poder, como as universidades públicas (ANDIFES, 2019, p. 35).

Ainda de acordo com a mesma pesquisa

Aumentou o percentual de negros (pretos quilombolas, pretos não quilombolas e pardos) que, pela primeira vez no espectro temporal das pesquisas de perfil da ANDIFES/FONAPRACE, alcança a maioria absoluta do universo pesquisado. Ainda que o perfil de cor e raça da população brasileira também tenha se alterado, de 2014 para 2018, o aumento de pretos, pardos e indígenas identificado pela V Pesquisa foi superior ao crescimento populacional (ANDIFES, 2019, p. 53).

Tanto a pesquisa da ANDIFES/FONAPRACE de 2019 quanto o Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2022 apontam não só para um aumento de pretos, pardos e indígenas nas universidades desde o início das políticas de ação afirmativa como para um futuro em que o espaço acadêmico continuará sendo de maioria negra. Essa mudança no perfil do corpo estudantil também traz novos desafios para a universidade, que começa a ver em seu espaço grupos¹ historicamente atravessados pela “questão social”², excluídos da riqueza

¹ Vale lembrar que dentre os que acessam o ensino superior pelas cotas não estão incluídos os grupos mais miseráveis da sociedade, pois estes nem sequer concluem o ensino médio, que é o fator principal para o não ingresso nas universidades (ANDIFES, 2019, p. 46).

² Segundo Yamamoto (2008), a “questão social” pode ser definida como: [...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por

socialmente produzida, e que trazem consigo demandas que deveriam ter sido supridas pelo Estado antes mesmo de entrarem na universidade.

Cabe destacar que de acordo com os dados levantados pela V pesquisa da ANDIFES, em 2018, a renda média familiar *per capita* dos estudantes era de R\$1.328, bem próxima da renda *per capita* familiar da população residente no país, que é R\$1.373, conforme aponta o censo realizado pelo IBGE no mesmo ano (ANDIFES, 2019, p. 44). A pesquisa revela ainda que “53,5% dos/as graduandos das IFES estão na faixa de renda mensal familiar *per capita* de ‘Até 1 SM’ e 70,2% na faixa de renda mensal familiar *per capita* de ‘Até 1 e meio SM’” (ANDIFES, 2019, p. 46). Isso significa que naquele ano, “7 em cada 10 discentes [estavam] incluídos neste perfil de renda coberto pelo PNAES” (ANDIFES, 2019, p. 53).

Vale lembrar que quando o PNAES foi criado, em 2010, antes mesmo da Lei de Cotas, o número de estudantes com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo era bem inferior à quantidade atual. Fato é que, independentemente do número de estudantes dentro desse perfil, de acordo com o PNAES, a responsabilidade de atender as demandas nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, é das IFES (Brasil, 2010).

Assim, um dos grandes desafios da universidade pública federal tem sido administrar os poucos recursos financeiros destinados à assistência desses estudantes, como podemos constatar no relatório produzido pela ANDIFES (2019):

Até o ano de 2012, parte dos recursos do REUNI (BRASIL, 2007) eram destinados exclusivamente para a assistência estudantil. Assim, as instituições contavam com um suplemento significativo em seu orçamento para o desenvolvimento de políticas de permanência. Notadamente tratava-se da percepção de que o processo de expansão exigiria a cobertura de discentes que, por suas próprias condições, não conseguiriam guardar adequadamente seu vínculo acadêmico. A partir de 2013, as universidades e Cefets ou financiavam a assistência com recursos próprios ou valiam-se do PNAES. Por seu turno, o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo, todavia, queda para R\$987 milhões em 2017 e R\$957 milhões em 2018 (ANDIFES, 2019, p. 10–11).

