



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS  
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO  
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

FLÁVIA LAMONIELLE VICENTE GOMES

**“QUE A UNIVERSIDADE SE PINTE DE POVO”**: os desafios da educação  
inclusiva no ensino superior

SOUSA – PB  
2016

FLÁVIA LAMONIELLE VICENTE GOMES

**“QUE A UNIVERSIDADE SE PINTE DE POVO”**: os desafios da educação  
inclusiva no ensino superior

Trabalho de conclusão do curso  
apresentado à Coordenação do curso de  
bacharelado em Serviço Social da  
Universidade Federal de Campina Grande,  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Clariça  
Ribeiro Guimarães

SOUSA – PB  
2016

FLÁVIA LAMONIELLE VICENTE GOMES

**“QUE A UNIVERSIDADE SE PINTE DE POVO”**: os desafios da educação  
inclusiva no ensino superior

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Maria Clariça Ribeiro Guimarães

ORIENTADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Maria Aparecida Nunes dos Santos

EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Juliana e Silva de Oliveira

EXAMINADORA

*Dedico esta, bem como todas as outras minhas conquistas aos meus amados pais: Luciana Vicente Gomes e Francisco de Assis Silva Gomes (In Memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

Certamente o maior desafio deste trabalho é sintetizar o sentimento de gratidão por ter chegado até aqui tendo ao meu lado pessoas maravilhosas e as mãos amorosas do Senhor sempre me sustentando.

Agradeço primordialmente ao Bondoso Pai, que com seu amor misericordioso me acolheu como filha, me concedendo muitas bênçãos e perdoando todas as vezes que deixei que as minhas limitações humanas sobressaísse o seu amor infinito.

À minha amada mãe Luciana Vicente, mulher guerreira, maior exemplo de dedicação e coragem que tenho, que com todo esforço e amor me proporcionou alcançar as minhas maiores conquistas e ao meu pai Francisco de Assis (In Memoriam) que se encontra junto de Deus, olhando por mim e festejando lá do céu a minha vitória. Foi por vocês que cheguei até aqui e chegarei ainda mais longe.

À minha irmã Fábila Laís, um grande presente dos meus pais para mim, que além de suportar todos os dias as minhas impaciências e chatices, também torce muito por mim e me encoraja, através do seu silêncio e da sua alegria contagiante.

Ao pai que a vida me deu, Adalberto Pessoa, que com todo carinho e amor, não mediu esforço para me ajudar e me apoiar, sendo pra mim a presença de um amor paterno.

A Sancley, pessoa que escolhi para partilhar a vida, que de forma especial me deu toda a força e ajuda necessárias para seguir em frente e sempre que precisei esteve ao meu lado me transmitindo paz, tranquilidade e muito amor. Que sorte eu tenho por tê-lo na minha vida.

A todos os meus familiares, em especial meus avós Justina Vicente e Manoel Vicente; Severino Gomes e Alice Gomes, tios, padrinhos, primos e primas, e a minha afilhada, por terem acreditado em mim e me mostrado que eu poderia ir mais longe do que achei que seria possível.

À minha querida orientadora Clariça Ribeiro, grande incentivadora deste trabalho pelas suas orientações, sempre regadas por muita sensibilidade e paciência, pessoa que quero ter como companhia para toda a vida. Saiba que és um ser humano na qual eu me espelho e quero ser como você quando eu crescer.

À minha supervisora de campo de estágio, Sueli Albano, pela partilha da vivência do seu cotidiano profissional no Setor de Serviço Social da UFCG/ CFP e pela experiência de um estágio riquíssimo, pondo-me sempre com muita clareza, paciência e compromisso os limites e possibilidades postos no seu agir profissional.

A todo o corpo docente do curso de Serviço Social da UFCG/CCJS, os que por aqui passaram e os que ainda se encontram, que foram muito importantes na minha vida acadêmica, agradeço pelo convívio, amizade e credibilidade.

A todas e todos os (as) companheiros (as) do movimento estudantil que compõe a ENESSO Popular, particularmente a Camila Mesquita, Raí Vieira, Larissa Pinheiro, Thaysa Lobo, Gaby Soares, Kell Barros, Isabelle Cristina, Michael Dantas, Robson Leite, Leonardo Honorato, Taira Barbosa e aos outros inúmeros amigos que essa militância me presenteou, pelo crescimento que me proporcionaram em todos os espaços em que estivemos e por me mostrarem que há braços nessas lutas diárias e que sozinha eu posso até caminhar bem, mas com vocês eu caminho muito melhor, afinal ENESSO é pra lutar!

À Cibele Brito, amiga, companheira, irmã e tantos outros adjetivos, o que tenho pra te dizer? Obrigada? É pouco! Sem você eu não teria conseguido, és a maior referência que tenho de amizade, me ajudou em tudo que precisei nesses quatro anos, me deu de presente a sua família, de modo especial me deu uma nova mãe Alzenir, pela qual tenho um amor imenso e uma gratidão maior ainda. Eu te amo e é só isso que consigo dizer.

À Karinne, Mônica e Robervânia, preciosos presentes que a universidade me deu e que eu levarei comigo para toda vida, que compartilharam as dores e as alegrias destes anos, sendo uma a âncora da outra, nunca deixando que o desânimo e o pessimismo fizesse morada. Robervânia agradeço pela força e alegria motivadoras. Mônica pela paciência e

pelo otimismo reconfortante e Karinne pela presença sensível e encorajadora. Amo vocês infinitamente.

A todos da turma 2015.2, pelos bons e difíceis momentos vivenciados, pela parceria e ensinamento partilhados. Cresci muito dividindo a vida com vocês.

Aos estudantes da Residência Universitária da UFCG (CCJS e CFP) que foram sujeitos desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade e atenção dadas a este trabalho.

Aos meus amigos-irmãos em Cristo, obrigada pela oração e fraternidade que me permitiram enfrentar cada obstáculo com fé e esperança e pelo incentivo sempre presente.

Por fim, agradeço a todos aqueles e aquelas que de alguma forma estiveram e sempre estarão próximos de mim, fazendo esta vida cada dia mais valer a pena.

*“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres”.*

*Rosa Luxemburgo*



## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar os desafios para efetivação da perspectiva de educação inclusiva na Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras e Sousa – ancorada pelo debate da educação no contexto do desenvolvimento do sistema capitalista e da ascensão do ideário neoliberal, analisando a perspectiva da inclusão no sentido abrangente identificando os processos de exclusão educacional por meio de um recorte de raça/etnia, gênero, orientação sexual, da pessoa com deficiência e daqueles em situação de pobreza, apoiamo-nos no referencial crítico dialético que nos permite desvendar o universo das possibilidades e alternativas da prática educativa na sociedade de classe. A pesquisa foi articulada pela abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, de cunho bibliográfico e de campo, ao passo que apresentará os resultados da pesquisa a partir da análise dos instrumentos: questionários e entrevistas, realizados com os acadêmicos usuários da Política de Assistência Estudantil, prioritariamente o Programa de Residência Universitária, que, por conseguinte conjuga o Programa de Restaurante Universitária da UFCG, que se configura como uma importante política de acesso a Universidade. Foi verificado na pesquisa que ainda tem sido incipiente para atender as demandas mais imediatas dos discentes usuários dessa política, não garantindo plenamente a permanência desses estudantes, especialmente fazendo o recorte já mencionado compreendendo que esses sujeitos estão historicamente colocados à margem do sistema educacional brasileiro. Assim como, identificamos que a UFCG não se configura como uma instituição inclusiva, pois reproduz no seu cotidiano a exclusão social e materializam práticas ainda muito incipientes de para garantir a permanência desses estudantes.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação. Inclusão. Universidade.

## **ABSTRACT**

This Work Completion of course is to analyze the challenges paa effectiveness of inclusive education approach at the Federal University of Campina Grande - Campus Cajazeiras and Sousa - anchored by the education debate in the context of the capitalist system development and the rise of neoliberal ideas , analyzing the prospect of inclusion in the comprehensive sense identifying the processes of educational exclusion through a race cut / ethnicity, gender, sexual orientation, people with disabilities and those living in poverty, we support the dialectical critical reference to the It allows unravel the universe of possibilities and alternatives of educational practice in class society. The research was coordinated by the qualitative and quantitative approach, bibliographic nature and field, while present search results from the analysis of instruments: questionnaires and interviews conducted with academic users Student Assistance Policy, priority the University Residence Program, which therefore combines the University Restaurant Program UFCG, which constitutes an important policy of access to university. It was found in research that has yet incipient to meet the most immediate demands of students users of this policy, not fully guaranteeing the permanence of these students, especially making the cut mentioned understanding that these subjects are historically placed on the sidelines of the Brazilian educational system. As we identify the UFCG not configured as an inclusive institution, it plays in their daily social exclusion and materialize practices still too incipient to ensure the permanence of these students.

**KEYWORDS:** Education. Inclusion. University.

## LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAE – Coordenação de Apoio Estudantil
- CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
- CCJS – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
- CCT – Centro de Ciências Tecnológicas
- CEEI – Centro de Engenharia Elétrica e Informática
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CFP – Centro de Formação de Professores
- CH – Centro de Humanidades
- CSTR – Centro de Saúde e Tecnologia Rural
- CTRN – Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
- INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MPC – Modo de Produção Capitalista

PBF – Programa Bolsa Família

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional da Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades

RU – Restaurante Universitário

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES: espaço de disputa entre as classes sociais fundamentais .....</b>	<b>19</b>
1.1 Acumulação capitalista e racionalidade formal-abstrata .....	19
1.2 Racionalidade crítico-dialética e a relação entre educação e emancipação humana .....	23
1.3 Educação como política pública e a perspectiva da inclusão social .....	28
<b>2 CRISE DO CAPITAL E A REALIDADE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA .....</b>	<b>37</b>
2.2 Ofensiva neoliberal na Universidade: expansão versus precarização.....	42
2.3 UFCG: historicidade e iniciativas de inclusão social .....	47
<b>3 INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DOS ACADÊMICOS USUÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: possibilidades e desafios.....</b>	<b>52</b>
3.1 “Quem traz na pele essa marca”: perfil dos sujeitos da pesquisa .....	52
3.2 Dilemas do acesso e permanência na UFCG .....	58
3.3 Desigualdades e resistências: as estratégias de sobrevivência em questão.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>
APÊNDICE A.....	84
APÊNDICE B .....	87
APÊNDICE C .....	88
APÊNDICE D.....	90

## INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a Educação Inclusiva numa perspectiva bem mais ampla para além da referente à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior surgiu primordialmente por ser uma temática ainda muito incipiente na academia e pouco discutido no cenário social. Não obstante, a necessidade de conhecer mais profundamente como esta perspectiva de inclusão educacional tem sido efetivada nas universidades brasileiras, com enfoque na realidade da Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras e Sousa), apreendendo as principais barreiras para sua operacionalização, sendo este o objetivo a qual este trabalho se debruça.

A inclusão propõe a efetivação de um sistema educacional não excludente e segregacionista, estabelecendo assim uma educação sem qualquer distinção e que preze o respeito à diversidade. As instituições que seguem os parâmetros inclusivos devem se adaptar as necessidades do (a) estudante, deste modo, analisaremos em que medida o Estado e a Universidade tem atendido as demandas de grupos e segmentos específicos considerando dentre outros, os recortes de gênero, raça/etnia, orientação sexual e de classe e da pessoa com deficiência possibilitando que estes sujeitos tenham acesso às mesmas oportunidades e direitos que os outros estudantes, pois como destaca a Declaração de Salamanca<sup>1</sup> (1994), a inclusão deve estar para todos as crianças e jovens que tenham dificuldades de aprendizagem, acometidos ou não por alguma deficiência.

Nesse ínterim, todas as questões referenciadas neste trabalho apontam para a problemática do ensino da rede pública e privada, por não possibilitarem o acesso pleno à educação ou quando esse acesso é garantido dá-se de forma precarizada e desqualificada. Enxergando-a numa perspectiva real num cenário contemporâneo marcado por expressiva precarização e sucateamento da educação pública, é um grande desafio, haja vista que a mesma se configura como um espaço de interesse do capital e não de direitos dos cidadãos, marcado pela contradição inerente ao sistema capitalista à medida que tem-se, de um lado, o sistema capitalista apropriando-se, cada vez mais, da

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca é fruto da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, buscou promover, através do reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes a defesa do princípio da inclusão, por meio da construção de um ensino para todos, que incluem todas as pessoas, respondendo as suas necessidades e promovendo o respeito às diferenças.

força de trabalho e assim intensificando a concentração da riqueza e do outro a classe trabalhadora, cujo único bem precisa ser vendido ao capitalista.

