



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**À PERIFERIA DA UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES NA
MORADIA ESTUDANTIL DA UNESP DE RIO CLARO**

ISADORA MACHADO

**Rio Claro – SP
2025**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**À PERIFERIA DA UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES NA
MORADIA ESTUDANTIL DA UNESP DE RIO CLARO**

ISADORA MACHADO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Euzébio de
Oliveira Sousa Aragão.

**Rio Claro – SP
2025**

M149p Machado, Isadora
À periferia da universidade : vivências dos estudantes na moradia estudantil da UNESP de Rio Claro / Isadora Machado.
-- Rio Claro, 2025
105 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Políticas de permanência estudantil. 4. Permanência estudantil. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: À PERIFERIA DA UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES NA MORADIA ESTUDANTIL DA UNESP DE RIO CLARO

AUTORA: ISADORA MACHADO

ORIENTADOR: JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Assinado de forma digital por Jose Euzebio De
Oliveira Souza Aragao:22504052391
Dados: 2024.06.30 12:44:02 -03'00'

Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento Psicologia Social / Faculdade de Ciências e Letras de Assis



Documento assinado digitalmente

LEONARDO LEMOS DE SOUZA

Data: 01/07/2024 09:36:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LICINIA MARIA CORREA (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais - MG



Documento assinado digitalmente

LICINIA MARIA CORREA

Data: 02/07/2024 15:22:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rio Claro, 28 de junho de 2024

Dedico este trabalho à Moradia Estudantil
da UNESP de Rio Claro.

AGRADECIMENTOS

À minha avó, Eunice (in memoriam), cuja existência me permitiu estar aqui. Agradeço-lhe por ter carregado metade do que sou e por ter trazido ao mundo o amor da minha vida, minha mãe, Maria Edna. Agradeço a vocês duas por abrirem os caminhos para que eu ocupasse lugares que lhes foram negados. Sobretudo, agradeço a constante fonte de inspiração e força que me proporcionaram.

À minha mãe por sempre me apoiar e por sempre me impulsionar a querer mais do que a vida poderia me dar. Acima de tudo, agradeço o alento que me mantém de pé até nos dias mais difíceis.

À minha gata e filha, Mirella (in memoriam), pela companhia e parceria nesses últimos 16 anos. Obrigada por estar comigo nos meus piores dias e por suavizar a existência nesse mundo. Sem você eu também não estaria aqui.

Aos meus irmãos que sempre me desejaram o melhor.

Agradeço aos amigos, Ananda, Fulbert e José, com quem compartilhei parte da trajetória (e perrengues) da pós-graduação.

Agradeço especialmente ao João Marcos cujo apoio e mentoria foram essenciais para que eu começasse meu trabalho do zero e o finalizasse. Obrigada por ser fonte de inspiração.

Agradeço ao amor que me foi dado pelos meus amigos e companheiros de alma Marcia e Raul.

Aos amigos Aline Yoshida, João Salvador, Lucas Samofalov, José Renato, Thiago Fernandes, Thiago Zanello, Franciele, Julio e Rodolpho.

Aos companheiros da Frente Pró-Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Unesp de Rio Claro. Obrigada por dividirem comigo não apenas as angústias e as conquistas, como também os ideais de vida.

Agradeço ao meu orientador por ter acreditado em mim, se não fosse por ele, eu certamente não teria trilhado esse caminho. Obrigada por me dizer que eu era boa, obrigada por me dizer que eu devia continuar. Obrigada por acreditar em mim quando nem eu acreditava.

Aos professores que tive durante as disciplinas do mestrado, que tiveram tanta ternura e me proporcionaram uma vivência humanizada no ambiente estéril da academia: Raquel Fontes Borghi, César Donizette Leite e Márcia Reami Pechula.

Aos amigos servidores da Biblioteca que fizeram desse lugar a minha segunda casa.

A todos os moradores da Moradia Estudantil da Unesp de Rio Claro que vieram antes de mim e foram responsáveis por me abrir as portas da universidade e me oferecer um lugar para ficar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar a política de moradia estudantil, bem como a sua influência na formação acadêmica e pessoal de sujeitos na Universidade Estadual Paulista Campus de Rio Claro. Por meio da abordagem qualitativa, os capítulos teóricos discutiram a relação entre desigualdades sociais e educacionais, destacando os conceitos de igualdade de oportunidades e igualdade de posições; e as concepções e características da permanência estudantil, com ênfase nas políticas adotadas pela UNESP. A partir da criação de três categorias, os discursos dos sujeitos foram analisados e reafirmados, de acordo com outras produções científicas. Foi possível inferir que os impactos da permanência estudantil e da moradia estudantil sobre os sujeitos são positivos, resultando na efetividade dessas políticas. Além disso, foram percebidos efeitos secundários promovidos pela vivência no espaço, como a promoção de um senso de coletividade e o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Permanência estudantil; Moradia estudantil; Vivências estudantis; Educação superior.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the student housing policy and its influence on the academic and personal development of individuals at the São Paulo State University (UNESP), Rio Claro Campus. Through a qualitative approach, the theoretical chapters discussed the relationship between social and educational inequalities, highlighting the concepts of equality of opportunity and equality of positions, as well as the conceptions and characteristics of student retention, with an emphasis on the policies adopted by UNESP. By creating three categories, the subjects' discourses were analyzed and reaffirmed according to other scientific productions. It was possible to infer that the impacts of student retention and student housing on the subjects are positive, resulting in the effectiveness of these policies. Additionally, secondary effects promoted by living in the space were perceived, such as the promotion of a sense of community and the development of autonomy.

Keywords: Student permanence; Student house; Student experiences; Higher education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Objetivos	11
1.2 Metodologia	12
2 DESIGUALDADES SOCIAIS, DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E A UNIVERSIDADE PÚBLICA	18
2.1 A escola justa de Dubet e as desigualdades sociais e educacionais	18
2.2 A concepção de universidade pública brasileira	23
2.3 Educação Superior e Desigualdade Social	28
3 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E O CASO DA UNESP	35
3.1 Concepções de permanência estudantil	35
3.2 A permanência estudantil na Universidade Estadual Paulista (UNESP)	42
3.2.1 Auxílios de permanência estudantil da UNESP	46
3.2.2 Os impactos das ações afirmativas na permanência estudantil e a demanda por auxílios da permanência estudantil ao longo dos anos	48
3.3 A permanência estudantil no Campus de Rio Claro	
4 VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES NA MORADIA ESTUDANTIL DA UNESP DE RIO CLARO	57
4.1 Categorias de análise	57
4.1.1 Barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais	60
4.1.2 Cultura de coletividade	62
4.1.3 Impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal	63
4.2 Análise dos dados	65
4.2.1 Contextualização dos sujeitos da pesquisa	65
4.2.2 Análise da Categoria: Barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais	67
4.2.3 Análise da Categoria: Cultura de Coletividade	78
4.2.4 Análise da Categoria: Impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal	83

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	99
ANEXOS.....	95

1 INTRODUÇÃO

A falsa ideia da meritocracia na educação sustenta que o sucesso acadêmico é resultado exclusivo do esforço individual, ignorando as desigualdades socioeconômicas que afetam as oportunidades dos estudantes. Dubet (2004) critica essa visão, argumentando que a meritocracia tradicionalmente aplicada no sistema educacional falha em reconhecer que estudantes provenientes de diferentes contextos socioeconômicos enfrentam obstáculos distintos. Essas desigualdades estruturais resultam em condições de partida desiguais, como a qualidade desigual das escolas, o acesso diferenciado a recursos culturais e materiais e o apoio familiar, minando a equidade de resultados e tornando a competição injusta desde o início.

Bourdieu e Passeron (1970, *apud* KNOBLAUCH; MEDEIROS, 2022, p. 8) reforçam essa ideia, apontando que o capital cultural e social possui um papel central no sucesso acadêmico:

Cada família transmite aos seus filhos, através de uma série de práticas e atitudes, um capital cultural que lhes dá uma vantagem significativa no sistema educacional. Este capital cultural inclui, entre outras coisas, a familiaridade com a linguagem, os códigos e as normas culturais dominantes, que são valorizados e recompensados pelo sistema escolar. Além disso, o capital social, entendido como a rede de relações que uma família possui, também desempenha um papel crucial, proporcionando acesso a informações e recursos que facilitam o sucesso escolar.

No contexto da educação superior, essas desigualdades se manifestam de modo ainda mais acentuado, uma vez que o acesso e a permanência no ensino superior dependem de recursos financeiros, culturais e sociais que não estão igualmente distribuídos entre todos os estudantes desde a educação básica.

A existência da universidade brasileira se deu em tempo avançado quando comparado ao surgimento das universidades de outros países do continente. Segundo Sguissardi (2006, p. 277), o país atrasou-se de dois a três séculos, ainda que se considere “as precárias experiências de universidade em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912), das primeiras duas décadas do século XX”. Para ele, essas experiências de Seminários, Conventos etc., eram exclusivamente profissionais e correspondiam à urgência “das exigências do poder burocrático e das necessidades das elites detentoras dos poderes econômico, político e cultural”. E acrescenta:

Foi já nos estertores da república velha que começaram a se consolidar as primeiras ideias de universidade no Brasil, sendo a criação em 7 de setembro de 1920 da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) apenas um exemplo ainda bastante pálido desta mudança, pela forma como foi constituída e implementada em seus primeiros anos de existência. Será a Revolução de Trinta que começará, de fato, a desamarrar esse nó que teimara em não se desatar nos cem anos anteriores de tentativas frustradas, ainda que quase tão somente no nível legislativo (2006, p. 277).

Segundo Orso (2007), a criação de espaços universitários, especificamente no Brasil não esteve inspirada na necessidade de harmonizar, nem mesmo unificar interesses antagônicos, tampouco regular tensões entre classes, nasceu de acordo com um projeto liberal, do qual a neutralidade e desinteresse não estavam presentes, foi pensada sobre a necessidade de criar e reproduzir as elites dirigentes do país.

Nesse sentido, como poderíamos esperar que esse projeto de educação superior fosse inclusivo? Nos últimos anos, com o advento das políticas de inclusão adotadas pelas universidades federais, e a subsequente adoção pelas estaduais, o cenário se alterou e vem mudando gradativamente. Entretanto, as políticas inclusivas e as ações afirmativas, enquanto meios de efetivação da democratização do acesso ao ensino superior, não garantiram, em um primeiro momento, que estudantes de baixa renda pudessem permanecer nele (CAÔN; FRIZZO, 2010).

Por algum tempo, diante da influência das desigualdades sociais sobre a admissão desses estudantes na educação superior, a democratização do acesso foi tratada como prioridade mesmo que a democratização do ensino superior devesse ir além e incluir a permanência dos estudantes (SANCHES, 2014). Para uma democratização efetiva são necessárias políticas e programas que de fato possibilitem a inserção social, que garantam os subsídios que cubram gastos com moradia, alimentação, transporte, material acadêmico, entre outros (ESTRADA; RADAELLI, 2014; MARAFON, 2015).

É assim que surge a permanência estudantil, também conhecida por assistência estudantil nas universidades federais:

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo (instituições, vagas, matrículas, docentes, financiamento) e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a ele articulados como financiamento e evasão. Tais questões convergem para a afirmativa de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

A permanência estudantil deve ser entendida como uma política social de direito, devendo auxiliar na redução dos impactos causados pelas disparidades sociais por meio da criação de dispositivos que assegurem a continuidade de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, de forma que estes concluam sua formação acadêmica adequadamente (SILVEIRA, 2012). Correspondendo a uma política de direito, não deve ser interpretada como “assistencialismo, corporativismo ou caridade”, sendo os recursos a ela destinados, interpretados como investimentos (SILVEIRA, 2012, p. 49).

Na UNESP, a permanência estudantil surgiu como uma resposta às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, garantindo que estes possam concluir seus estudos com sucesso. Esse movimento se deu com a criação da Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), em 2013 (regulamentada em 2015) e pela Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE).

Hoje, dentre os auxílios oferecidos pela instituição estão: Moradia Estudantil; Restaurante Universitário; Auxílio Socioeconômico; Auxílio Aluguel; Subsídio Alimentação; Auxílio Especial; Auxílio Estágio; Auxílio Transporte; e Auxílio Provisório, que atende necessidades emergenciais dos estudantes.

Dessa maneira, a moradia estudantil acaba por desempenhar um papel fundamental na permanência e sucesso acadêmico dos estudantes pobres, pois garante a estabilidade e segurança dos estudantes através da oferta de espaço físico, reduzindo as desigualdades e permitindo que estudantes de diferentes origens tenham condições equitativas de acesso e permanência na universidade.

Assim, este estudo foi proposto para analisar de forma aprofundada os impactos da vivência na Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro na formação acadêmica e pessoal dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis, bem como a contribuição dessa política de permanência estudantil para a promoção da equidade e inclusão no ensino superior. Para isso, a metodologia utilizada foi a qualitativa com o uso da história oral, a fim de captar as experiências e percepções, ao longo dos anos, dos estudantes que residiram na Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro. Foram utilizados como base, textos pertinentes à temática, normas, regulamentações e relatórios técnicos emitidos pela instituição de ensino analisada e foram coletadas entrevistas semiestruturadas, realizadas com ex-alunos que residiram na moradia.

Dessa forma, no segundo capítulo, discutimos a respeito das desigualdades sociais e educacionais, de modo que se entendesse a relação estabelecida entre as duas através da compreensão dos conceitos de igualdade de oportunidade e igualdade de posições. A partir desse ponto, discutimos a criação da universidade pública brasileira e o distanciamento desta dos indivíduos pertencentes a grupos desprivilegiados pela sociedade.

No terceiro capítulo, abordamos as concepções de permanência estudantil e suas principais características. Aprofundamos no estudo das políticas de permanência estudantil da Universidade Estadual Paulista, objeto desse estudo, dando ênfase aos tipos de auxílios ofertados, aos impactos das ações afirmativas no programa de permanência e à demanda por auxílios durante os anos. Por fim, relatamos o caso do Campus de Rio Claro.

No capítulo quatro, trouxemos os relatos dos alunos entrevistados conforme as três categorias criadas: a) barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais; b) cultura de coletividade; e c) impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal. A partir disso, analisamos os relatos com base na literatura científica, identificando os pontos mais relevantes para a construção de políticas de permanência efetivas e os efeitos positivos decorrentes da convivência no espaço da moradia estudantil.

1.1 Objetivos

Este trabalho tem como questão de pesquisa as seguintes perguntas: a) enquanto política de permanência estudantil, a Moradia Estudantil tem sido um instrumento eficaz? e b) quais os impactos da vivência na Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro sobre a vida dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis?

Tem-se por hipótese que a Moradia Estudantil se constitui como política imprescindível para a permanência no ensino superior de jovens oriundos da classe trabalhadora, sem a qual não seria possível que estes finalizassem seus respectivos cursos. Nesse sentido, compreende-se que, este espaço ultrapassa o seu intuito original de garantir um teto, e colabora na formação/desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, na construção de laços, e potencializa a visão de mundo dos jovens. Para além disso, acredita-se que, muito embora potente, do ponto de vista social, tal

política deve estar acompanhada de outras, sem as quais sua potência não se materializa de maneira plena.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender e discutir as políticas de permanência estudantil da educação superior brasileira, bem como investigar e o espaço da moradia estudantil da UNESP Campus de Rio Claro, de modo a compreender e documentar a vivência de sujeitos que ali moraram. Sendo os objetivos específicos:

- a) Compreender os aspectos da desigualdade social presentes na Universidade;
- b) Refletir sobre as políticas de acesso, permanência e democratização na universidade pública brasileira;
- c) Perceber de que maneira se articula a política de permanência da Moradia Estudantil da UNESP Campus de Rio Claro, de modo que se verifique o impacto de tal espaço na trajetória universitária dos sujeitos, bem como as potencialidades envolvidas na política de moradia.

1.2 Metodologia

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada; envolve a descrição dos dados investigados; estabelece maior interesse pelo processo do que pelo resultado; analisa os dados de modo indutivo; e valoriza a perspectiva do participante.

No campo das ciências sociais, a pesquisa qualitativa é bastante particular por relacionar-se com a realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2003). Sendo assim,

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21-22).

Posto isso, e considerando os objetivos da pesquisa, a escolha desse tipo abordagem se fez apropriada.

A seguir, constituiu-se como uma das fases da pesquisa, a pesquisa exploratória que, dentre outras coisas, compreende as etapas de construção da trajetória de investigação que constituem o projeto, por exemplo, a escolha do tópico

de investigação, a delimitação do problema, a definição do objeto e objetivos, a construção do marco teórico conceitual, e a escolha dos instrumentos de coleta de dados (DESLANDES, 2003).

Para a construção do referencial teórico foram utilizadas palavras-chave em plataformas de acesso à literatura acadêmica. As palavras-chaves escolhidas foram: a) moradia estudantil; b) desigualdade educacional; c) permanência estudantil; e e) desigualdade social AND educação superior. As bases de dados escolhidas foram: Athena/Repositório UNESP; SCIELO; e Scholar Google.

A partir dos documentos oficiais, criados e emitidos pela UNESP, que envolvem as políticas de permanência estudantil, pretendeu-se empregar a análise documental. Para Lüdke e André (2013), a análise documental consiste numa técnica relevante dentro da abordagem qualitativa, sendo considerados como materiais pertinentes de análise: leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, entre outros.

Para a coleta de dados decidiu-se pela realização de entrevistas. Para Lüdke e André (2013):

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (p. 39).

Essa escolha se deu porque as entrevistas possuem vantagens sobre outras técnicas porque possibilita “a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39). E especialmente porque atinge “informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Complementa-se que:

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40).

Para Lüdke e André (2013), essa liberdade está relacionada às entrevistas não estruturadas. Entre os extremos, da entrevista não estruturada e da estruturada, está a entrevista semiestruturada que se apoia em um esquema básico, sem aplicação rígida, e que possibilita ao entrevistador ajustes que considere pertinentes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Dessa forma, para a consecução da proposta, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, foi utilizado um roteiro para guiar os assuntos que seriam tratados, com o objetivo de estabelecer uma sequência lógica entre as questões mais simples as mais complexas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

As entrevistas foram realizadas com alunos e ex-alunos que residiram na Moradia Estudantil da UNESP no Campus de Rio Claro durante o período de sua graduação. Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas com ex-moradores e moradores atuais que tivessem vivido no espaço entre os anos de 1993 e 2023. Sendo que, a escolha por esse período se deveu ao fato de que o espaço foi inaugurado no ano de 1993, e porque 2023 foi o ano no qual se deu a realização das entrevistas.

Uma vez que, a UNESP compreende 24 cidades do Estado de São Paulo e as Moradias Estudantis ficam localizadas em 13 delas, o campus de Rio Claro foi selecionado por questões logísticas, levando em consideração que o Programa de Pós-Graduação ao qual esta pesquisa está vinculada pertence à essa Unidade.

Os registros foram realizados através de gravação direta, cuja vantagem está em “registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 43). As gravações se deram pelo uso da plataforma *Google meet*, no caso de entrevistas realizadas remotamente, ou pelo uso de aplicativo gravador de áudio e vídeo anexado a um aparelho celular ou computador, no caso de entrevistas presenciais. As gravações são fundamentais na retratação do percurso do estudante na Universidade enquanto sujeito pobre morador da Moradia Estudantil atendido pelas políticas institucionais de permanência estudantil. Para mais, os registros obtidos também são fundamentais para a produção dos registros históricos relativos ao espaço estudado.

A escolha pelo uso do *Google meet* deveu-se às grandes chances de os ex-alunos não residirem mais na cidade em que a Unidade Universitária está localizada. Ademais, a escolha por essa plataforma se justifica através do vínculo, entre a

Instituição e a empresa, que permite o uso de recursos específicos pertinentes ao tipo de registro desta pesquisa, como as gravações.

Pensando nos objetivos da pesquisa e a partir das funcionalidades da realização de entrevistas, decidiu-se pelo uso da metodologia História Oral. A História Oral é um método de pesquisa que registra narrativas da experiência humana através de entrevistas e outros procedimentos articulados (FREITAS, 2006). Assim como o uso das entrevistas, esse método possibilita o acesso a informações significativas que, provavelmente, não existiriam pelo uso de outro método (BRISOLA; MARCONDES, 2011).

Dentre as razões que fizeram a escolha da História Oral relevante para esta pesquisa destacam-se os seguintes excertos de Freitas (2006):

Na busca de características de uma coletividade, a realização de depoimentos pessoais permite-nos captar, a partir das reminiscências, o que as pessoas vivenciaram e experimentaram.

As análises históricas são construídas a partir de vestígios e/ou registros deixados pelas gerações anteriores. Entretanto, a produção desta matéria-prima quase sempre esteve a cargo das classes dominantes e, até recentemente, tal fato não era encarado como uma questão. A coleta de depoimentos e de histórias de vida pode ser inserida no amplo esforço de resgatar a palavra de indivíduos que, sem a mediação do pesquisador, não deixariam um testemunho (p. 48-49).

E:

[...] essa metodologia abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir. [...] a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. [...] Os indivíduos, elementos fundamentais para a compreensão da vida humana, têm sido frequentemente minimizados e marginalizados pelo cientista social, que acredita que os documentos sociais são subjetivos, descritivos e arbitrários para contribuir com o avanço científico (p. 49-50, grifo nosso).

Ainda que, para os mais conservadores, as entrevistas orais sejam consideradas fontes subjetivas de informação por apoiarem-se na memória do indivíduo, é importante ressaltar que a subjetividade está presente em qualquer fonte histórica (FREITAS, 2006), não apenas na oral e que, portanto, não deve haver prejuízo no “reconhecimento de que as fontes orais, muitas vezes, são a única forma de registro e estudo de realidades tão específicas e particulares” (BRISOLA; MARCONDES, 2011, p. 7).

Destaca-se que, na História Oral, o próprio sujeito é tido como agente histórico. Sendo assim, permitir que esse relate suas vivências, em um período determinado,

com a finalidade de construir história, conseqüentemente, faz com que a História seja mais democrática (FREITAS, 2006). Esse método de pesquisa, tem como objetivo principal gerar fontes históricas, dividindo-se em três gêneros diferentes: tradição oral, história de vida e história temática (FREITAS, 2006).

Apesar da tradição oral estar normalmente atrelada ao estudo de comunidades originárias ou tradicionais, ela também pode ser identificada em outras comunidades (FREITAS, 2006). Segundo Vansina (1982):

[...] uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas, também, como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais [...], isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um gesto testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra (*apud* FREITAS, 2006, p. 19).

Meihy e Holanda acrescentam:

Busca-se, pois, em primeiro lugar, enquadrar a situação da inexistência de registros escritos em um propósito de estudos que justifique a história oral feita a partir do levantamento dos mitos fundadores. Em segundo lugar, devem-se aplicar procedimentos capazes de permitir a recontagem do passado a fim de se produzir documentos capazes de possibilitar um acervo útil à instrução de análises devotadas tanto às explicações internas do grupo com às relações externas. As investigações devem revelar, além das posturas e comportamentos do grupo, a noção de passado e presente daquela cultura (2013, p. 41).

De acordo com Freitas (2006), uma vez que a definição do tema tenha sido feita, é necessário determinar os entrevistados. Contudo, a lista desses pode mudar durante o percurso da pesquisa, dado que qualquer pessoa eleita pode recusar o pedido de participação. Além disso, há a possibilidade de surgir outros nomes durante as declarações dos convidados já selecionados.

Neste método preza-se a qualidade das entrevistas e não a quantidade, não sendo necessário definir um tempo máximo de duração, ao mesmo tempo que não se deve estender a entrevista de maneira que o entrevistado fique esgotado (FREITAS, 2006). Por essa razão, e considerando o período mínimo e máximo (4 a 7 anos) que um curso de graduação pode ter, foi definido o número máximo de dez entrevistas/entrevistados. Os entrevistados foram procurados através de redes sociais, como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, além das vias institucionais, como envio de *email* aos alunos e ex-alunos, bem como a divulgação por meio de colaboração com o portal *Alumni* da UNESP.

Considerando que a entrevista sem roteiro possa ser subjetiva e prejudicar a participação de entrevistados mais tímidos, Freitas (2006) sugeriu que a elaboração das perguntas fosse realizada em conjunto com o roteiro da pesquisa para evitar confusões e a possibilidade de não acessar os dados desejados pela pesquisa.

O roteiro da entrevista, por sua vez, deve possuir natureza temática, levando em consideração apenas “a parte de vida do entrevistado ligada ao tema de estudo” e seguir o tempo cronológico da vida do entrevistado (FREITAS, 2006, p.89). Ainda, para obter uniformidade nos documentos gerados, deve-se aplicar o mesmo roteiro em todas as entrevistas. No caso desta pesquisa, diferente do que foi colocado pela autora em seu livro, o roteiro não será diferente conforme o gênero do entrevistado.

Segundo o emprego dessa metodologia, o local de entrevista deve ser indicado pelo entrevistado (FREITAS, 2006), contudo, devido à natureza desta pesquisa e outras questões acima relatadas, como a possibilidade de realização de entrevistas remotas, esse procedimento não será adotado como padrão.

Ao fim dessa etapa ocorreram as transcrições integrais de todas as entrevistas, seguida da leitura de todo o material transcrito. A partir da leitura, foram criadas três categorias com eixos centrais comuns entre os entrevistados.

Por fim, a partir da criação e definição das categorias, as entrevistas foram analisadas de acordo com as temáticas e os referenciais teóricos.

2 DESIGUALDADES SOCIAIS, DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Neste capítulo buscou-se perceber a relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, entender os conceitos de igualdade de oportunidades e igualdade de posições, bem como as relações existentes entre a educação superior e as desigualdades sociais.

2.1 A escola justa de Dubet e as desigualdades sociais e educacionais

[...] enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais. Trata-se não somente de uma maneira racional, eficaz e aberta de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade, mas também de uma maneira de tornar legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa (DUBET, 2008, p. 19-20).

Para Dubet (2008), o estabelecimento de uma escola obrigatória e gratuita é fundamental para o acesso de todos à educação. No entanto, a partir disso, pressupõem-se que a escola é democrática sem levar em consideração que a maior parte dos sujeitos não tem acesso à mesma escola ou à mesma educação e, logo, à mesma competição. Em “O que é uma escola justa?”, o autor faz diversos apontamentos a respeito da igualdade de oportunidades na escola/educação francesa e exemplifica dizendo que as crianças da burguesia e as crianças do povo iam a escolas diferentes, sendo que, as primeiras frequentavam escolas nos grandes e pequenos liceus “onde o ensino das humanidades e das ciências os preparava para os estudos longos” (DUBET, 2008, p. 21). Neste ínterim, os colégios escolhiam os melhores alunos vindos dos dois grupos sociais, o que promoveu, de certa forma, uma mistura social progressiva ocasionada pela igualdade de oportunidades.