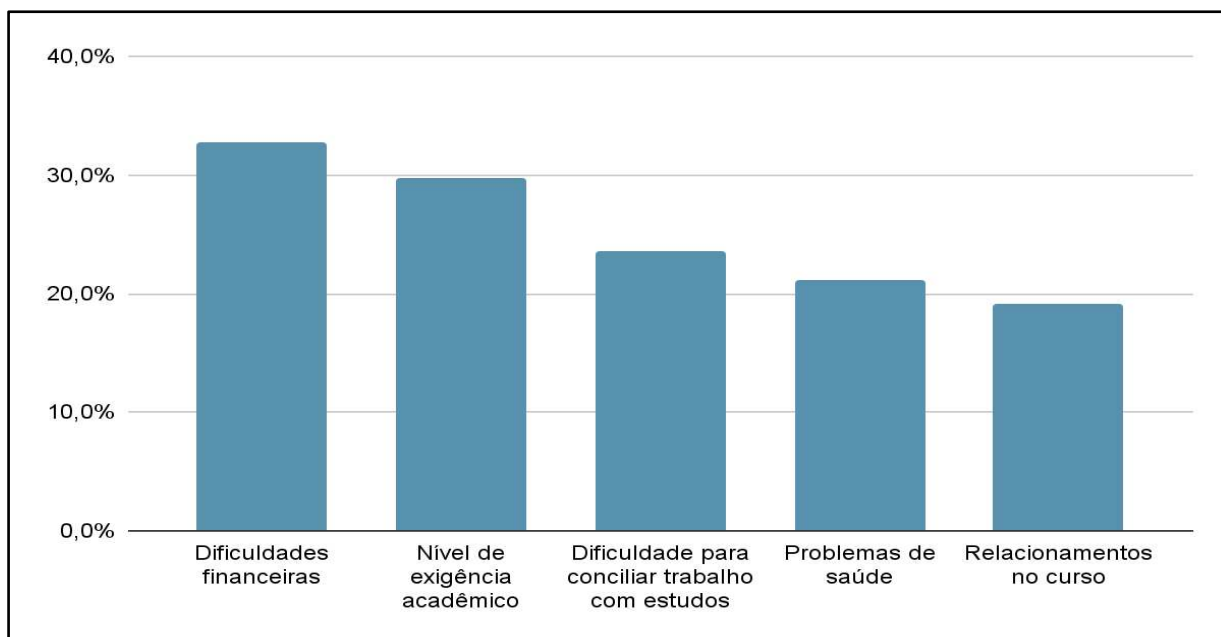
Para 2024, a previsão para o PNAES é de R\$1,27 bilhão, representando um aumento de R\$190 milhões em relação a 2023. Ainda assim, essa recomposição não se equiparou ao seu maior orçamento, de R\$1,48 bilhão em 2015 (Camargos, 2024). Embora o montante para esse ano seja um grande avanço, a grande questão em relação ao orçamento para a assistência estudantil é se de fato ele será suficiente para suprir as necessidades de todos os discentes com renda *per capita* até 1,5SM de modo que não evadam.

De acordo com a V Pesquisa, mais da metade dos estudantes de universidades públicas federais já pensou em abandonar a faculdade. O Gráfico 1 mostra os cinco principais

relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (p. 16-17).

motivos destacados pelos discentes que os levaria a abandonar seus cursos.

Gráfico 1: Principais motivos para o abandono de curso



Fonte: Elaborado a partir da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES (2024).

Dentre os motivos destacados pelos estudantes, os que estão relacionados a ter recursos financeiros para se manter na universidade — “Dificuldades financeiras” e “Dificuldade para conciliar trabalho com estudos” — somam mais de 50%, mostrando como a falta de recursos pode contribuir para a evasão universitária. Ademais, se a insegurança financeira permanece mesmo quando os estudantes estão em um espaço em que são alvo de programas de bolsas e auxílios financeiros, significa que a assistência estudantil não tem conseguido dar conta de todos os discentes em situação de vulnerabilidade.

A matéria intitulada “Assistência estudantil no ensino superior precisa de recursos para evitar evasão” (Agência Senado, 2023), publicada em setembro de 2023 no site de notícias do Senado, coloca em evidência a fala de alguns dos participantes da audiência pública requerida pela Comissão de Educação e Cultura³. No início da sessão, o presidente da Comissão lembrou aos presentes que, em muitos casos, o que faz os estudantes desistirem da faculdade é a falta de condições para pagar toda a infraestrutura para poderem estudar, como transporte, alimentação, material e custos com moradia. Ele ainda salientou que nos países desenvolvidos sempre há um programa de assistência estudantil.