Entender a Universidade como espaço de produção de conhecimento e de formação humana, e compreendendo que a efetivação plena de um sistema educacional inclusivo na UFCG- campus Cajazeiras e Sousa-, dependerá de um esforço coletivo e da revisão das práticas da instituição, dos profissionais – de diversas áreas- e dos próprios estudantes, não cedendo a uma análise estruturalista e voluntarista, é nesse ínterim, conquanto, que se encontra a relevância da presente pesquisa.

Torna-se necessário avançar nessas discussões, não apenas no intuito de ser mais um trabalho acadêmico, mas contribuindo também no campo social. Tendo em vista, a contribuição para buscar problematizar as inúmeras formas de discriminação, preconceito e segregação existente na sociedade. A inclusão desses estudantes no ensino superior se constitui um grande desafio a ser enfrentado por toda a sociedade, pois são inúmeras barreiras enfrentadas por estes para permanecerem nas universidades e não somente; o cotidiano em si não se mostra favorável a essas pessoas, visto que as barreiras, sejam físicas ou sociais, são presentes nos mais diversos espaços. Por isso evidenciamos a importância da Assistência Estudantil como um relevante mecanismo de acesso e permanência desses estudantes da universidade, mas que não atende a todas as necessidades do estudante, especialmente dos acadêmicos residentes que recebem casa e comida, que se configura como uma ação de grande valia, no entanto, são insuficientes diante de tantos outros serviços que os são negados.

Temos um cenário marcado por uma alarmante desigualdade social oriunda do sistema capitalista refletido na política educacional brasileira, e se fomenta com as iniciativas neoliberais que agudizam as expressões da questão social, pois propõem o afastamento do Estado da responsabilidade do provimento social e a redução das políticas públicas.

Para compreender como se dá o processo educacional inclusivo se “coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível”. (PIRES, 1997, p. 85), para tanto torna-se necessário um método que permita desvendar este caminho e nada mais indicável do que o método histórico dialético, pois:

Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro (LAKATOS; MARCONIS, 2010, p. 83).

Sendo assim, o referido método nos permitiu explorar um grande universo de possibilidades e alternativas, possibilitando desvendar o fenômeno educativo nas categorias mais simples. Não obstante, esta pesquisa é de natureza fundamentalmente qualitativa que, segundo Minayo (2006, *apud* DESLANDES, 2010, p. 21): “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações [...] Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social”.

O caminho metodológico foi de cunho bibliográfico, revisando diversas obras de autores que trabalham a perspectiva da educação inclusiva, também de caráter documental analisando alguns documentos basilares da temática proposta, tais como: Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Documento Orientador do Incluir, bem como, se estruturou numa pesquisa de campo na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que podemos entender como aquele instrumento que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) e questionários com perguntas abertas e fechadas com estudantes da UFCG, de diferentes áreas do conhecimento, usuários da política de assistência estudantil, especificamente do Programa de Residência Universitária, priorizando estudantes com deficiência, negros, homossexuais e demais sujeitos tradicionalmente deixados à margem do acesso ao ensino superior.

Dessa forma, o universo da pesquisa corresponde a 110 estudantes, sendo 108 residentes (52 do sexo masculino e 56 do sexo feminino) da UFCG – CFP e 2 estudantes com deficiência, também residentes do Campus Sousa. A amostra da presente pesquisa abrangeu 11,8 % dos sujeitos, considerando que a porcentagem nos garante a confiabilidade da pesquisa por manter a representatividade para o tipo de análise que se deseja. Corresponde, portanto, a 13 estudantes, sendo estes 2 residentes com deficiência do campus Sousa e 11 residentes do campus Cajazeiras. É importante sublinhar que foram aplicados questionários com a referida amostragem, todavia por questões metodológicas fizemos um recorte para a operacionalização das entrevistas que



se deu apenas com 7 dos estudantes com que se enquadrem nas prioridades acima mencionadas.

Tais instrumentos escolhidos possibilitarão que os sujeitos participem mais ativamente da construção da pesquisa, e assim, a análise do conteúdo buscará explorar as opiniões e representações sociais indo além do que descrito, buscando identificar no meio social as singularidades e as relações entre as partes investigadas, estando presente ao longo de todo processo, como sinaliza Gomes (2010).

Nossa análise estará ancorada no método dialético, pois para Marx *apud* Netto: “O método implica [...] uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53) possibilitando-nos fazer o movimento real do objeto, que tem existência material independente do sujeito e que é abstraído pelo pensamento, apreendendo não a aparência, mas a essência do objeto, deste modo, para Marx:

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos (NETTO, 2011, p. 20).

Todo esse arcabouço metodológico tem por finalidade extrair informações que possam contribuir para concretude dos objetivos que embasam esta pesquisa.

Deste modo, nosso trabalho se estrutura da seguinte forma: o primeiro capítulo versará sobre a educação na sociedade de classes, num contexto de hegemonia do capital abordando como o sistema capitalista vem historicamente se acentuado na sociedade e impondo-nos sua razão baseada na imediatividade, na individualidade e na apreensão da realidade de forma abstrata e superficial, de modo que trataremos a necessidade de alcançar a razão crítico-dialética entendendo que apenas este caminho nos possibilitará construir uma educação pautada na emancipação humana e na inclusão.

O segundo capítulo traz uma análise das principais crises do capital e da realidade da universidade pública brasileira, ao passo que apresentamos como a

burguesia tem reagido a estes períodos de recessão e de expansão do capitalismo, apontando as consequências para a educação, particularmente para o ensino superior, aprofundando nossa análise sobre o ideário neoliberal. Não obstante situamos a UFCG nesse contexto problematizando as incipientes iniciativas de inclusão.

Por fim, o terceiro capítulo foi construído a partir da análise dos dados da nossa pesquisa de campo, analisando a perspectiva de inclusão na universidade sob o olhar dos estudantes, usuários do Programa de Residência Universitária da política de Assistência Estudantil da UFCG. Inicialmente fazendo a análise do perfil dos sujeitos pesquisados a partir das indagações do questionário e em seguida apreendendo os dilemas e resistências dos estudantes para permanecer na universidade.

É na apreensão da educação como um direito social que deve ser ancorada numa estrutura gratuita, pública, laica, de qualidade e que atenda a todos os estudantes sem qualquer distinção, que sustentamos a nossa análise.

## **1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES: espaço de disputa entre as classes sociais fundamentais**

Neste capítulo abordaremos a educação na sociedade de classes, a partir da análise do modo de produção capitalista e das concepções da racionalidade formal-abstrata e da razão crítico-dialética, relacionando-as com a perspectiva de emancipação humana e inclusão social. Discutiremos, também, os caminhos e desafios para alcançar o sistema educacional inclusivo no interior da sociabilidade capitalista que tem limitado boa parte da população ao acesso da riqueza socialmente produzida e do patrimônio material e espiritual.

### **1.1 Acumulação capitalista e racionalidade formal-abstrata**

O cenário em que o capitalismo se acentua começa sendo trilhado ainda no interior da sociedade feudal quando os comerciantes e mercadores tornam-se personagens importantes para a economia, período este conhecido por Renascimento, que culminou com a Revolução Burguesa, em 1789, transformando os grupos de comerciantes (burgueses) em uma nova classe social estabelecendo a sua hegemonia político-cultural e ideológica, possibilitou ganhar a luta contra o antigo regime e consolidar a hegemonia do Estado Burguês, tratou por sua vez de criar as condições necessárias para o desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção capitalista, sendo este “dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 108), trazendo consigo um novo entendimento acerca da racionalidade humana e da apreensão da realidade.

Ao ascender-se politicamente, socialmente e economicamente, a burguesia, como sinaliza Coutinho (2010), rompe com os seus ideais progressistas e funda um regime baseado na exploração que limita a vida social dos (as) trabalhadores (as) pelas formas de divisão do trabalho.

Um dos pilares de sustentação do sistema capitalista é a exploração da força de trabalho que durante sua jornada de trabalho, produz mais valor do que o necessário para a sua reprodução, gerando excedente na produção, a qual o capitalista se apropria

na forma de mais-valia, tendo como objetivo primário: obter lucro em proporções cada vez maiores. Tal exploração, o trabalhador consegue sentir, mas não é por ele apreendido em sua forma real – em sua essência -, uma vez que o capital mascara essa realidade dando a ideia de que o trabalhador recebe um pagamento adequado que consiste no seu salário, não o permite assim compreender as artimanhas que o modo de produção capitalista se utiliza para intensificar esta apropriação da força de trabalho, por esta razão ocupa-se em limitar ao proletariado o acesso ao conhecimento.

A atividade do trabalho, enquanto meio de desenvolvimento da essência humana, foi reduzida a meio de subsistência, limitada à condição de geradora de mais-valia na produção de mercadorias. É esta condição de gerador de mais-valia que faz o trabalhador ser considerado produtivo, nas formações econômicas capitalistas (GUERRA, 2014, p. 163).

Historicamente, a forma de produção é também reprodução e a primeira determina a segunda e se particulariza pela forma típica do capital que é a reprodução ampliada, que se traduz em acumulação capitalista. Sem esta acumulação o modo de produção capitalista não existiria. O capital precisa valoriza-se e, por conseguinte, ampliar-se. Como aponta Netto e Braz (2012, p. 139): “A acumulação é vital para o MPC: não existe capitalismo sem acumulação do capital. A análise da reprodução está hipotecada à análise da acumulação”. Assim sendo, há a necessidade constante do capital aumentar a produção, produzir mais excedente e acumular. Mas, como é possível alcançar esse ardiloso objetivo? Otimizando a exploração da classe trabalhadora, com o prolongamento da jornada de trabalho, introdução das inovações tecnológicas – haja vista que reduz os custos com a mão-de-obra- e aumento do ritmo de trabalho.

Todavia, os impactos da acumulação capitalista para o proletariado são ainda maiores como a grande massa de trabalhadores desempregados que não conseguem vender sua força de trabalho ao capital, caracterizando o exército industrial de reserva. Na dinâmica histórica do capital não há registros de sistema capitalista sem esse contingente de desempregados, sendo este exército funcional para o capital, tanto para manipulação salarial, sempre reduzindo-o, quanto para a exploração do trabalho e para além disso, cumpre outras funções: deterioração da vida do proletário, redução dos

padrões de alimentação, moradia, saúde, educação e salário. Acerca do exército industrial de reserva Netto e Braz contribuem com nossa análise ao afirmar que ele:

[...] oferece ao capital um volume de força de trabalho que pode ser mobilizado a qualquer momento, recrutado para um ramo de produção que experimenta uma conjuntura favorável e até mesmo deslocado geograficamente [...] se esse exército industrial de reserva inicialmente resulta da acumulação capitalista torna-se em seguida indispensável ao prosseguimento dela; por isso mesmo, constitui um componente ineliminável da dinâmica capitalista (NETTO; BRAZ, 2012, p. 147-148).

Desde a consolidação do sistema capitalista e da sua acumulação que há a produção de riqueza e de pobreza. À medida que o capital produz riqueza na mesma proporção há um enorme crescimento da pobreza, porém, em condições desiguais, pois ao passo em que acumula, lucra e expande o capital, piora a situação do trabalhador. A este acontecimento Marx denomina Lei Geral da Acumulação.

Cabe ainda refletirmos que o modo de produção capitalista não se restringe à produção de mercadorias, mas é também produção e reprodução das relações sociais entre sujeitos que compram a força de trabalho e sujeitos cujo único bem precisa ser vendido para sobreviver. Aqui está presente o antagonismo inerente ao sistema capitalista que separa a força de trabalho e as condições de trabalho, pondo de um lado o proletário que precisa desapropriar-se do maior bem que consiste na sua força de trabalho e do outro o capitalista que detém os meios de produção e as condições para produção de mercadorias, mas que para isso precisa comprar essa força de trabalho e explorá-la.