É importante mencionar que não foi estabelecida a igualdade de oportunidades de fato. Contudo, o acesso de crianças do povo à níveis avançados da educação possibilitou naquele contexto a ascensão social dos sujeitos mais “esforçados”, fortalecendo a ideia de que a escola era democrática (DUBET, 2008). Após a Primeira Guerra Mundial, o elitismo republicano, tal qual denominou Dubet, deu espaço à

implementação de uma real igualdade de oportunidades, permitindo que os alunos participassem da mesma competição sendo qualificados segundo seu próprio mérito.

A partir dessa mudança, as injustiças econômicas passaram a ser vistas como responsáveis pelas desigualdades escolares. Assim, a gratuidade do ensino, o aumento do número de vagas disponibilizadas e a oferta de bolsas para atenuar os entraves financeiros foram entendidas como medidas de ampliação do acesso ao ensino secundário (DUBET, 2008). Com o passar dos anos, observou-se que, mesmo com a igualdade do acesso ao ensino básico, a distribuição das carreiras ainda era bastante desigual, refletindo as desigualdades sociais existentes.

Se se considera que os estudos têm um custo para a coletividade e para os indivíduos, como também apresentam uma utilidade privada para os indivíduos e uma utilidade coletiva para a sociedade, é preciso perguntar quem ganha e quem perde com essas trocas. Deve-se convir que a gratuidade ou a quase-gratuidade dos estudos mascara amplamente as transferências econômicas que são colocadas em jogo. Como ignorar que os estudos mais rentáveis para os indivíduos são também os mais caros para a coletividade? Eles são “gratuitos” e reservados aos mais favorecidos, mas são “pagos” por todos, isto é, primeiramente pelos que jamais poderão fazer esse tipo de estudo (DUBET, 2008, p. 56).

Assim, percebe-se que as carreiras de maior prestígio continuavam sendo ocupadas pelos mais privilegiados, enquanto os menos favorecidos ocupavam as carreiras de menor retorno financeiro e de curta duração. Sobre isso, Dubet (2008) complementa que, embora tenha se deixado de realizar uma seleção social para os estudos, a própria seleção escolar acabou por estabelecer uma seleção social, só que durante os estudos. Para o autor, tanto no contexto da França, quanto de outros lugares, “a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares” (p. 28).

As diferenças entre esses grupos sociais, que é pequena no início, cresce exponencialmente ao longo do tempo, resultando em grandes desigualdades ao fim do percurso escolar. Dessa maneira, a escola não consegue se isentar dos reflexos das desigualdades sociais, mesmo com os aparatos já mencionados, e, consequentemente, a igualdade de oportunidades não pode ser aplicada integralmente em uma sociedade desigual (DUBET, 2008).

Para explicar a ação das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, Dubet elaborou duas hipóteses. A primeira delas seria a influência social ou familiar da cultura escolar sobre a criança desde o início de seu desenvolvimento. E a segunda teria relação com os recursos e estratégias desenvolvidas pelas famílias,

uma vez que, de posse do sistema escolar, esta conduziria a criança de forma mais eficaz por ele. Além disso, outros fatores são importantes na constituição desse segundo fenômeno: o acesso a cursos privados, acompanhamento em casa, intercâmbios e mesmo a condução das crianças para a escolha de carreiras de maior retorno financeiro. Esses fatores adicionam-se às desigualdades geradas pelo primeiro fenômeno e resultam em grandes desigualdades educacionais, provocando a formação de hierarquias sociais em consonância com as desigualdades e hierarquias da sociedade. Isto significa que a igualdade das oportunidades não implica na igualdade dos resultados.

A escola da igualdade das oportunidades, assim como qualquer escola, “classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas performances” (DUBET, 2008, p. 40), ou seja, a competição escolar faz com que os alunos sejam desiguais. Assim, as desigualdades sociais influenciam as desigualdades escolares. Do ponto de vista do autor, a escola meritocrática, na realidade, valida as desigualdades sociais. Isto porque, dentro de uma sociedade vista como democrática, todos devem ter as mesmas chances. Porém, ao mesmo tempo em que isso acontece, ignora-se as diferenças entre os indivíduos que, dentro de uma “*competição justa*” (DUBET, 2004, p. 545, *grifo do autor*), partem de largadas diferentes.

Quando a escola valida a competição entre desiguais, impreterivelmente, acaba aceitando a corrida meritocrática como justa. E assim,

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

Para o autor, para justificar essa contradição, criou-se uma ficção crível, na qual, a desigualdade da performance dos alunos nada mais é do que o produto de seu próprio mérito. Por conseguinte, o aluno torna-se o responsável pelo seu fracasso e fica preservada a noção de igualdade, uma vez que, a performance é resultado do seu esforço e das suas escolhas. Sendo que, o estabelecimento dessas ficções é necessário para que os sujeitos se entendam como livres e iguais.

Esse sistema torna-se ainda mais cruel quando a ficção deixa de funcionar, ao se observar que um indivíduo pode estudar sem alcançar o êxito esperado. Sem uma

explicação que justifique o insucesso, a atribuição a si pela culpa do fracasso, leva a variados desdobramentos com impactos negativos à sua autoestima (DUBET, 2008).

É importante reconhecer que a igualdade de oportunidades resulta na legitimação das “desigualdades sociais que dela derivam fora do terreno da competição escolar” (DUBET, 2008, p. 102) e o fracasso escolar promove o convencimento da indignidade dos perdedores. Por isso, é importante que consigamos diferenciar as condições de igualdade entre os sujeitos das diferentes classes sociais, sendo necessário distinguir e definir a igualdade de posições e a igualdade de oportunidades.

Segundo Dubet (2012), esses dois tipos de igualdade têm como meio fim a justiça social. Sendo que, a igualdade de posições diz respeito à posição que as pessoas ocupam na estrutura social, enquanto a segunda, baseia-se no preceito da meritocracia ao pensar que as mesmas oportunidades são dadas aos diferentes indivíduos. A igualdade de posições objetiva a diminuição de disparidades em diversos aspectos que estejam relacionados à posição social, sem que haja o favorecimento de qualquer indivíduo, e possibilitando, dessa maneira, a mobilidade social e a diminuição das desigualdades sociais (DUBET, 2012). Já a igualdade de oportunidades, prevê a disposição dos sujeitos conforme méritos seus. Aqui, a justiça social, propõe que pobres e ricos tenham acesso às mesmas oportunidades, ainda que, a distância entre cada um, com relação ao mesmo propósito, seja diferente (DUBET, 2012).

Diante dessas perspectivas, o autor tece críticas aos dois modelos, sinalizando que a igualdade de oportunidades, usualmente, representa um governo conservador que atribui ao indivíduo a inteira responsabilidade do próprio progresso, além de promover a competição entre os iguais dentro de um grupo marginalizado. Por outro lado, de acordo com o autor, a igualdade de posições seria responsável por dissolver “a confiança e a coesão sociais”, posto que o sujeito passa a depender mais do Estado, e ignora a discriminação que sustenta os diferentes grupos sociais (DUBET, 2012, p. 174). É notável a preferência do autor pela igualdade de posições porque, entre outras coisas, este postula que a igualdade de oportunidades é comum aos governos neoliberais, ao passo que, a igualdade de posições, tem raízes no movimento operário. Mesmo que a igualdade de posições tenha como desdobramento dissolver a coesão social, ainda parece ser a opção mais razoável.

A igualdade de oportunidades não vem como um dispositivo que tenta diminuir as disparidades sociais, muito pelo contrário, ela atua como um acentuador que faz dos desiguais cada vez mais desiguais e os iguais cada vez mais iguais. É claro que ela funciona e continuará funcionando, mesmo que não seja benéfica a todos, principalmente aos desiguais, porque a parcela a quem ela melhor se aplica nunca renunciará a seus privilégios. O mérito não passa de uma ilusão que sustenta a economia e a educação capitalista enquanto se auto fortalece.

Trazendo a discussão para o período atual, e em conformidade com a perspectiva sul global, Arroyo (2018) investigou a relação estabelecida entre a desigualdade/igualdade social e a desigualdade/igualdade educacional. Segundo ele, as políticas estão tão comumente centralizadas na perspectiva de que as desigualdades sociais devem ser superadas através da igualdade educacional, que as desigualdades sociais deixam de ser apontadas como mantenedoras das desigualdades educacionais. O autor sinaliza que o próprio paradigma que define quem pertence ao grupo dos desiguais ou ao grupo dos iguais é problemático, uma vez que, o padrão que o determina nada mais é do que um padrão de humanidade. Sobre isso, acrescenta que:

[...] teríamos de pesquisar, aprofundar na especificidade de nossa história e reconhecer que o padrão mais radical para definir o “Nós” como iguais e decretar os “Outros” como desiguais foi o padrão de humanidade. Desde a colonização, acompanha-nos o padrão Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade, e os Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos. Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe [...] *O direito à igualdade educacional e social pressupõe o direito à igualdade como humanos*, pressupõe o reconhecimento de todos serem humanos. A desigualdade radical no reconhecimento de uns grupos sociais como humanos e a segregação de outros grupos sociais como in-humanos está na raiz das desigualdades educacionais, sociais, cidadãos, raciais, étnicas em nossa história (ARROYO, 2018, p. 1101, *grifo nosso*).

Arroyo diz que as análises e as políticas que buscam a igualdade educacional e social devem reconhecer que os grupos considerados como desiguais são os mesmos grupos que são considerados pelo “estatuto-padrão de humanidade como deficientes em humanidade” (ARROYO, 2018, p. 1103). Assim, a democratização do acesso e da permanência dos deficientes em humanidade não necessariamente implica no reconhecimento de sua humanidade (ARROYO, 2018).

As persistentes reprovações, retenções conformantes de nosso sistema escolar público, republicano e os persistentes extermínios de milhares de adolescentes, jovens, pobres, negros se legitimam na velha e colonial

segregação-inferiorização intelectual, cultural, moral, humana, conformante de nossa estrutura social, política e pedagógica. Conformante do sistema colonial de classificação social, racial, étnica da população como deficiente em humanidade que o capitalismo torna mundial (ARROYO, 2018, p. 1104).

Ou seja, o sistema que os declara in-humanos é o mesmo que projetou o ideário de educação para tirá-los dessa classificação inferiorizada. Investe-se na “educação para tirá-los da deficiência humana, porque existe a ideia segregadora de deficientes em humanidade, valores, saberes humanos” (ARROYO, 2018, p. 1105).

Para Arroyo, essa visão dos Outros como desiguais tem posto de lado o que deveria ser incumbência da pedagogia: reconhecê-los portadores de saberes e perceberem-se vítimas de uma sociedade e estrutura que os determinam desiguais.

Os produzidos como desiguais mostram sua consciência de saber-se produzidos como desiguais no trabalho, na moradia, na renda, porque negros, pobres, indígenas, quilombolas, sem-terra, sem-trabalho. Porque decretados sub-cidadãos. Sub-humanos. Sua condição de sem escolarização sabe ser inseparável dessas desigualdades econômicas, sociais, raciais estruturantes em nossa história. Sem educação porque mantidos na República como sub-cidadãos, não por não ter sido educados para a cidadania (ARROYO, 2018, p. 1107).

Esses hábitos não levam em consideração que os feitos como desiguais têm a consciência de que as desigualdades (sociais, econômicas, políticas da sociedade) “os produzem como desiguais e produzem as desigualdades educacionais” (ARROYO, 2018, p. 1108). Considerar esses como portadores de Outros saberes é importante para que se ultrapasse a crença na educação igualitária para a igualdade social. Por último, o discurso da igualdade social pela igualdade educacional infere que os Outros são desiguais em razão da sua falta de humanidade e racionalidade e, portanto, devem ser educados para ultrapassar a sua deficiência em humanidade.

Por fim, conclui-se que um novo caminho deve ser traçado para que se assegure a igualdade social para a igualdade educacional. Restando, segundo Arroyo (2018), um novo paradigma: promover uma educação que assegure o reconhecimento dos padrões de poder e dominação que inferioriza os Outros e os produzem como desiguais.

2.2 A concepção de universidade pública brasileira

Na contramão desse pensamento que se deu a criação da universidade no país, mas antes que se discuta qualquer tópico a respeito da estrutura e função da

universidade pública brasileira, é necessário retomar a história desta e investigar qual foi o âmbito de sua criação.

Em 1920 foi criada, pelo presidente Epitácio Pessoa, a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), através do Decreto nº 14.343 (FÁVERO, 2006). Anos depois, com Salles de Oliveira como governador do Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo, a USP, é criada em 1934 por uma parcela da elite da cidade de São Paulo que estava conectada ao jornal O Estado de São Paulo e à oligarquia cafeeira (ORSO, 2007a).

A criação da primeira universidade brasileira se deu apenas em 1920, fazendo com que, comparado aos outros países do continente, o Brasil não só fosse o último país a instalar o ensino superior universitário, como também o fizesse quando já havia mais de cem instituições desse caráter em toda a América (ORSO, 2007a). Na América do Sul, por exemplo, a primeira universidade foi criada no século XVI, em Lima, no Peru; Venezuela e Chile, no século XVIII; e Uruguai, Colômbia, Equador e Paraguai, no século XIX.

Para além dessa criação tardia, Orso (2007a) diz que a problemática maior está, na verdade, relacionada à razão pela qual a universidade foi criada tardiamente. O autor menciona que esse atraso não ocorreu pela falta de recursos financeiros, ou mesmo pela falta de um projeto de criação, uma vez que, a primeira proposta de criação de uma universidade foi feita 351 anos antes da fundação efetiva da primeira.

Mesmo que a iniciativa de se criar uma universidade brasileira tenha surgido ainda no período colonial e persistido durante o período imperial, foi somente após a Independência que se tornou mais forte. No contexto do estado de São Paulo, o embate era filosófico-metodológico focado no debate de centralização/descentralização, cujo “o pensamento centralizador passou a ser tomado como o maior obstáculo à universidade” (ORSO, 2007a, p. 46). Logo, esse debate foi sendo substituído pelo debate do ensino livre e suas diferentes concepções sobre universidade e liberdade, até que se transformasse numa “disputa entre os que defendiam a criação da universidade e os que defendiam o ensino livre” (ORSO, 2007a, p. 47).

Por fim, a universidade não foi criada, pois não havia consenso entre positivistas, liberais e católicos (ORSO, 2007a). Ao invés disso, deu-se espaço para a instituição do “ensino livre”, cabendo ao Estado o poder de construir o ensino

universitário, mas que, por sua parte, queria deslocar seus deveres à iniciativa privada.

Muito tempo depois, no contexto pós primeira guerra, iniciaram-se movimentações nacionalistas que, dentre outras coisas, reacenderam a discussão acerca da criação da universidade no Brasil. O discurso norteador foi pautado no estabelecimento da democracia e no progresso do país, a partir da ideia de que a educação superior era responsável pela transformação social e humana, a única capaz de proporcionar à nação liberdade e justiça e dissolver as diferenças sociais (ORSO, 2007a). É necessário apontar que todos esses argumentos foram concebidos no seio da elite paulista e orientados pelos liberais, sobretudo por alguns deles tidos como “intelectuais”, como Júlio de Mesquita Filho, Armando Salles de Oliveira e Fernando de Azevedo. Para eles, a educação era o maior problema do país, cuja solução estaria na constituição da universidade.

Orso afirma que a Universidade fora nitidamente criada com o objetivo de suprir a formação da elite e selecionar os “mais capazes”. Uma vez fundamentada na cultura liberal, a USP não estava orientada à população ou à ciência, já que sua idealização não havia sido imparcial. A criação da universidade se deu porque era necessário “formar e reciclar as elites” para que estas pudessem “recuperar o poder e a hegemonia” após a Revolução de 30 (ORSO, 2007a, p. 57).

A USP foi consolidada por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) que fornecia a formação básica, antes de qualquer formação específica, proporcionando à elite uma base científica e moral comum que seria usada por eles nas escolas, alcançando a totalidade da sociedade (ORSO, 2007a).

O modelo de universidade projetado por Júlio de Mesquita Filho era distinto dos projetos anteriores. Enquanto estes visavam a consolidação do ensino profissional sob uma só administração, o proposto por ele tinha inspiração no modelo germânico:

[...] no qual haveria uma unidade encarregada de ministrar o ensino básico, em que a pesquisa e o ensino deveriam funcionar indissociadamente. Depois o aluno iria para a escola profissional, como a politécnica, a medicina ou o direito, para complementar a sua formação, ou seja, de acordo com Mesquita Filho, o ensino básico, a filosofia, a ciência pura e as letras seriam ministradas pela FFCL (ORSO, 2007a, p. 59).

A fim de consolidar os objetivos pretendidos com a criação da universidade pelos idealizadores da USP, houve uma busca por professores estrangeiros para a formação do corpo docente, uma busca por professores específicos. Segundo Orso

(2007a, p. 60), intentava-se “criar uma espécie de aparelho ideológico” para “reciclar as elites e formar intelectuais de acordo com a concepção de mundo, de homem e de sociedade liberais” e em conformidade com os interesses burgueses. A tentativa acabou não se concretizando em razão do estabelecimento do regime de ditadura, o Estado Novo, de Getúlio Vargas (BARROS, 1997 *apud* ORSO, 2007a, p. 60).

Sendo assim, a criação da universidade no Brasil, se deu por meio da elite e com a exclusiva intenção de garantir a esta a manutenção de seus privilégios e posição social. Com o Estado Novo, foi ressuscitado o viés de uma educação profissionalizante, fazendo com que os ideais do projeto de educação superior desse grupo fosse abaixo (ORSO, 2007b).

Com o distanciamento do projeto original, essencialmente positivista, e a aproximação às novas necessidades e urgências sociais geradas pelas mudanças políticas e sociais, surge por parte da elite a necessidade de reestruturação da Universidade. Em 1968, Roque Spencer M. de Barros, um dos relatores responsáveis pela reestruturação da USP, projetou a reforma conforme o modelo de 1934 (ORSO, 2007b).

Foram propostas uma série de mudanças, dentre elas, a extinção das faculdades que passaram a ser dispostas em institutos, centros e departamentos. A Universidade passou a admitir estudantes de todas as áreas, formando-os em diversas profissões que tivessem como pré-requisito a formação em curso superior (ORSO, 2007b). Barros defendia que o ensino superior, assim como o segundo grau, não deveria ser acessado por todos à vista de seu perfil seletivo e operação administrativa e financeira racionais (BARROS, 1971b *apud* ORSO, 2007b, p. 226).

Florestan Fernandes teceu uma série de críticas às propostas de Roque Spencer, apontando que nenhuma das modificações provocadas pela reforma possuía caráter socioeducacional. Fernandes postulava que a universidade era o espaço pelo qual deveria se dar a democratização do país e a proposta de reestruturação de Barros era oposta a isso e levava a universidade ao modelo antigo (ORSO, 2007b). Sobre isso, Orso (2007b) adiciona que:

As palavras de Florestan Fernandes pareciam premonitórias dos acontecimentos posteriores. A retórica liberal, na verdade, escondia as atrocidades praticadas no interior da própria universidade pelos militares com apoio de alguns intelectuais. A preocupação de Roque Spencer M. de Barros em propor um modelo de universidade integrada, orgânica, funcional, racional e enxuta também tinha a finalidade de se antepor às exigências dos

movimentos estudantis e silenciá-los, eliminar os espaços de integração, de luta e discussão (p. 73).

Após a conclusão da proposta de reestruturação da universidade brasileira, em junho de 1968, foi criado, pelo ditador Costa e Silva, o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), que tinha, entre seus membros, Roque Spencer M. de Barros.

A participação dos estudantes na construção do projeto da reforma universitária foi uma exigência dos movimentos estudantis, objetivando a democratização da participação. Antes do golpe militar, essa pauta passou a ser uma exigência dos docentes e foi vinculada pelo Estado posteriormente (ORSO, 2007b). Contudo, após a instauração do golpe, a demanda foi descartada pelos militares.

Para os estudantes, a reforma universitária não se tratava da simples reforma da educação superior, as lutas relacionavam-se “ao afrouxamento dos mecanismos de discriminação social que incidiam sobre o ensino superior, a reivindicação da expansão de vagas, a gratuidade do ensino e menos rigor nos vestibulares” (ORSO, 2007b, p. 75). As movimentações estudantis passaram a ser um problema crescente para os militares, atingindo o seu pico em 1967 e 1968.

Carlos de Meira Mattos, militar envolvido no Golpe de 1964, foi designado a uma comissão especial, a Comissão Meira Mattos, responsável por conter o movimento estudantil. A Comissão, criada em 1967, tinha a intenção de: a) exprimir parecer a respeito das sugestões e reivindicações estudantis; b) criar medidas para o cumprimento das normas do governo; e c) controlar a aplicação dessas normas (ORSO, 2007b). Particularmente, Meira Mattos defendia a aplicação da Teoria Geral de Empresas de Taylor e Fayol no ensino; a adesão de um modelo empresarial para a universidade; a inserção de ensino privado e a aproximação da universidade no processo de crescimento econômico; e a adoção de mecanismos de controle dos estudantes.

Por fim, a Reforma Universitária foi decretada em novembro de 1968, seguiu-se a ela o decreto de Costa e Silva do Ato Institucional n. 5 (AI-5) e, em fevereiro de 1969, o decreto n. 477, que se aplicava às universidades, alunos e professores. É importante destacar que a velocidade com que a reforma foi conduzida pelo governo diz respeito a necessidade de controle das movimentações estudantis (ORSO, 2007b). A partir da ditadura, foi consolidado o projeto de universidade alinhado ao mercado, conforme o modelo estadunidense.

2.3 Educação Superior e Desigualdade Social

Antes de se pensar a pós-graduação tem que se pensar na graduação, antes de se pensar na graduação tem que se pensar na educação básica [...]. A gente tem que passar primeiro pelo ensino médio para depois chegar na universidade. A universidade tem que descobrir que nós não vamos resolver os nossos problemas no ensino superior. O ensino superior é a ponta, mas o caminho todo ficou para trás e a maioria dos meninos negros e negras e quilombolas sequer entram na universidade. Nós, então, não podemos pensar em uma estratégia de transformação mantendo um único lugar na universidade, a universidade é um dos lugares (SILVA, 2022).

O ensino superior no Brasil cresceu consideravelmente até a década de 70, a partir da qual a expansão desse tipo de ensino se deu, sobretudo, no âmbito privado (ZAGO, 2007). Segundo Zago, esse processo favoreceu o caráter elitista dessa modalidade de ensino, já que as pessoas pobres dependem essencialmente do ensino público. Até 2004, o país estava entre os mais mal colocados em termos de acesso à educação superior. Segundo a autora, ainda no início dos anos 2000, mesmo com algumas melhoras nos índices, como aumento do acesso e aumento dos anos de estudo, por exemplo, ainda persistiam outros problemas, como a baixa qualidade do ensino básico.

Se por um lado encontrar explicações para a presença, no ensino superior, de uma pequena minoria proveniente de meios sociais e economicamente desfavorecidos representa um desafio para a pesquisa sociológica, por outro lado pode representar igualmente um risco de se valorizar demasiadamente o caráter individual da experiência do estudante (como a ênfase na autodeterminação) e desconsiderar ou minimizar questões estruturais do sistema de ensino, suas desigualdades e contradições. [...] concomitantemente à análise das estratégias individuais e coletivas que favorecem o ingresso no ensino superior precisamos nos interrogar sobre *onde* estão inscritos os estudantes na hierarquia dos cursos e sobre as *condições de sua permanência na universidade* (ZAGO, 2007, p. 143, *grifo do autor*).

A origem social dos jovens é um fator determinante no seu progresso educacional. Ainda que a expansão e o acesso à educação tenham aumentado ao longo das últimas décadas e, conseqüentemente, diminuído as disparidades de acesso à educação básica, o mesmo não pode ser observado nos níveis mais avançados de escolaridade, como é o caso do ensino superior (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015). Além da intrínseca relação observada entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, há também uma forte relação entre essas duas e as desigualdades raciais.

O acesso e a continuidade de jovens pretos e pardos no sistema educacional – apesar da pequena melhora nos anos mais recentes – ainda é menor quando comparado ao de indivíduos brancos (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015). Isto ocorre nas diferentes faixas etárias e nos variados níveis educacionais, do ensino básico até o ensino superior. Jovens pretos e jovens pardos distinguem-se entre si, quando comparados, verifica-se que os primeiros possuem menores chances de acesso e continuidade dos estudos que os segundos.

Lima e Prates (2015) analisaram as taxas de escolarização nos diferentes níveis de ensino, considerando cor/raça no período que compreende os anos 1980 a 2010. Apesar de pretos e pardos possuírem escolarização em proporções semelhantes, observou-se uma diferença significativa entre os não-brancos e brancos, evidenciando a desigualdade racial nos espaços escolares. Com relação ao ensino fundamental, dos 7 aos 14 anos, entre as décadas de 80 a 90, observou-se uma grande discrepância na presença desses dois grupos. Nesse período, aproximadamente 60% dos pretos e pardos estavam frequentando o ensino fundamental, ao passo que, aproximadamente 80% dos brancos frequentavam essa modalidade de ensino. Entretanto, após os anos 2000, a diferença entre as desigualdades suavizou de modo que ambos os grupos possuísem acesso universal nessa faixa etária.

Essas diferenças permanecem e se ampliam nas demais faixas etárias e níveis de ensino. No ensino médio (15 a 17 anos), por exemplo, todos os grupos passam por um intenso crescimento no acesso, de 1990 a 2010, ainda que tenha persistido a diferença entre os brancos e não-brancos e se mantivesse a similaridade entre pretos e pardos.

Dos 18 aos 24 anos, as taxas de escolarização são baixas e as desigualdades raciais pronunciadas. Ainda que todos os grupos tenham apresentado crescimento expressivo dos anos 2000 a 2010, havia menos de 1% de pretos e pardos no ensino superior de 1980 a 1990. Mesmo com a ampliação do acesso, brancos e não-brancos apresentaram uma diferença descomunal. Em 2000, enquanto 35% dos brancos de 18 aos 24 anos estavam no ensino superior, menos de 5% dos pretos e pardos tinha acesso a esse tipo de ensino. A diferença se agrava em 2010, quando um pouco menos de 65% dos brancos nessa faixa etária frequentam a educação superior, ao mesmo tempo que apenas 30% dos pretos e pardos dessa faixa etária estão presentes nessa modalidade de ensino.