³ Contém no Requerimento da Comissão de Educação e Cultura nº 80, de 2023, de autoria de seu presidente, o senador Flávio Arns (PSB-PR), o seguinte objetivo da audiência pública: “debater a importância de programas de assistência estudantil na educação superior, notadamente nas instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, considerando o cenário atual alarmante de enorme evasão dos discentes na educação superior brasileira, em que o problema da falta de recursos para alimentação e transporte surge como obstáculo para a permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior.” (Senado federal, 2023).

Outra fala importante foi a da Reitora do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Luzia Matos Mota, na mesma matéria, que afirmou que a assistência estudantil “tem sido tratada, muitas vezes, de uma forma paliativa, com políticas focalizadas e fragmentadas.” Para ela, é preciso que a assistência estudantil seja elevada ao patamar de direito universal, e não de um benefício focalizado.

Já a Reitora da Universidade de Brasília (UnB) e presidenta da ANDIFES, Márcia Abrahão Moura, salientou que desde 2010 o número de matrículas nas universidades aumentou em 33%, porém sem a contrapartida orçamentária necessária, deixando os programas de assistência estudantil desfalcados. Segundo ela: “O orçamento das universidades Federais de 2023 e a Ploa [projeto de lei do orçamento federal] 2024 estão muito aquém das nossas necessidades. Nós estamos [...] com uma previsão de orçamento de 2024 que equivale nominalmente a 2012, aproximadamente.”

Além das duas Reitoras, a presidenta da União Nacional dos Estudantes (UNE), Manuella Mirella, também defendeu a ampliação do orçamento do PNAES para que os estudantes com risco de evasão — em sua maioria negros e pobres — não desistam por falta de condições financeiras de se manter na faculdade.

Em suma, a falta de recursos financeiros para custear despesas com transporte, alimentação, moradia, saúde, material é uma sombra que ameaça a permanência de estudantes nas universidades públicas federais. Isso porque o Estado não garante o acesso à direitos básicos, os quais são fundamentais para estudar. Então, a partir das ações de ampliação do acesso à universidade surgem também aquelas voltadas para a permanência, uma vez que se previa a entrada de um público que precisaria de auxílio financeiro para não evadir. Porém, conforme apontam as pesquisas e as falas de atores envolvidos na educação superior, o orçamento é insuficiente e a assistência estudantil executada de forma fragmentada, focalizada e paliativa, contribuindo para o risco de evasão universitária. E assim, o estudante cotista sofre uma dupla exclusão: a primeira, do acesso a direitos, e a segunda, da universidade, sendo ambas uma negação do direito à educação.

O “quarto de despejo” acadêmico

O livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960, traz a reflexão de que a favela é o quarto de despejo de uma cidade: ali estão os indesejáveis, o lixo, os elementos em desuso, os esquecidos pelo Estado, que não tem acesso à cidade, a direitos, à cidadania. Há uma demarcação importante de raça e classe sobre os sujeitos indesejáveis, a população negra e pobre. Essa brilhante comparação da autora — preta, pobre e que escrevia de dentro do Canindé, extinta comunidade da cidade de São Paulo — também aponta para a possível existência de quartos de despejos em diferentes espaços institucionais no nosso país. A autora explicita as consequências da ausência do Estado na favela através da não garantia de direitos, ao analisar algumas categorias como racismo, gentrificação, moradia, trabalho, economia, insegurança alimentar, saúde, adicção, familismo, machismo e o comportamento dos religiosos, da polícia, do serviço social e dos políticos nesse contexto.