Destarte, as relações sociais entre capitalista e proletário se apresentam no modo de produção capitalista como relações entre mercadorias, ou seja, relações entre coisas, onde as características sociais do trabalhador são confundidas com as propriedades naturais das “coisas”, a esse fenômeno Marx chama “fetichismo da mercadoria” como apontam Netto e Braz (2012), que se espalha para todos os aspectos da vida humana sendo também substrato para alienação. Na medida em que o trabalhador já não detém mais o conhecimento do todo da produção e se afasta cada vez mais do resultado final do trabalho tornando-se alheio ao fruto do seu próprio trabalho, a alienação se configura, portanto, como a atividade produtiva dos indivíduos, mostrando-se como

algo alheio à sua essência, cria-se uma expressiva dicotomia entre essência e a existência dos homens.

Alcançar a essência torna-se um grande desafio para os indivíduos que vivem numa sociedade regida pelo sistema capitalista, todas as tentativas são falhas e não conseguem superar a imediaticidade da análise da realidade e assim, apreender a essência das categorias econômicas, é por isto que esta é a ideologia dominante da burguesia, que em sua fase mais perversa instaura uma nova forma de pensar, uma razão decadente, que busca a apreensão dos fenômenos sociais por um viés positivista e imediato.

Estamos falando do racionalismo formal-abstrato como assim identifica Guerra (2014), ou “miséria da razão” como denomina por Coutinho (2010) e até razão instrumental ou razão formalista como nomeia outros autores. Todas essas nomenclaturas tratam de um mesmo tipo de razão e pautam sua crítica na superação desta razão no sentido de constituição da razão dialética.

Foi por meio da razão que os homens romperam com as concepções religiosas e divinas que explicavam o mundo e passaram a compreendê-lo sob uma nova perspectiva, absorvida pela nova ordem social e econômica: o capitalismo. Diante dessa lógica perversa e férrea do capital – como já aludimos acima - o ser humano sente-se completamente incapaz e sem forças, aumentando o individualismo e a competição entre os homens, o agravamento da questão social e o empobrecimento radical das categorias racionais dos indivíduos, reduzindo-as a meras práticas formais que são regidas por uma práxis manipuladora. Em Coutinho (2010) encontramos o retrato desse racionalismo formal-abstrato:

Em lugar do humanismo surge ou um individualismo exacerbado que nega a sociabilidade do homem, ou a afirmação de que o homem é uma ‘coisa’, ambas as posições levando a uma negação do momento (relativamente) criador da práxis humana; em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo ‘superficial’ ou irracional; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento de um irracionalismo [...] (COUTINHO, 2010, p. 30).

Desta forma, o que é substancial para o capital não é garantir a apreensão da realidade concreta dos fatos sociais e sim manter a essência do modo de produção capitalista, ou seja, a acumulação e a valorização do capital. O capitalismo busca inicialmente por esses mecanismos na produção de mercadorias e depois pela manipulação da consciência, instaurar essa racionalidade parcial, formalista, alienante, imediata, aparente, superficial.

Examinar, ainda que minimamente, a ascensão da burguesia como nova ordem social e econômica vigente, o modo de produção capitalista e suas determinações para a categoria racional, seria inconcebível sem a menção da histórica e antagônica luta de classes e de um dos seus princípios mediadores que é a educação, que numa sociedade de classes tende a corroborar para a reprodução dos interesses da classe dominante. A concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se tem constituído, por isso torna-se inviável pensar a educação sem entender as raízes do capital.

Este tipo de educação abstrata, voltada para os interesses do capital e para preservação do *status quo* e que predomina “o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo, assim, selecionar os mais aptos e mais adaptados [...]” (ORSO, 2008, p. 4), é reflexo dessa educação constituída numa sociedade de classes, elitista, centralizada e que cerceia toda e qualquer prática que tenha como fim formar indivíduos efetivamente livres, tendo como norte a emancipação humana.

Concebe-se que a hegemonia do capital se materializa na esfera da educação que tem na reprodução social o seu desenvolvimento, mas o anseio por um novo tipo de sociedade e educação emancipada, pelo viés de uma razão crítico-dialética, que rompe com os limites de uma razão manipulatória da vida dos indivíduos, torna real a possibilidade de oposição à hegemonia do capital.

## **1.2 Racionalidade crítico-dialética e a relação entre educação e emancipação humana**

Analisar o processo educacional a partir de reflexões críticas para compreendê-lo em sua concretude, significa alcançar as possibilidades de superação de suas

condições adversas de uma reflexão pautada no movimento do pensamento e suas abstrações, e empreender no interior do processo educativo, ações que contribuam para a emancipação humana dos indivíduos.

Para tanto, há que se romper com a razão formal e abstrata que reproduz a lógica do capitalismo e manipula as formas de compreender a realidade objetiva, essa ruptura só será possível se for orientada pela razão dialética a qual possibilita analisar criticamente a realidade social que estamos inseridos e nos dá instrumentos necessários para entender a realidade educacional que aqui pretendemos apreender, tendo em vista, que esta, ao invés de está sendo instrumento para emancipação humana tem sido mecanismo de reprodução do sistema capitalista e das contradições da sociedade de classes que traz consigo outras relações contraditórias marcadas pela discriminação, opressão, segregação, exclusão e desigualdade social, como as que acometem as pessoas com deficiência, as mulheres, os negros, os pobres, as questões por orientação sexual, credo etc.

Desta forma, é necessário que esclareçamos o que entendemos por essa racionalidade dialética e como esta pode nos ajudar a pensar uma *educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2008). A racionalidade crítico-dialética ou a razão ontológica, como nos aponta Coelho (2013), nos apresenta uma nova concepção da ontologia do ser social, que Marx constrói a partir da crítica a filosofia de Hegel, pois para Marx, Hegel deturpa os conhecimentos ontológicos da realidade objetiva do ser social enquanto Marx busca como fim o pensamento puro, apreendendo os indivíduos em suas condições humano-genéricas, as categorias da totalidade e da essência/aparência.

A razão idealista concebida por Hegel apreende a substância universal como resultado do próprio movimento da consciência. Para a razão histórico-crítica a substância do mundo resulta das relações que os homens estabelecem com a natureza e entre si, tendo em vista a satisfação das necessidades humanas (COELHO, 2013, p.53).

Com esta citação podemos apreender a particular característica da ontologia do ser social, que consiste no trabalho como atividade fundante, ou seja, na apropriação que os homens fazem da natureza, transformando-a para atender as suas necessidades – produção de valores de uso. Essa atividade transformadora se difere da realizada pelos animais, pois esta é movida por uma finalidade, e constituída por dois momentos: a



prévia-ideação e a objetivação. Entende-se por prévia-ideação a capacidade que os homens têm de realizar anteriormente na consciência o processo de trabalho, por isso é abstrato, subjetivo, antecipa na consciência a ação. Assim, a objetivação, é o momento de materialização desta ideiação, momento de por em prática o pensamento do criador. Os animais, no entanto, não conseguem fazer esse percurso e agem por instinto.

Todo esse processo que permeia a racionalidade crítico-dialética é orientado pela práxis e compreende o mundo como produto dela, ou seja, como prática articulada à teoria, como atividade dos homens desenvolvida historicamente com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente da realidade material. Tornar-se-á hegemônica essa racionalidade, somente no âmbito da práxis, pois como corrobora Coelho: “[...] é a expressão de necessidades sociais reconhecidas por sujeitos particulares em determinados contextos sócio-históricos” (COELHO, 2013, p. 73).

A razão dialética não é oriunda de um saber imediato, mas ao contrário reproduz as mediações dos sujeitos e empenha-se em apreender as contradições do ser social no interior de uma sociedade de classes. Para tanto, trazer presente esse debate de classe no MPC é central, uma vez que se constitui como elemento fundante do capital e só a partir da sua compreensão entenderemos o seu papel para construção da emancipação humana e da consciência crítica da classe trabalhadora. Por outro lado, é substancial discutirmos a questão da emancipação como objetivo central dos que se opõem a sociedade regida pelo sistema capitalista, não obstante precisamos nos atentar que não é qualquer emancipação que estamos falando, que se remete equivocadamente à conquista de direitos civis, políticos, a democracia, ou o exercício pleno da cidadania, mas sim, nos referimos à emancipação humana.

Tanto a racionalidade formal-abstrata, como a racionalidade crítico-dialética apresentam sua forma de emancipação, deste modo, é relevante apresentar a diferença que Marx nos aponta, entre emancipação política e emancipação humana.

A emancipação política, como afirma Oliveira (2008) é limitada, parcial, expressa a perspectiva de uma classe, nesse caso da ordem burguesa, se restringe a conquista de direitos civis e políticos, representado pela cidadania e a democracia, . O Estado torna-se livre, emancipado politicamente, já o homem não, uma vez que essa forma de emancipação reduz uma série de particularidades da sua vida, como a religião, profissão, educação, propriedade etc.

Toda a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo *egoísta independente*; por outro lado, a *cidadão*, a pessoa moral. Só quando o homem individual real retoma em si o cidadão abstrato e como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou ser *genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas ‘forces propres’ como *forças sociais*, e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* – [é] só então que está consumada a emancipação humana (MARX, 2012, p. 71).

A emancipação política é compatível com a ordem burguesa e serve de instrumento para sua manutenção. Já a emancipação humana expressa uma totalidade, a perspectiva da classe trabalhadora e a eliminação de toda e qualquer forma de desigualdade, exploração e dominação. Configura-se como a forma de sociabilidade na qual os homens são plenamente livres e podem ser sujeitos da sua própria história, capazes de criar sua própria riqueza. Contudo, só será possível alcançar essa liberdade plena a partir da superação da ordem burguesa.

É importante sublinhar que a emancipação política representa um significativo progresso, à medida que avança no sentido de garantia de alguns direitos, no entanto, não implica em emancipação humana, embora não exista uma oposição entre ambas, uma não determina à outra.

Ora,

Não haverá emancipação da ‘trabalhadora-mulher’ numa sociedade machista e patriarcal, assim como não haverá emancipação da ‘mulher-trabalhadora’ numa sociedade capitalista. Não haverá emancipação do ‘trabalhador-negro’ numa sociedade racista e xenofóbica, assim como não haverá emancipação do ‘negro-trabalhador’ na sociedade capitalista (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 132).

Não obstante, a educação como elemento primordial para a formação dos sujeitos cada vez mais livres numa sociedade de classes, é determinada pelas lutas entre burguesia e proletariado e estando sob a hegemonia da classe dominante, por esta razão o desafio de alcançar a autêntica liberdade humana, torna-se ainda maior. Entendendo

que a educação é o instrumento que tanto pode contribuir para a reprodução e garantia da hegemonia da ordem burguesa, como para a superação desta ordem, é que compreenderemos que a construção para o caminho que leva à emancipação humana, é lento e complexo e, portanto, é necessário construir paulatinamente atividades educativas com caráter radical e crítico como assinala Tonet (2012).

Cabe às atividades educativas – e à educação no seu sentido mais amplo - a tarefa de possibilitar aos indivíduos a apropriação de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores. Fundamentalmente essas atividades devem está articuladas com as lutas traçadas pela classe trabalhadora contribuindo para o despertar da consciência e para a necessidade de uma transformação societária com o fim de formar indivíduos efetivamente livres pautando essas práticas para o reconhecimento de uma sociedade plenamente emancipada, para a formação de indivíduos comprometidos com a construção de uma sociedade livre, inclusiva e igualitária e, por fim, que contribua para a erradicação do capital.

Ora, numa sociedade de classes a educação, seja ela formal ou informal<sup>2</sup> terá um caráter essencialmente conservador, pois ela estará voltada a manutenção do status quo, como sinaliza, Orso (2008). Nesta conjuntura pensar uma educação emancipadora que rompa com os paradigmas da hegemonia dominante “[...] é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

A sociabilidade capitalista e essa divisão classista impõem uma nova forma de desigualdade que não é mais tida como natural, como era em outros sistemas de produção e exclui a maioria da população do acesso à riqueza produzida e do patrimônio material e espiritual como é o caso da educação que vive numa difícil dicotomia, tendo em vista que, de um lado o capital produz o discurso de que a educação é um direito de todos e deve ser garantida com qualidade, mas por outro lado limita o acesso de grande parte da população, e quando o oferta o faz de forma precarizada e desqualificada, evidenciando assim, que uma educação “universal” não ultrapassa o discurso.