Ainda que a pesquisa não compreenda a última década, os dados evidenciam a desigualdade racial dentro do ensino superior. Ao relacionarem raça, classe e nível de ensino, os autores constataram que, até os anos 2000, o quintil dos mais pobres de todos os grupos tinham baixa taxas de escolarização no ensino superior. A partir de 2010, a participação dos mais pobres cresceu e com nítida vantagem dos brancos. Dos 20% mais pobres, a taxa de escolarização dos estudantes pretos e pardos foi, respectivamente, 8,1% e 8,4%, para 25,5% dos brancos.

Já no quintil de maior renda houve redução das desigualdades raciais. Nos anos 80, dos jovens brancos de 18 a 24, 18,5% frequentavam o ensino superior, ao passo que apenas 4% dos pretos e 7,3% dos pardos frequentavam. Em 2010, as taxas foram: 86% dos brancos, 73,5% dos pretos e 76,5% dos pardos. As desigualdades raciais são mais acentuadas nas camadas mais pobres da população, sendo mais difícil o acesso ao ensino superior por pretos e pardos pobres do que por brancos pobres.

Ainda que ações tenham sido empregadas para a democratização do acesso à educação superior, o ingresso nos diferentes cursos universitários tem sido desigual, de modo que, a inclusão foi mais numerosa nas carreiras desvalorizadas pelo mercado de trabalho. Percebe-se o aumento das desigualdades quando são considerados os cursos de maior prestígio e que são mais bem remunerados e igualmente disputados, nos quais, a maior parte das vagas são ocupadas por alunos oriundos da educação básica privada. Ribeiro e Schlegel (2015) chamam esse fenômeno de estratificação horizontal, que se trata da hierarquização ocorrida dentro de um mesmo tipo de ensino, neste caso, na educação superior.

Carvalhoes e Ribeiro (2019) observaram a estratificação horizontal do ensino superior, entre cursos e instituições (públicas ou privadas), considerando fatores como classe, raça e gênero. No estudo, foram apontadas tendências com relação ao retorno financeiro dos estudantes a partir dos fatores mencionados acima. Para estudantes privilegiados socioeconomicamente, verificou-se que é mais frequente que ocupem vagas nos cursos de alto retorno financeiro, como medicina, engenharias, entre outros. Enquanto o oposto é mais recorrente aos estudantes de outras classes sociais, onde há maior ocupação em cursos como letras, filosofia, serviço social, matemática, entre outros.

Outro aspecto interessante merece ser destacado: há maior ocupação de vagas em instituições públicas por estudantes de nível socioeconômico alto, ao passo

que estudantes de nível socioeconômico baixo estão mais presentes nas instituições privadas de ensino. Os autores identificaram maior estratificação socioeconômica no curso de medicina, no qual, as pessoas de classe socioeconômica alta têm 15 vezes mais chances de entrar do que as pessoas de classe socioeconômica baixa.

No período que compreende os anos de 1960 a 2010, a proporção de formados entre os grupos de brancos e amarelos e de pretos, pardos e indígenas diminuiu, entretanto, o primeiro grupo se manteve sobrerrepresentado. Acrescenta-se que, a inclusão de pessoas pertencentes aos grupos antes excluídos desse tipo de ensino ocorreu nos cursos e nas áreas que tiveram aumento do número de formados (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Ou seja, o aumento do número de indivíduos se deu diante do aumento da oferta de vagas nos cursos/áreas.

O mais interessante é que, no período mencionado, os autores analisaram as proporções de formados dos diferentes grupos raciais, não apenas pelos dados disponíveis pelos gráficos do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como também por meio de modelos estatísticos de razões de chance que, à grosso modo, apontam quais grupos possuem mais chances de concluir a educação superior que outros grupos. De posse dessas informações, verificou-se que, apesar do aumento percentual de pretos e pardos nos cursos universitários, não houve efetivamente a diminuição das desigualdades raciais na educação superior, uma vez que, esse grupo tem razões de chance menores de concluir o curso com relação aos brancos e amarelos. Sendo que, as razões de chance se mantêm as mesmas desde 1980 e são menores principalmente nos cursos de maior prestígio.

Outro dado relevante da pesquisa é que as cinco áreas com menor renda são as que possuem maior número de não-brancos matriculados:

Não há só menor concentração de pardos e pretos em áreas prestigiadas como Medicina, Engenharias e Odontologia, mas também os que conseguem concluir esses cursos ainda tendem a ganhar menos do que brancos e amarelos na mesma carreira (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Muito embora não seja uma informação nova, é importante lembrar que raça e classe estão profundamente conectadas. A análise realizada pelos autores corrobora isso, ao apontar que, no período estudado, a inclusão de pardos e pretos se deu nas áreas com renda média mais baixa, posto que “quanto mais brancos e amarelos há dentro das carreiras, maior tende a ser a renda média” e quanto mais

pretos e pardos, menor é a renda média das carreiras (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 159-161).

Nos anos mais recentes, mesmo com a diminuição dessas desigualdades, pessoas pretas e pardas continuam a ter menor acesso à educação, emprego, entre outros serviços fundamentais, como segurança e saneamento. Segundo o IBGE (2022), até 2021, pretos e pardos possuíam a maior taxa de subutilização do país, que considera a desocupação e a insuficiência de horas trabalhadas de pessoas que estavam na força de trabalho potencial. Dentre os empregados, o rendimento médio de pretos e pardos é inferior ao dos brancos, e, apesar do rendimento ser maior para aqueles com maior instrução, as diferenças por raça/cor se mantêm. Além disso, as pessoas brancas com ensino superior completo podem chegar a ganhar em média 50% a mais que pessoas pretas e 40% a mais que pessoas pardas. Esse panorama se repete ao longo da análise de diversas pesquisas realizadas pela instituição: taxas de pobreza entre pardos e pretos são duas vezes maiores que a dos brancos, taxas de homicídio entre pardos é três vezes maior que as de pessoas brancas, 80% dos proprietários de estabelecimentos agropecuários com mais de 10 hectares são brancos, brancos são a maioria em cargos políticos, entre outras (IBGE, 2022).

Com relação à educação superior, entre as dez áreas de graduação presencial com maior número de matrículas, as maiores proporções de pretos e pardos estavam nos cursos de pedagogia (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e de enfermagem (8,5% de pretos e 35,2% de pardos), enquanto o curso de medicina tinha apenas 3,2% de matriculados pretos e 21,8% de pardos. Ao comparar cursos na área da saúde, como medicina e enfermagem, observa-se a predominância de pessoas brancas na medicina e pretas e pardas na enfermagem, ou seja, a escolha do curso tem impacto no rendimento e os cursos mais valorizados pelo mercado de trabalho têm maior quantidade de pessoas brancas (IBGE, 2022).

Essas pesquisas evidenciam que as desigualdades sociais no Brasil são sim determinadas pela raça/cor/etnia. Dessa forma, é difícil esperar que o cenário seja diferente, ainda que tenham ocorrido melhoras na área da educação, como um todo, e na educação superior, em específico. Se o que é essencial para o desenvolvimento do indivíduo não está disponível à todas as pessoas da mesma maneira, como podemos esperar que as pessoas excluídas avancem para as etapas mais complexas? Como se espera que os excluídos cheguem a universidade, se eles nem chegam ao ensino médio (SILVA, 2022).

A despeito da educação superior ainda não ser, de fato, democrática, é inegável que a melhora de alguns dos índices e números apresentados nas pesquisas acima só foram e são possíveis a partir do estabelecimento de políticas públicas importantes que contribuíram para a ampliação e democratização – nem que seja parcial – do acesso ao ensino superior público, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a lei de cotas do governo federal (Lei nº 12.711/2012) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Embora sejam políticas federais, é inegável que essas medidas impactaram também as universidades estaduais, seja pela criação de políticas similares nos anos subsequentes, ou mesmo pela distribuição e aumento do número de vagas e a possível diminuição da concorrência nos exames vestibulares. Houve também a influência de outros programas federais no aumento da oferta e acesso às vagas na educação superior, contudo, na esfera privada.

Ainda que sejam políticas de inclusão, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), colocam essa democratização em xeque, já que boa parte da ampliação do acesso se deu mediante oferta de vagas em instituições de ensino superior privadas. A efetividade é contestada por diversos autores, sendo que algumas das principais razões diz respeito a qualidade do ensino dessas instituições, ao fato de que a pesquisa não faz parte de estrutura curricular, a ausência de políticas de permanência estudantil nas universidades privadas e até mesmo a ausência da formação do aluno como pesquisador (CATANI, HEY, GILIOI, 2006; MICHELOTTO, COELHO E ZAINKO, 2006; DIAS SOBRINHO, 2010).

Para Dias Sobrinho (2010, p. 1243), a democratização não é somente garantida através da expansão e inclui do mesmo modo a qualidade do serviço prestado. Se a qualidade não está disponível para todos, “não se cumpre o princípio da equidade e não se diminuem as desigualdades sociais”.

Por fim, devemos lembrar que, mesmo com a expansão e ampliação das vagas na educação superior, estão presentes outros elementos que atuam na seletividade daqueles que podem ocupar esse espaço. Para Silva e Veloso (2010), a ampliação do acesso ao ensino superior pelas camadas populares da sociedade, por si só, não proporciona a garantia de ingresso, já que os vieses meritocráticos de seleção foram mantidos. Dessa forma, programas empregados pelo governo ainda

não são capazes de solucionar inteiramente os problemas de acesso à educação superior, uma vez que a essa seletividade também estão relacionadas as desigualdades econômicas e sociais e a presença de um sistema público de ensino básico desestruturado (GISI, 2006).

O vestibular se constitui como um reproduzidor das desigualdades sociais e estabelece um filtro social por meio de sua seleção. Para Oliveira *et al.* (2008, p. 10), ainda que inseridos “numa sociedade marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais”. Como resultado, o concurso vestibular, na forma que conhecemos (classificatório e eliminatório), atua na reprodução das elites, sendo fundamental a formulação de processos seletivos que não favoreçam a seletividade social (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

A universidade, configurando-se como uma entidade formulada e sustentada pela sociedade, descaracteriza-se ao não atender as responsabilidades sociais que justificam a sua existência. Trata-se de um espaço de “convivência plural da sociedade” que tem como premissa a formação de cidadãos através do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 585), sendo assim, contribuir na totalidade da formação educacional é pré-requisito para que a universidade exista e cumpra seu papel enquanto instituição social.

A educação e o conhecimento são direitos humanos essenciais e, deste modo, não devem ser menosprezados ou negados a partes da população (DIAS SOBRINHO, 2015). Cabe à universidade, dentro de suas limitações, promover “ações e programas que possibilitem um amplo acesso de todos os grupos populacionais, com *atenção especial àqueles que apresentam vulnerabilidades socioeconômicas* (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 586, *grifo nosso*).

3 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E O CASO DA UNESP

Neste capítulo, buscou-se explorar os principais conceitos que definem a permanência estudantil e entender as suas principais características e implicações, bem como entender como a presença dessa política afeta a vida dos estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Além disso, foram elucidadas as políticas de permanência estudantil empregadas pela UNESP, assim como uma breve reflexão a respeito da política de reserva de vagas existente no vestibular da instituição e seus impactos sobre a permanência estudantil. Por fim, foi apresentado o panorama atual dessas políticas, considerando-se também o número de alunos atendidos por elas.

3.1 Concepções de permanência estudantil

Nadir Zago, uma das precursoras nos estudos do acesso e da permanência de pessoas das camadas populares na educação superior brasileira, fez grandes contribuições para o debate da temática. Essas contribuições não se deram apenas no campo epistemológico, destacando-se pelo estudo dos sujeitos e de suas trajetórias. Ainda em 2006, enquanto as principais políticas de expansão e democratização da educação superior nasciam ou estavam prestes a ser concebidas, Zago já apontava a necessidade da implementação de políticas de acesso e permanência de estudantes para concretizar uma verdadeira democratização da educação.

A autora identificou que antes mesmo do ingresso no ensino superior já são identificadas algumas similaridades na trajetória dos jovens de classes sociais desfavorecidas. Dentre elas, a baixa autoestima acadêmica, que pode levar o indivíduo a nem prestar o exame vestibular por não se sentir capaz, ou a relacionar a aprovação à sorte; a compensação da má formação da educação básica pública ao matricular-se em um cursinho pré-vestibular social (mais baratos) ou comunitário (gratuito); as repetidas reprovações no vestibular em razão das lacunas deixadas pela educação básica pública; e a “escolha” de cursos menos concorridos, os quais julgam ter mais chances de serem aprovados (ZAGO, 2006). Este último fator, apontado pela

autora apenas como uma tendência, acabou se consolidando alguns anos depois, como vimos no capítulo anterior.

Após o ingresso, outros problemas podem ser enfrentados por esses estudantes, como a dificuldade de acompanhar os conteúdos ministrados, também justificada pela defasagem na formação básica. Essa relação é descrita por uma das alunas entrevistadas da seguinte maneira: “É a mesma coisa que pegar um filme pela metade, não tem como entender inteiro” (ZAGO, 2006, p. 233). Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, a ideia de que alunos que ingressam por meio da reserva de vagas automaticamente tem pior desempenho acadêmico quando comparados aos alunos que ingressaram pelo sistema universal já se provou equivocada (VARGAS, 2011; GALHARDO; VASCONCELOS; FREI; RODRIGUES, 2020).

É necessário ressaltar que os alunos normalmente desenvolvem mecanismos e estratégias para a compensação dessas defasagens quando elas são existentes. Apesar das possíveis críticas às políticas de inclusão de estudantes pobres, é evidente que quando efetivadas asseguram a sua objetividade: igualdade entre os estudantes de diferentes classes sociais.

Considerando a origem social e os desafios enfrentados para se ter acesso à educação superior, é de se imaginar que, historicamente, a manutenção nela até que o aluno se forme também é difícil. Provenientes de famílias pobres, esses estudantes enfrentam dificuldades desde o momento em que devem se estabelecer na cidade em que está localizada a universidade. De acordo com Zago (2006), os alunos costumam garantir as primeiras semanas com algum dinheiro que conseguiram juntar na esperança da aprovação. Ainda que alguns consigam ser ajudados pelos pais, o mais comum é que esses jovens estabeleçam vínculos empregatícios para poder se manter na universidade, de modo que as jornadas podem ser parciais ou até mesmo integrais. Esses vínculos são diversos: desde trabalhos na própria universidade a trabalhos externos que demandam muitas horas diárias. Alguns outros encontram a possibilidade de receber bolsas de monitoria, entre outras, reguladas pela própria instituição.

Como desdobramento disso, o estudante acaba sendo o que Zago (2006, p. 235) denominou como “estudante parcial” que devido ao tempo investido no trabalho que possibilita sua permanência na universidade, acaba por estabelecer uma concorrência entre o trabalho e os estudos. Dessa maneira, algumas atividades essencialmente acadêmicas são postas de lado, isso vale tanto para a participação

em congressos e outras atividades da instituição, quanto para a participação em confraternizações de colegas da turma, por exemplo. Diante da análise da escolha do curso, assim como a conjuntura do acesso e permanência na educação superior, é possível concluir que os estudantes não são todos estudantes da mesma forma, visto que, os estudos têm diferentes graus de importância nos diferentes indivíduos (ZAGO, 2006).

Soma-se a isso a existência de reflexos inerentes à natureza do curso. A autora declara que há uma seletividade nos diferentes cursos que desencadeia em uma espécie de mal-estar discente (ZAGO, 2006). Consequentemente, são observados sentimentos de não-pertencimento que variam conforme o curso analisado. E complementa:

No outro polo estão os cursos que congregam uma população mais elitizada, tais como medicina, direito, odontologia, entre outros. Cursando medicina encontravam-se duas estudantes participantes da pesquisa, Fernanda e Glória, cujas histórias revelam bem esse sentimento de não se sentirem, em razão do distanciamento social e dos seus reflexos na vida estudantil, parte do grupo. A saída que encontraram para se diferenciar foi fazer um outro caminho: o da militância estudantil (ZAGO, 2006, p. 235).

Assim, as recentes mudanças que ocorreram no ensino superior do país e que promoveram a ampliação do acesso também ocasionaram na criação de uma nova forma de exclusão. Segundo Zago, Pereira e Paixão (2015) se antes a exclusão se dava no acesso, agora ela se dá no próprio sistema de ensino, através da não-permanência do estudante, resultando na evasão. Precisamos lembrar que as medidas empregadas para a ampliação do acesso ao ensino superior não serão efetivas enquanto não houver políticas voltadas à permanência dos estudantes. O acesso à universidade, mesmo que pública, não basta (ZAGO, 2006) e viabilizar a entrada no ensino superior não assegura equidade e permanência aos alunos ingressantes (CAÔN; FRIZZO, 2010).

Ao estudar conteúdos de natureza científica relacionados à essa temática, é comum que, nos deparemos com o uso do termo assistência estudantil para definir as políticas que garantem a permanência dos estudantes de classes sociais desfavorecidas na educação superior. Sobretudo, há uma predominância do uso nos estudos relativos às universidades e instituições federais, provavelmente porque essas políticas estão embasadas no PNAES, criado em 2014.

Na maior parte das vezes, ambas as terminologias são utilizadas para definir o mesmo conjunto de ações. Entretanto, ao discutir isso, Machado (2018) defende que

o emprego da palavra permanência é mais adequado, uma vez que, investigados os significados e usos da palavra assistência, existe a possibilidade de esta carregar um conceito social pejorativo.

Nesse contexto, essas políticas podem ser interpretadas como assistencialistas quando, na verdade, tratam-se de políticas de direito e reparação social. No caso de um estudo realizado por Heringer, Vargas e Honorato (2014), por exemplo, a distinção das conceituações feitas pelas autoras reforça essa ideia ao definir a permanência estudantil como o conjunto de políticas destinadas a qualquer estudante universitário, enquanto a assistência estudantil se refere ao conjunto de políticas empregadas na continuidade dos estudos de estudantes de classes sociais menos favorecidas.

Machado (2018, p. 19) complementa que:

Em alguns dicionários, como o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, a palavra assistência é descrita (nesse sentido), como o “ato ou efeito de assistir”, ou o “ato ou efeito de auxiliar” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 206). O que, a priori, pode não carregar nenhum sentido ruim. Todavia, no mesmo dicionário, recorrendo-se ao significado da palavra “auxiliar”, somos direcionados a palavra “auxílio” que, por sua vez, pode significar informalmente “caridade” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 227). Já no Dicionário Aurélio da língua portuguesa, a palavra assistência pode ser definida por “auxílio” ou “ajuda” (FERREIRA, 2010, p. 225), sendo que, o uso desta última pode remeter ao sentido pejorativo mencionado acima. Por fim, buscando a palavra “assistencialismo”, lê-se que se trata de uma prática que “[...] preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 206).

O termo “assistência” carrega um estigma de caridade e implica na ideia de que os estudantes são receptores passivos de ajuda e não sujeitos com necessidades que devem ser garantidas. O seu uso pode reforçar a ideia de que as políticas de acesso e a permanência na educação superior são um favor, como se se tratasse de um privilégio e não de um direito fundamental. Ainda, a palavra acaba por mascarar as desigualdades sociais que inviabilizam os estudantes de ter acesso a esse tipo de ensino em pé de igualdade e contribui para a ausência de reflexões críticas acerca da evasão. Dessa maneira, o Estado acaba se colocando na condição de benfeitor, encobrindo a sua obrigação de certificar o acesso e a permanência ao ensino superior pelos grupos historicamente excluídos dele.

É preciso que as terminologias retratem a natureza dessas políticas, já que elas atuam como ferramentas de garantia de direito, promovendo a justiça social. Assim, justifica-se a não adoção do termo “assistência estudantil”. Por fim, soma-se à essa denotação negativa, o fato da palavra permanência enquadrar-se melhor ao sentido

que se pretende dar a essas políticas, já que “relaciona-se ao *ato de permanecer* ou ao *estado de continuidade*” (MACHADO, 2018, *grifo nosso*).

A partir disso, a permanência estudantil pode ser definida como uma política de direito social e deve oferecer subsídios que permitam que o estudante ultrapasse quaisquer obstáculos que impeçam o bom aproveitamento acadêmico, de modo a reduzir os índices de evasão e trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010). Dessa maneira, tais políticas devem abranger “ações que vão desde condições de acesso aos instrumentos necessários à formação profissional até a geração de recursos mínimos para a sobrevivência do estudante” (ESTRADA; RADAELLI, 2014, p. 32). Para alcançar esses objetivos, as políticas de permanência estudantil devem compreender o acesso às condições dignas de moradia, através da construção de residências universitárias ou disponibilização de auxílios financeiros quando não é possível; promover a segurança alimentar através da implementação de restaurantes universitários, do oferecimento de refeições subsidiadas nesses locais ou da disponibilização de auxílios financeiros quando essas opções não forem viáveis; oferecer auxílios financeiro e transporte; bem como realizar acompanhamento pedagógico e psicossocial (SILVEIRA, 2012).

A permanência estudantil, além de se constituir como um direito social, também deve ser entendida como um investimento (médio a longo prazo), já que promove a qualificação da mão de obra e contribui para a justiça social. Para além da redução dos índices de evasão, ela possibilita a redução das desigualdades sociais ao diplomar indivíduos das camadas mais vulneráveis da sociedade, fazendo com que estes tenham melhores empregos e melhor fonte de renda (VARGAS, 2011).

No entanto, em diversas instituições de ensino superior, muitas vezes em troca do recebimento da bolsa, o aluno deve prestar serviços à Universidade. Como explica Marafon:

[...] embora a concepção da assistência estudantil como um direito à permanência perpassasse o debate dos gestores em nível nacional no contexto de criação do PNAES, a contrapartida de atividades laborais por parte dos alunos em troca das bolsas foi mantida como vinha sendo feito em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), até recentemente em agosto de 2013. A permanência do aluno como objetivo final era defendida como direito, mas não o processo como um todo, pois era consenso de que os estudantes deveriam “dar algo” em troca do recebimento da bolsa (MARAFON, 2015, p. 12-13).

Somente no ano de 2013, após a criação do Programa Bolsa Permanência pelo Ministério da Educação (MEC), por exemplo, que essa prática passou a ser abolida nas instituições federais de ensino superior (MARAFON, 2015). Enquanto no âmbito do estado de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), até recentemente adotava o mesmo sistema de troca (ARAÚJO et al., 2011).

Essas práticas estão baseadas nas concepções de que as políticas de permanência se estabelecem como favor. Do mesmo modo, até entre os próprios estudantes, estas políticas podem ser encaradas dessa maneira:

A concepção da assistência estudantil como ajuda ou favor apresentou-se muito comum entre os estudantes, assim como acontece de forma geral entre os destinatários das demais políticas de assistência social. Esta concepção tem fundamentação principalmente na perspectiva moralista e conservadora, a qual culpabiliza o indivíduo pela sua condição de pobreza, tratando-a como um problema individual de ordem moral (MARAFON, 2015, p. 114).

Segundo Marafon (2015, p. 115), dos relatos coletados dos próprios alunos beneficiados pela permanência estudantil, foi possível extrair frases extremamente preconceituosas como, por exemplo, de que o recebimento de auxílios era um “privilégio” e que, dessa maneira, o dinheiro não deveria ser gasto com “besteiras”, apenas com aquilo que fosse investimento na educação. Além deste, houve outros relatos que chamaram a atenção, como os de alunos que se manifestaram incomodados com a mudança na resolução que antes exigia a troca de trabalho do aluno pela oferta da bolsa de permanência.

Nas universidades em que há a implementação de políticas de permanência que dispõe de auxílios financeiros aos estudantes, não é raro observar a importância da presença destes na manutenção de suas vidas acadêmicas, como mostra Marafon (2015). Em estudo realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2015, foi apontado que para muitos estudantes, o auxílio financeiro de permanência estudantil é a sua principal ou única fonte de renda familiar. Marafon indicou que dos alunos entrevistados, 61% relataram que a bolsa era sua principal fonte de renda e outros 33% disseram que era a única fonte de renda, enquanto apenas 6% manifestaram que o valor complementava a sua renda. No mesmo trabalho, comprovou-se que, junto ao auxílio financeiro, outros tipos de auxílio como moradia, alimentação e transporte são, segundo os estudantes, fundamentais para contribuir

em sua permanência na Instituição. Nesses casos, para a maior parte dos alunos, o valor da bolsa tem papel principal na cobertura de gastos com a alimentação.

Mesmo que o auxílio financeiro disponibilizado pelas políticas de permanência seja de grande ajuda na manutenção dos gastos do estudante, não significa necessariamente que seja suficiente (MARAFON, 2015). Em questionário elaborado por Araújo *et al.* (2011) na Universidade Estadual Paulista, por exemplo, 71,2% dos alunos entrevistados responderam que o valor da bolsa de permanência era insuficiente para suprir todos os gastos da formação universitária. Marafon (2015, p. 137), inclusive, relata em seu trabalho, as expressões utilizadas pelos estudantes ao se referir a insuficiência dos valores da bolsa para cobrir suas despesas, como “tenho que me espremer com o auxílio” e o comentário de que a bolsa contribui para a “sobrevivência”.

Nesse sentido, é preciso entender que, enquanto a maior parte dos universitários recebem suporte financeiro da família para manterem-se na universidade, estudantes pobres normalmente não podem contar com esse tipo de recurso:

Estudantes menos privilegiados não podem contar com a família (ou contam de forma reduzida) para os apoiarem nas demandas surgidas em função de uma escolarização prolongada. Assim, acabam tendo que criar suas próprias práticas e estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário e/ou para assisti-los na oferta de algum recurso (HERINGER; VARGAS; HONORATO, 2014, p. 7).

Cabe reforçar que a instabilidade econômica é um fator determinante para a permanência na universidade. Em um estudo realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por exemplo, dos estudantes de permanência estudantil entrevistados, 65% declararam que abandonariam o curso por razões de ordem financeira, 10% o fariam pela impossibilidade de conseguir conciliar o trabalho com estudos e 5% disseram que isso ocorreria caso não recebesse auxílio de permanência, sendo que os 20% restantes dos entrevistados não desistiriam do curso por razões econômicas (ESTRADA; RADAELLI, 2014).

Vargas (2011) constatou, em trabalho realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que egressos das camadas populares de um mesmo curso que receberam algum tipo de auxílio socioeconômico na graduação tiveram rendimentos aproximados aos daqueles que nunca precisaram ou participaram de

nenhum tipo de programa. Sendo possível concluir que a permanência, quando estabelecida, possibilita não apenas a continuidade no curso de escolha, como também atua como forma de diminuição das desigualdades sociais (VARGAS, 2011). Devemos entender que o aluno de baixa renda, quando inserido no ensino superior público, encontra-se cercado de muitas incertezas sobre a sua continuidade nesse espaço, sendo que a maior parte delas tem relação direta com sua situação financeira.