O fio condutor de seu pensamento é de que os pobres, os negros — os quais ela chama de “recém libertos” — estão à margem da sociedade, são elementos em desuso, e por isso

ocupam lugares como a favela, pois socialmente não tem mais função e nem proveito. E como não têm valor, também não têm acesso à moradia digna, saneamento básico, condições dignas de trabalho, renda, alimentação e saúde, gerando violência e uso compulsivo de álcool. Nessa conjuntura, a intervenção estatal mais recorrente é a da repressão e culpabilização dos indivíduos, e a ação dos políticos é a de ludibriá-los para se manter no poder (De Jesus, 1960).

Embora as configurações de uma favela da década de 1960 e de uma atual sejam um tanto quanto diferentes, a falta de acesso a direitos da população que ali vive ainda permanece. Isso porque a existência de quartos de despejo é a herança deixada por uma sociedade com passado escravocrata, elitista e sectarista cujas consequências não foram superadas. Nesse sentido, Almeida (2014) afirma que

Embora o regime escravo tenha findado formalmente em 1888, o Estado brasileiro não apresentou nenhuma política reparatória para a população negra e sequer garantiu direitos de cidadania no regime republicano vindouro. De maneira límpida, a memória da escravidão está viva nas mazelas experimentadas pela população negra até os dias de hoje. As refrações da questão social que incidem sobre esta população têm suas raízes na escravidão e foram reconfiguradas no trabalho livre. Assim, o tráfico de africanos, no século XV, [...] garantiu o enriquecimento de uma aristocracia que acumulou grandes fortunas, alicerçada em terras e escravos, retirando benefícios do trabalho escravizado (Almeida, 2014, p. 141–142).

Ainda sobre o tratamento dispensado à população negra no Brasil, Paixão (2003, p. 133) menciona que:

[...] o modelo paternalista de relações raciais e as estratégias pessoais de ascensão social individual não permitiram que o processo de mobilidade social positiva dos afro-descendentes se desse de forma massiva, ou que as desigualdades raciais se reduzissem. Nesse sentido, também o modelo econômico baseado na presença do Estado na economia também não serviu para a redução das disparidades sociais no Brasil. Assim, se relacionarmos a este cenário com as conclusões a que chegamos quando estudamos os anos neoliberais, verificamos que os afro-descendentes potencialmente se veem na triste situação de que, quando a economia cresce, eles ganham menos, quando a economia se retrai, eles perdem mais (Paixão, 2003 *apud* Almeida, 2014, p. 136).

Somada a toda essa questão histórica — uso de mão-de-obra negra escravizada e abandono dessa população após a Lei Áurea sem nenhuma reparação, cujas consequências são notórias até os dias atuais — há ainda o problema da (falta de) cidadania no Brasil. Nem mesmo a Constituição Federal de 1988, chamada de constituição cidadã, afirmando a igualdade de todos os brasileiros perante a lei e garantindo direitos básicos como educação, foi capaz de eliminar as disparidades sociais. Isso porque, segundo Holston (2013, p. 23), a condição de cidadão no Brasil “é uma medida de diferença, uma forma de distanciar as pessoas”, e não de equipará-las, se caracterizando por administrar “[...] as diferenças sociais legalizando-as de maneiras que legitimam e reproduzem a desigualdade” (Holston, 2013, p. 22). Ou seja, até mesmo a cidadania é, de certo modo, uma forma de colocar determinados grupos em “quartos de despejo”. Por isso, são necessárias políticas públicas de ação afirmativa para que direitos básicos possam ser acessados pela população historicamente excluída, como pobres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outras minorias.

Sendo assim, a partir do momento em que essa população considerada “sem utilidade”, sem cidadania, sem direitos — ou seja, oriunda de diferentes “quartos de despejo” — começou a entrar na universidade pública federal, era preciso ter-se acendido um alerta para as ações de assistência e permanência estudantil que seriam realizadas a fim de evitar novos “despejos”, pois: a) era provável que aqueles que compunham (e ainda compõe o espaço universitário) reproduzissem racismos e preconceitos engendrados e introjetados historicamente, tendo em vista o histórico desse espaço; b) era preciso compreender que acessar a universidade pela lei de cotas não significava graduar-se, uma vez que é necessária toda uma infraestrutura para isso; e c) era esperado, conforme mostra a história do Brasil, que o orçamento para a assistência estudantil fosse insuficiente para custear todas as ações preconizadas no PNAES para todos os estudantes com renda *per capita* até 1,5 SM.