---

<sup>2</sup> “[...] poder-se-ia dividir a educação em dois tipos: formal e a informal. A primeira refere-se àquela ministrada em sala de aula, com professores, programas e conteúdos organizados, com objetivos definidos, que é realizada de forma sistemática. A segunda diz respeito à realizada cotidianamente, baseada nos costumes, nas leis, nas tradições, nas lutas do dia-a-dia, na rua, no trabalho, nas mobilizações, na aprendizagem que ocorre por meio das relações interpessoais, durante a vida” (ORSO, 2008, p. 2).

Somente numa perspectiva de educação contra e para além do capital e por que não dizer socialista, que o seu papel na sociedade terá sentido pleno, como sinaliza Mészáros:

[...] o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios e das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *pervertidos ideais e valores educacionais* (MÉSZÁROS, 2008, p.83).

É nesse contexto que podemos sentir de forma mais intensa o impacto das questões ideológicas, sociais e políticas da ordem burguesa na educação e que se condensam via políticas educacionais, programas e leis que buscam de maneira incipiente e discriminatória inserir uma população cada vez maior e diversificada na rede de ensino.

### **1.3 Educação como política pública e a perspectiva da inclusão social**

A inclusão simboliza a necessidade de respostas educativas mais eficazes das escolas e universidades, estando embasadas na defesa dos direitos humanos de ingresso e permanência com sucesso nestes espaços de ensino. Afinal, não basta apenas à inserção nas turmas de ensino regular sem a mínima cautela, deve haver o máximo de entendimento e comprometimento com a proposta, caso contrário corre-se o risco de construir mecanismos artificiais e meros assistencialistas. E são inúmeros os fatores que dificultam a redefinição do papel das instituições: as condições sociais e econômicas, a desvalorização dos professores, ausência de formação e as péssimas condições de trabalho do corpo docente e a inexistência de espaços que ajudem na construção do conhecimento e na efetuação do aprendizado, como nos esclarece Margarezi (2010).

Ao longo do século XX é possível visualizar um exacerbado sucateamento da escola pública em seus níveis fundamental e médio, paralelamente a expansão dos

exames de vestibulares extremamente – predominantemente privados - seletivos, oportunizando que apenas estudantes oriundos de boas escolas conseguissem vagas nas universidades públicas. Tendo em vista, a baixa qualidade no ensino público, as famílias mais abastadas, colocavam seus filhos na rede privada e obviamente pela qualidade do ensino, poderiam melhor concorrer e acessar as vagas nas universidades.

Em meados da década de 1990, como aponta Barbosa (2012) tem-se no Brasil o ensino superior expandido, todavia de caráter privado e esse processo, ainda que de maneira incipiente e discriminatória, possibilitou a inserção de uma população maior e mais diversificada no ensino superior, destaca-se aqui, como parte desse novo cenário os estudantes com deficiência. Todavia, a perspectiva da educação inclusiva não deve restringir-se apenas a matrícula dos discentes, ou a compreensão da inclusão como algo específico para estudantes com deficiência (física, sensorial, motora, mental, etc.) negligenciando outros segmentos igualmente discriminados como é o caso dos estudantes com altas habilidades (superdotados), de diferenças étnico-raciais, gênero, orientação sexual, classe e dentre outros que possuem dificuldades de aprendizado não acometidas por alguma deficiência, pois, como destaca a Declaração de Salamanca de 1994, a inclusão deve estar para todas as crianças e jovens que tenham dificuldades de aprendizagem.

A educação inclusiva, como sugere a Declaração de Salamanca, pressupõe a inclusão de pessoas com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou que são acometidos por algum tipo de exclusão social no acesso ao ensino regular, todavia, o que cabe refletir aqui não é a existência da exclusão no sentido oposto ao que se coloca como inclusão e sim identificar que há na verdade uma “inclusão marginal”, como destaca MARTINS (1997, p.32, *apud* CARVALHO, 2010, p.47): “Na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”. O que existe são sujeitos que tem suas vidas marcadas por processos sociais, políticos e econômicos excludentes e quando não interpretados como expressão da contradição do desenvolvimento da sociedade capitalista, não se busca por transformações sociais, deixando por vezes de discutir as inúmeras tentativas incipientes e problemáticas de inclusão, para discutir a exclusão, sem analisar que na realidade estes indivíduos não estão “fora” da sociedade e sim, incluídos precariamente.

A marginalidade – deve-se-ia, dizer marginalização – é assim uma produção social que encontra sua origem nas estruturas de base da sociedade, na organização do trabalho e nos sistemas de valores dominantes, a partir dos quais se repartem os lugares e se fundam as hierarquias, atribuído a cada um sua dignidade ou, sua indignidade social (CASTEL,1996 *apud* CARVALHO, 2010, p.49).

Analisar a política de educação no Brasil é igualmente tratar da fragilidade no gerenciamento, estrutura e efetivação desta política, especialmente quando se aponta para a questão do sistema educacional inclusivo. A educação no terreno brasileiro foi constituída segundo os interesses da classe dominante, compondo um ensino exacerbadamente fragmentário e burguês, encontrando nas escolas um espaço propício para reproduzir sua lógica de dominação. Desta forma, para reafirmar a presente concepção, nada mais pertinente para compreender as contradições inerentes a sociedade capitalista que permeiam a educação, do que traçar um breve percurso histórico do cenário constituinte do sistema educacional brasileiro, para assim observar os reflexos no universo do ensino superior por sua vez os impactos no acesso e permanência de todos os estudantes nesse espaço.

A criação de escolas e universidades no Brasil, segundo análise de Barbosa (2012) inicia-se após o período de Independência, contudo com vagas reduzidas, inclusive para a elite. Durante a primeira república (de 1889 a 1930), algumas iniciativas foram tomadas que repercutiu no aumento de escolas, porém não melhorou o ensino nem o acesso. Uma vez que, eram presentes critérios de seletividade, que beneficiava a elite e deixava a classe operária sem oportunidades de acesso à educação, com uma nítida separação de classes.

A década de 1930 foi marcada por importantes mudanças nos aspectos econômicos, políticos e sociais, oriundos do processo de industrialização e urbanização que emergia no Brasil, período este conhecido como “Revolução de 30”. Por sua vez, trouxe impactos para a educação nacional, que passou a ser voltada para o mercado de trabalho oriundo do intenso processo de industrialização e, por conseguinte, da nova burguesia industrial, que passou a exigir determinadas especialidades em consequência da expansão do capital. Ora, como tão bem sinaliza Barbosa (2012), esta expansão evidencia desde aquele momento uma luta de classes que se reflete na forma como as escolas expandiram.

Em 1946, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual, minimamente, a educação passou a ser tratada como direito de todos e de competência do Estado a sua garantia, todavia também abria espaço para as iniciativas privadas. Na década de 1950, cursar uma Universidade, como aponta Ferrari e Sekkel (2007), significa ter um *status* para grande parte da classe média. Já o ano de 1962 foi marcado pela criação do Plano Nacional de Educação, pelo então presidente João Goulart, que buscava majoritariamente maiores investimentos nessa área. Não muito distante, em 1964, os militares assumem o poder e a responsabilidade da educação, mas com interesse de instaurar cada vez mais a dominação, intensificando as desigualdades presentes nela sobre as bases econômicas e sociais e afetando diretamente a estrutura da política educacional existente. Afinal, foi um regime marcado pela censura, opressão, extremamente controlador e de postura autoritária. Sobre tal, Netto traz significativas contribuições ao ressaltar que:

O desfecho de abril foi a solução política que a força impôs: a força bateu o campo da democracia, estabelecendo um pacto contra-revolucionário [sic] e inaugurando o que Florestan Fernandes qualificou como ‘um padrão compósito e articulado de dominação burguesa’. Seu significado imediatamente político e econômico foi óbvio: expressou a derrota das forças democráticas, nacionais e populares: o que o golpe derrotou foi uma alternativa de desenvolvimento econômico-social e político que era virtualmente a reversão do já mencionado fio condutor da formação social brasileira [...]. Nesse sentido, o movimento cívico-militar de abril foi inequivocamente reacionário – resgatou precisamente as piores tradições da sociedade brasileira (NETTO, 2011, p. 25).

No cenário sinalizado “[...] com a implantação na Ditadura Militar no país, a educação passou a ser um dos principais alvos – e armas – do regime” (BARBOSA, 2012, p. 06). Não obstante, as iniciativas privadas intensificaram suas ações, sobretudo via acordos selados com agências internacionais para reorganização do sistema educacional brasileiro – do primário ao ensino superior. Contudo, em meio às lutas sindicais, dos estudantes e alguns partidos políticos e devido à crise econômica que aumentava expressivamente e da Reforma Universitária foi instaurado um período de grande insatisfação da população. A reforma pretendia reorganizar as universidades sobre uma lógica empresarial, contribuindo para a expansão do ensino privado com um

vies funcional tecnocrático ao sistema capitalista, como sinaliza Chauí (2003). Destarte, despolitizando a formação dos estudantes e desvalidando o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, aumentando cada vez mais o número de instituições descomprometidas com uma a formação profissional crítica e de qualidade.

Na década de 1970, houve um aumento significativo das universidades privadas, porém com contenções do regime militar, com intuito apenas de associar ao produtivismo e a pesquisa científica, como aponta Mézaros:

Quanto mais ‘avançada’ a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesmo e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias, até as universidades – também na forma da ‘privatização’ promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZAROS, 2008, p. 80).

A Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reconhecem a educação como um direito social a ser garantido pelo Estado com a colaboração da sociedade civil e da família, a todos os indivíduos. Todavia, a educação brasileira não se materializa como uma política pública universal, sobretudo, no tocante às questões referentes à educação inclusiva e a lei é cada vez mais incipiente, uma vez que não incide a necessidade de transformação da ordem social e não visa a educação como espaço de participação política e democrática. Como afirma Sousa (2013, p. 28): “A responsabilidade não é da sociedade civil ou do cidadão, independente de sua condição, é do Estado. Este deve oferecer o ensino público a todos, inclusive para as pessoas com deficiência”.

Não se pode deixar de sublinhar que as décadas de 1980 e 1990 – respectivamente no cenário mundial e brasileiro -, foram marcadas pela ascensão do projeto neoliberal, utilizando o discurso de supremacia do mercado, houve a redução das políticas públicas, mercantilização dos direitos sociais e trabalhistas e afastamento do Estado da responsabilidade dos provimentos sociais, bem como de arcar com o ensino superior. Tem-se, portanto, o Estado e a sociedade materializando suas ações em direção à racionalidade do capital.



Ocorre, portanto, dentro dessa perspectiva, analisar a trajetória do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, que segundo as contribuições de Vieira (2012) ocorre ainda na época imperial em 1854 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro – atual Benjamin Constant - com iniciativas segregacionistas em que visava atender apenas um tipo de deficiência. Assim, podemos notar que a Educação Especial, por muito tempo se constituiu segundo um modelo médico ou clínico, na verdade nem havia um trabalho educacional propriamente dito, a deficiência era compreendida como uma doença crônica e todo atendimento seguia um viés terapêutico e era organizado por diversas áreas da medicina: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, dentre outras. A educação sequer era considerada possível, pois não havia expectativas de desenvolvimento destes indivíduos e quando se buscava, o faziam de maneira segregacionista.

No decorrer da história da humanidade e com as constantes transformações sociais, as concepções acerca das deficiências foram avançando e muitas discussões foram sendo pautadas, ocasionando em mudanças conceituais, mas, sobretudo, no ingresso desta temática na luta contra a discriminação, segregação, exclusão e na valorização das pessoas com deficiência. A partir do século XX, iniciam as críticas à estrutura de ensino, refletindo em significativos questionamentos ao sistema excludente das escolas. Em 1970, é possível visualizar uma maior preocupação do Brasil com a institucionalização da Educação Especial, sendo criado em 1973 pelo Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.364/96) é considerada um grande avanço, pois estabelece no Brasil a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar devendo ser oferecida pelas escolas regulares. Deste modo, traz esclarecimentos sobre a então desconhecida pela sociedade brasileira: a Educação Especial e dá os primeiros passos para mais tarde concretizar a política da Educação Inclusiva.

A educação Inclusiva, nos últimos anos tem sido alvo de grandes discussões de pais, educadores, teóricos e da sociedade em geral, porque o modelo de não excluir e ampliar a participação de todos no ensino regular implica na maior conscientização desta prática como direito humano, como afirma Carvalho (2010, p. 99): “A proposta da Educação Inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade [...]”.