Apesar das possíveis críticas às políticas de inclusão de estudantes com dificuldades socioeconômicas, é comprovável que, quando efetivadas, elas asseguram a sua objetividade: igualdade entre os estudantes de diferentes classes sociais.

3.2 A permanência estudantil na Universidade Estadual Paulista (UNESP)

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) foi fundada em 1976 a partir da fusão dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Tais institutos foram criados, na sua maior parte, nas décadas de 50 e 60 e correspondiam a Faculdades de Filosofia localizadas nas cidades de Assis, Araraquara, Franca, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a). Faculdades essas que estavam voltadas à formação de professores de escolas secundárias do Estado de São Paulo. Outros Institutos somaram-se a esses, como as Faculdades de Odontologia de Araraquara, Araçatuba e São José dos Campos, a Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, a de Engenharia de Guaratinguetá e a de Medicina de Botucatu, ambos voltadas à formação profissional (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a).

A partir de 1969, a gestão das faculdades passou a ser responsabilidade da Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESEP) que respondia à Secretaria de Educação do Estado (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a). Contudo, a difícil gestão dos Institutos levou à criação de uma autarquia na forma de Universidade em 1976, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Desde a sua criação, a UNESP passou por algumas outras incorporações e até mesmo expansões. Após 2003, foram criadas as Unidades Diferenciadas, ou Campus Experimentais, que foram consolidados apenas em 2021, sendo eles: Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Sorocaba e Tupã (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a).

Atualmente, a Universidade está localizada em 24 cidades do estado de São Paulo e compreende 34 faculdades e/ou institutos e 9 unidades complementares, totalizando 53.578 discentes de graduação e pós-graduação matriculados (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023). Das 24 cidades, nas quais a UNESP está instalada, apenas 13 possuem moradias estudantis e 1 dispõe de casas alugadas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a).

Atualmente a permanência estudantil na UNESP é administrada pela Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC), anteriormente denominada Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), e é composta por um coordenador (indicado pelo reitor), assessoria técnica e secretaria (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015).

É a COPE que, junto da Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), elabora, planeja, acompanha e avalia políticas, programas e ações que tenham por propósito favorecer a igualdade de oportunidades aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015).

Criada no ano de 2013, a Coordenadoria passou a ser regulamentada por resolução própria somente em 2015. É importante destacar que, antes da criação da COPE e da CPPE, a permanência estudantil ficava a cargo da antiga PROEX. Isso significa que, antes da implementação das políticas de permanência estudantil, quem regulava sozinha as bolsas sociais era a Pró-Reitoria de Extensão. Essas bolsas, chamadas de Bolsas de Apoio Acadêmico e Extensão I (BAAE-I), ainda que destinadas aos alunos vulneráveis socioeconomicamente, possuíam um viés meritocrático. Esse viés era marcado não só pelo rendimento e aprovação do aluno no curso, como também por uma contrapartida para que a bolsa fosse recebida. Essa contrapartida estava associada à realização de trabalho acadêmico junto a um docente responsável da unidade universitária.

Atualmente, as diretrizes da COPE são dadas pela Resolução UNESP nº 45, de 16 de julho de 2015, que foi recentemente complementada pela Portaria UNESP nº 217, de 25 de junho de 2019. É função da COPE (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2019):

Buscar consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES;
 Coordenar o Processo de Seleção de estudantes para atribuição de auxílios relacionados à Permanência Estudantil, conforme as normas estabelecidas pela Unesp;
 Avaliar e aprimorar as orientações do Processo de Seleção dos estudantes para a concessão dos auxílios da Permanência Estudantil;
 Realizar previsões orçamentárias e a aplicação dos recursos previstos para a execução da política de Permanência Estudantil;
 Realizar, acompanhar e auxiliar estudos para as Unidades Universitárias, nas ações de infraestrutura física, organizacional e de pessoal, de modo a atender à demanda dos assuntos relacionados à Permanência Estudantil;
 Analisar e propor normas que visem a aplicação da política de permanência estudantil;
 Elaborar e desenvolver estudos, projetos e pareceres técnicos relacionados à permanência estudantil;
 Planejar e acompanhar banco de dados, execuções orçamentárias e atividades administrativas da COPE;
 Prestar suporte técnico-administrativo a grupos de trabalho e à Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE).

A CPPE, criada no mesmo âmbito da COPE, também passou a ser regulamentada em 2015 pela Resolução UNESP nº 10 de 9 de fevereiro de 2015. Trata-se de uma Comissão paritária entre os três segmentos (docentes, discentes e funcionários) com a função de:

[...] elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), políticas, programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para a redução de índices de retenção e evasão (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015b).

Além da COPE, a Comissão tem o auxílio da Secretaria Geral da Universidade, da Pró-Reitoria de Administração (PRAd) e da PROEC.

Nas Unidades Universitárias, as atividades locais ficam ao cargo da Comissão Local de Permanência Estudantil (CLPE). A CLPE foi regulamentada por uma portaria publicada em 2018 pela UNESP e deve, entre outras coisas, estar vinculada à Vice Direção nas Unidades Universitárias. Também paritária, a CLPE deve contar com dois docentes e respectivos suplentes, sendo o Vice-diretor/Coordenador, líder nato; dois servidores técnico-administrativos e respectivos suplentes, sendo um deles assistente

social (quando houver); e dois discentes e respectivos suplentes, atendidos pelo Programa de Permanência Estudantil, sendo um deles morador da Moradia Estudantil. No caso de o Câmpus possuir número superior a mil estudantes de graduação, a Comissão poderá ter nove membros, um a mais para cada segmento. Por fim, o mandato dos membros docentes e servidores técnico administrativos é de dois anos, enquanto o dos membros discentes é de um ano, com a necessidade de renovação de pelo menos um dos representantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2018).

Conforme a Portaria UNESP nº 343, de 29 de agosto de 2018, a CLPE tem a função de:

- I – desenvolver ações em consonância com as políticas e normas estabelecidas pela CPPE e COPE;
- II – propor políticas locais de permanência estudantil e encaminhá-las para apreciação da Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE) e da Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE);
- III – propor e acompanhar nas Unidades ou Câmpus Experimentais programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades, principalmente aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando contribuir para a promoção de melhores condições de permanência estudantil (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2018).

Ainda, compete à Comissão:

- I - assessorar a Vice Direção nas Unidades ou a Vice Coordenação Executiva nos Câmpus Experimentais em assuntos relacionados à permanência estudantil;
- II - acompanhar a aplicação dos recursos orçamentários destinados à permanência estudantil local;
- III - propor, ouvindo a Comissão Local de Moradia Estudantil (CLM), onde houver, à Vice Direção da Unidade ou à Vice Coordenação Executiva, encaminhamentos para os assuntos pertinentes à administração e o funcionamento da Moradia Estudantil;
- IV - propor, ouvindo a Comissão Local de Restaurante Universitário, onde houver, à Vice Direção da Unidade ou à Vice Coordenação Executiva, encaminhamentos para os assuntos pertinentes à administração e ao funcionamento do Restaurante Universitário;
- V - planejar, ouvindo o Núcleo Técnico de Apoio ao Estudante e a Comissão Local de Moradia Estudantil, onde houver, o edital do processo seletivo local para atribuição de auxílios do programa de permanência estudantil;
- VI - acompanhar, em conjunto com o Núcleo Técnico de Apoio ao Estudante (NAE) e/ou o Conselho de Curso, o estudante que tenha aproveitamento inferior a 70% dos créditos ou disciplinas cursadas, conforme art. 4, parágrafo único da Resolução UNESP 78/16 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2018).

Os Núcleos Técnicos de Apoio ao Estudante (NAE), de acordo com a portaria, devem ser definidos e regulados por resolução própria, contudo, até o presente

momento, não há nenhuma portaria publicada que regule o NAE, o que permite assumir que esses núcleos ainda não foram instalados.

Conforme mencionado acima, as diretrizes da COPE e, conseqüentemente, da CPPE são baseadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES, criado pelo Governo Federal em 2010, através do Decreto nº 7.234 tem o propósito de:

- 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 (BRASIL, 2010).

Além disso, o PNAES deve promover ações nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Com relação aos critérios socioeconômicos, os alunos atendidos pelo PNAES devem ter realizado a educação básica na rede pública de ensino e possuir renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio (BRASIL, 2010).

3.2.1 Auxílios de permanência estudantil da UNESP

Segundo o Relatório de Atividades de 2021 da COPE (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b), apesar de buscar manter consonância com o PNAES desde 2014, a Coordenadoria, em conjunto com as assistentes sociais e a CPPE, produziu uma resolução com os critérios para a concessão de auxílios de permanência estudantil apenas em 2016. A Resolução nº 78, de 7 de outubro de 2016, dentre outras coisas, adequa as “normas de atribuição e modalidades de auxílios aos princípios vigentes na maioria das universidades públicas brasileiras e às necessidades específicas da UNESP” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b, p. 2). Dessa maneira, a Resolução prevê os seguintes tipos de auxílio: Moradia Estudantil; Restaurante Universitário; Auxílio Socioeconômico; Auxílio Aluguel; Subsídio Alimentação; Auxílio Especial; Auxílio Estágio; Auxílio Transporte; e Auxílio Provisório.

O Auxílio Socioeconômico é um auxílio financeiro destinado ao aluno de graduação a fim de que este possa se manter no local onde está matriculado (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). Para o ano de 2022, ano mais recente dos valores vigentes, o valor do auxílio foi de R\$ 390,00 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

A Moradia Estudantil (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a) dispõe de vagas destinadas ao estudante conforme regimento e regulamentos próprios.

O Auxílio Aluguel é um auxílio financeiro disponibilizado aos estudantes de graduação nas Unidades Universitárias onde não há vagas na Moradia Estudantil ou quando a demanda for maior que a oferta de vagas em Moradia Estudantil (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). Segundo a Universidade Estadual Paulista (2022b), o valor do auxílio aluguel para o ano de 2022 foi de R\$ 280,00.

O Auxílio Especial corresponde a um auxílio financeiro disponibilizado ao estudante com deficiência ou mobilidade reduzida (conforme Decreto 5.296/04 Art. 5º, § 1º, I e II), e/ou com doenças graves (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). Essa modalidade de auxílio foi de R\$ 390,00 em 2022 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

O Auxílio Provisório é um auxílio financeiro destinado ao estudante ingressante que se encontra em extrema vulnerabilidade socioeconômica e atende ao período que compreende a matrícula e o resultado do processo seletivo (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). O pedido deve ser justificado pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil. Em 2022, o auxílio provisório foi de R\$ 390,00 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

O Auxílio Alimentação corresponde a um auxílio financeiro que é atribuído aos estudantes contemplados por outros auxílios, como Auxílio Socioeconômico, ou Moradia Estudantil, ou Auxílio Aluguel, ou Auxílio Especial (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). Dessa maneira, no último ano o valor do Auxílio foi de R\$ 140,00.

O Auxílio Estágio trata-se de um auxílio financeiro disponibilizado ao estudante que realiza estágio curricular obrigatório não remunerado. E só pode ser concedido quando o estágio não puder ser realizado no município da Unidade Universitária (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). Assim como boa parte dos auxílios, essa modalidade, em 2022, foi de R\$ 390,00 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

Por fim, o Auxílio Transporte é o auxílio financeiro concedido ao estudante contemplado com Moradia Estudantil de difícil acesso e/ou distante da Unidade Universitária (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a). Também pode ser aplicado a casos especiais de estudantes contemplados com o Auxílio Aluguel, sendo necessária justificativa por parte Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil.

Para solicitar qualquer auxílio, o aluno deve estar regularmente matriculado, preencher formulário específico e anexar os documentos solicitados e passar por avaliação socioeconômica, acompanhada de entrevista realizada por assistente social na Unidade. Os auxílios devem ser solicitados anualmente pelo estudante. O período de concessão do Auxílio Socioeconômico, Auxílio Aluguel e Subsídio Alimentação, para os alunos veteranos, é de até 12 meses, e de 11 meses, para os alunos ingressantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a).

Aos estudantes que já foram contemplados nos anos anteriores, a concessão de qualquer auxílio está condicionada a alguns critérios. Para aqueles que estão matriculados no 2º ou 3º ano do curso, é necessário ter o aproveitamento de pelo menos 50% das disciplinas cursadas no ano anterior. Para os alunos matriculados nos anos subsequentes, o aproveitamento deve ser de 70%. Acrescenta-se que, nos casos em que o aproveitamento for inferior a 70% dos créditos/disciplinas cursadas, o caso deverá ser assistido pelo Conselho de Curso e Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil. Além desses requisitos, o aluno não pode ter reprovos em disciplina por faltas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016a).

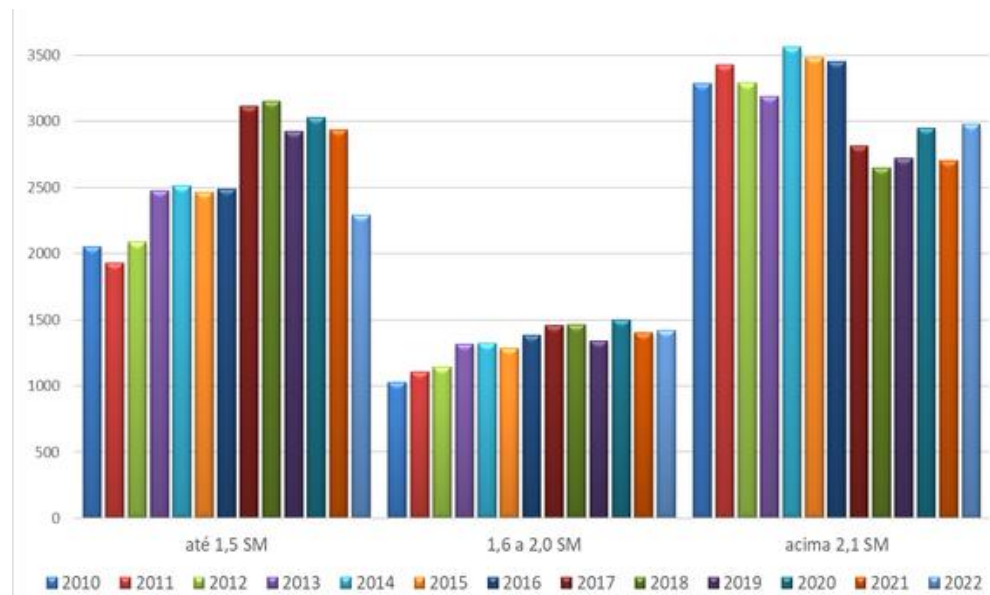
3.2.2 Os impactos das ações afirmativas na permanência estudantil e a demanda por auxílios da permanência estudantil ao longo dos anos

As ações afirmativas vêm sendo aplicadas no ingresso dos cursos de graduação da UNESP desde 2014 por meio do Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública (SRVEBP). A reserva de vagas estabeleceu que, 50% das vagas, de cada curso e turno, deveriam ser preenchidas por alunos que realizaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (EP), sendo que, dessas vagas, 35% deveriam ser destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

Para isso, estabeleceu-se uma meta de cinco anos, nos quais, a reserva de vagas seria implementada gradualmente até atingir 50% das vagas. Segundo a Universidade Estadual Paulista (2022b), em 2014, 15% das vagas foram destinadas esse fim; em 2015, foram 25% das vagas; em 2016, 35%; em 2017, 45% das vagas; e, em 2018, 50% das vagas.,

Observa-se que após a implementação da política de reserva de vagas na UNESP, houve uma grande mudança no perfil socioeconômico dos estudantes que ingressaram na instituição. Essa tendência está associada à implementação da reserva de vagas para os estudantes das escolas públicas e para os pretos, pardos e indígenas. Segundo a UNESP (2022B) número de estudantes ingressantes provenientes de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo cresceu consideravelmente de 2010 a 2021. No ano de 2022, houve uma redução expressiva desse número, de 2.935 em 2021 para 2.292. Quando observamos os ingressantes oriundos de famílias com renda de 1,6 a 2,0 salários-mínimos verificamos aumento de 1.029 estudantes em 2010 para 1.418 em 2022. No entanto, notamos diminuição contínua na quantidade de alunos ingressantes com renda per capita familiar acima de 2,0 salários-mínimos (que diminuiu de 3.285 para 2.979). Na figura 1 podemos observar o número de ingressantes na UNESP conforme renda *per capita* familiar de 2010 a 2022.

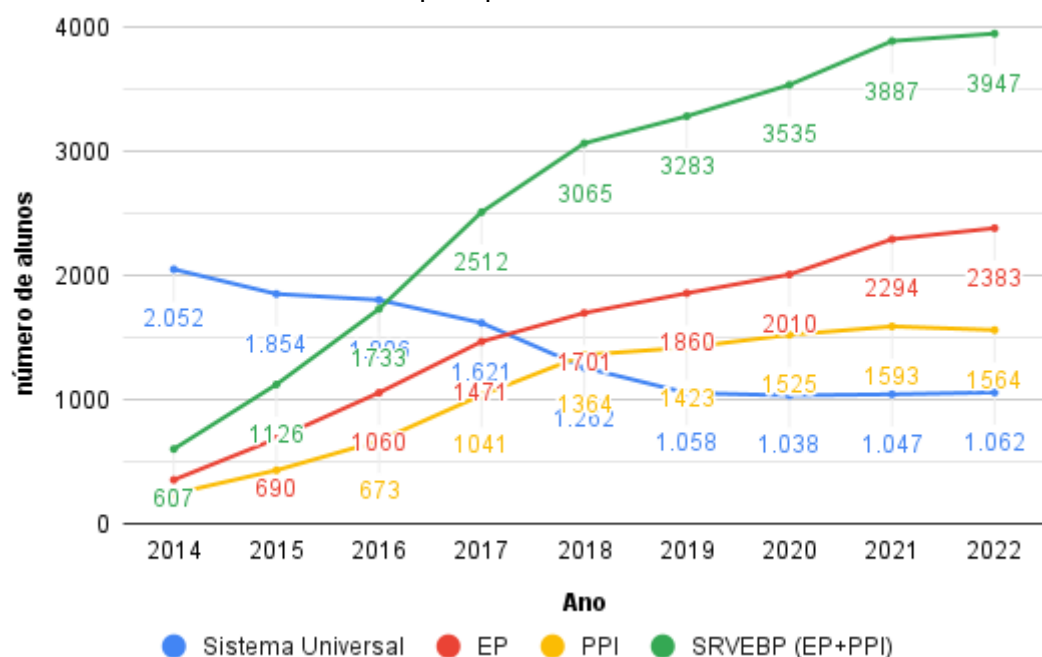
Figura 1 – Número de estudantes ingressantes na UNESP por renda *per capita* familiar de 2010 a 2022.



Fonte: Universidade Estadual Paulista (2022a).

Na Figura 2, podemos observar a distribuição do número de estudantes por sistema de ingresso no vestibular da UNESP entre os anos de 2014 e 2022.

Figura 2 – Distribuição da quantidade de estudantes por sistema de ingresso nos vestibulares da Unesp no período de 2014 a 2022.

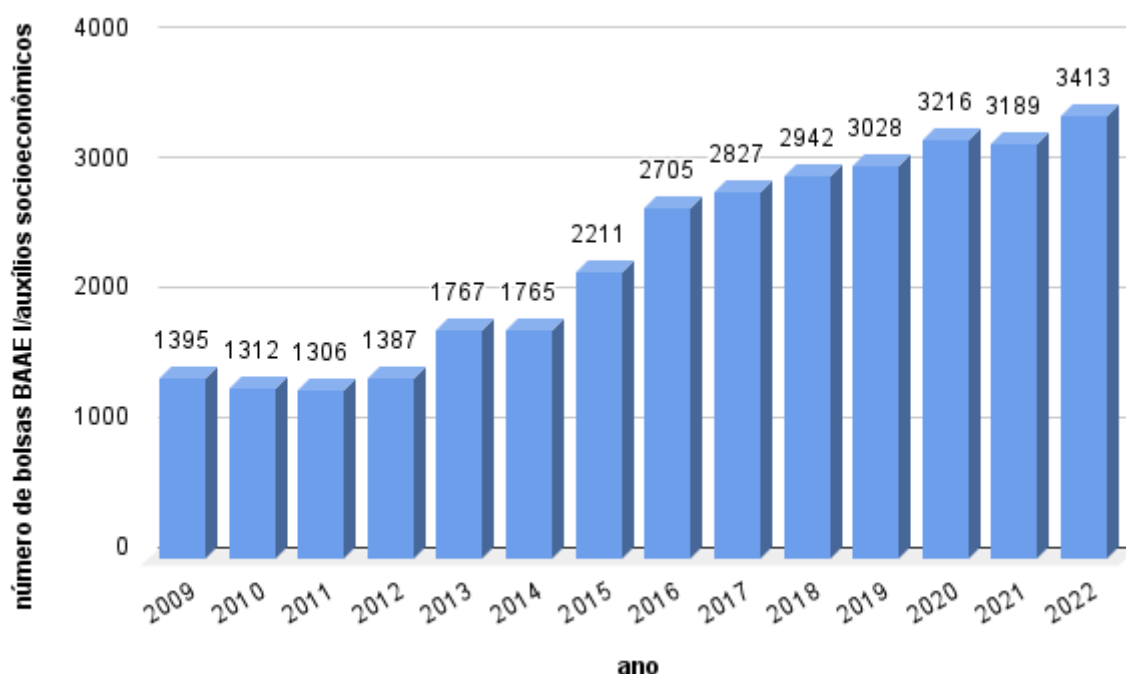


Fonte: Adaptado de Universidade Estadual Paulista (2022).

Nesses nove anos, o total de 23.695 estudantes ingressaram pelo SRVEBP e foram contemplados com ao menos um auxílio de permanência estudantil. Isso significa que 65% do total de alunos (36.495) que foram contemplados com auxílios de permanência estudantil, ingressaram pelo sistema de reserva de vagas da UNESP (UNESP, 2022a). De acordo com a instituição, todos os estudantes que se enquadraram nos critérios de concessão foram contemplados. Ou seja, do número total, apenas 688 não foram beneficiados no ano de 2022.

O projeto de inclusão da UNESP se mostrou eficaz ao apresentar o aumento do número de alunos oriundos de escola pública, pretos, pardos e indígenas. Segundo dados disponibilizados pela COPE, a demanda por auxílios também aumentou consideravelmente. No caso do Auxílio Socioeconômico, por exemplo, nos últimos 10 anos, a demanda duplicou (UNESP, 2022b). Dessa forma, podemos observar na Figura 3 a quantidade de Auxílios Socioeconômicos concedidos nos últimos 14 anos.

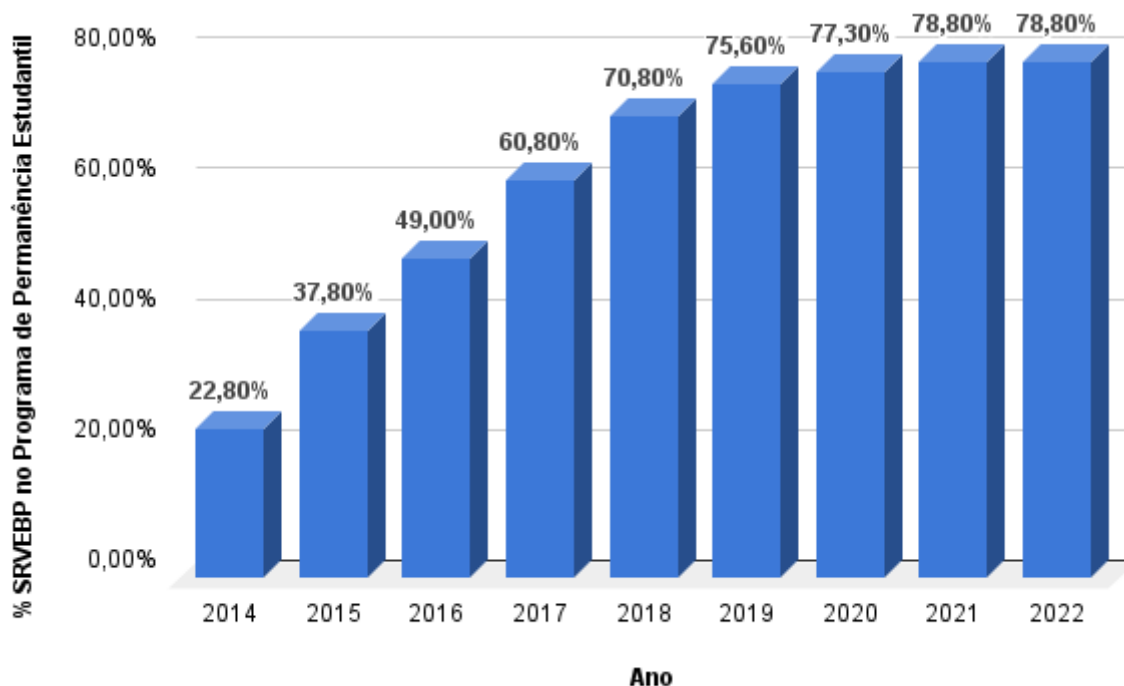
Figura 3 – Número de bolsas BAAE I/auxílios socioeconômicos distribuídos entre 2009 e 2022.



Fonte: Adaptado de Universidade Estadual (2022).

Por fim, a figura 4 mostra a porcentagem de alunos que ingressaram pelo Programa de Inclusão e que estiveram no programa de permanência estudantil.

Figura 4 – Porcentagem de alunos SRVEBP no programa de permanência estudantil.



Fonte: Adaptado de Universidade Estadual (2022b).

A partir dos dados e informações coletadas para a produção deste trabalho, é impossível não perceber que a adoção do SRVEBP pela UNESP atuou como um divisor de águas. Os desdobramentos ocasionaram profundas mudanças não apenas na permanência estudantil, por meio do aumento do número de auxílios oferecidos, como no perfil do alunato, que passou a incluir um número muito maior de pessoas das camadas populares. A curto prazo, talvez não fossem tão evidentes as mudanças que o sistema provocaria, contudo, após dez anos do início da implementação dessas políticas de reparação, são inegáveis os resultados.