Entretanto, observando-se o depoimento de alunos e professores no cotidiano profissional, percebe-se que a assistência estudantil, ao longo de sua história, não tem recebido a atenção devida para alcançar seu objetivo de impedir a evasão universitária por falta de recursos para permanência. Muitos estudantes cotistas ainda não são vistos como capazes de concluir a graduação, o que os afeta social e emocionalmente; o orçamento e o *modus operandi* da assistência estudantil são insuficientes para suprir as necessidades básicas de todos os estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica a fim de que permaneçam na universidade; e não existe uma cultura de avaliação e monitoramento das ações de assistência estudantil para melhoria de seus serviços.

De um modo geral, hoje as bolsas e auxílios, bem como outros serviços ofertados pelas pró-reitorias responsáveis pela assistência estudantil, devido ao orçamento insuficiente do PNAES, não contemplam todos os estudantes com renda *per capita* até 1,5 salário-mínimo, cabendo aos profissionais do serviço social fazerem uma classificação de grau de vulnerabilidade para selecionar quem irá receber os recursos financeiros, os quais não são reajustados conforme a inflação.

Os estudantes não têm nenhuma garantia de manutenção de um aporte financeiro desde sua entrada na universidade até a conclusão da graduação, correndo o risco de perdê-lo em um ano ou outro. Ademais, não existe nenhuma garantia de auxílio para estudantes em cursos integrais que não podem trabalhar.

Tudo isso contribui para a criação de um espaço sombrio dentro da universidade, o qual chamamos de “quarto de despejo” acadêmico, onde são alocados os desassistidos pelo Estado e pela Universidade, e que por isso correm o risco de serem despejados de lá. E é nesse “quarto de despejo” que estão os estudantes pretos, pobres, indígenas, com deficiência, ou em situação de vulnerabilidade, e que não tem acesso (ou tem de maneira insuficiente) aos benefícios da assistência estudantil. Consequentemente, eles se transformam novamente em “objetos em desuso”, agora dentro do espaço acadêmico, uma vez que devido à falta de recurso para moradia, alimentação, transporte, compra de

material etc., se veem obrigados a deixar a universidade, um espaço que lhes é de direito⁴, sendo levados para o “quarto de despejo” acadêmico.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, discorreremos sobre a Lei de Cotas, que foi de grande importância ao tensionar o mito da “democracia racial” e chamar a atenção para a questão do racismo estrutural no país, provocando de fato uma mudança em determinados espaços da sociedade brasileira. Ela já está contribuindo para o combate à desigualdade socioeconômica através do acesso de pessoas pobres e negras, bem como de indígenas e pessoas com deficiência ao nível superior, sendo muitos desses as primeiras pessoas da família a ter um diploma universitário e a ocupar espaços de trabalho não subalternizados — especialmente as mulheres, que são a maioria de cotistas (ANDIFES, 2019, p. 53).

Porém, junto com o avanço também surge a problemática da permanência desses estudantes na universidade pública federal. Se por um lado as federais estão menos elitistas, pois a maioria dos discentes possui renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, por outro, não há assistência estudantil para todos que dela necessitam para sua permanência.

E o futuro da assistência estudantil também preocupa. Um ano após a Lei de Cotas completar 10 anos, a Câmara dos Deputados aprovou algumas atualizações: a inclusão de quilombolas na reserva das vagas; a redução da renda *per capita* do candidato cotista de 1,5 salário-mínimo para 1; e a criação de políticas de inclusão em programas de pós-graduação.