E na luta por essa educação que não seja excludente e sim, igualitária e inclusiva, não podemos deixar de destacar a importância das ações da Assistência Estudantil no âmbito do ensino superior que priorizam viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para o desempenho acadêmico dos estudantes.

Contudo, o que se expressa é que a educação brasileira sempre esteve atrelada aos interesses das classes dominantes e que com a Constituição Federal de 1988 e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (PNE), pode-se afirmar que houve um avanço no sentido de compreender a educação como um direito social e que a implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) representou um marco histórico na área da Assistência Estudantil, pois foram anos de reivindicações dos diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial, já que os estudantes em situação de vulnerabilidade social abandonavam seus respectivos cursos por falta de recursos financeiros, submetendo-se, então, a subempregos com baixos salários para conseguirem sobreviver.

Em decorrência das diversas formas de desigualdades que atingem as universidades, coloca-se à tona, a necessária discussão das ações afirmativas do Estado, para democratização do acesso ao ensino superior, como é o caso da política de cotas não sendo, da competência desse escrito, apontar os debates que agregam os discursos de favoráveis ou contrários a essas ações. Cabe-nos, portanto, refletir sobre os desafios que a universidade precisa enfrentar para expandir e democratizar o ensino, que está muito além das cotas. Requer, sobretudo, que o papel das universidades sejam redefinidos para garantir não apenas o ingresso desses estudantes, mas sim a permanência.

As Políticas de Cotas, ao interferirem no acesso seletivo à universidade, acionam mecanismos de apoio aos mais carentes e discriminados, sem, no entanto, romper com estruturas que reproduzem as desigualdades. A resposta que estes segmentos e grupos sociais anseiam não é apenas o ingresso, mas a permanência na universidade. Para isso é necessária uma política de assistência aos estudantes [...] Seria o mínimo para que as cotas não resultem em meros arroubos políticos de caráter populista. Em face da política de redução de gasto público, o Estado tende a associar-se ao setor (CASTRO, 2006, p. 13).

Nesse contexto, existem outros sujeitos ainda desprovidos do acesso à universidade, que são todos aqueles e aquelas não-heterossexuais que englobam o movimento LGBT: homossexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros, etc. É nítido a invisibilidade desta camada da sociedade na universidade, uma vez que a grande maioria não conseguem acessar o ensino superior e se conseguem por inúmeras questões objetivas e subjetivas não permanecem. Apesar dos avanços das políticas públicas ainda não há no interior do ensino superior uma perspectiva que os inclua nas universidades. No entanto, é relevante ressaltar a importância da militância do movimento LGBT, no Brasil, que, ao passar dos anos, tem pressionado o espaço acadêmico a viabilizar o debate sobre as questões relacionadas a diversidade sexual e de gênero na Universidade.

A nova concepção da educação passa pelo direito à escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua sexualidade. Isso quer dizer que todo ser humano tem o direito de conhecer os conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente que são repassados pelos processos escolares, como também elevar a escolaridade média e ascender no sentido educacional, cursando uma universidade e ampliando, assim, a perspectiva de ascensão socioeconômica, visto que o Brasil, atualmente, requer trabalhadores não apenas qualificados tecnicamente, mas, principalmente, qualificados academicamente. Assim, temos que reconhecer estes sujeitos históricos que carregam consigo trajetórias escolares truncadas, fruto de uma perversa exclusão social e negação aos direitos educacionais. Se na época do Brasil-Colônia o direito à alfabetização era somente respeitado para as camadas mais favorecidas, hoje, depois de muitas lutas, temos alguns dispositivos legais que, mesmo precariamente, garantem o acesso à educação básica e à universidade (SOUZA, 2015, p. 19).

E as mulheres? Onde elas estão? Esses questionamentos são facilmente respondidos pela história, quando nos voltamos ao passado – não muito distante- no qual tínhamos uma educação para as mulheres muito restrita voltada apenas, para as atividades domésticas (do lar, da casa, da cozinha), de etiqueta e bom comportamento, eram, portanto, “preparadas” exclusivamente para o casamento. Deste modo, acessar o ensino superior era um sonho distante e um desafio eminente, mas que se torna mais alcançável quando depois de muita luta conseguem adentrar os espaços das escolas propriamente ditas, para então cursarem o ensino básico, embora ainda em escolas exclusivas para mulheres.

A grande conquista de acesso ao ensino superior em maiores dimensões como sinaliza Bezerra [s.d], só acontece nos grandes centros universitários, a partir do século XX, no Brasil podemos situar a década de 1970, como momento expressivo de expansão do ensino superior, assim como da inserção das mulheres.

As inferioridades que, historicamente, as mulheres foram colocadas em relação aos homens, corroboram com o retrato que temos hoje, do acesso as mulheres à universidade em cursos que são predominantemente tidos como femininos, ou seja, que remetem ao cuidado ou supostas habilidades tipicamente femininas, a exemplo da enfermagem, do serviço social, da pedagogia etc. Bem como, nos possibilita apreender que essa inferioridade foi um elemento contribuinte para o difícil acesso das mulheres ao ensino básico e superior.

Tradicionalmente, o que vemos é um espaço acadêmico destinado aos “privilegiados”, e o ingresso de estudantes com deficiência, dos negros, das mulheres, da categoria LGBT, dos estudantes em situação de pobreza, na grande maioria das vezes não se dá de maneira explícita.

Em face da expansão do ensino, dentro da perspectiva inclusiva, é necessário que o nosso discurso de democratização do acesso, não seja apenas uma falácia em defesa de direitos, mas compreender que apesar dos muros impostos pela Universidade ela deve estar comprometida com o atendimento às demandas sociais, de modo a compreender que este sistema inclusivo não se limita somente as medidas no âmbito educacional.

## **2 CRISE DO CAPITAL E A REALIDADE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

Neste capítulo objetivamos trazer uma análise acerca dos efeitos da crise do capital para a Universidade pública brasileira, de modo particular abordará as principais crises do sistema capitalista e as formas de reação da burguesia aos períodos de instabilidade e de expansão do capital, com enfoque na adoção do neoliberalismo como resposta a esses momentos de perturbação do capitalismo. Também se propõe a analisar a ofensiva neoliberal para a Universidade nesse cenário de precarização e sucateamentos e finalizará trazendo o histórico da UFCG – Campus Cajazeiras e Sousa – e os seus principais entraves para efetivação da educação inclusiva.

### **2.1 Crise e reação burguesa: o neoliberalismo em questão**

O trajeto que o capitalismo percorre para expandir sua hegemonia e intensificar seu processo de exploração da classe trabalhadora, historicamente foi marcado por crises. Para o capital, isso se reflete na queda da taxa de lucro e de crescimento, para os trabalhadores em desemprego e pobreza. Em 1825, como apontam os autores Netto e Braz (2012), data-se a primeira crise do capital ainda no interior da Inglaterra, que, a partir de 1847, adentra o cenário mundial, demarcando o início de crises cada vez mais constantes e a instabilidade e desequilíbrio do capitalismo.

Uma das maiores crises enfrentadas pelo capital foi a de 1929-1932, período conhecido como a “grande depressão”, marcada pela queda da bolsa de valores de Nova York, que se expandiu em escala mundial causando efeitos drásticos para economia “[...] reduzindo o comércio mundial a um terço do que era antes” (BEHRING; BOSSETTI, 2011, p. 68) além do desemprego estrutural.

A crise é constituinte do ciclo econômico do capital, e se localiza na transição entre o período de expansão/acumulação do capitalismo e de estagnação/depressão, em geral, oriunda da superprodução e superacumulação, ou seja, o que é produzido em grandes proporções não encontra consumidor, e, portanto, o valor de uso não se

converte em valor de troca, resultando na quebra do movimento “normal” do capital, uma vez que há muita oferta e pouco procura. Tal momento de acumulação e produção em grande escala, gera um aumento da mais-valia, generalização das inovações tecnológicas e estagnação dos empregos, logo, não havendo trabalhadores empregados não há como consumir e por essa razão, há uma superacumulação. Deste modo, uma das alternativas para saída da crise de 1929 foi aumentar o emprego e incentivar o consumo.

A crise, imediatamente, é a interrupção desse movimento: a mercadoria produzida não se converte em (mais) dinheiro. O movimento do capital fica em suspenso: a reprodução ampliada – isto é, a acumulação – não pode prosseguir [...] (NETTO; BRAZ, 2012, p.171).

Ainda segundo Netto e Braz (2012), embora a ordem burguesa tente mascarar as causas e consequências da crise, apresentando-a como algo imprevisível ou como um acidente na dinâmica do capital, é importante que se esclareça que a crise é um elemento constitutivo do capitalismo, e que, portanto, não há capitalismo sem crise e só será possível superá-las quando uma nova ordem social e econômica for alcançada.

As crises demarcam as contradições inerentes ao MPC, e são elas também contraditórias, uma vez que, à medida que apontam as contradições do capital, também encontram as condições para a sua saída, ou seja, para início de um novo ciclo econômico, desta forma são funcionais para o capital, uma vez que: “[...] das crises capitalistas só resulta o próprio capitalismo” (NETTO, BRAZ, 2012, p.175). Essas contradições são desdobramentos da fundamental contradição do sistema vigente: produção socializada da riqueza e a apropriação privada; todos trabalham, mas só uma classe detém a riqueza produzida, é por isso que nas crises os trabalhadores sempre pagam o preço mais alto.

Contudo, a saída da crise só se torna possível, a partir da adoção de várias medidas, e uma dessas estratégias para o fim da crise de 1929, foi a adoção do padrão de regulação econômica e social: o Keynesianismo, que instituiu a intervenção estatal como algo fundamental pra ampliar o mercado e gerar emprego, proporcionando ao capital um período de grande expansão e elevação das taxas de lucros e de produtividade após o fim da II Guerra Mundial, conhecido como os trinta “anos gloriosos” ou “anos dourados”, mas que na segunda metade da década de 1960 há o

esgotamento dessa onda longa expansiva e o declínio da taxa de lucro, como afirmam Behring e Boshetti (2011).

Temerosos que uma nova crise na proporção 1929-1932 eclodisse – fato este, que não tardou a acontecer –, o capital se apropriou das ideias de Keynes, cujo padrão coloca o Estado com autonomia para intervir nas questões econômicas e políticas, cabendo a ele a missão de reestabelecer o equilíbrio econômico, a partir de duas alternativas, como sinalizam Behring e Boschetti (2011): o pleno emprego, ou seja, a geração de emprego via produção de serviços públicos e produção privada; maior igualdade social, através do aumento da renda e da promoção das políticas sociais e dos serviços públicos. Não obstante, congregou-se ao Keynesianismo, o fordismo que foi muito mais do que a inovação da produção em massa e da inserção das linhas de produção, representou uma forma de regulação das relações sociais “[...] um esforço de produção de um novo homem inserido em uma ‘nova’ sociedade capitalista” (BEHRING; BOSHETTI, 2011, p.87).

Todo esse cenário, ainda que minimamente, trouxe melhorias para a vida dos trabalhadores, sobretudo com a política do pleno emprego Keynesiana. Contudo, tais padrões e políticas buscam apenas reformas no capitalismo e não a sua destruição, sendo, portanto, medidas substancialmente paliativas.

Em 1974-1975 mais uma crise clássica ressurgiu no capitalismo, oriunda da superprodução, superacumulação e do desemprego, e a saída são as estratégias de reanimação monetária, aliou-se também ao ciclo econômico do capital, outras crises como a da década de 1980-1982 e a reação da burguesia foi uma implacável política de refração dos direitos sociais da classe trabalhadora e das liberdades democráticas, além de um severo sistema de bloqueio das lutas do trabalho, acentuadas pelo projeto neoliberal e a reestruturação produtiva.

Houve uma resposta contundente do capital à queda das taxas de lucro da década de 1970. Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional da produção, tratada na literatura disponível como reestruturação produtiva [...] cuja característica central é a geração de um desemprego crônico e estrutural. Esse desemprego implicou uma atitude defensiva e ainda mais corporativa dos trabalhadores formais e um intenso processo de desorganização política da resistência operária e popular, quebrando a espinha dorsal dos trabalhadores, que, segundo a assertiva neoliberal, estavam com excesso de poder e privilégios, na forma de direitos sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 124).