A evolução da política de reserva de vagas se deu em concomitância a evolução das políticas de permanência estudantil, que outrora se resumiam a contrapartidas meritocráticas e de cunho assistencialista. Ainda que os dados institucionais não tragam informações a respeito da aplicabilidade e efetividade dessas políticas, assim como a perspectiva dos estudantes (objetos centrais da

estrutura da universidade) que a elas recorrem, podemos dizer que o primordial vem sendo feito. Mesmo que ainda não seja o ideal, temos um cenário contrastante com realidade social na qual estamos inseridos, a mesma que precedeu os princípios elitistas de criação das universidades públicas brasileiras, e a mesma que se mantém atada aos ideais meritocráticos que sustentam toda a estrutura da nossa sociedade.

3.3 A permanência estudantil no Campus de Rio Claro

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro criada em 1957, deu origem em 1976 a dois Institutos, o de Geociências e Ciências Exatas e o de Biociências, que hoje compõem a UNESP do Campus de Rio Claro (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a). Sob a responsabilidade do Instituto de Biociências estão os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Ecologia, Educação Física e Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2017). Pertencem ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas os cursos de graduação em Ciências da Computação, Engenharia Ambiental, Física, Geografia, Geologia e Matemática (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015).

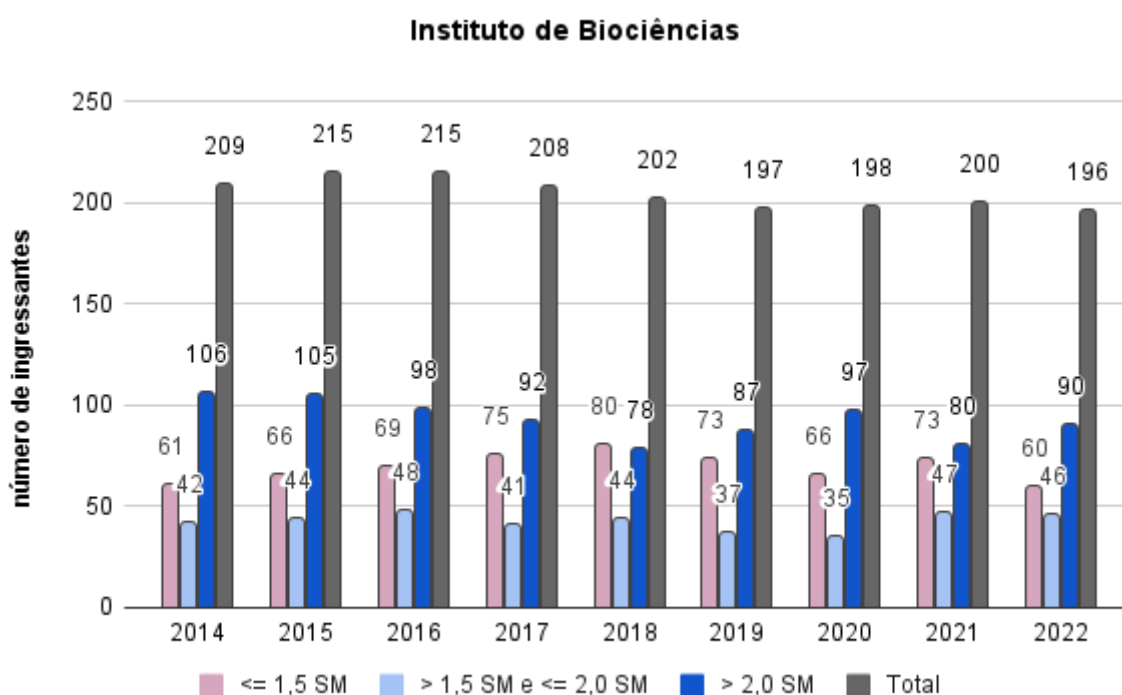
O Campus de Rio Claro fica situado na cidade de mesmo nome que, por sua vez, está localizada a 181 km da cidade de São Paulo, no noroeste do Estado, possuindo cerca de 200 mil habitantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2017). Atendendo aproximadamente 2.000 alunos de graduação, o Campus localiza-se no bairro Bela Vista, que abriga os dois institutos e as duas unidades complementares (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022a).

Em Rio Claro, no ano de 2021, o Instituto de Biociências recebeu 71 Auxílios Socioeconômico, 43 Auxílios Aluguel, 4 Auxílios Socioeconômico Emergencial, 2 Auxílios Especial, 5 Subsídios Alimentação Moradia Estudantil, 4 Subsídios Alimentação Bolsas Acadêmicas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b). Já o Instituto de Geociências e Ciências Exatas recebeu 83 Auxílios Socioeconômico, 60 Auxílios Aluguel, 4 Auxílios Aluguel Emergencial, 6 Auxílios Socioeconômico Emergencial, 8 Subsídios Alimentação Moradia Estudantil, 4 Subsídio Alimentação Bolsas Acadêmicas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

Sendo assim, respectivamente, IB e IGCE, atribuíram o total de 129 e 165 auxílios (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022b).

A COPE produziu um relatório de ingressantes na UNESP por unidade por faixa de renda declarada no período de 2014 a 2022. Para o Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro (figura 5), é possível observar que o ingresso de estudantes com renda inferior a 1,5 salário-mínimo aumentou gradativamente entre os anos de 2014 e 2018, mesmo período que compreendeu a implementação da política de reserva de vagas. Nesse mesmo período, houve um discreto aumento de ingressantes matriculados com renda entre 1,5 e 2,0 salários-mínimos. O oposto é verificado no ingresso daqueles que possuem renda superior a 2,0 salários-mínimos, onde observa-se a diminuição expressiva de ingressantes ao longo dos anos, sobretudo entre os anos de 2014 e 2018. Para as duas menores faixas salariais percebe-se a oscilação no número de ingressantes matriculados, percebe-se que a redução coincide com o período da pandemia de COVID-19. Para a faixa de 2,0 salários-mínimos identifica-se também uma oscilação no número de ingressantes, contudo, foi apresentado um leve aumento nos anos finais da pandemia. De modo geral, o número de alunos ingressantes matriculados em 2022 é quase o mesmo de 2014 para as duas primeiras faixas salariais.

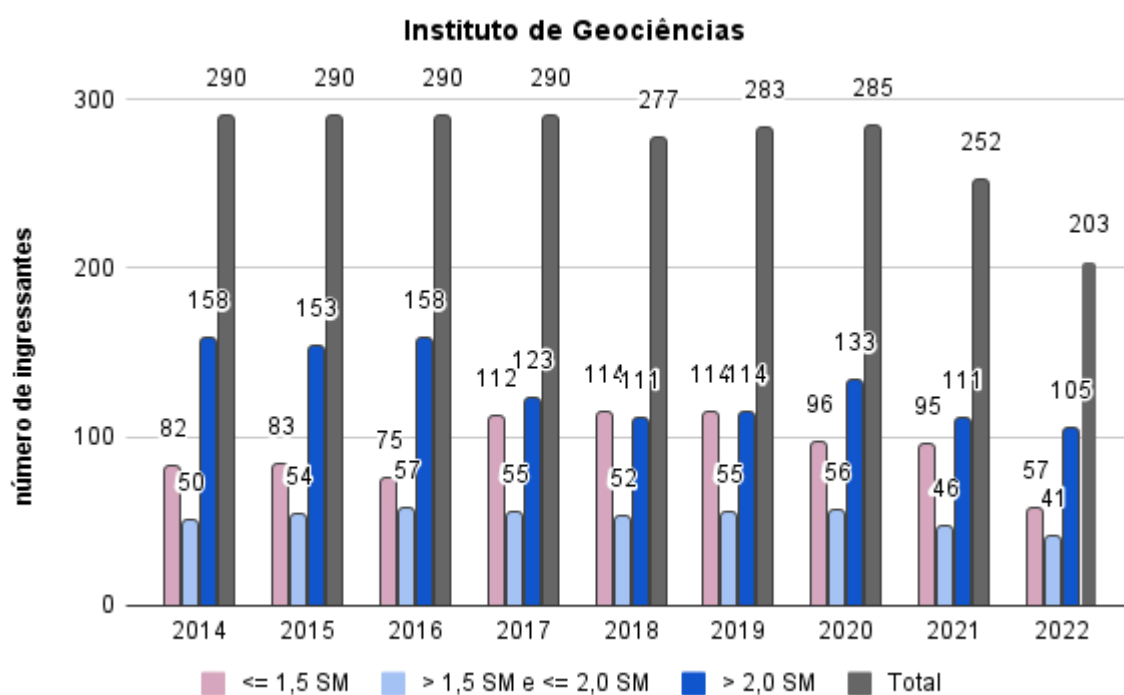
Figura 5 – Ingressantes do IB por faixa de renda declarada no período de 2014 a 2022.



Fonte: Adaptado de Universidade Estadual (2022).

No Instituto de Geociências e Ciências Exatas o mesmo fenômeno é observado, entretanto, com números mais marcantes. Conforme a figura 6, vemos que houve um aumento expressivo de ingressantes matriculados com renda de até 1,5 salário-mínimo até 2018/2019 e um declínio no número de ingressantes com renda superior a 2,0 salários-mínimos até 2018. Enquanto a primeira faixa apresenta declínio de ingressantes a partir de 2020, a terceira faixa expressa aumento a partir de 2019. Destaca-se que, a faixa que compreende a renda entre 1,5 e 2,0 salários-mínimos, mantém poucas alterações ao longo dos anos, mas, ainda assim, indicando a diminuição de ingressantes a partir de 2021.

Figura 6 – Ingressantes do IGCE por faixa de renda declarada no período de 2014 a 2022.



Fonte: Adaptado de Universidade Estadual (2022).

A permanência estudantil é um tema bastante complexo e multifacetado. A análise dos dados apresentados revela desafios significativos enfrentados por estudantes provenientes de famílias de baixa renda. A presença de políticas de inclusão e auxílios sociais se mostram fundamentais para a garantia da igualdade de posições e redução das desigualdades sociais no ambiente acadêmico.

Resumidamente, a permanência estudantil na UNESP e em outras instituições de ensino superior é um desafio que requer atenção e ação contínua por parte das políticas públicas e das próprias instituições para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, tenham condições adequadas para concluir sua formação acadêmica com sucesso.

4 A VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES NA MORADIA ESTUDANTIL DA UNESP DE RIO CLARO

A Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro fica localizada às margens do Campus no bairro Bela Vista, na cidade de Rio Claro. O espaço conta com três blocos, sendo que, os dois primeiros foram inaugurados em 1993, após reivindicações estudantis, e o terceiro no fim dos anos 2000. Ao todo, o espaço possui 12 casas, cada uma com quatro quartos e cada quarto com duas camas. Desse modo, existem 96 vagas disponíveis para os estudantes.

Neste capítulo, foram analisadas as entrevistas coletadas para a consecução da proposta desta pesquisa. Para tanto, foram criadas algumas categorias com base na leitura das entrevistas em momento posterior a coleta. As categorias foram criadas com base na similaridade das respostas dadas pelos entrevistados, assim, após a leitura das entrevistas, chegamos a três categorias distintas: a) Barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais; b) Cultura de coletividade; e c) Impacto da moradia estudantil na vida acadêmica e pessoal.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um atual morador e cinco ex-moradores da Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro. Após a transcrição, as entrevistas foram analisadas conforme as categorias mencionadas.

4.1 Categorias de análise

Compreender o objeto de pesquisa em suas diversas interfaces perpassa a necessidade de formular bons objetivos, a construção de um consolidado panorama teórico que dê conta de explicitar a temática, mas, sobretudo, criar condições para a análise dos dados coletados. Tal tarefa impõe a necessidade das categorias de análise enquanto possibilidade holística, de modo a propor um olhar de totalidade sobre o estudo em voga.

Nessa direção, a abordagem de categorização oferece a possibilidade de estruturar a compreensão dos dados, observar as suas tendências e relações, bem como a oportunidade de refletir de maneira crítica a respeito daquilo que por vezes se esconde na superfície.

Para Moraes (1999) [...] a análise do material se processa de forma cíclica e circular, [...]. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço” Desse modo, o autor indica a necessidade de constante “[...] retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados” tendo em vista que tal processo se constitui uma oportunidade para atingir outras camadas de compreensão do objeto de pesquisa (MORAES, 1999, p. 6).

Não raro, no processo de análise de dados, observa-se uma infinidade de conjuntos que, desarticulados, provocam um sentimento de falta de unidade e coesão. Desse modo, a complexa tarefa de desvelar a realidade impõe a categorização como ferramenta que favorece uma lente investigativa pela qual o pesquisador avaliará o material e se debruçará de maneira aprofundada.

Se qualquer lugar é o destino da pesquisa, qualquer resposta lhe caberá de maneira satisfatória. Ou seja, sem a consolidação de uma abordagem que privilegia a categorização à priori, os dados, em si, demonstrarão uma desarticulação notável.

Alguns autores, no entanto, acreditam que se torna necessário ressaltar os limites de tal proposta. Para Gondim e Bendassolli (2014) ao considerar a mensuração da realidade por meio da utilização de categorias, incorre-se ao risco de se considerar os processos dinâmicos da realidade de maneira estática e particular, restringindo-se aos conceitos pré-estabelecidos uma rigidez epistemológica que não permite abertura ao diferente. Para as autoras, a utilização das categorias, por vezes:

[...] ignora o seu potencial de geração de teorias explicativas alternativas, teorias tais que evitem tanto a cilada da "corroboração" (dedução) ou imposição da teoria ao dado, como a da "reificação do dado" (indução) - construção de uma teoria pontual que não vai além do próprio dado (GONDIM; BENDASSOLLI, 2014, p. 198).

De um modo ou de outro, é certo que posicionar-se a favor da categorização dos dados implica uma postura política na qual reside o fazer do investigador, de forma que, a partir disso, explicita-se não apenas uma postura, mas um compromisso com o recorte de uma realidade que jamais terá a pretensão de ser totalitária, mas a busca pela captura de um fragmento daquilo que implica a análise da prática cotidiana dos sujeitos.

Tal postura corrobora a compreensão de Gamboa (1998), quando menciona que “[...] as categorias têm conteúdo lógico e histórico. Seu conteúdo lógico refere-se à sua articulação com outras noções e categorias, conformando uma unidade ou

totalidade de pensamento ou estrutura interna”. Desse modo, prossegue o autor: “no entanto, essa totalidade não é um todo já feito e formalizado, mas, ao contrário, comporta sua própria gênese e desenvolvimento. A própria totalidade se cria e se concretiza” (GAMBOA, 1998, p. 37).

Dessa maneira, ao iniciar um estudo, o pesquisador muitas vezes se depara com uma quantidade significativa de dados brutos, que podem ser complexos e diversificados. As categorias de análise atuam como ferramentas conceituais que auxiliam na organização e interpretação desses dados. Elas representam conceitos, temas ou variáveis específicas que serão investigadas em profundidade durante a análise. Para Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021):

Um conjunto de categorias boas deve atender às seguintes condições: a) A exclusão mútua (significa que um mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes); b) A homogeneidade: Um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias; c) A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao conteúdo analisado, ao objetivo e ao quadro teórico definido; d) A objetividade e a fidelidade: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira; e) A produtividade: Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (2021, p. 108).

A definição cuidadosa e a aplicação criteriosa das categorias permitem uma análise mais focada e direcionada, evitando a dispersão e garantindo a relevância dos resultados obtidos, uma vez que “as categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa” (GAMBOA, 1998, p. 22).

Gamboa (1998), em sua tese de doutorado intitulada “Epistemologia da Pesquisa em Educação”, destaca a importância de uma abordagem crítica no contexto da investigação. Através dessa perspectiva, o pesquisador é incentivado a questionar as estruturas sociais, políticas e culturais subjacentes que influenciam o contexto educacional. Nesse sentido, as categorias de análise não apenas ajudam a compreender os dados em si, mas também permitem uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder, desigualdades e injustiças presentes no sistema educacional.

Para o autor, as categorias se articulam enquanto “[...] graus de desenvolvimento do conhecimento, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a

realidade”, uma vez que, “[...] como tais, são generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência, e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior” (GAMBOA, 1998, p. 22).

Desse modo, a categorização dos dados se converte em importante passo para a consolidação da pesquisa, possibilitando a identificação de nuances importantes para a sedimentação da temática. Além disso, as categorias de análise permitem uma comparação sistemática entre diferentes conjuntos de dados ou grupos de participantes, sendo importante ressaltar que não são estáticas ou universais; elas são construídas de acordo com o contexto específico da pesquisa e podem evoluir à medida que novas nuances são obtidas (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021).

Para a análise dos dados desse trabalho, adotamos três categorias fundantes: a) Barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais; b) Cultura de coletividade, bem como c) Impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal. Espera-se, por meio do intermédio destas conseguir acessar os dados, extraídos por meio das entrevistas semiestruturadas, de maneira crítica, assertiva e direcionada aos objetivos que delimitam o trabalho.

4.1.1 Barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais

A educação superior pública no Brasil apresenta desafios expressivos àqueles que são provenientes das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Como observado nos capítulos anteriores, é extremamente necessário que as políticas de permanência estudantil sejam direcionadas ao suprimento das necessidades básicas do estudante, de modo que este possa progredir academicamente. São essas políticas que irão propiciar as condições mínimas de igualdade na educação superior.

As barreiras socioeconômicas influenciam no aproveitamento acadêmico dos sujeitos, bem como na sua manutenção nos estudos. Os obstáculos sociais que se apresentam ao estudante, como a necessidade de trabalhar para prover sua própria renda ou constituir a renda familiar, a falta de recursos materiais e até mesmo não ter um ambiente adequado de estudo, por exemplo, favorecem a desistência e a evasão dos cursos universitários (GANAM; PINEZI, 2021).

A permanência estudantil deve existir para que se assegure que esses estudantes consigam concluir os seus cursos de graduação. Oliveira e Nogueira (2018) reforçam que essas políticas incluem auxílios financeiros, transporte e,

principalmente, os alojamentos/moradias estudantis. As moradias estudantis são essenciais para que os alunos oriundos de outras cidades se estabeleçam na cidade de onde está localizada sua unidade universitária.

Esses aparatos são fundamentais na redução das disparidades na educação, já que permitem que o estudante se dedique aos estudos sem se preocupar constantemente com a sua subsistência (SILVA; COSTA, 2020). É necessário que haja igualdade de condições para todos os estudantes, apesar da sua realidade socioeconômica. Para Silva e Costa (2020) oferecer essas políticas é um dos principais pilares para favorecer a democratização do acesso à educação.

No caso da UNESP, e no contexto da política de reserva de vagas sociais e raciais promovida pela Instituição, torna-se ainda mais importante a implementação de auxílios, que devem ser destinados a esses grupos. A concretização da reserva de vagas e dos auxílios contribui no acolhimento e inclusão, viabilizando a permanência desses estudantes (ALMEIDA; ARAÚJO, 2021).

Não raro, ao estudar as políticas de permanência estudantil das universidades públicas brasileiras nos deparamos com diversas resistências institucionais. A primeira e a mais expressiva delas diz respeito à cultura administrativa e burocrática.

A administração centralizada e rígida das universidades públicas dificulta o estabelecimento de políticas dinâmicas e eficientes. A burocracia institucional é um dos mais relevantes obstáculos para o andamento dos programas de apoio direcionados aos estudantes (GOULART; SERRÃO, 2018). Dessa maneira, qualquer política, antes de ser implementada, deve passar por diferentes conselhos, comissões e órgãos colegiados.

Nesse sentido, a moradia estudantil se constitui como um instrumento importantíssimo na superação dessas barreiras socioeconômicas. Para Almeida e Oliveira (2015), essa política colabora para a construção de um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento acadêmico, além de oferecer espaço seguro e adequado, propicia a troca de experiências e fortalece a convivência e apoio entre os estudantes.

Mesmo que importantes, as políticas de moradias estudantis nas universidades públicas brasileiras ainda enfrentam muitos desafios, sendo um dos principais, a falta de financiamento, que, conseqüentemente, afeta na sua manutenção e ampliação. Isso reflete na incapacidade desses espaços de suprir a demanda, ocasionando em

filas de espera ou mesmo no não atendimento de todos os solicitantes (SANTOS; PRADO, 2017).

Para a construção e manutenção de moradias estudantis/residências universitárias deve-se ter uma quantia de recursos financeiros considerável. O problema é que, muitas vezes, existem outras demandas que dependem também dos recursos financeiros. Nessa “competição” e em casos de restrição orçamentária, na maior parte das vezes, as políticas de permanência estudantil são as primeiras a sofrer cortes (BARROS; SILVA, 2010). Dessa forma, é importante ressaltar que a precarização da educação pública e os constantes cortes de orçamentos, afetam todas as políticas de permanência estudantil. Para que isso não ocorra, deve haver um investimento contínuo por meio de políticas públicas para garantir que o acesso a esses direitos se mantenha, diluindo a influência das barreiras socioeconômicas (COSTA; SANTOS, 2019).

Por conseguinte, essa categoria de análise tem como objetivo avaliar de que forma a permanência estudantil e, conseqüentemente, a moradia estudantil, afeta a continuidade dos estudos dos jovens de baixa renda, as estratégias desenvolvidas ao longo do curso para a finalização dos estudos, bem como uma análise das resistências institucionais que são respostas burocráticas à necessidade de implementação de políticas voltadas à permanência estudantil.

4.1.2 Cultura de coletividade

Dada a sua natureza coletiva, visto que o ambiente das moradias estudantis personifica a vivência de diferentes sujeitos num mesmo espaço, torna-se importante compreender, por meio de tal categoria, como os sujeitos avaliam a importância do tema, e como moldaram possibilidades ou não para conviver com as diferenças enquanto viviam nesse espaço. Desse modo, a consciência coletiva e a promoção de um ambiente aberto, plural e diverso é a preocupação de tal categoria, que leva em consideração múltiplas experiências.

No manifesto “Por que moradia estudantil?” produzido por estudantes do Campus Unesp de Araraquara, explicita-se que:

[...] Vivemos em um país com diferenças e desigualdades profundas. Diversas são as formas de atuação social e política possíveis, para que as diferenças sejam valorizadas como elemento formador de identidade e de construção dos indivíduos e as desigualdades sejam suprimidas,

aproximando as camadas sociais. Desta forma é que a Moradia Estudantil se apresenta como ferramenta de superação dessas demandas. Para nos ajudar nesta reflexão recorreremos ao significado de universidade, que nos remete a ideia de universalidade, totalidade, corporação, associação, coletividade. Todas essas características deveriam ser valorizadas e reforçadas em nossa instituição de ensino por serem elementos fundamentais para a produção de um conhecimento que seja humanizado, voltado para o crescimento de toda a sociedade.

Desse modo, é nessa totalidade, e por meio dessa cultura de coletividade que se baseia a experiência de conviver com tantas diferenças no espaço da moradia estudantil. É claro que essa convivência não está isenta de conflitos e resistências, sendo que tais tensões constituem parte fundamental do processo de habitar tal espaço.

A coletividade, nesse sentido, se expressa de diversas maneiras: Seja na concepção das casas, que agrupam dinâmicas de gêneros mistos, e compartilhamento equitativo de demandas diárias, seja por meio do compartilhamento dos problemas em pautas de assembleias, bem como por meio de momentos em que se ponderam a necessidade de consolidação do sentimento de “estar junto”.

Nesse sentido, Zago (2006) contribui dizendo que é comum que os estudantes pobres se refugiem na militância estudantil por não se sentirem pertencentes aos demais grupos da universidade. Ao considerar isso e ao pensar no caso do presente trabalho, existe a possibilidade de que o próprio espaço físico da moradia estudantil contribua para que os estudantes se organizem e criem essa cultura de coletividade.

Assim sendo, a cultura de coletividade não se restringe a compreensão da moradia estudantil enquanto equipamento público, mas das expressões culturais que perfazem em tal espaço, garantindo-se, desse modo, a indissociável relação entre participação crítica, senso de pertencimento e colaboração neste espaço.

4.1.3 Impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal

Essa categoria toma como base a necessidade de analisar de que modo a moradia estudantil influencia no desenvolvimento pessoal, acadêmico, relacional e como molda o olhar dos sujeitos para a realidade à sua volta e os prepara para a vida. Trata-se da necessidade de olhar para as trajetórias individuais de modo a compreender o coletivo e vice-versa. É necessário um olhar direcionado e crítico para as diferentes trajetórias e vivências, considerando o que pode ser abrangido a partir das diferentes narrativas.

Nessa direção, compreende-se que os processos formativos vão além daqueles difundidos pela Universidade, reforçando a ideia de que a educação, e por extensão, a formação cidadã, implica na compreensão de que todos estamos envolvidos em processos de aprendizagem contínua.

A política de permanência estudantil voltada para a garantia de moradia não se restringe a oferecer apenas um lugar para dormir. Nesse lugar, onde residem sonhos, aspirações profissionais, inseguranças e diversidades, acomoda-se a oportunidade de se criar um espaço onde os diferentes saberes encontram morada, e onde estes são acolhidos, transformados, ressignificados e moldados a partir das experiências dos diferentes sujeitos na articulação de uma experiência coletiva. Assim, podemos observar o florescimento de uma educação não formal que, de acordo com Libâneo:

[...] corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (2004, p. 31).

Nessa direção, ao incorporar a compreensão de que as moradias estudantis se fortalecem enquanto espaços de compartilhamento de experiências de vida e de construção de aprendizados, toma-se como pressuposto que tais ambientes propiciam a integração em diversos aspectos da vida.

A transposição da experiência da casa dos pais para a Universidade, a consolidação de uma cultura de estudo a nível superior e a construção de uma personalidade adulta que perpassa diversos elementos sociais são fortemente influenciados pela vivência no espaço coletivo. De acordo com Sousa (2020), dados de pesquisas nos Estados Unidos demonstram que “[...] Os programas de residência são tidos como elos capazes de cultivar oportunidades, desenvolver habilidades e promover a junção das aprendizagens de dentro e fora da sala de aula” (SOUSA, 2020, p. 301).

Desse modo, ressalta-se a importância de se considerar de que modo a moradia estudantil impacta na sociabilidade dos sujeitos e no modo como avaliam o mundo. Considera-se igualmente importante compreender de que forma a experiência coletiva de viver em moradia pode ou não contribuir para a análise do mundo e como isso impacta na discussão de temas sociais (LACERDA; VALENTINI, 2018).

Em suma, a categoria de análise do impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal dos estudantes na universidade pública exige uma abordagem holística e crítica. Ela nos desafia a considerar não apenas os dados quantitativos, mas também as narrativas e experiências dos estudantes. Somente ao fazer isso podemos compreender verdadeiramente o papel que a moradia estudantil desempenha no percurso educacional dos indivíduos e na sociedade como um todo.

4.2 Análise dos dados

A partir de agora, os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas para a pesquisa serão analisados. O objetivo é examinar a totalidade dos dados para determinar seus diferentes significados, suas diferentes nuances e a realidade, seguindo a dinâmica das categorias já apresentadas anteriormente e permitindo a extração de sentidos e significados pertinentes à área do estudo em questão.