Em termos de reparação histórica, temos um avanço. Mas, novamente, incorre-se no risco de incluir mais estudantes no “quarto de despejo” acadêmico. Apesar da previsão de um orçamento mais robusto para 2024, a tendência, com a entrada de discentes mais empobrecidos, é que esses acessem as bolsas e auxílios oferecidos pelas pró-reitorias de assistência estudantil, deixando os que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica menos grave ou momentânea fora da lista de contemplados. Ademais, cabe questionar: o valor das bolsas e auxílios, bem como outras ações e serviços oferecidos pela assistência estudantil, como moradia e alimentação, serão suficientes para a permanência desses jovens na universidade?

Diante dessa realidade, entendemos que, na esfera governamental, algumas medidas devem ser tomadas para responder a problemática da insuficiência da assistência estudantil. Primeiro, é preciso que o PNAES se torne uma lei. Atualmente ele é apenas um decreto presidencial, podendo ser revogado por um presidente que não concorde com ele. Segundo, é preciso um incremento no orçamento do programa que o torne suficiente para atender a todos os estudantes com renda *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo com alimentação em restaurante universitário, moradia e transporte e um auxílio, preferencialmente monetário, que permita a sua permanência na universidade, viabilizando a conclusão do curso.

⁴ Conforme o art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Entretanto, como mostra a História, mudanças são alcançadas e direitos são conquistados através de lutas e reivindicações. Portanto, sugerimos àqueles que têm interesse em “esvaziar o quarto de despejo acadêmico” que se aproximem do pensamento decolonial, pois ele é

‘indissociavelmente um movimento teórico, ético e político’ de resistência à lógica da modernidade/colonialidade. Nele se procura ‘investigar as formas pelas quais as estruturas de poder continuam produzindo a colonialidade⁵, e por outro, fomentar a mudança de uma atitude racista, sexista [e/] ou aristocrática para uma atitude decolonial’. O pensamento decolonial busca superar um aparato cognitivo patriarcal, racista e eurocêntrico em prol das possibilidades que emergem dos povos, outrora ou ainda subjugados (Gomes, 2018, p. 16).

Ao caminharmos na direção da desconstrução da lógica colonial que permeia as relações, as ações e as decisões que mantêm determinados grupos sociais em “quartos de despejo” na universidade, é possível pensarmos em um espaço acadêmico e em uma assistência estudantil que não precise selecionar estudantes, mas que inclua todos de forma justa e igualitária.

Além disso, sugerimos aos pesquisadores sobre o tema e aos trabalhadores da assistência estudantil que se utilizem da interseccionalidade⁶ como ferramenta analítica, ou seja, que analisem as diferentes categorias que atravessam os “cotistas” — origem, raça/cor, etnia, gênero, orientação sexual, capacidade, faixa-etária e classe — como pontos de interseção. A título de ilustração de como a interseccionalidade pode ser usada, destacamos a experiência norte-americana trazida por Collins e Bilge (2020):

[...] a maioria das faculdades e universidades da América do Norte encara o desafio de transformar seus *campi* em ambientes mais justos e inclusivos. As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas à orientação sexual, capacidade, religião) nos *campi*. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os *campi*. A princípio, as faculdades estadunidenses recrutavam e atendiam a um grupo por vez, por exemplo, com programas especiais para grupos de origem afro-estadunidense e latina, mulheres, gays, lésbicas, ex-combatentes de guerra, estudantes que retomam os estudos e pessoas com deficiência. À medida que a lista crescia, tornou-se evidente que essa abordagem de um grupo por vez era

⁵ Por colonialidade entendemos a manutenção até os dias atuais do modo como se davam as relações interpessoais e sociais no período colonial, na mesma lógica da dominação x subalternidade, e que aparecem nos manuais, nos livros, nos critérios avaliativos, no processo de aprendizagem, na forma de se mostrar, no senso comum, na cultura e nos desejos (Maldonado-Torres, p.1 31 *apud* Gomes, 2018, p. 12).