Para Boschetti et all. (2010), a crise que se inicia, em 2008, e se estende até os dias atuais é bastante diferente da crise vivenciada em 1929, mas nas mesmas proporções, embora muitos estudiosos não concordem com essa afirmação e os países não divulguem suas consequências, esta é uma crise de superacumulação oriunda da ordem da lei do valor, baseada na mundialização do capital, e que se configura como uma tentativa de alcançar o equilíbrio, obrigando os países a adotar medidas protecionistas, antes inexistentes. No Brasil, as contrarreformas iniciadas, em 1990 atingem a seguridade social (saúde, assistência social e previdência) além da educação e outros segmentos, se intensificam a partir desta crise que eclode em 2008.

Diante das crises e transtornos no capitalismo, num cenário globalizado, a burguesia reage adotando as medidas do projeto neoliberal, deslegitimando toda e qualquer forma de mobilização da classe trabalhadora e suprimindo os direitos sociais e políticos, conquistados a duras penas. Vale salientar que a crise diz respeito à algo muito mais perverso para além do neoliberalismo que é a acumulação do capital, mas se intensifica com o projeto neoliberal.

Ao pregar a ideologia da não intervenção do Estado na economia, uma vez que este precisaria passar por uma reforma, e obviamente que não uma reforma para garantir e ampliar direitos, mas ao contrário. Ocorre, portanto, um processo de contrarreforma que restringe ao invés de ampliar e nega ao invés de conceder; a proteção social, os direitos, as políticas sociais, a educação, a saúde, a previdência, a cultura etc, ou seja: “Esse processo vem provocando consequências extremamente destrutivas na condição de vida e no acesso aos direitos de milhares de trabalhadores e trabalhadoras” (BOSCHETTI et all., p.71, 2010), promovendo um Estado cada vez mais afastado da sua responsabilidade de prover o mínimo social.<sup>3</sup>

O Estado transfere para o mercado o controle da economia e das empresas estatais, quanto a estas ocorre o processo de privatização da coisa pública, elemento primordial para o neoliberalismo. No tocante às políticas sociais nessa perspectiva, se tornam eminentemente seletivas, focalizadas, conservadoras, segregacionistas e paternalistas.

---

<sup>3</sup> É importante situar o leitor acerca do debate entre os conceitos de mínimo e básico social, que são conceitos distintos:” [...] o primeiro tem a conotação do menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social. o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial, que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que ela acrescenta” (PEREIRA, 2008, p.26).



Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado [...] Deve-se considerar também que a degradação dos serviços públicos e o corte dos gastos sociais levam a um processo de privatização induzida nesse terreno. Ou seja, há uma mercantilização e a transformação de políticas sociais em negócios [...] (BEHRING, 2008, p.64).

O cenário que surge com esta crise é marcado por uma elevação da taxa de desemprego, e, por conseguinte, da informalidade, terceirização, trabalho precarizado e o detrimento e mercantilização das políticas sociais. Evidencia-se que a produção, execução e gerenciamento das políticas sociais se dá sob orientação do mercado, que transfere para a sociedade civil, por meio de entidades filantrópicas a responsabilidade de prover o mínimo social, responsabilidade esta, que deveria ser do Estado. Desta forma:

A superação de mais uma crise histórica do capitalismo só se dará por meio do fortalecimento das lutas sociais, da organização da classe trabalhadora e da construção de um projeto de sociedade emancipada, em que a emancipação humana signifique socialização da riqueza e fim de todas as formas de mercantilização da vida (BOSCHETTI et all., 2010, p.83).

Nesse contexto a educação superior passa a ser vista com mercadoria, as universidades sofrem cortes de verbas e sucateamentos, sendo reordenada segundo uma lógica empresarial desarticulando sua autonomia e a do tripé: ensino, pesquisa e extensão. No que concerne à efetivação de uma política educacional inclusiva – que aponta para a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes no ensino básico, médio e superior – no interim dessa lógica neoliberal tal efetivação se consolida como um grande desafio.

## 2.2 Ofensiva neoliberal na Universidade: expansão versus precarização

A Universidade desde a sua inserção sócio-histórica na sociedade, esteve marcada pela presença ideológica – inicialmente – da Igreja Católica, do Estado e, não muito distante, também, do mercado. E assim, reproduziu e foi reflexo da forma como a sociedade se organizou historicamente, sendo também cenário das suas contradições, no qual se manteve como importante instrumento para reprodução da dominação do capital enraizada pela dinâmica da sociedade de classes. É sabido, que a constituição do ensino superior no Brasil, foi bastante tardia, e que as primeiras experiências universitárias datam as primeiras duas décadas do século XX, tendo como principais experiências a Universidade do Rio de Janeiro, que em seguida tornou-se Universidade do Brasil em 1920, e a Universidade de São Paulo em 1934 (MINTO, 2011).

Analisar o contexto histórico é fundamental para compreender o percurso que o ensino superior trilhou para consolidar-se com este perfil que temos de uma universidade atrelada aos ditames do capital. Se formos adentrar a história veremos que a criação das universidades foi marcada por muitas contradições, ou seja, por paradigmas criados pelo contexto societário e por ela mesma, como a necessidade de afirmar seu compromisso com a formação, fundamentada pelo princípio da universalidade, mas, ao mesmo tempo ter que se adaptar as condições objetivas e singulares de uma época sob o domínio de poderes eclesiásticos e estatais. Tiveram ainda, que traçar muitas lutas com a “[...] tradição, com o presente, com o poder, com as outras instituições e com todas as injunções e contingências que pesam sobre a teoria e a prática” (SILVA, 2006, online). Deste modo, a universidade pública historicamente se caracterizou como uma instituição social dotada de autonomia em relação as outras instituições, mesmo diante das barreiras que foram postas para consolidar-se. Todavia, no cenário brasileiro essa autonomia passa a se restringir a uma gestão administrativa e empresarial.

A Universidade que reflete em seu anterior as transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade e do Estado, como corrobora Silva (2006), entra em conflito com os novos sujeitos: o mercado, o capital, a privatização, a reestruturação produtiva e esta instituição que historicamente foi a linha de frente na luta contra a ideologia e contradições do capitalismo. Teve em 1968, mais intensamente em 1970, as suas reivindicações reprimidas pelas ações autoritárias e subversivas dos militares. A

partir de então, o ensino superior passou a ser aliado de forma mais intensa aos interesses do sistema vigente. Nesse momento, inicia-se o processo de desinstitucionalização das universidades enquanto instituição social para transformar-se em organização social.

No movimento de contrarreforma do Estado alguns setores deixaram de ser exclusivos do Estado, como a educação, a cultura e a saúde, como corrobora Chauí (2003) e o resultado desse processo, no tocante a educação e a universidade foi que estas deixaram de ser colocadas como um direito e passaram a ser concebidas como um serviço e deixaram de ser um serviço público para serem um serviço privado, privatizado, comprado e não de obrigação estatal. Não obstante definiu a universidade como uma organização social, ou seja, definiu-se como um sistema administrativo, norteado pelos princípios de gestão, planejamento e controle e pelas ideias de eficácia e eficiência.

A instituição social aspira à universalidade. A organização social sabe que a sua eficácia e sucesso dependem de sua particularidade. [...] Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder as contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p.06).

Na trajetória do ensino superior no Brasil, a presença da intervenção empresarial não é algo recente, mas esteve mais fortemente desde o período da República, ou seja, o ensino privado se acentua a partir de 1933, e se expande durante o governo militar, que tem como elemento de destaque a Reforma Universitária ocorrida em 1968 na qual “[...] objetivou vincular o ensino superior mais estreitamente às demandas do mercado e das funções da administração pública, além de acalmar os ânimos da juventude, que exigia mais vagas nas universidades” (ALVES; MACÁRIO; VALE, 2013, p.12).

Vislumbramos, assim, que a proposta de ensino superior que tem sido construída, tem aberto as portas para que a universidade pública adote como modelo, de fato, o perfil mercantil de uma organização privada, destruindo a instituição universitária. Esse cenário, pode ser melhor visualizado quando pensamos a aliança do Estado e do mercado para produção do discurso de expansão do ensino superior. Para

exemplificar essa concepção, nós temos: o aumento do Financiamento Estudantil (FIES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o próprio Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), todos baseados numa lógica empresarial. A necessidade era, portanto, mudar as formas de acesso para incluir categorias cada vez mais diversificadas de sujeitos.

As IES, mesmo públicas, passam a ser objetos de metas do mercado expandido, já que para o funcionamento dessas instituições de ensino, há muitas vezes, necessidade de convênios e parcerias, bem como de captação de recursos externos. Com isso é evidente o retraimento da responsabilidade do Estado com um ‘bem público’, apesar de se vangloriar em inaugurar em série, instituições de ensino (CASTRO, 2010, p. 206).

A adoção dessas políticas e programas pela gestão pública, cada vez mais seletivas e focalizadas não atendem as demandas e necessidades sociais, nos possibilita identificar o alicerce que tem fundamentado essas estratégias, ou seja, o neoliberalismo, representando um verdadeiro processo de desmonte das universidades públicas, atribuindo a educação um caráter cada vez mais mercantil e privatista e com a presença cada vez mais reduzida do Estado.

Ancorada pela ofensiva neoliberal, a política educacional do ensino superior vem passando por profundas e significativas transformações, como sinaliza Alves, Macário e Vale (2013), adequando-se a uma lógica mercadológica, consolidando-se como uma universidade tecnicista, com as reestruturações curriculares baseada no aligeiramento e precarização da formação, além dos sucateamentos e cortes das verbas destinadas às universidades e à expansão de faculdades cada vez mais distantes da realidade social. Nesse contexto, a universidade abandona seu compromisso com a formação e com a pesquisa para tornar-se propriedade privada do mercado.

A Constituição Federal de 1988 traz, em seu Artigo 207, que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Deste modo, o texto constitucional nos remota a compreensão de que a indissociabilidade do tripé (ensino, pesquisa e extensão) é elemento primordial para produção de conhecimento e para uma formação de qualidade,

mas, também nos leva a questionar até que ponto isso não seria uma estratégia da sociedade capitalista, para formar indivíduos para o mercado trabalho, como se a única finalidade da educação numa sociedade de classes fosse a formação e qualificação de mão de obra para o mercado, assim:

Parece haver, portanto, uma oposição entre duas formas gerais de entender a educação superior no Brasil: de um lado, pressupõe-se que ela só está “ajustada” à sociedade quando contribui para a sua transformação radical; de outro lado, o pressuposto é seu inverso, que ela deve promover o “melhoramento” dessa sociedade, donde o perigo da promoção de uma educação apenas reprodutora da ordem estabelecida. O que não se pode esquecer, porém, é que as IES sempre estão presentes na luta social, fazendo parte de seu contexto mais amplo e se configurando como momento chave da reprodução social. Se a educação superior assume um papel cada vez mais conservador na contemporaneidade, isso significa tão somente que ela está presente na luta social ao lado das forças da conservação, jamais “apartada da sociedade”, conclusão esta que fetichiza a ordem capitalista como sendo reprodutora de si própria, sem conflitos e processos de luta (MINTO, 2011, p. 02).

Segundo dados do INEP, até o ano de 2010, o setor privado cresceu 4,5%, enquanto o setor público apenas 1,5%, ao compararem-se a década de 1990. Estes dados reforçam a análise de que a redução do crescimento do sistema educacional público demonstram as formas perversas que o setor privado se utiliza para suprimir um direito historicamente conquistado.

Evidencia-se que o acesso ao ensino superior na realidade brasileira e na maioria dos países periféricos só se torna possível aliado ao mercado que introduz essas inúmeras estratégias – já supracitadas- para de maneira superficial e incipiente atender as demandas das classes marginalizadas.

Essa perspectiva colocada pelo neoliberalismo às universidades intensifica as marcas da exclusão que também esse ideário neoliberal impôs a sociedade. Pensar, portanto, uma universidade pública emancipada fundamentada na perspectiva da formação crítica e democrática, é colocar-se em lugar de oposição frente as iniciativas excludentes e discriminatórias, em melhores palavras:

[...] tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada (CHAUÍ, 2003, p. 12).

As reformas em curso, aparentemente modernizadoras, são na realidade um retrocesso, pois se configuram com um caráter genuinamente conservador, à medida que avançam em questões econômicas, retrocedem em relação as políticas de proteção social e direitos sociais que condiz com as reais necessidades da população, não empenhando-se para o enfrentar o agravamento das expressões da questão social.