Para isso, os dados serão analisados de forma crítica. Isso inclui revisar os discursos dos sujeitos com base em referências bibliográficas pertinentes à área. Assim, serão identificados, examinados e relatados os possíveis padrões/temas presentes nos dados usando a análise temática sugerida por Braun e Clarke (2006). Essa abordagem permite a organização e descrição detalhada do conjunto de dados, bem como a interpretação de diversos aspectos do tema de pesquisa.

Além disso, a análise crítica dos discursos dos sujeitos permitirá a consideração de aspectos contextuais, sociais e culturais que influenciam suas falas. A análise dos dados não se limita apenas à identificação de padrões e temas, mas também envolve uma compreensão aprofundada das implicações sociais e culturais dos discursos dos sujeitos. A integração da análise temática com a análise crítica do discurso permitirá uma exploração mais abrangente e significativa dos dados, proporcionando uma visão mais rica e complexa sobre a temática estudada.

4.2.1 Contextualização dos sujeitos da pesquisa

As entrevistas foram coletadas no ano de 2023. Sendo assim, a idade dos entrevistados corresponde ao ano passado.

Segue abaixo a contextualização dos estudantes que participaram das entrevistas:

a) Indivíduo 1

Idade:	42 anos
Raça/cor:	branco
Gênero:	masculino
Cidade de origem:	Mogi-Guaçu/SP
Anos que viveu na moradia:	2000 a 2004
Curso de graduação:	Pedagogia

b) Indivíduo 2

Idade:	45 anos
Raça/cor:	preto
Gênero:	masculino
Cidade de origem:	Sorocaba/SP
Anos que viveu na moradia:	2004 a 2009
Curso de graduação:	Geografia

c) Indivíduo 3

Idade:	34 anos
Raça/cor:	preto
Gênero:	masculino
Cidade de origem:	Piracicaba/SP
Anos que viveu na moradia:	2009 a 2014
Curso de graduação:	Física (não concluiu)

d) Indivíduo 4

Idade:	31 anos
Raça/cor:	branco
Gênero:	masculino
Cidade de origem:	São Paulo/SP
Anos que viveu na moradia:	2010 a 2014
Curso de graduação:	Matemática (licenciatura)

e) Indivíduo 5

Idade:	34 anos
Raça/cor:	preto
Gênero:	masculino
Cidade de origem:	Cotonou/Bênin
Anos que viveu na moradia:	2015 a 2021
Curso de graduação:	Ecologia

f) Indivíduo 6

Idade:	25 anos
Raça/cor:	branco
Gênero:	masculino
Cidade de origem:	São Paulo/SP
Anos que viveu na moradia:	2017 a 2023
Curso de graduação:	Educação Física - ingresso em 2017 e desistência em 2019; Pedagogia - ingresso em 2020

4.2.2 Análise da Categoria: Barreiras socioeconômicas, permanência estudantil e resistências institucionais

No contexto de análise da categoria, oportuniza-se a articulação de um cenário que tem por objetivo analisar as barreiras socioeconômicas e o impacto destas na permanência estudantil, bem como as resistências da instituição no que se refere a efetivação das políticas de permanência estudantil. A partir disso, pretende-se entender as estratégias e as vivências dos sujeitos para a superação de obstáculos.

Inicialmente, é importante destacar que muitos estudantes atribuem a dificuldade de acesso à universidade como um dos principais obstáculos a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros, aliada à dificuldade de custear alimentação e moradia impelia em muitos dos entrevistados, a crença de que a universidade se configurava enquanto espaço distante de sua realidade.

Nesse sentido, um dos entrevistados demonstra que: “a ausência de políticas de assistência estudantil abrangentes pode limitar as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes de baixa renda”. Tal afirmação corrobora com os dados das Nações Unidas que, em conferência realizada no ano de 2020, concluiu que “apenas 1% de estudantes pobres no mundo consegue concluir estudo universitário” (ONU, 2020).

O dado reflete não apenas as discrepâncias de acesso, mas sobretudo de permanência no espaço da Universidade. De acordo com um dos entrevistados, a moradia estudantil da Unesp não possui vagas insuficientes, o que reafirma a discussão acima a respeito da dificuldade de continuidade dos estudos. Segundo um ex-morador:

[...] a própria divulgação da moradia estudantil já não é suficiente. Para a pessoa entrar aqui, você vê que o número total de vagas já não é suficiente, porque a gente sabe que tem muito mais gente que quer usufruir da permanência. Sim, tem pessoas com direito a permanência no campus que não moram aqui, então, cadê? A moradia deveria comportar todo mundo, mas não comporta todo mundo, né? Deveria comportar todas as pessoas e atualmente não comporta.

Desse modo, é importante destacar que a política de moradia estudantil assegura, não de maneira satisfatória, mas com potencialidade, a permanência desses jovens estudantes, que enfrentam inúmeras precariedades em seu cotidiano. Dentre elas, destaca-se a dificuldade de acesso aos conteúdos que visam suprir as necessidades das disciplinas ministradas por meio de recursos tecnológicos. Um dos entrevistados destaca tal questão, acentuando que em sua época o acesso a computadores e internet era algo inexistente no contexto da moradia estudantil:

Ó, por exemplo, na minha época, não tinha internet ainda na moradia hoje, a gente sabe como [...] a gente está dependente da internet, então não sei se tem internet disponível para moradia. Mas na minha época tinha começado a ter um wi-fi que vinha do Campus bem fraco, bem no finalzinho da graduação e tal, mas na época o que a gente precisava era ir ao pólo computacional que existia na universidade. Se existe ainda o Polo ele era praticamente utilizado pelos estudantes da moradia você via lá depois das 6 horas da noite era só moradia, e a galera ficava lá um bom tempo porque tinha que fazer inúmeras coisas sabe.

O polo, a que se refere o entrevistado, se configurava enquanto um espaço próximo à, onde havia computadores que ficavam disponíveis para a comunidade de estudantes da UNESP de Rio Claro. Nesse espaço, que se articulava enquanto ponto de encontro dos estudantes da moradia, era possível ter acesso aos textos e demais materiais disponibilizados pelos professores, assim como os e-mails institucionais. Para além disso, o espaço possibilitava uma maneira de estar conectado às redes sociais para se manter contato com os familiares e colegas de turma e viabilizava os estudos, de modo geral.

É importante ressaltar que a internet demorou a chegar na moradia. Essa demora, no que se relaciona a efetivação de uma garantia de acesso aos conteúdos que auxiliassem os jovens no estudo, é o demonstrativo de uma perspectiva universitária que congrega em si a dificuldade de efetivação de políticas públicas voltadas aos mais pobres. É nesse sentido que surgem as mobilizações estudantis que, na maior parte das vezes, são responsáveis pelas reivindicações de melhorias. Dentre esses movimentos temos greve do ano de 2013.

Foi nesse ano que, com o estopim de pautas voltadas para a construção de restaurantes universitários, a criação de políticas efetivas de permanência estudantil, a construção e aumento do número de vagas de moradias estudantis, bem como a luta contra o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), que estudantes de diversos campus da UNESP se uniram e reivindicaram mudanças na estrutura da Universidade através de greve estudantil adotada por diversos *campi*, seguidas de manifestações em frente à reitoria da Universidade e duas ocupações do prédio a fim de viabilizar discussões a respeito das reivindicações (Figura 7).

Figura 7 – Segunda ocupação de estudantes na reitoria da UNESP em São Paulo.



Fonte: Folha de São Paulo (2013).

Abaixo temos parte de uma reportagem disponibilizada pelo jornal Pragmatismo Político e que pode ser vista na íntegra no Anexo A. Na reportagem em questão, foi disponibilizada uma carta de resposta do movimento estudantil, representado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) provisório, Helenira Rezende, frente às mobilizações organizadas:

[...] Diante de um movimento que perdura mais de três meses, o movimento estudantil da UNESP vem a público denunciar e lutar contra este projeto de universidade que está posto, elucidando a enorme crise que se estende por esta instituição. Totalizamos hoje 10 câmpus em greve estudantil, que são: Ourinhos, Marília, Assis, Botucatu, Franca, São José do Rio Preto, Bauru, Rio Claro, Araraquara e São Paulo.

A nossa luta defende a valorização da educação pública a fim de construir uma universidade democrática, a serviço do povo e com condições de acesso e permanência para as classes trabalhadoras que historicamente são excluídas deste espaço. Queremos políticas efetivas de permanência e de assistência estudantil, como restaurante universitário, moradia estudantil e bolsas de auxílio socioeconômicas e também por uma política de cotas inclusiva, não à repressão aos movimentos sociais, paridade nas instâncias deliberativas, reajuste e isonomia salarial para funcionários e professores.

[...] Não menos importante, temos também o ataque do governo do Estado de São Paulo como o projeto do PIMESP (Programa de Inclusão por Mérito no Ensino Superior do Estado de São Paulo), o qual impõe uma barreira à verdadeira inclusão nas universidades por meio das cotas. Este projeto impõe um curso semipresencial de dois anos para a inclusão de alunos cotistas, o que representa um enorme racismo e subestima a capacidade do estudante cotista, além de não oferecer uma real complementação ao conhecimento deste aluno,

devido à grade que tem cursos como Gestão de tempo, Empreendedorismo entre outros.

[...] Em anterior ocupação da reitoria, no dia 27 de junho, após a negociação com a vice-reitora em exercício da reitoria Marilza Vieira Cunha Rudge, o movimento entendeu que tivemos poucos avanços nas pautas. A maioria delas foram somente encaminhadas a outras instâncias, nas quais não possuímos participação igualitária. [...] Nossa luta não se pauta em privilégios, mas sim por direitos que deveriam ser garantidos pela universidade permitindo um ensino público acessível e de qualidade. As pautas do movimento estudantil são históricas, o que indica problemas que historicamente são herdados. O que demonstra a necessidade da luta por meio de ações diretas como greves, ocupações, manifestações, dentre outros. Logo, esses são métodos legítimos de luta dos movimentos sociais [...]

Figura 8 – Batalhão da Polícia de Choque na segunda ocupação de estudantes na reitoria da UNESP em São Paulo.



Fonte: Mídia Ninja (2013).

Foi nesse contexto que foi possível a criação da Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE) e a Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), órgãos fundantes da permanência estudantil na Universidade.

Nessa direção, Maria Augusta Haddad Benuncio, estudante do Instituto de Química de Araraquara, afirma em evento alusivo aos dez anos de criação de tais órgãos que “[...] sabemos que há avanços na permanência estudantil na Unesp e

reconhecemos isso, mas temos que ir além e defender nossas pautas, para que os estudantes entrem e permaneçam na universidade com qualidade” (UNESP, 2023).

A indicação de que a luta foi necessária, mas ainda resiste é, de fato, uma forte analogia aos problemas relacionados à permanência estudantil na universidade pública. A compreensão da política de permanência direcionada a estudantes de baixa renda vai além do oferecimento de vagas. Para um dos entrevistados, é importante a consolidação do “[...] apoio psicológico e acompanhamento pedagógico, que são coisas que fazem parte e não lembro de ter esse acompanhamento na minha época.” Para ele a “[...] permanência foge para além do financeiro. Existem outras coisas que são necessárias”. Além disso, destaca que:

[...] Quando a gente fala em permanência estudantil, a gente tem que pensar que é fazer o estudante permanecer na universidade e o que que ele precisa para permanecer na universidade. Então precisaria de ter cota de xerox que até hoje eu acho que a gente não tem, [...] precisa ter acesso à internet, precisa ter habitação, precisa ter o auxílio econômico, todas as questões que percorrem para que seja uma habitação [...] você precisa ter políticas públicas assim, né?

As barreiras socioeconômicas para acessar a universidade refletem um sistema educacional que muitas vezes reproduz e amplia as desigualdades sociais preexistentes. Estudantes de origem socioeconômica desfavorecida enfrentam uma série de desafios que vão além da falta de recursos financeiros. Como suscitado, questões como acesso limitado a materiais didáticos, transporte, alimentação adequada, moradia segura e apoio psicossocial também desempenham um papel crucial no acesso e na permanência desses estudantes na universidade.

No campus em questão, não raro nos deparamos com notícias similares através de buscas na internet. Uma delas, bastante simbólica, porque carrega várias nuances discutidas ao longo deste trabalho.

Na reportagem disponibilizada pelo G1 (Anexo B), o texto é iniciado da seguinte maneira:

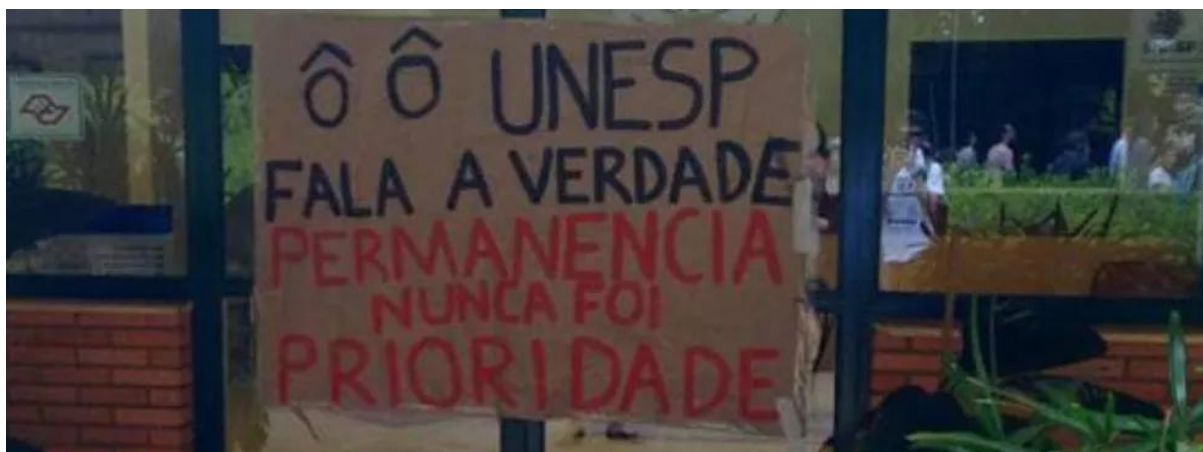
A direção do Instituto de Biociências (IB) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro (SP), suspendeu temporariamente as atividades do restaurante universitário do campus, nesta quarta-feira (11). A decisão ocorreu após cerca de 50 alunos almoçarem no local sem pagar na terça-feira (10). A instituição avalia o ato dos estudantes como uma invasão.

Observa-se aí um relato institucional sobre o evento ocorrido, ao passo que, em seguida, é disponibilizado o relato dos estudantes. Segundo estes as políticas de permanência estudantil são imprescindíveis para que se mantenham no espaço

universitário. O ato ocorrido em 2018 se deu em protesto contra o processo seletivo do auxílio socioeconômico realizado naquele ano, segundo os estudantes “o processo foi realizado de forma apressada e utilizou-se de critérios nebulosos” já que o prazo dado pela universidade à empresa terceirizada para realizar o serviço de assistência social foi de 30 dias. Sendo que, apenas 12 estudantes da moradia estudantil tiveram o benefício renovado.

Na ocasião, em razão da falta de diálogo e da decisão da direção do Instituto de não rever o processo seletivo, os estudantes decidiram fazer o que chamaram de “*entraço*” no restaurante universitário do campus. Tal movimento consistiu na entrada no restaurante e consumo de refeições sem pagamento. Por fim, alguns cartazes foram colados em espaços da universidade (Figura 9 e 10).

Figura 9 – Cartazes distribuídos no Campus pelos alunos.



Fonte: G1 (2018).

Figura 10 – Cartazes distribuídos no Campus pelos alunos.



Fonte: G1 (2018).

A reportagem traz excertos de uma carta resposta elaborada pelos estudantes. Nesse documento os alunos alegaram que até o ano interior a maior parte dos auxílios eram destinados aos moradores que apresentam extrema vulnerabilidade socioeconômica. E relataram:

Oferecem-nos a vaga, mas não nos dão condições mínimas de permanecer (...) pois, ao passo que se destina 50% das vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) e estudantes que estudaram integralmente em escolas públicas, espera-se que a universidade possa garantir a permanência destas pessoas.

Ao longo do texto percebe-se a dualidade entre os discursos, nos quais, observamos de um lado a Instituição em uma tentativa de criminalização do protesto dos alunos, enquanto estes alegam necessitar de aparatos mínimos para se manterem na universidade.

Essa relação estabelecida entre a universidade e os alunos, bem como o método de luta utilizado pelos alunos para reivindicar melhorias à categoria discente, principalmente no tocante aos aspectos da permanência estudantil, já é antiga. Um dos ex-moradores mais antigos mencionou:

A primeira ocupação, se eu não me engano, foi em 2006. Depois de muita discussão, a gente ficou, acho que, uns 10 dias ocupando o ID. Eu não lembro se foi 10 dias, mas foi pouco tempo, e a reivindicação era os móveis de uso comum, aí eles vieram. Teve uma geladeira, um fogão que parecia uma enterprise, e melhorou muito, né?

De acordo com Guzzo e Filho (2005), “[...] o papel que as instituições educacionais assumem hoje corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas, decorrentes do advento do capitalismo”. Desse modo, prosseguem os autores que “[...] quanto mais cristalizadas as relações de trabalho, mais complexo torna-se a transformação das instituições educacionais em espaços de resistência, que produzem uma ideologia contra hegemônica”.

No cerne de tal questão, observa-se, principalmente em São Paulo, na genealogia da ideia de universidade, uma hegemonia de concepção em relação ao que deveria ser/compor esse espaço. Não obstante, desde sua criação a universidade tem tido objetivos desvincilhados com a classe dos trabalhadores, sendo voltada para a formação da elite e para a seleção dos mais capazes. Esse fato é corroborado pela afirmação de Roque Spencer M. de Barros datada de 1939, onde alega que “De acordo com a estirpe liberal paulista, a universidade será sempre seletiva, por sua

própria natureza. Será e deverá sê-lo destinada aos mais capacitados intelectualmente, aos mais talentosos” (1939-49, p.360).

Observa-se que já naquele tempo era intrínseca à dinâmica de estímulo à concorrência, o apego a questões relacionadas à meritocracia, e a defesa pela continuidade do poderio intelectual nas mãos da elite. Ao subsidiar a educação superior por meio da defesa da segregação dos mais “aptos” reforça as desigualdades sociais. Nesta acepção, reserva-se à elite o direito de frequentar os espaços de difusão do conhecimento, sendo a classe de trabalhadores excluída do processo de acesso à Universidade, oferecendo-se a esses, o mínimo de instrução para a atuação no mercado de trabalho.

Ao delinear o perfil da educação na América Latina ao longo do século XIX, Gamboa concluiu que, embora houvesse na educação ideários que pudessem ser compreendidos como modernistas, a educação pública discriminava como necessidade mínima às classes sociais baixas as noções de leitura e escrita, ao contrário das classes abastadas, que eram beneficiadas por uma educação integral, o que promoveu a elitização da escola. Segundo ele:

Hoje, tal elitização apresenta-se com maior força no ensino superior. Na América Latina, cinco de cada cem pessoas, na faixa etária de 18 a 24 anos, estão no ensino superior e, desses, 75% se formam em instituições de ensino superior (IES) particulares (GAMBOA, 2009, p.82).

Em um espaço direcionado a manutenção do poder de uma classe social específica funda-se o conhecimento (elitizado) da humanidade. Neste aspecto, é necessário o questionamento com relação ao que tem ocorrido nas últimas décadas no espaço da universidade, o que tem sido produzido, como tem ocorrido o processo de construção da ciência e em quais circunstâncias o saber tem alcançado a sociedade, o que impele a necessidade de avaliar em que medida as experiências dos sujeitos oriundos de classes menos favorecidas têm sido consideradas para a construção de um espaço democrático na Universidade.

A ausência de políticas de permanência estudantil abrangentes eleva ainda mais as barreiras socioeconômicas, limitando as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes de baixa renda na universidade. A falta de apoio financeiro, moradias estudantis em número insuficiente e a ausência de programas de bolsas adequados contribuem para a exclusão de indivíduos que não possuem condições financeiras favoráveis

Desse modo, ao ser questionado a respeito de sua compreensão em torno do acesso à universidade, se este seria um direito ou uma concessão, um dos entrevistados assevera para o fato de que considera ser um “Direito. Claro que é um direito. De todos né? Todos deveriam. Quem quiser estudar, que estude, pois tem o direito”.

Todavia, para a efetivação de tal direito persiste a forma de seleção, que volta, mais uma vez, para a ideologia dos “mais aptos”, tendo no vestibular a sua acepção. Desse modo, persiste o entrevistado ao relatar que: “[...] tem um grande filtro que é o vestibular, né? O ideal seria que todo mundo que quisesse entrasse né? É que o vestibular ainda é um grande [...] divisor de água”. Sobre isso, Belluzzo, Teixeira e Aiello-Vaisberg (2017) argumentam que:

A grande maioria da população, que depende de escola pública, tanto não se capacita a obter vaga na universidade, como deve ingressar mais cedo no mercado de trabalho, via de regra em ocupações menos qualificadas, que recebem sempre pior remuneração. Desde 2001 foram implantados programas para favorecer o ingresso dessa população que, historicamente, encontra mais dificuldade para ingressar nas universidades públicas, como o sistema de cotas sociais e raciais. Porém estudos ainda debatem sobre seu papel na resolução da desigualdade entre estudantes de baixa renda e os mais abonados, e entre estudantes brancos e negros, bem como a contraposição de sistema de cotas e meritocracia no acesso à universidade (BELLUZZO; TEIXEIRA; AIELLO-VAISBERG, 2017, p. 405).

A questão do vestibular é um ponto crucial quando se discute as barreiras socioeconômicas para acessar a universidade. O vestibular é tradicionalmente utilizado como um mecanismo de seleção que pode favorecer estudantes que tiveram acesso a uma educação de maior qualidade e recursos para se preparar adequadamente para o exame. Isso cria uma disparidade no acesso à universidade, privilegiando aqueles que tiveram mais oportunidades educacionais e recursos financeiros para investir em cursinhos preparatórios e materiais de estudo.

As falas dos estudantes ressaltam a necessidade de repensar o papel do vestibular como um filtro de acesso à universidade, considerando as desigualdades socioeconômicas que influenciam a preparação e o desempenho dos candidatos no exame, fato esse já corroborado por Zago (2006). A falta de acesso a recursos educacionais e preparatórios adequados pode limitar as oportunidades de estudantes de origem socioeconômica desfavorecida, reforçando as disparidades no acesso ao ensino superior.

Após passarem pelo exame vestibular, e questionado a respeito de como seria a vida universitária sem acesso à moradia estudantil, um dos entrevistados afirmou que, caso não tivesse tido acesso a esta política de permanência “Eu teria que me virar mais, né, teria que ficar lá até arrumar serviço ou estágio. Eu lembro que tinha muitos colegas que trabalhavam e nós fazíamos *freelancer* de garçom”. Nesse aspecto, o entrevistado segue argumentando que “às vezes, quem já estava no segundo ou terceiro ano, arrumava emprego e já arrumava os estágios lá e trabalhava”.

O relato demonstra grande importância para a compreensão da subsistência dos estudantes universitários que residiam na moradia. Ao ter acesso a essa política, muito embora importante, os problemas não se encerravam por aí, sendo necessário a venda de mão-de-obra em trabalhos que não lhes ofereciam garantias. Muitos estudantes enfrentavam e ainda enfrentam a realidade de ter que conciliar os estudos com o trabalho para custear sua educação, despesas pessoais ou contribuir com a renda familiar. A necessidade de trabalhar pode ser uma das principais barreiras para a dedicação integral aos estudos, impactando o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes (ZAGO, 2006; MARAFON, 2015).

Outro ex-morador também acrescenta:

Com a moradia, que é um ótimo programa de moradia, você não tem essa preocupação... Onde você vai dormir, você vai voltar e vai ter um lugar do lado da faculdade. Então você tem uma boa mobilidade e com a bolsa. Eu penso que é uma estabilidade a mais, né? Você consegue focar nos estudos.

Assim, como já visto, demonstra-se que a sobrecarga de trabalho para custear os estudos, a falta de suporte psicossocial e a preocupação constante com questões financeiras podem comprometer o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes de origem socioeconômica desfavorecida. Políticas de ação afirmativa, programas de bolsas de estudo baseados em critérios socioeconômicos, orientação acadêmica personalizada, suporte psicossocial e iniciativas de inclusão digital são algumas das medidas que podem ajudar a mitigar as desigualdades e criar um ambiente mais inclusivo e diversificado no ensino superior.

É fundamental reconhecer que a superação das barreiras socioeconômicas no acesso à universidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para promover a equidade e inclusão acadêmica por meio da diversidade de experiências e perspectivas. Investir em políticas e práticas que eliminem essas

barreiras não apenas beneficia os estudantes individualmente, mas também enriquece a comunidade acadêmica como um todo, fortalecendo o senso de pertencimento e diversidade (VARGAS, 2011).

Diante desse cenário, torna-se fundamental a implementação de políticas inclusivas e eficazes que possam reduzir as desigualdades no acesso e permanência à educação superior. A oferta de bolsas de estudo abrangentes, programas de permanência estudantil ampliados, moradias estudantis adequadas e apoio psicossocial são medidas essenciais para garantir a equidade no ensino superior e promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica.

4.2.3 Análise da Categoria: Cultura de Coletividade

Por meio da análise dessa categoria, foi possível identificar dois padrões de respostas ao tema que foram codificados da seguinte maneira: a) convivência, amizade e compartilhamento de recursos no espaço coletivo; bem como b) participação em movimentos estudantis e mobilização estudantil.

Com relação ao primeiro item, observa-se, por meio dos relatos dos ex-moradores, que o ambiente da moradia estudantil promoveu uma troca intercultural rica, na qual os colegas de universidade tiveram a oportunidade de cultivar laços de amizade para além das salas de aula, articulando, desse modo, uma proximidade através da construção de laços afetivos e relações interpessoais sólidas. De acordo com um dos moradores:

[...] trago amizade daquele tempo até hoje, assim tipo ... para mim é inegável, como formação, isso também foi importante porque eu acho que essa interação que a moradia proporciona de pessoas de várias áreas de várias cidades, de vários países, né? Então são vários olhares, são várias coisas que contribui tanto para a formação, né, do cidadão, assim tipo, de mundo, como para sua formação curricular assim, né?