⁶ A interseccionalidade também pode ser considerada um método de fazer pesquisa e uma forma de buscar soluções para questões complexas, a partir da investigação de como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais, o convívio social e as experiências individuais. Ao analisar determinadas categorias de forma relacionada, explícita de forma mais próxima da realidade as desigualdades sociais e seus contextos. Com isso, pode gerar empoderamento de grupos vulneráveis — como os cotistas — e promover a justiça social, a partir de uma prática crítica e comprometida em ligar a teoria à prática (Collins; Bilge, 2020).

lenta e que a maioria dos estudantes se encaixava em mais de uma categoria. A primeira geração de estudantes universitários da família pode incluir pessoas de origem latina, mulheres, pessoas brancas empobrecidas, ex-combatentes de guerra, avôs e avós e mulheres e homens trans. Nesse contexto, a interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica útil para pensar e desenvolver estratégias para a equidade nos *campi* (Collins; Bilge, 2020, p. 18).

Ainda que o pensamento decolonial e a interseccionalidade não tragam uma mudança imediata para os cotistas, elas podem ser ferramentas úteis para levantar discussões teóricas, éticas e políticas através de pesquisas que demonstrem a realidade da relação dos programas de assistência estudantil com seus assistidos. A partir daí, esses resultados poderão ser usados tanto para contribuir para a organização do corpo estudantil no que tange às suas demandas, quanto para pressionar as instâncias superiores responsáveis pelas políticas de assistência.

Em suma, o intuito de problematizar a questão da permanência e assistência estudantis não só foi contribuir para a discussão acerca da evasão de cotistas, mas também questionar a Lei de Cotas e o PNAES como política e programa que lograram êxito totalmente. Sabemos que ainda há muitas lacunas a serem fechadas para que as políticas de ação afirmativa sejam completamente inclusivas, e esperamos que isso ocorra o quanto antes, a fim de que mais nenhum estudante universitário seja colocado em um “quarto de despejo”.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UFRJ. **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros.** Análise de dados da população brasileira e de indicadores das universidades federais, 2010-2019: Relatório de pesquisa. [2020?], p. 1–105 Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/pesquisa-avaliacao-lei-de-cotas-lepes-acao-educativa.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

AGÊNCIA SENADO. **Assistência estudantil no ensino superior precisa de recursos para evitar evasão.** Brasília: Senado notícias, 27 set 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/27/assistencia-estudantil-no-ensino-superior-precisa-de-recursos-para-evitar-evasao>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ALMEIDA, Magali. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Revista em Pauta**, n. 34, v. 12, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018.** Brasília (DF): ANDIFES, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo. Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Poder Executivo. Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Mare, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAMARGOS, Matheus. Negros e mulheres são maioria entre ingressantes na UFOP: Oriunda de escolas públicas, essa maioria é resultado de políticas públicas de democratização com inclusão social. **Agência Primaz de Comunicação**, Minas Gerais, ano 5, 31 jan. 2024. Disponível em <https://www.agenciaprimaz.com.br/2024/01/31/ingressantes-na-ufop-2023-02/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020. cap 1. p. 17-21.

COSTA, Camila Furlan; SILVA, Sueli Maria Goulart. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, 2019. p. 6–35.

DE JESUS, Carolina Maria; DANTAS, Audálio; TEIXEIRA, Alberto. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

GOMES, Geisiane Anatólia. **Decolonialismo e crítica à história única:** possibilidades para a historiografia sobre os povos originários do Brasil. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, MG, 2018.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 21, nº. 2, 2017, p. 183-193.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2013. cap 1, p. 21-64.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. 12. ed. São Paulo: SEMESP, 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41–60, jan. 2000.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 21–26, dez. 2014. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Privatização do ensino nos anos 90**. [20--], p. 1–9. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%205.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. A política social entre Deus e o diabo: determinações e funcionalidades no sistema capitalista. In: SENNA, Mônica de Castro Maia; FREITAS, Rita de Cássia Santos; MORAES, Carlos Antônio de Souza (org.). **Política social no Brasil: sujeitos, trajetórias e institucionalidades**. Curitiba: CRV, 2020. P. 33–50.

Submetido em: 8/3/2024

Revisto em: 3/5/2024

Aceito em: 6/5/2024