É importante sublinhar que o ensino superior não é o organismo a parte na política de educação brasileira, portanto, ele não pode ser pensado e analisado desassociado do ensino fundamental e médio. Ora, há uma significativa parcela de jovens que não conseguem concluir o ensino básico e, por essa razão, não é possível falar numa mudança da universidade sob uma perspectiva inclusiva e emancipatória sem anteriormente está comprometida com a reforma nos níveis de ensino iniciais, afinal quanto mais excludente e precário for o ensino básico estaremos também construindo uma universidade conluiada com a exclusão social e com o acesso cada vez maior das classes abastadas ao ensino superior, já que em sua maioria, são oriundas de escolas privadas e limitando as classes subalternas este acesso, assim sinaliza Chauí (2001):

[...] alunos de primeiro e segundo graus das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque por suposto estariam ‘naturalmente’ destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada ou a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita. (CHAUÍ, 2001, p. 36-37 *apud* BARBOSA, 2012, p. 12).

O grande desafio para a universidade, hoje, é sair da imediatividade que a ofensiva neoliberal a sujeita, permitindo alcançar as suas características universais, a partir da luta pela liberdade plena, pela formação de indivíduos críticos, pela emancipação humana, para assim, cumprir a sua função social que é atender as demandas da sociedade a partir das suas atividades acadêmicas e da ruptura com o capital que coloca o “fazer” em posição superior ao “saber”. É nessa realidade aqui exposta, que também situamos a UFCG – Campus Cajazeiras e Sousa – com um singular espaço de produção de conhecimento e de formação humana no sertão paraibano, que se consolida no âmbito do ideário burguês e neoliberal e sendo assim, não consegue ter avanços nas lutas sociais e pela inclusão.

### **2.3 UFCG: historicidade e iniciativas de inclusão social**

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) nasce em decorrência do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, normatizada pela Lei 10.419 de 09 de abril de 2002, tornando-se uma grande e importante referência do Ensino Superior em toda região. A UFCG se torna pioneira na região por ser a primeira universidade federal do interior nordestino e por possuir centros tecnológicos de excelência e ter todas as condições para qualificar a mão-de-obra para atender às demandas da indústria, serviços, setor público estadual e municipal, contribuindo com o progresso da região, afinal no interior de uma sociedade, cujo sistema vigente é o capitalismo, as universidades adotam como principal objetivo formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, como já mencionado anteriormente, temos a constituição de IES cada vez mais tecnicistas e distantes do compromisso com o social e com a transformação da realidade que estamos inseridos.

A UFCG é organizada segundo a estrutura de Campis, localizado na cidade de Campina Grande a sede da Reitoria e nas demais cidades os centros: Centro de Humanidades (CH/ Campina Grande-PB), Centro de Ciências e Tecnologia (CCT/ Campina Grande-PB), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS/ Campina Grande-PB), Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI/ Campina Grande-PB), Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN/ Campina Grande-PB), Centro de

Educação e da Saúde (CES/Cuité-PB), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA/Sumé-PB), Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA/Pombal-PB), Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS/Sousa-PB), Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR/ Patos-PB) e por fim, o Centro de Formação de Professores (CFP/Cajazeiras-PB). Todavia, situaremos nossa análise nos campus de Cajazeiras e Sousa, tendo em vista ser este o cenário da nossa pesquisa.

Em finais da década de setenta, o reitorado do Prof. Linaldo Cavalcanti contribuiu para a criação do Campus V da Universidade Federal da Paraíba – atual campus UFCG – CFP –, a então UFPB passou a ter o seu papel repensado. Assim, em primeiro de agosto de 1979, o campus de Cajazeiras integrou a Universidade Federal da Paraíba. Segundo os termos normativos, foi criado pela resolução nº 62/79 do Conselho Universitário da UFPB. Inaugurada no dia 3 de fevereiro de 1980, sendo instituída para desenvolver além do ensino, a pesquisa e extensão.

A cidade de Cajazeiras, ao longo dos anos se constituiu como importante polo educacional, cultural, artístico e comercial, sobretudo devido a sua posição geográfica, que a permitiu congrega uma grande área regional. Realizando inúmeras ações para o desenvolvimento local e regional, a universidade trouxe para a cidade significativas contribuições para a vida acadêmica. Desta forma, a universidade se coloca, com o objetivo de:

Qualificar a comunidade acadêmica, a partir do (re)direcionamento contínuo e dinâmico dos curso de graduação e pós-graduação, com vistas à consolidação do intercâmbio entre universidade e comunidade, através das necessidades de ensino, pesquisa e extensão, para o atendimento às necessidades locais, regionais e nacionais (UFCG, 2000).

Pretendeu-se trabalhar com a formação de professores na perspectiva de ampliar a discussão e reflexão acerca dos aspectos históricos, culturais e sociais da realidade regional, especialmente do âmbito da educação e formação, mediadas pelos cursos de História, Geografia, Letras, Pedagogia, Química, Física, Matemática e Biologia. Neste ínterim, o Centro de Formação de Professores tem como princípios: “gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, unidade entre teoria-prática, articulação entre formação inicial e continuada [...]” (UFCG, 2000).



Situada no sertão paraibano, a Faculdade de Direito de Sousa foi criada em 1º de maio de 1971, pela Lei Municipal nº 704, de 26 de abril de 1971, cabendo à Fundação Padre Ibiapina, de acordo com o convênio assinado com a Prefeitura Municipal, a implantação do curso e sua administração. A Faculdade desligou-se da Fundação Padre Ibiapina com a criação da Fundação de Ensino Superior de Sousa.

Sob a Resolução nº. 385/79, de 11 de dezembro de 1979 a Fundação de Ensino Superior de Sousa passou a fazer parte da Universidade Federal da Paraíba, constituindo assim, o Campus VI da UFPB, aceitando, por transferência, servidores técnico-administrativos, professores e os alunos da antiga Faculdade de Direito de Sousa. O curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação através do parecer 329/83 - Portaria N.º 352/83.

Com o desmembramento da UFPB e a criação da Universidade Federal de Campina Grande, o Campus IV de Sousa passou, então a pertencer a UFCG, com a designação Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, adquirindo uma nova identidade e criando um novo curso: o de Ciências Contábeis. Posteriormente, também funcionando no turno noturno, foi criado no CCJS o Curso de Administração, em 2005 e em 2009, foi criado o Curso de Bacharelado em Serviço Social. Diante desse marco de construção de uma identidade institucional, que tem como pilares: pesquisa, ensino e extensão, o CCJS vem dando continuidade ao processo de expansão qualitativa e quantitativa da Universidade Federal de Campina Grande.

No tocante à perspectiva de inclusão, temos em ambos os campus, a política de Assistência Estudantil, que obviamente é um grande instrumento de inclusão, uma vez que visa garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades. A assistência estudantil é representada nas Instituições Federais de Educação Superior em diversas esferas como moradia estudantil, restaurante universitário, distribuição de passes de transporte, melhorias na assistência à saúde dos discentes e no que diz respeito às atividades de esporte e lazer, inclusão digital e diversas bolsas tais como: Bolsa Moradia, Bolsa Alimentação, Bolsa Transporte, Bolsa permanência, e que se diferem das Bolsas acadêmicas por suas características inteiramente assistenciais. A política de assistência estudantil, conta com o PNAES e não se pode negar que representa um grande avanço na luta por maiores e melhores direitos para os discentes, no entanto, a lógica de incentivo à privatização da Educação, está fortemente presente. Ao passo, em que o PNAES oferece possibilidades de permanência nas instituições federais, ela restringe uma parcela significativa de

estudantes, visto que ainda que se encaixem no perfil dos programas, existe uma seletividade no que diz respeito aos critérios colocados.

Algumas iniciativas buscam subsidiar a ação dos professores e incentivar e permanência dos estudantes com deficiência nos cursos superiores. Tais ações podem visualizar, sendo mais bem efetivadas na UFCG – CFP, haja vista a existência nesse campus do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), o qual:

Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC, 2013, online).

Tal projeto ainda não existe no CCJS visto que as medidas referentes à perspectiva inclusiva no campus de Sousa são, em sua maioria, relacionadas as ações de acessibilidade arquitetônica, como a mudança do piso tátil para melhor segurança, os sanitários adequados, construção de rampas, etc. Todavia, quando se aponta a necessidade de construir uma universidade cada vez mais inclusiva, as discussões devem ser pautadas para além dessas questões arquitetônicas e aqui sinalizamos, a necessidade de qualificar os docentes para conseguir minimamente dialogar com os estudantes atendendo as suas necessidades, assim como a necessidade de incluir na grade curricular disciplinas que abordem as discussões de gênero, raça e etnia e da pessoa com deficiência.

Há ainda, a adoção pela UFCG do Sistema de Reservas de Vagas que por meio do Decreto 3627/2004 de 28 de abril de 2004, implementa o sistema de Cotas que estabelece 50% de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo os afrodescendentes e indígenas. Mas, apesar do aumento de vagas “que ‘em tese’ é um esforço para qualificar e democratizar o acesso ao ensino” (CASTRO, 2011, p.208), ainda há uma parcela significativa de pessoas que não conseguem acessar o ensino superior e as universidades reordenadas por uma lógica empresarial e com um relevante número de vagas ociosas sofrem um intenso processo

de desmonte e de cortes de verbas, desarticulando o tripé ensino, pesquisa e extensão e o seu princípio basilar de autonomia e universalidade.

### **3 INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DOS ACADÊMICOS USUÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: possibilidades e desafios**

O presente capítulo apresentará a pesquisa de campo que embasou a construção desse trabalho que foi realizada com 13 estudantes, dentre eles negros, homossexuais, mulheres e pessoas com deficiência, usuários da política de Assistência Estudantil da UFCG Campus Cajazeiras e Sousa, mas especificamente do programa da Residência Universitária, que por consequência também integram o Restaurante Universitário através de 13 questionários, compostos por quatro questões abertas e fechadas, subdivididas em tópicos e com as seguintes categorias: perfil do discente, situação socioeconômica, situação acadêmica e expectativas e realidade, respectivamente. Bem como, foi utilizado o instrumento da entrevista semiestruturada, com 7 dos sujeitos pesquisados.

#### **3.1 “Quem traz na pele essa marca”: perfil dos sujeitos da pesquisa**

A escolha por esses sujeitos partiu da necessidade de aprofundar o debate ainda incipiente da perspectiva de educação inclusiva que se produz e reproduz na sociedade e também no espaço acadêmico, a qual tem sido construída na ideia de que a inclusão está vinculada apenas a pessoa com deficiência, quando na verdade, não são apenas esses sujeitos que historicamente estão incluídos de forma precária na sociedade e, por conseguinte ausentes da educação básica e superior. Foi essa inquietação e a ausência dessa discussão que impulsionou esta pesquisa, haja vista, que ao olhar para a UFCG, a invisibilidade desses sujeitos era algo que sem muito esforço conseguimos enxergar.

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2007, p.16)

O desenvolvimento da pesquisa de campo teve como preocupação refletir o cenário da Residência Universitária da UFCG tendo em vista termos encontrado nesse espaço os sujeitos que poderiam crescer na construção deste trabalho e por sentirem na pele as marcas de uma educação precarizada e excludente.

O Programa de Residência Universitária viabiliza o acesso à moradia, para os estudantes provenientes de famílias de baixa renda, não residentes em Sousa e Cajazeiras, regularmente matriculados em um dos cursos de graduação da UFCG e selecionados mediante avaliação socioeconômica, feita pela equipe de Assistentes Sociais. O (a) estudante selecionado (a) passa a morar em uma casa mantida pela Universidade e contam com refeições básicas durante todo o período letivo. O acesso às residências se dá por meio de um processo de seleção pública supervisionado pela Coordenação de Apoio Estudantil (CAE) e coordenado pelo setor de Serviço Social. Podem concorrer às vagas, no Programa de Residência Universitária, os (as) estudantes de graduação da UFCG regularmente matriculados. A permanência pode variar até a conclusão da graduação, podendo ser prolongada por até um ano e meio (três semestres), como pode durar menos tempo caso haja descumprimento das normas previstas no Regimento Geral.

Deste modo os primeiros questionamentos versam sobre o perfil dos discentes. Foi identificado que a faixa etária oscilou de 20 anos de idade que corresponde a 15,4% a 38 anos 7,7% o que denota uma variação significativa de idades, desde jovens, até um público mais maduro, destes 53,5% são do sexo masculino e 46,2% do sexo feminino, tendo estes a mesma identidade de gênero. E ainda 84,6 % não possuem deficiência e 15,4% possui deficiência física e visual – dados que iremos discutir no próximo tópico.