Ao ser questionado sobre qual teria sido a contribuição da moradia no amadurecimento pessoal, outro morador acrescenta, que:

[...] Eu acho que foi imenso, porque é aprender a conviver, né? Assim eu acho que a gente experimentou o que seria a educação popular nessa moradia. No sentido de que a gente pudesse ter a liberdade de conduzir as coisas realmente. Olha para você ter uma ideia, hoje, a gente sabe como as coisas são, né? Hoje eu e minha companheira, a gente tá ajudando a construir uma

comunidade rural para produzir alimentos, o nosso grupo conseguiu adquirir um terreno interessante bem grande.

Pode-se extrair que a necessidade de “aprender a conviver”, posta por um dos entrevistados, onde a educação popular, pautada na construção coletiva de saberes e na consolidação de uma abordagem de abertura, pluralista e diversa, se colocou enquanto paradigma para a construção/efetivação dos laços de amizade. Percebe-se a importância que é dada às decisões coletivas, da articulação de um espaço horizontal, bem como a progressiva conquista de uma forma de observar o mundo para além do certo/errado, através da construção de uma visão integral da realidade. Tal visão, se promove a partir do intercâmbio entre os diferentes (cidades, países, culturas), que fomentam uma visão aprofundada da realidade e estimula a compreensão de diversas possibilidades para criar uma coletividade que faça sentido ao grupo.

Além disso, os relatos ainda oportunizam pensar que as relações dos moradores perpassam o momento histórico da graduação, passando a compor a vida dos sujeitos, e a fortalecer o senso de coletividade em suas ações futuras.

A convivência não estava isenta de contradições e dificuldades, naturais, se considerarmos a complexidade que envolve conviver com pessoas tão distintas umas das outras. Nessa perspectiva, um dos entrevistados relata que:

Eu acho que a gente errou muito algumas vezes, entendeu? Mas veja bem, a gente tinha clareza de que é óbvio, né, pela própria, digamos assim, pelos estatutos (...), dos regulamentos da moradia. Né? Nós não podemos expulsar um estudante pobre dali, né? Não temos essa força e aquele estudante pobre também não era nosso inimigo digamos assim. Né? A gente tem que ter um pouquinho de paciência com ele, né? Então existiam alguns moradores lá na moradia que eram tratados como hóspedes.

Observa-se, desse modo, que o “ser tratado como hóspede” se liga à noção de “não pertencimento”, ou seja, “de estar de passagem”, demonstrando uma condição transitória de alguns indivíduos que não se voltavam para esta experiência de coletividade. Desse modo, os embates, as dificuldades oriundas da convivência, assim como o respeito às normas, se mostravam paradigmas naturais de um ambiente que congregava em si tantas pessoas diferentes. As estratégias burocráticas como a expulsão, por vezes, se mostravam equivocadas, sendo preferível a articulação de um processo de “educação”, que passava pela avaliação da responsabilização social em função do pertencimento ao espaço. Até nesse movimento observa-se um senso de coletividade.

Um outro entrevistado, acrescenta:

A gente usa uma palavra, em português, na ecologia, que se chama poleiro. A moradia era como um poleiro para essas pessoas. O poleiro é... quando a ave está voando, e a distância é muito longa, ela faz uma pausa para comer. Depois, continua a voar [...]. Eles não tinham muito contato com a gente também, com o grupo... eles faziam as aulas e no fim de semana, já estava pronto para ir embora, então ia embora. A vivência não existia porque não tinha outra coisa, só era poleiro para essas pessoas.

Nesse aspecto, não que não existisse a ausência de coletividade no espaço da moradia, mas a não coletividade era notada e descrita como algo ruim. Para esse morador, isso se devia muito à renda familiar. Para ele, as pessoas mais desprendidas da convivência coletiva eram pessoas que tinham condições financeiras de se manter na universidade sem a moradia, se tratava de pessoas que estavam ali temporariamente.

Ao abordar a pertinência das redes de sociabilidade, Abreu e Ximenes (2020) apontam o fato de que a cooperação entre estudantes demonstra ser um mecanismo que auxilia na elevação do capital cultural de estudantes pobres. Além disso, os autores acrescentam que “[...] o apoio recebido dos colegas e professores atuam como importantes facilitadores da permanência”, desse modo, a formação e manutenção de vínculos durante o Ensino Superior favorece “[...] suporte afetivo e social, inclusive para diminuir a propensão à evasão” (Abreu; Ximenes, 2020, p. 23).

É nessa mesma direção que Lacerda, Yunes, Valentini (2022) conceituam que:

[...] o apoio social será definido e referenciado como um construto ecológico-sistêmico e multidimensional de amplitudes micro, meso, exo e macro sistêmica. Ou seja, o apoio social apresenta elementos e características contextuais que podem estar presentes em vários sistemas inter relacionados e de influência do desenvolvimento humano. Sendo assim, o apoio social refere-se aos diferentes tipos de suporte que resultam de relações recíprocas e significativas nos contextos proximais e distais. Este apoio tem raízes em diferentes fontes, como a família, os amigos ou pessoas da comunidade. Ademais, a rede de apoio se define por formar a trama e o tecido relacional das interações e vínculos. Estes podem ser mantidos por afetos, proximidade, parentesco ou convívio cotidiano (2022, p. 4).

As relações que são configuradas na moradia estudantil revelam uma dimensão importante para a análise da vivência desses sujeitos, uma vez que esses indivíduos enfrentam desafios cotidianos que perpassam a vivência dos demais estudantes e que implicam em elementos cruciais para o seu desenvolvimento na universidade. A partir de Lacerda, Yunes e Valentini (2022), podemos compreender que o suporte operado por meio das dinâmicas sociais estabelecidas pode ser

analisado por meio da dimensão macro (políticas estudantis), meso (atividades desenvolvidas pelos moradores como momentos culturais, assembleias etc.) e micro (laços com colegas de quarto e amigos próximos).

É por meio dessa tríplice condicionalidade que se efetiva a construção de um espaço de mobilização que, em última instância, fomenta a organização dos sujeitos em pautas que lhes são comuns e que afetam a todos que ali convivem.

O envolvimento em movimentos estudantis e a participação em ocupações e debates públicos demonstram um engajamento político e social dos residentes, que estão sempre buscando promover mudanças e melhorias no ambiente acadêmico. Essas ações coletivas refletem uma postura de resistência e de busca por transformações. De acordo com um dos entrevistados:

Desde que eu entrei aqui sempre foi muito claro na minha mente [...] que pra gente indicar as coisas, a gente precisa ter pessoas em todos os espaços, entendeu? Então, tipo, desde a congregação do IB, do IGCE, a gente precisa ter representantes lá, porque antigamente era lá que se discutia, [...] lá que se tirava a comissão para discutir as bolsas, né? Os auxílios. Então é importante a gente ter gente lá para acompanhar esse processo na CLM¹.

Outro ex-morador relembra o momento histórico de 2013, onde, segundo ele:

Tiveram vários momentos da moradia que... alguns pontuais, de manifestações pontuais, que a gente batia panela etc. E esse maior aí, que foi a greve de 2013, que foi a nível nacional, não a nível estadual, mas nacional, ela contou bastante, né, para o movimento. Por mais que Rio Claro possa ter ficado fraco, no geral era bem possível, né?

Os estudantes da moradia estudantil da UNESP de Rio Claro participaram de movimentos em prol de melhorias na educação pública superior do estado de São Paulo. Isso se deu em um contexto em que muitos outros movimentos sociais estavam efervescentes no Brasil inteiro, como, por exemplo, as Jornadas de Junho. Nesse sentido, a fala do ex-morador é bastante ilustrativa.

Foi em junho de 2013 que se deram no país os movimentos pelo “não são apenas vinte centavos”, que buscava dar visibilidade às consequentes altas dos valores do transporte público nas principais cidades do país. Esse movimento, que levou milhares de pessoas às ruas, reuniu a ala mais democrática no campo da discussão social, que mais tarde testemunhou com indignação a atuação de grupos, como o Movimento Brasil Livre (MBL). Tais grupos se apoderaram do discurso e inflamaram um processo de desqualificação do governo de Dilma Rousseff que, mais

tarde, sofreria um golpe de estado, mesmo que tenha recebido a maior soma de votos nas eleições presidenciais de 2014.

É nesse momento histórico que ocorreram as ocupações de prédios da UNESP, como no caso da reitoria, já mencionado anteriormente. A respeito disso, um ex-morador relata que:

Tive que me encontrar em situações de ter que fazer Assembleia da Matemática... e aí, como não ia ninguém tínhamos que tomar decisões com poucas pessoas lá... e aí, tudo vinha para cima do centro acadêmico [...] A greve dos estudantes foi declarada e o Centro Acadêmico da Matemática apoiou e eles (outros alunos) vieram me cobrar falando que a matemática não tinha entrado em greve. Aí, eu falei [...] que a matemática entrava em greve, eu falei que o centro acadêmico estaria apoiando a greve. E essa greve durou por uns três meses, e inclusive, foi um momento bem ruim, assim... eu lembro porque, além de ficar em greve, a gente ficou ocupado, né? Ocupamos as salas dos institutos e tal.

Essa fala é ilustrativa no que diz respeito a característica de mobilização e o senso de responsabilização frente aos movimentos sociais. Para outro ex-morador, esse movimento apresentou grande importância, uma vez que, embora não tenha participado de nenhum órgão da universidade, sua experiência na construção dos espaços coletivos e na tomada de decisão motivou-o a pensar na universidade como território comum, no qual residem os enfrentamentos, tensões, buscas por melhores condições de estudo e qualidade para o processo de ensino-aprendizagem. O ex-morador enxergava em sua atuação uma forma de “trazer representatividade e voz para grupos sub-representados, contribuindo para uma universidade mais inclusiva, com uma *cara de cidade*”.

Além disso, o ex-morador posiciona-se a favor dos movimentos de greve, que, naquele contexto, estiveram voltados para a revisão de bolsas e a luta por melhores condições de permanência estudantil. Para ele a luta se deu, entre outras coisas, porque “[...] estava tudo muito caro e a bolsa não estava conseguindo ser suficiente. E isso nos impactava diretamente”. Nessa direção, o envolvimento do entrevistado no movimento estudantil não apenas contribuiu para sua própria formação política e pessoal, como também o capacitou a ser um agente de transformação dentro da universidade, buscando melhorias e representatividade para todos os estudantes:

Minha motivação foi o meu entendimento de estar fazendo por mim e pelos outros. A partir do momento que você entende, né, que você é preto, é pobre e está no espaço que é negado para ti, então deve estar lutando pela melhoria desse espaço e ao mesmo tempo, tipo, estar trazendo os meus para esse espaço. Então, nesse sentido, de receber isso de alguém e estar passando

isso... assim, para a continuação, né? Ter uma universidade com mais cara de cidade.

Nessa conjuntura, o movimento estudantil demonstra capacidade de articulação de um modelo de contestação ao *status quo* da universidade, o que por sua vez reforça o sentimento exposto por Araújo (2009). Trata-se de um movimento que afirma um outro modelo de universidade, onde o paradigma do público, da gratuidade e da qualidade se amplificam diante da democracia e autonomia “voltada para atender às necessidades daqueles que a sustentam, os trabalhadores” (ARAÚJO, 2009, p. 169). Essa constatação reforça o questionamento exposto por Carneiro (2008):

Se os estudantes fossem apenas os profissionais que se preparam para a competição nas funções técnicas e intelectuais especializadas da variedade das profissões, por que de quando em quando, acometeria aos jovens estudantes de todos os países uma vontade de transformar a vida e o mundo e de desencadear movimentos políticos estudantis que, de fato, mudam a história? (Carneiro, 2008, p. 35).

Desse modo, repensar a estrutura universitária, questionar os paradigmas postos e pensar de maneira coletiva nas possibilidades para a resolução de problemas que afligem o conjunto dos estudantes tornam-se pautas nas falas dos ex-estudantes entrevistados. Um deles, inclusive, destaca o papel das ocupações e painelaços, que se desencadearam em função de situações que ocorriam no cotidiano da moradia, e dada a necessidade de resguardar os direitos de seus moradores. O entrevistado destaca: “Só quem dorme lá sabe como é difícil, você fica no frio, né? E você tem que organizar café da manhã e você tem que organizar a limpeza etc.”

Observa-se, por meio da fala dos entrevistados, que a participação ativa e a organização do movimento se mostravam importantes para a instauração de pautas comuns. Assim, percebe-se a importância da mobilização como estratégia muito utilizada por estes que vieram antes e que construíram a moradia estudantil da UNESP de Rio Claro.

4.2.4 Análise da Categoria: Impacto da moradia estudantil na formação acadêmica e pessoal

A vivência na moradia estudantil e sua consequente influência na vida pessoal e acadêmica revela impactos significativos entre os entrevistados. Através das falas dos entrevistados, é possível analisar de forma articulada e crítica como a moradia

estudantil se torna um elemento crucial para a permanência e sucesso dos alunos no ensino superior.

Um dos entrevistados afirma que "sem essa moradia não estaria aqui. Esse é o verdadeiro impacto da permanência [...] certeza estaria no Benin, talvez vivendo outra vida". O ex-morador, de origem estrangeira, aprofunda sua fala de modo a demonstrar que a política de permanência é indiscutivelmente importante para a consolidação da oportunidade de estudo, se estabelecendo, nesse sentido, em um suporte fundamental para estudantes em situação de vulnerabilidade, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico. Ele acrescenta que:

[...] Não estou falando que o meu passado não tem nenhuma interferência positiva sobre a minha vida, ou em quem sou hoje, da decisão que eu tomei de vir para o Brasil [...] Bom, depois de aprender a língua, para chegar finalizando o mestrado com uma bolsa FAPESP, hoje, eu acho que a moradia tem 90% de responsabilidade nisso, é? A moradia e a minha dedicação pessoal. [...] é a catapulta que me puxou, que me jogou pra lá, longe. Porque sem isso eu não chegaria aonde eu estou. Disso eu tenho certeza absoluta.

O depoimento reflete a percepção de que a disponibilidade de moradia acessível e segura teve um impacto significativo no percurso acadêmico do estudante, permitindo-lhe dedicar-se plenamente aos estudos. A afirmação de que "a moradia tem 90% de responsabilidade" no sucesso acadêmico do indivíduo revela como políticas públicas de apoio estudantil são fundamentais para a inclusão e a permanência de estudantes no ensino superior. Sem essa rede de apoio, muitos alunos, especialmente aqueles de origem mais vulnerável, não teriam a oportunidade de se dedicar integralmente aos seus estudos e alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Essa reflexão aponta para a importância das políticas de permanência estudantil, como a moradia, na promoção da igualdade de oportunidades no ensino superior, ao proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico. Quando questionado sobre o impacto da moradia e da permanência estudantil na sua vida, ele diz:

A permanência... saiu a lista e eu fui contemplado... com acho que R\$425,00, naquele tempo. Esse dinheiro fez muita diferença na minha. Com esse dinheiro eu consegui viver na moradia, viver no dia a dia. Isso me permitiu me focar mais, porque eu estava percebendo que era a oportunidade da minha vida para conseguir o que eu queria. E com isso, eu falei, falei para mim mesmo que meu desempenho na faculdade ia melhorar [...]. Então, o impacto da permanência foi muito, muito, muito positivo na minha vida.

Sobre isso, ele adiciona que, no tempo em que estava na graduação, era essencial que ele pudesse se dedicar ao curso, uma vez que, não podia ter reprovações por ser estrangeiro. Segundo ele, isso se manteve até 2018, e depois mudou por motivo desconhecido por ele.

A moradia estudantil, nesse contexto, não é apenas um espaço físico, mas uma parte integral do processo educacional, pois garante estabilidade e segurança, elementos fundamentais para que os alunos possam concentrar suas energias na aprendizagem e no crescimento pessoal.

Além disso, como política pública, a moradia deve ser vista como um direito e não como um privilégio. É uma responsabilidade do Estado assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade, o que inclui o suporte necessário para viver e estudar dignamente. Trata-se, portanto, de um componente crucial de uma educação emancipatória, pois contribui para a igualdade e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Tal consideração é completamente oposta à concepção de sociedade vigente, onde há a premissa de que as políticas públicas devem ser voltadas para a consolidação das garantias estritamente individuais. Segundo Hofling (2001, p. 38), “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HOFLING, 2001, p. 38), o que demonstra, em linhas gerais, que a feição das políticas públicas são determinadas por interesses e que os movimentos dos sujeitos são indispensáveis para a articulação de possibilidades de acesso e permanência de jovens nas universidades públicas brasileiras.

Com certeza, com certeza. [...] A moradia me ensinou a cuidar de mim mesmo. [...] Eu tinha que ser meu pai, tinha que ser minha mãe, tinha que ser meu conselheiro. [...] Então, a moradia me ensinou muito isso, a tomar conta de mim mesmo. A ser responsável de lavar minhas coisas, roupas e fazer minha comida, de cuidar de mim quando eu estou doente. De fazer qualquer coisa, de ser conselheiro, de ser independente, não só a independência, mas aprendi a ter autonomia. [...] fez de mim um homem muito mais maduro do que eu era.

Para outro entrevistado, a moradia significa:

[...] o início da minha vida adulta. Para mim é o início da minha vida adulta e tenho a responsabilidade de ter saído, de entender que tu saiu fora de casa,

né? Mas eu tenho uma casa e essa casa, tipo, ela vai ser formada pelas pessoas que vão estar comprando ela assim. Que não preciso conhecer, mas é possível, tipo construir algo. E é o que eu tenho como base para mim, eu acho que há muitas coisas dentro da moradia [...], mas eu acho que foram momentos de grande importância para minha formação, né? Para ter esse entendimento para mim, né, até agora, como uma grande escola... assim, política. De conseguir também me entender, foi o processo que fez parte da minha construção de identidade. E de me entender, né, de ver que é possível fazer os links que eu pensava em fazer, de trabalhar com o que eu gosto, de entender que a física é dialogável com arte, né? E é dialogável com política assim, né? Procurar fazer as coisas para voltar para mim e para os meus, eu acho que nesse sentido acho que a moradia é uma grande semente.

Dessa forma, a análise articulada das falas dos entrevistados evidencia como a vivência na moradia estudantil impacta de maneira significativa a vida pessoal e acadêmica dos estudantes, ressaltando a importância desses recursos para a inclusão e permanência no ensino superior. Para além da manutenção da condição de estudante de graduação, o espaço parece oportunizar a aprendizagem e o debate de temas extremamente importantes para a formação cidadã e para o desenvolvimento da nossa sociedade:

A moradia foi onde eu mais aprendi... para a vida inteira. E aí, quando eu cheguei aqui, comecei a ver as coisas de uma maneira diferente, sabe? E para minha formação política foi essencial. Assim, tudo que eu aprendi aqui, todas as todas as coisas que eu... todas as leituras, todos os grupos de discussão daqui, da moradia, quando eu cheguei. O que a gente falava sobre estrutura de poder; a gente falava sobre como funcionava a sociedade; gênero, um debate sobre gênero; um debate sobre feminismo; debate sobre o movimento negro, entendeu? Então, tipo, tudo isso, não tinha muito contato com isso. Então, eu diria que a moradia foi o que me formou, como o sujeito que eu sou hoje, assim, sabe? Tanto que sempre eu voltava pra casa, a minha mãe falava assim: “Pô, você tá diferente, mais velho, hein?” [...] Então, tipo, eu diria que a moradia teve influência, muita influência na minha luta que eu sou hoje. E nas minhas concepções e as minhas ideologias, nas minhas concepções políticas, no que eu defendo e no que eu acredito. Então, acho que muito por lutar por esse espaço também, de me sentir muito pertencido a esse espaço dessa relação mútua, entendeu? De eu dou, eu dou o meu para o espaço, e o espaço doa para mim, entendeu? Então, tipo, é assim na minha cabeça, sempre foi assim. Foi muito claro desde a minha entrada aqui.

A análise crítica dessas falas revela não apenas a importância da moradia como um suporte material e emocional para os estudantes, mas também aponta para questões mais amplas relacionadas à inclusão e igualdade no ensino superior.

A dependência desses recursos para a permanência dos estudantes levanta questionamentos sobre a falta de políticas estruturais que garantam condições dignas para todos os universitários, independentemente de sua origem socioeconômica. Uma das falas de um dos ex-moradores retratada mais acima, sobre como sua vida poderia ter sido diferente sem a moradia, evidencia a vulnerabilidade de muitos estudantes

que dependem inteiramente desses recursos para acessar a educação superior. Isso, mais uma vez, ressalta a necessidade de políticas públicas mais abrangentes e eficazes que almejam a igualdade desde a base, evitando também que a moradia estudantil se torne a única alternativa viável para a permanência dos alunos.

Por outro lado, a reflexão de outro entrevistado sobre a importância da condição material proporcionada pela moradia destaca a necessidade de um olhar mais amplo sobre as desigualdades estruturais que permeiam o acesso à educação. A dependência desses recursos para garantir a permanência dos estudantes demonstra a urgência de políticas que atuem não apenas no âmbito individual, mas também na transformação das condições sociais que geram essas desigualdades. Desse modo, observa-se a importância de se refletir não apenas sobre a importância da moradia estudantil como um suporte fundamental para os estudantes, mas também sobre a necessidade de políticas mais abrangentes e estruturais que garantam a equidade no acesso à educação superior.

A moradia estudantil se apresenta como um ponto de partida para essas reflexões mais amplas sobre inclusão, igualdade e justiça social no contexto acadêmico, apontando para a importância de um olhar crítico e transformador sobre as políticas de permanência estudantil.

À vista disso, a crítica em relação à divulgação e acesso à moradia estudantil levanta questões sobre a eficácia da implementação das políticas de permanência estudantil e a necessidade de tornar esses recursos mais acessíveis e conhecidos pelos estudantes em situação de vulnerabilidade. Uma vez que a falta de informação pode ser um obstáculo significativo para aqueles que poderiam se beneficiar desses apoios, é extremamente importante o desenvolvimento de estratégias de divulgação mais eficazes e abrangentes.

Por fim, a reflexão sobre a moradia estudantil como um elemento que impacta não apenas na permanência acadêmica, mas também no amadurecimento e desenvolvimento pessoal dos estudantes, destaca a importância desses espaços como locais de aprendizado e crescimento para além do ambiente acadêmico tradicional. A moradia estudantil se apresenta como um espaço de convivência, troca de experiências e construção de identidades, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

É claro que não se deve ignorar que a implementação de moradias/residências estudantis não é comum a todas as universidades públicas do Brasil. Há uma

infinidade de tipos de moradias, desde casas residenciais, como é o caso da maior parte das moradias estudantis da UNESP, até edifícios, casas alugadas e auxílios financeiros destinados a suprir o valor do aluguel.

Mesmo que não haja um consenso ou mesmo um respaldo científico a respeito desse assunto, é importante adicionar que o investimento na construção de mais moradias estudantis é mais seguro do que direcionar recursos para auxílios que permitam o pagamento de despesas com aluguel. Isso se deve ao fato de que as moradias estudantis: a) representam um investimento em patrimônio físico, ou seja, são construções que permanecem como ativos da instituição de ensino, diferentemente dos auxílios para aluguel, por exemplo, que são despesas recorrentes; assim, b) as moradias são bens duráveis e que, dessa forma, continuam disponíveis mesmo diante de crises orçamentárias; e proporcionam a c) garantia de disponibilidade, pois ao construir moradias, as instituições garantem espaços físicos permanentes, conferindo aos estudantes de baixa renda estabilidade e segurança habitacional que, por sua vez contribui para o bem-estar do estudante durante todo o período acadêmico (MACHADO, 2018).

Diante dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de políticas e práticas que garantam não apenas a existência da moradia estudantil, mas também sua eficácia e adequação às diversas necessidades dos estudantes. Esse espaço deve ser pensado não apenas como um recurso de assistência, mas como um espaço de acolhimento, apoio e desenvolvimento pessoal e acadêmico, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, discutimos a respeito das desigualdades sociais e seus reflexos nas desigualdades educacionais, principalmente, na educação superior; refletimos sobre as políticas de acesso e permanência estudantil na universidade pública brasileira, sobretudo na UNESP; e verificamos os impactos da política de Moradia Estudantil sobre moradores/ex-moradores, a fim de problematizar a eficácia desse tipo de política e identificar a influência do espaço sobre as vivências dos estudantes. Nesse sentido, por meio de uma abordagem qualitativa, o trabalho expôs as matrizes teóricas que o motivam, bem como articulou, por meio da efetivação de entrevistas com seis moradores da Moradia Estudantil de Rio Claro, suas vivências e experiências, de modo a refletir sobre os limites e possibilidades relacionadas à implementação de políticas públicas voltadas para a permanência estudantil.

A análise dos dados apresentados evidenciou uma série de questões pertinentes que, somadas às abordagens difundidas pela literatura, são capazes de propiciar a reflexão a respeito do tema. Dentre as principais colaborações que essa investigação propiciou, destacam-se:

a) A compreensão das desigualdades socioeconômicas no acesso e permanência na universidade: A evidência da falta de recursos financeiros como um dos principais obstáculos para os estudantes de baixa renda reforça a necessidade de políticas de permanência estudantil mais abrangentes. As dificuldades, oriundas da necessidade de lutar pela efetivação de bolsas e auxílios financeiros, apontam para a urgência de medidas que garantam a equidade no acesso e na permanência no ensino superior;

b) Resistências institucionais e limitações estruturais: As políticas de permanência insuficientes evidenciam as resistências institucionais e as limitações estruturais que dificultam a continuidade dos estudos para muitos estudantes. A falta de investimento em infraestrutura e políticas públicas voltadas aos mais pobres revela a necessidade de uma revisão profunda nas práticas institucionais. Além disso, ressalta-se também o caráter combativo da moradia estudantil, bem como seus limites de luta no que se refere às lógicas da atuação dos sujeitos;

c) Impacto da mobilização estudantil na transformação universitária: A greve de 2013 na Unesp, que resultou na criação de instâncias de permanência estudantil, ressalta o papel fundamental da mobilização estudantil na busca por mudanças

estruturais. A participação ativa dos estudantes na luta por melhores condições de estudo e convivência demonstra a importância da voz discente na construção de uma universidade mais inclusiva e democrática;

d) Sobrecarga financeira e impacto no desempenho acadêmico: A sobrecarga de trabalho para custear os estudos, a falta de suporte psicossocial e as preocupações financeiras são fatores que podem comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar dos estudantes de origem socioeconômica desfavorecida. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas de apoio mais eficazes e abrangentes;

e) Construção de uma coletividade diversa e inclusiva: A convivência na moradia estudantil proporcionou experiências enriquecedoras de diversidade e inclusão de acordo com os entrevistados, mas também expôs contradições e desafios na construção de uma coletividade respeitosa e representativa. A reflexão sobre essas experiências pode contribuir para repensar as práticas de convivência e integração no ambiente universitário.

Diante dessas considerações críticas, os dados oriundos da pesquisa oferecem subsídios valiosos para a discussão acadêmica sobre as desigualdades socioeconômicas no ensino superior e as resistências institucionais à inclusão e permanência estudantil, demonstrando a importância da mobilização estudantil, os impactos da sobrecarga financeira e a necessidade de desenvolvimento das políticas públicas. Essas reflexões são essenciais para orientar políticas e práticas que promovam a equidade, a justiça social e a qualidade educacional para todos os estudantes.

A convivência na moradia estudantil promove a integração entre os estudantes, possibilitando o compartilhamento de experiências de vida, o desenvolvimento de habilidades sociais e o cultivo da cultura de coletividade.

A cultura de coletividade desempenha um papel fundamental na convivência dos moradores da Moradia Estudantil, promovendo a construção de laços afetivos, relações interpessoais sólidas e troca intercultural rica. Através dessa cultura, os moradores têm a oportunidade de cultivar amizades para além das salas de aula, interagindo com pessoas de diversas áreas, cidades e estados. Essa diversidade de experiências contribui não apenas para a formação curricular dos estudantes, mas

também para o seu desenvolvimento pessoal, amadurecimento e aprendizado sobre a convivência.

Além disso, a coletividade estimula a participação em movimentos estudantis, a mobilização estudantil e a consolidação de um espaço horizontal de decisões coletivas. Através da construção de saberes de forma colaborativa e da abertura para diferentes visões de mundo, os moradores são incentivados a ampliar sua compreensão da realidade e a criar uma coletividade significativa e inclusiva. Portanto, a cultura de coletividade na convivência dos moradores não apenas fortalece os laços de amizade e a interação interpessoal, mas também contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo valores de respeito, diversidade, colaboração e pertencimento.

Já as barreiras socioeconômicas exercem um impacto significativo na permanência dos estudantes na moradia estudantil. Estudantes provenientes de camadas mais desfavorecidas da sociedade enfrentam obstáculos que podem comprometer sua permanência e sucesso acadêmico. Essas barreiras incluem a necessidade de trabalhar para prover renda própria ou familiar, a falta de recursos materiais, a ausência de um ambiente adequado de estudo e outras dificuldades relacionadas à condição socioeconômica.

A existência dessas barreiras pode levar à desistência e evasão dos cursos universitários, prejudicando a continuidade dos estudos desses estudantes. Nesse contexto, as políticas de permanência estudantil, incluindo a oferta de moradia estudantil, desempenham um papel crucial ao proporcionar condições mínimas de igualdade na educação superior.

As moradias estudantis são essenciais para que os alunos oriundos de outras cidades possam se estabelecer na cidade onde está localizada sua instituição de ensino, reduzindo as disparidades na educação e permitindo que os estudantes se dediquem aos estudos sem se preocupar constantemente com sua subsistência. Percebeu-se que esse lugar proporciona aos estudantes um local seguro e próximo à instituição de ensino, permitindo maior estabilidade e foco nos estudos. Dessa maneira, é possível concluir que a moradia estudantil ajuda a mitigar as desigualdades socioeconômicas.

Por fim, é certo afirmar que a moradia estudantil é essencial para garantir a permanência dos estudantes na universidade, especialmente para aqueles que dependem de recursos para acessar a educação superior. Ela contribui para a

conclusão dos cursos de graduação, para a melhora da qualidade de vida dos alunos vulneráveis socioeconomicamente e para a redução da evasão estudantil.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de; ALMEIDA, Loriza Lacerda de; LOURO, Daniel Wayne; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. O impacto da política de permanência estudantil na UNESP: a percepção do aluno bolsista. **Revista Ciência em Extensão**, [S.l.], v.7, n.2, p.16-28, 2011. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/542.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das Lutas pela Educação em uma Sociedade Desigual? **Educ. Soc. Campinas**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1108-1117, out. 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 334 p.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 out. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. A História Oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas – UNITAU**, Taubaté, vol. 4, n. 1, p. 4-16, jan. 2011
- CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação Horizontal da Educação Superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan. 2019.
- CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 2, p.1-15, out. 2010. Semestral. Disponível em: https://ufsj.edu.br/vertentes/vertentes_v._19_n._2.php.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p.125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 31-50.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87315816010>.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Editora Cortez, 2008. 119 p.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidades. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 239, p. 42-50, maio 2012.

ESTRADA, Adrian Alvarez; RADAELLI, Andressa. A política de assistência estudantil em uma universidade pública: a perspectiva estudantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [Araraquara], n. 16, fev. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9359>.

FLORES-CRESPO, Pedro. Em busca de novas explicações sobre a relação entre educação e desigualdade: o caso da Universidade Tecnológica de Nezahualcóyotl*. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 149-186, set. 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 132 p.

GALHARDO, Eduardo; VASCONCELOS, Mário Sérgio; FREI, Fernando; RODRIGUES, Edgar Bendahan. Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 701–723, set. 2020.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740/6638>.

HERINGER, Rosana.; VARGAS, Hustana.; HONORATO, Gabriela. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública**: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014. Anais... Caxambu: ANPOCS, 2014. p. 1-25

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e->

saneamento#:~:text=Em%202021%2C%20as%20taxas%20de,hoje%20(11)%20pelo%20IBGE.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. *In*: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das Desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015, cap. 6, p. 163-192.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. 112 p.

MACHADO, Isadora. **Permanência estudantil no ensino superior**: análise comparativa das universidades estaduais de São Paulo. 2018. 72 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/203541>.

MARAFON, Nelize Moscon. **A política de assistência estudantil na educação superior pública**: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013). 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135271>.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 175 p.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.179-198, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a12n28.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-29.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília, p. 71-88, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1105.pdf>

ORSO, Paulino José. A Criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. *In*: ORSO, Paulino José; SAVIANI, Demerval; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; NOSELLA, Paolo. **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. 22 ed. Campinas: Autores Associados, 2007a. p. 43-62.

ORSO, Paulino José. A Criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. *In*: ORSO, Paulino José; SAVIANI, Demerval; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; NOSELLA, Paolo. **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. 22 ed. Campinas: Autores Associados, 2007b. p. 63-86.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). *In*: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das Desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015, cap. 5, p. 133-162.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschener Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In*: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das Desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015, cap. 3, p. 79-108.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. As políticas de assistência estudantil no Brasil. **A Revista História, Movimento e Reflexão**, [SI], v. 2, n. 1, p.1-20, 2014. Disponível em: <http://revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/28/30>.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jun./dez. 2010. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/156/197>.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: http://antares.ucpel.tche.br/mps/dissertacoes/Mestrado/2012/Disserta%E7%E3o_Miri%20amSilveira.pdf.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Relatório de Atividades**. 2014. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 21 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Unidades. **Faculdades e Institutos**. 2017. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Resolução UNESP nº 45, de 16 de julho de 2015**. Dispõe sobre a criação e as atribuições da coordenadoria de permanência estudantil – COPE. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 21 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Resolução UNESP Nº 10 de 9 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a criação e as atribuições da coordenadoria de permanência estudantil – COPE. São Paulo, SP, 2015b. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 21 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 78, de 07 de outubro de 2016**. Estabelece normas para concessão de auxílios de permanência

estudantil. 2016a. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 11 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Unidades. **Faculdades e Institutos**. 2017. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/unidades/faculdades-e-institutos/>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Portaria UNESP nº 343, de 29 de agosto de 2018**. Regulamenta a Resolução UNESP nº 78, de 07 de outubro de 2016, dispondo sobre a criação e as atribuições da Comissão Local de Permanência Estudantil - CLPE. 2018. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos>. Acesso em: 21 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Portaria UNESP Nº 217, de 25 de junho de 2019**. Regulamenta as atribuições das unidades administrativas que integram a estrutura da Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 21 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Manual Estatístico 2022: ano base 2021b**. 2023. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/anuario>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Relatório de Atividades**. 2022a. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **História da criação da UNESP**. 2022a. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/unidades/faculdades-e-institutos/>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Ofício Circular nº 001/2022 - COPE**. Comunica o valor dos auxílios de permanência estudantil. 2022b. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **História da criação da UNESP**. 2022a. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cope/moradia-estudantil/>. Acesso em: 11 out. 2023.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação: (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000100008&script=sci_abstract&lng=pt.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação

superior no Brasil. **Ensino Em-revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-370, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>.

ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 128-153.

ZAGO, Nadir; PEREIRA, Thiago Ingrassia; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Expansão do Ensino Superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova Universidade Federal. **37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis**, v. 4, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

- 1) Considerando a sua formação na educação básica e o exame vestibular, você poderia descrever como foi sua trajetória até a chegada à Universidade?
- 2) Como você descobriu a existência da moradia estudantil? Foi antes ou depois do ingresso na universidade?
- 3) Como foi a sua instalação e adaptação na moradia estudantil?
- 4) Você consegue descrever sua trajetória na universidade? Quais os impactos da permanência estudantil e da moradia nela?
- 5) Considerando o tempo que residiu na moradia e a conjuntura política da própria universidade, você pode descrever os momentos e eventos que você considera como mais importantes para a construção histórica do lugar? Como esses acontecimentos impactaram a vida dos estudantes ali presentes e dos futuros?
- 6) Qual a influência da moradia estudantil no seu amadurecimento político e desenvolvimento pessoal?
- 7) Na sua percepção, qual era/é a imagem da Moradia Estudantil perante a comunidade acadêmica?
- 8) Durante a graduação, você participou do movimento estudantil, órgão colegiado ou direção de moradia? O que te motivou? Conte a sua experiência.
- 9) Você considera a política de moradia estudantil suficiente para o desenvolvimento da permanência estudantil?
- 10) Quais ações são necessárias para garantir a permanência estudantil?
- 11) O acesso à universidade é/foi um direito ou uma concessão? Por quê?
- 12) Como teria sido sua vida universitária se não existisse a moradia estudantil?
- 13) Qual a primeira memória/sentimento que vem à sua cabeça quando você pensa na moradia?
- 14) Para você o que a moradia estudantil representa?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “À Periferia da Universidade: Política e construção social de sujeitos a partir da vivência na Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro” que será desenvolvida por Isadora Machado, RG 48178746-x SSP/SP, aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (IB/Rio Claro), sob a orientação do Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, RG 30547027-9 SSP/SP.

A pesquisa tem por objetivo analisar as políticas de permanência estudantil e vivências experienciadas pelos alunos de baixa renda da UNESP (Rio Claro) que residem ou residiram na Moradia Estudantil. De forma que, seja possível identificar as características da instituição estudada relacionadas ao tema; compreender, a partir da coleta de dados, a relação entre permanência estudantil e os sujeitos de baixa renda da instituição; inferir, a partir das entrevistas, como as políticas institucionais de permanência estudantil refletem na vida acadêmica do estudante pobre; entender o perfil do estudante pobre da instituição; refletir sobre a democratização do ensino superior; e entender a construção social e política do sujeito que vive ou viveu ali.

Caso o (a) Sr.(a) aceite participar desta pesquisa, sua colaboração será voluntária e consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada que será gravada e constituída por perguntas relacionadas ao tema da pesquisa, com tempo máximo de duração de 2 horas, sendo que a gravação da entrevista é necessária para que participe da pesquisa. A gravação das entrevistas remotas se dará via Google Meet, enquanto as presenciais serão registradas através de equipamentos, como câmeras, gravadores e celulares. A qualquer momento, antes, durante ou após a sua participação, estarei à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e há total liberdade para que se recuse a participar da pesquisa ou que se retire o consentimento de participação, em qualquer fase da pesquisa, sem que lhe ocorra qualquer penalização ou danos.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação, sendo que a identidade dos colaboradores da pesquisa é confidencial. Sendo assim, serão preservadas as identidades dos participantes, de forma que as informações obtidas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa. Para participar, você não terá nenhuma despesa ou qualquer tipo de remuneração.

Os benefícios desta pesquisa incluem a construção de reflexões a respeito dos percalços enfrentados pelos estudantes de baixa renda durante sua trajetória acadêmica na instituição analisada; entender e refletir sobre a suficiência ou insuficiência das políticas de permanência estudantil empregadas pela instituição ao longo dos anos; construir a partir da vivência dos sujeitos o entendimento histórico da Moradia Estudantil, bem como entender a influência deste espaço em sua construção social.

A entrevista semiestruturada e gravada pode causar riscos mínimos, tais como, cansaço, timidez e/ou constrangimentos, desconfortos, sentimentos de medo e/ou exposição ao ser observado. Para tanto, a fim de minimizar tais riscos, a entrevista será realizada em local privado e sem a presença de terceiros, sendo possível a interrupção temporária ou oportunidade de um segundo encontro para a finalização dessa; ainda, a entrevista não ultrapassará o período máximo de duas horas; e sua realização estará de acordo com o horário de disponibilidade do participante. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr. (a) e outra com o pesquisador (a).

Local/data: _____, ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa

Título do Projeto: À Periferia da Universidade: Política e construção social de sujeitos a partir da vivência na Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro

Pesquisadora Responsável: Isadora Machado

Cargo/função: Estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro-SP

Contato: telefone (11) 98405-1747 e-mail: isadora.machado@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Cargo/função: Professor Assistente Doutor

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro-SP

Contato: telefone (19) 3526-4101 e-mail: jose.aragao@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

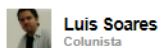
Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

ANEXO A – NOTÍCIA DO JORNAL PRAGMATISMO

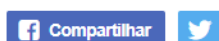


Política Direitos humanos Educação Saúde Economia Cultura Mundo Meio ambiente C



Luis Soares
Colunista

EDUCAÇÃO 17/JUL/2013 ÀS 15:25 COMENTÁRIOS



A ocupação da reitoria da Unesp

Tropa de Choque foi acionada para dissolver ocupação de estudantes. Alunos denunciam abusos. Mais de 100 foram presos e individualmente enquadrados em crimes diversos

Estudantes da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) foram presos após a Tropa de Choque da Polícia Militar (PM) invadir a reitoria por volta das 5h30 de hoje (17), na região central de São Paulo. Ao todo, 113 pessoas foram enquadradas em crimes tipificados como “dano ao patrimônio e esbulho possessório”, segundo informou o 2º DP, do bairro do Bom Retiro, também na região central.

Durante a operação, estudantes denunciaram abusos da Tropa de Choque, que teria invadido a

Durante a operação, estudantes denunciaram abusos da Tropa de Choque, que teria invadido a reitoria sem mandado de reintegração e utilizando de força excessiva, quebrando portas de vidro e causando pânico local. Não havia também nenhuma policial mulher para acompanhar as alunas que participavam da ocupação.

Em nota, o movimento de estudantes fez uma convocação geral para um ato em frente à reitoria da universidade (Rua Quirino de Andrade, 215, Anhangabaú, centro de São Paulo), em repúdio à repressão policial, pela saída do reitor Júlio César Durigan e por uma universidade pública gratuita de qualidade.



Tropa de Choque da PM invade reitoria da Unesp (Foto: Mídia Ninja)

"As ações de repressão aos grevistas, contrariam a primeira pauta do movimento que pede não repressão aos movimentos sociais, pauta acordada entre a vice-reitora Marilza Vieira da Cunha Rudge e o Movimento Estudantil, na última ocupação, em 27 de junho. Foi pedido pela reitoria a reintegração de posse do prédio, fato que coloca os estudantes em luta pela democratização da universidade sob ameaça de repressão brutal na reitoria", informa a nota.

Leia também

- ❏ ["Deus não morreu, ele se tornou dinheiro"](#)
- ❏ ["Desempenho do cotista é superior ao do não-cotista"](#)
- ❏ [Professor de história é demitido por evitar conteúdo religioso](#)

O grupo é formado por alunos dos campi das cidades de Assis, Bauru, Botucatu, Marília, Ourinhos, São Paulo, Rio Claro, Franca e Araraquara. Em greve desde o final de maio, os alunos reivindicam valorização da educação pública, políticas efetivas de permanência e de assistência estudantil, como restaurante universitário, moradia e bolsas de auxílio socioeconômicas, além de uma política de cotas que considerem inclusiva. Nesse sentido, a cobrança é por uma proposta alternativa ao Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (Pimesp).

"A Reitoria da universidade informa que "mantém implementado um programa de permanência estudantil, para os alunos comprovadamente carentes, que compreende bolsas, auxílio-aluguel, moradia, auxílio-alimentação e restaurantes universitários, lamenta o ocorrido, tendo em vista que está em constante negociação com o objetivo de atender as demandas dos discentes", informa nota publicada no site da universidade.

Mais de 100 alunos foram levados nesta manhã em micro-ônibus e camburões da PM para a delegacia que funciona como Central de Flagrantes, no bairro Bom Retiro. De acordo com os estudantes "toda a responsabilidade pela repressão é da reitoria e o Governo do Estado de São Paulo, que já demonstrou inúmeras vezes seu caráter elitista e violento".

Abaixo, a carta do Diretório Central de Estudantes da Unesp sobre a ocupação da reitoria.



Estudantes presos são conduzidos ao DP (Foto: Mídia Ninja)

CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A OCUPAÇÃO DA REITORIA DA UNESP – 16/07/2013

“O movimento estudantil da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho vem por meio desta explicar os motivos pelos quais decidimos pela ocupação da reitoria.

Diante de um movimento que perdura mais de três meses, o movimento estudantil da UNESP vêm a público denunciar e lutar contra este projeto de universidade que está posto, elucidando a enorme crise que se estende por esta instituição. Totalizamos hoje 10 câmpus em greve estudantil, que são: Ourinhos, Marília, Assis, Botucatu, Franca, São José do Rio Preto, Bauru, Rio Claro, Araraquara e São Paulo.

A nossa luta defende a valorização da educação pública a fim de construir uma universidade democrática, a serviço do povo e com condições de acesso e permanência para as classes trabalhadoras que historicamente são excluídas deste espaço. Queremos políticas efetivas de permanência e de assistência estudantil, como restaurante universitário, moradia estudantil e bolsas de auxílio socioeconômicas e também por uma política de cotas inclusiva, não à repressão aos movimentos sociais, paridade nas instâncias deliberativas, reajuste e isonomia salarial para funcionários e professores.

Para além dos problemas de estrutura da universidade, os ataques ao movimento estudantil se mostram inaceitáveis. Em curto período de mobilização, vemos casos de sindicâncias absurdas. Em Araraquara, seis estudantes foram expulsos da moradia estudantil. Em Franca, 31 foi o número de estudantes que estão em processo de sindicância, por mais de oito meses, por se manifestarem politicamente. Houve também em Rio Claro, recentemente, o caso de reintegração de posse no campus contra uma ocupação pacífica, em que houve quatro processos judiciais contra estudantes, os quais somente foram cancelados diante de pressão política. Todos estes processos são embasados em provas e argumentos falhos, contestáveis e enfiados que criminalizam o movimento que é legítimo, tendo como única intenção punir aqueles que se manifestam politicamente e coagir a organização do movimento estudantil.

Não menos importante, temos também o ataque do governo do Estado de São Paulo como o projeto do PIMESP (Programa de Inclusão por Mérito no Ensino Superior do Estado de São Paulo), o qual impõe uma barreira à verdadeira inclusão nas universidades por meio das cotas. Este projeto impõe um curso semi-presencial de dois anos para a inclusão de alunos cotistas, o que representa um enorme racismo e subestima a capacidade do estudante cotista, além de não oferecer uma real complementação ao conhecimento deste aluno, devido à grade que tem cursos como Gestão de tempo, Empreendedorismo entre outros.

Durante o período de greves e ocupações, a reitoria demonstrou seu caráter intransigente nas negociações. Poucas das nossas pautas foram atendidas e mesmo diante da grave situação em que se encontra nossa universidade, o reitor Júlio César Dungan se ausentou em férias por quinze dias e, na data de hoje, o mesmo entra em férias novamente, deixando claro o descaso e falta de diálogo da reitoria para com o movimento que se instaurou na UNESP por professores, funcionários e estudantes.

Em anterior ocupação da reitoria, no dia 27 de junho, após a negociação com a vice-reitora em exercício da reitoria Marilza Vieira Cunha Rudge, o movimento entendeu que tivemos poucos avanços nas pautas. A maioria delas foram somente encaminhadas à outras instâncias, nas quais não possuímos participação igualitária. Além disso, foi necessária uma nova reunião no dia 12 de julho, com a presença do reitor, para que esses acordos fossem reafirmados. O que deixou claro, mais uma vez, a postura da reitoria de postergar as negociações e deliberações.

Nossa luta não se pauta em privilégios, mas sim por direitos que deveriam ser garantidos pela universidade permitindo um ensino público acessível e de qualidade. As pautas do movimento estudantil são históricas, o que indica problemas que historicamente são herdados. O que demonstra a necessidade da luta por meio de ações diretas como greves, ocupações, manifestações, dentre outros. Logo, esses são métodos legítimos de luta dos movimentos sociais.

A reitoria continua se mostrando negligente frente aos problemas que afetam a comunidade acadêmica. Nós não desocuparemos o prédio enquanto nossas pautas não forem atendidas, portanto, exigimos da reitoria ações objetivas e imediatas. Para isso, as atividades na reitoria estão suspensas durante o período de ocupação. Convocamos todos os alunos e outros movimentos sociais, que se solidarizam às nossas pautas, a compor o nosso movimento de ocupação.

Nossa luta é legítima e não aceitaremos migalhas!

A Luta Continua!!!

DCE- Helenira Rezende”.

ANEXO B – NOTÍCIA DO JORNAL G1

SÃO CARLOS E ARARAQUARA

fique por dentro **Riscos para internet** **Minirreforma eleitoral** **Carros** >

Após protesto de alunos, Unesp Rio Claro suspende atividades de restaurante

Decisão ocorreu após 50 alunos almoçarem no local sem pagar na terça-feira (10), em protesto por resultado de processo de auxílios. Direção vai discutir o caso em reunião na quinta.

Por G1 São Carlos e Araraquara
11/04/2018 14h51 - Atualizado há 6 anos

Após protesto de alunos, Unesp Rio Claro suspende atividades de restaurante universitário

A direção do Instituto de Biociências (IB) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro (SP), suspendeu temporariamente as atividades do restaurante universitário do campus, nesta quarta-feira (11). A decisão ocorreu após cerca de 50 alunos almoçarem no local sem pagar na terça-feira (10). A instituição avalia o ato dos estudantes como uma invasão.

<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/apos-protesto-de-alunos-unesp-rio-claro-suspende-atividades-de-restaurante.ghtml>

10

que a universidade vem sendo afetada pelos cortes financeiros na educação. "A situação do país é gravíssima, nós temos um número alto de desempregados e isso fez com que muitos estudantes que antes não solicitavam bolsa, começassem a solicitar. Isso aumentou a demanda. Estamos trabalhando para conseguir mais bolsas e é importante explicar que o único setor da universidade que não houve cortes foi a permanência estudantil", justificou.



Moradia Estudantil colou cartazes de protesto pela universidade — Foto: Moradia Estudantil da Unesp de Rio Claro

Processo apressado e critérios 'nebulosos'

A Moradia Estudantil da Unesp Rio Claro divulgou uma nota esclarecendo os motivos do ato ocorrido na terça-feira (10). Segundo o documento, eles dependem das políticas de permanência estudantil, como auxílio socioeconômico e moradia para conseguir se manterem no espaço "elitista, racista, machista, facista e homofóbico que é a universidade pública" e repudiam o processo seletivo referente à concessão das bolsas de 2018.

Os alunos entendem que o processo foi realizado de forma apressada e utilizou-se de critérios "nebulosos", uma vez que o prazo dado pela universidade para a empresa terceirizada divulgar a lista de contemplados foi de apenas 30 dias e somente 12 estudantes que residem na moradia estudantil vão ter o benefício renovado.

Os estudantes afirmam que já se organizam de forma coletiva para conseguir se alimentar durante a estadia na universidade, dado que o preço do restaurante universitário é alto e por conta do horário de funcionamento. E, dessa forma,

<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/apos-protesto-de-alunos-unesp-rio-claro-suspende-atividades-de-restaurante.ghtml>

39

Em um comunicado, os moradores estudantis de Rio Claro repudiaram a atitude da direção. Eles alegaram que realizaram um "entraço" no restaurante para protestar contra o resultado do processo seletivo dos auxílios socioeconômicos de permanência estudantil, que ajudam o aluno a se manter na cidade.



Moradia Estudantil colou cartazes de protesto pela universidade — Foto: Moradia Estudantil da Unesp de Rio Claro

Bolsa permanência

Segundo a vice-diretora do IB, Maria Antônia Ramos de Azevedo, a suspensão das atividades é temporária até que o assunto seja discutido em uma reunião, prevista para a quinta-feira (12).

Diariamente são servidos 350 almoços no local. O valor da refeição para estudantes é de R\$ 5, para funcionários é de R\$ 7, para professores R\$ 10 e para visitantes é R\$ 15.

"Nós fomos até lá ontem para conversar com o grupo que estava invadindo e eles não quiseram. Como houve ameaça deles voltarem e poderia acontecer uma coisa pior, as atividades foram suspensas. A reunião será feita com a comissão responsável pelo restaurante que é integrada por professores, funcionários técnico-administrativos e alunos", declarou.

Maria Antônia ainda disse que o processo seletivo que definiu quem iria ser contemplado com as **bolsas de permanência estudantil** seguiu todas as regras e

<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/apos-protesto-de-alunos-unesp-rio-claro-suspende-atividades-de-restaurante.ghtml>

29

conseguem garantir que casos pontuais de pessoas que não possuem recursos suficientes sejam absorvidos pelo coletivo de alguma casa.

Campus da Unesp em Rio Claro — Foto: Reprodução/EPTV

Estudantes querem revisão

Ainda no documento divulgado pelos estudantes, eles exigem que o processo seletivo seja totalmente revisto e que os alunos da moradia da Unesp sejam tratados de forma digna pela instituição.

Segundo o documento, até o ano passado, a maioria dos auxílios foi destinada para estes alunos que apresentavam extrema vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com os critérios avaliados pelas assistentes sociais, até então responsáveis pelo processo, sendo impossível este quadro ter se alterado de forma positiva de um ano para o outro.

"Oferecem-nos a vaga, mas não nos dão condições mínimas de permanecer (...) Pois, ao passo que se destina 50% das vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) e estudantes que estudaram integralmente em escolas públicas, espera-se que a universidade possa garantir a permanência destas pessoas", finaliza o documento.

<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/apos-protesto-de-alunos-unesp-rio-claro-suspende-atividades-de-restaurante.ghtml>

49