Questionados acerca da orientação sexual 76,9% dos sujeitos são heterossexuais, apenas 7,7% são bissexuais e 15,4% são homossexuais o que já denota a presença em menor proporção desses sujeitos na universidade quando comparado aos heterossexuais, o que se reflete nas marcas históricas que essa camada da população traz consigo, traduzida em exclusão social e negação de direitos educacionais, o que nos leva a compreender a invisibilidade e porque não dizer, a inexistência desses sujeitos na universidade, afinal, “[...] a Educação superior também precisa dar conta das demandas de políticas de inclusão, que também estão relacionados com as minorias sexuais e de gênero” (SOUZA, 2015, p. 23).

Ao levantarmos o questionamento acerca da autodeclaração racial/étnica adotamos o padrão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que divide a população do Brasil em cinco grupos: negro, pardo, branco, amarelo e indígena. Destarte, em nossa pesquisa 23,1% se autodeclararam branco, 38,5% pardo, 30,7% negro e uma pessoa não declarou, por acreditar que essa classificação não o representa. A porcentagem nos revela uma maior proporção de pardos que, em geral, na maioria das pesquisas, tem englobado as pessoas que se consideram “morenas”, é evidente que embora haja uma certa confusão em relação a esta classificação é a população negra que historicamente tem sido alvo da mais perversas formas de discriminação, e que ao se autodeclararem negras, não estão apenas designando uma cor para definir a sua pele, mas sim fazendo menção a uma ação política na luta contra a discriminação, pela inclusão plena na sociedade e pela defesa dos seus direitos, que ainda são golpeados, tendo em vista que no universo dos residentes também se configuram com o número inferior se compararmos quantitativamente aos que se declaram brancos e pardos.

Acerca da situação econômica das famílias dos residentes, identificamos um indicativo gritante sobre a condição econômica destes sujeitos, 53,9% possuem até um salário mínimo de renda e 23,1% possuem menos de um salário mínimo, o que se configura como um grande agravante na condição de reprodução da desigualdade social. Sendo o salário o responsável pelo custeio de tudo aquilo que o trabalhador necessita para reprodução da sua força de trabalho, este tem que ser suficiente para o trabalhador e sua família, porém não é o que visualizamos na realidade, uma vez que um salário mínimo ou até menos que ele, é insuficiente para suprir as necessidades básicas de uma família. Como aponta pesquisa realizada pelo DIEESE no período de Março 2016, o salário mínimo necessário para uma família seria de R\$ 3.736,26 em contrapartida o salário mínimo nominal é no valor de R\$ 880,00. E mais, segundo dados do IPEA, o Brasil está em penúltimo lugar no ranking mundial em distribuição de renda: “1,7 milhão de brasileiros ricos, ou seja, 1% da população, se apropria da mesma soma de rendimentos familiares, distribuídos entre outros 86,5% (50% da população) [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 185). Tal aspecto, nada mais é do que um reflexo da ofensiva neoliberal que impõe políticas de reajuste salariais para estabilizar a economia, mas não aumenta os salários, porque isso repercutiria também no aumento da inflação com o aumento no preço dos produtos.

Ou seja, abre-se mão de estabelecer mecanismos de regulação dos preços como se isso não fosse possível, mas na verdade, o que não é possível, nessa lógica, é a diminuição dos lucros em favor dos salários (SANTOS, 2012, p. 226).

Outros elementos endossam o problema da concentração de renda, como o crescimento da pobreza e do desemprego que, no contexto de crise, marcado pela flexibilização das relações de trabalho e da reestruturação produtiva a abertura dos postos de trabalho não consegue dar conta ao desmonte deles. Retrato este, que podemos melhor visualizar nas respostas dadas pelos sujeitos da nossa pesquisa, quando questionados se haviam pessoas desempregadas na família, onde 30,8% responderam que não e 69,2% afirmaram ter membros da família desempregados em diversos graus de parentesco, o que evidencia de fato com um grande agravante na condição de vida e de permanência desses sujeitos na universidade.

A inseparável relação pobreza, desemprego e desigualdade social, são facilmente interpretados pelos neoliberais como algo inevitável porque, em geral culpabilizam os próprios sujeitos por não possuírem habilidades suficientes para lidar com as nuances do mercado, como corroboram Pereira e Siqueira (2010). Diante disso, a contrapartida do Estado é a adoção das políticas sociais e de programas de transferência de renda de cunho meramente assistencialista para minimizar os efeitos da ofensiva neoliberal, que centraliza esses programas de renda em deterioração da oferta dos serviços sociais básicos.

Deste modo, não podemos pensar de forma desassociada a questão da renda econômica e do acesso a algum benefício da política de Assistência Social, entre os residentes, uma vez que 61,5% das famílias dos sujeitos são assistidos pelos programas de transferência de renda e destes 62,5% são usuários do Programa Bolsa Família e 25% do Benefício de Prestação continuada<sup>4</sup>, tais mecanismos reduzem o agravamento da pobreza, mas são insuficientes para alterar a realidade social, porque são medidas que

---

<sup>4</sup> O programa Bolsa Família atualmente é o maior programa de transferência de renda do Governo, destina-se a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza que possua renda per capita de até R\$77,00 ou até R\$154,00, caso haja na composição familiar crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos de idade. Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um programa nacional de transferência concede o valor de um salário mínimo a pessoas idosas a partir de 65 anos de idade e a pessoas com deficiência, que não possa realizar atividade laborativa e que comprovem não possuírem meios para prover o próprio sustento, nem o tê-lo garantido por sua família. E quem tenham a renda a per capita familiar inferior a ¼ do salário mínimo.

tiram o sujeito da condição de miséria extrema, mas não alteram a desigualdade social inerente a sociabilidade capitalista, em que pese constituir-se uma mediação importante para melhoria de vida dessas pessoas.

Todos esses mecanismos não são e nunca foram veículos de inclusão social, pois têm como principal objetivo excluir e manter excluídos o máximo possível de demandantes sociais par aliviar os cofres públicos de despesas em áreas consideradas economicamente improdutivas. Os eleitos a 'inclusão', por sua vez, são efetivamente tratados como faltosos, pois devem sujeitar os seus direitos (acesso à escola, aos serviços de saúde, aos benefícios da assistência social) a regras contratuais que preveem contrapartidas ditadas e cobradas por governantes, que são responsáveis pela manutenção da pobreza. (PEREIRA; SIQUEIRA, 2010, p. 217).

Diante dessa conjuntura econômica, num contexto de contrarreforma do Estado a política de educação superior continua inalcançável para muitas pessoas, muito embora se reproduza o discurso de democratização do acesso à educação, não é o que substancialmente podemos concluir nos relatos dos residentes quando indagados acerca de serem o primeiro da família a terem acesso a universidade, onde 38,5% responderam que sim, e as explicações são as mais diversas, vejamos:

Meus avós são analfabetos, minha mãe ensino fundamental incompleto, apenas um tio concluiu o ensino médio porém não teve condições de seguir para o ensino superior (Estudante 1).

Meus pais são analfabetos, sendo que meus irmãos um preferiu procurar um emprego, o mais novo ainda está cursando o ensino fundamental e a minha irmã preferiu construir uma família (Estudante 9).

A presença do analfabetismo na família dos sujeitos pesquisados é indicativo do retrato da herança nacional de analfabetos adultos no Brasil, quando nos remetemos à estimativa de que há 13,9 milhões de analfabetos no Brasil, segundo levantamento da



UNESCO<sup>5</sup>, em 2015, e que se manifesta de forma desigual se levarmos em consideração os critérios de território, raça e gênero.

Contudo, apesar do Estado ser um forte mecanismo de regulação dos direitos sociais que se apropria do discurso de democratização da educação para alcançar as metas de fortalecimento da sua hegemonia, encontramos nos relatos, pessoas que acreditam que, de fato, há na atualidade uma democratização do ensino.

Devido alguns fatores, antes o acesso a universidade era apenas destinados as pessoas que tinham status e com a democratização do ensino superior possibilitou o acesso e oportunidades para todos (Estudante 7).

Assim sendo, tal perspectiva nos leva a alguns questionamentos, haja vista que esse acesso não está isento das contradições inerentes ao sistema capitalista, pulverizando o papel da luta de classes o Estado intervém paulatinamente e precariamente garantido o mínimo social criando uma “imagem de um Estado de ‘Bem-Estar Social’ a serviço do povo” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.179), todavia com o objetivo sempre presente de legitimar a hegemonia burguesa.

No tocante à política de Assistência Estudantil identificou-se nos questionários a presença de relevante contradição ao indagarmos sobre a condição de permanência viabilizada pelo programa dos quais são usuários se seria suficiente ou insuficiente e 61,5% responderam ser suficiente, pois contempla as necessidades de permanência, entretanto 38,5% disseram ser insuficiente, uma vez que está aquém das reais necessidades de permanência. Contudo, a contradição referida se faz presente quando pedimos a opinião acerca do mesmo programa a partir das categorias: bom, ruim, regular e péssimo e obtivemos como resposta: 53,5% um pouco mais da metade dos estudantes acham regular o programa que estão inseridos e 38,5% responderam bom. Mas ora, como pode ser suficiente e regular ao mesmo tempo? E encontramos a resposta para esse questionamento nas justificativas dos residentes, que nos chamam atenção, quando notamos que, de fato, a Política de Assistência Estudantil, especialmente o Programa de Residência Universitária e de Restaurante Universitário,

---

<sup>5</sup> Relatório de monitoramento global de EPT (Educação Profissional e Tecnológica), documento Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios.

oferecem o mínimo, ou seja, moradia e alimentação, mas, ainda está muito longe de oferecer o básico. Inquietemo-nos com os relatos a seguir:

Mesmo com os programas de assistência que sou beneficiada a minha permanência na universidade compromete muito a renda mensal da minha família (Estudante 1).

Há com frequência escassez de alimentos e produtos de limpeza que frequentemente temos que obter com o próprio dinheiro. A residência de Cajazeiras também apresenta problemas de infraestrutura (Estudante 4).

Acredito que seria necessário algum auxílio financeiro, já que temos outras necessidades na instituição como compra de xerox, livros dentre outras coisas (Estudante 8).

Falta apoio psicológico, enfermaria, uma alimentação adequada na residência, mais apoio da prefeitura à respeito da Residência (Estudante 12).

Portanto, a importância que a Assistência Estudantil assume na vida dos estudantes é inquestionável, porém cabe ressaltar que ela ainda não possibilita que os estudantes acessem todos os serviços que lhe são de direitos. Há casa, há comida, mas não há assistência médica, não há lazer, não há atividades culturais, não há um auxílio financeiro para custear gastos oriundos da atividade formativa, enfim há uma grande fragilidade desta política na garantia da permanência desses estudantes na universidade e claro na construção de uma educação emancipatória.

### **3.2 Dilemas do acesso e permanência na UFCG**

Considerando os principais entraves postos pela sociabilidade capitalista que tem organizado os indivíduos na sociedade segundo um mecanismo de exploração, que oprime, discrimina e legitima o preconceito, e que assim, também impõe barreiras muitas vezes intransponíveis ao acesso, permanência e a efetivação da educação inclusiva na UFCG, analisaremos algumas indagações feitas nas entrevistas que nos revela importantes elementos que refletem nos efeitos do sistema capitalista para barrar a construção de uma educação verdadeiramente emancipada. Inicialmente perguntamos

a 7 estudantes - sendo 2 do campus de Sousa e 5 do campus de Cajazeiras – quais foram as principais dificuldades para entrar na universidade; para permanecer e quais os problemas enfrentados, e se eles consideram a UFCG uma instituição inclusiva e se já sofreram algum tipo de exclusão, preconceito ou discriminação.

Identificamos que as dificuldades para acessar o ensino superior, se transformam e se particulariza de acordo com a realidade de cada estudante. Muitos residem em área rural e assim sofreram com a escassez de transporte para se deslocar até a cidade, outros por terem alguma deficiência e desde a trajetória escolar de educação básica até a educação superior não tiveram acesso a políticas de inclusão e outros não apontaram nenhuma dificuldade de acesso e sim questões relacionadas a escolha de curso e aos aspectos mais subjetivos e pessoais.

Bem, acredito que não só as minhas dificuldades, mas assim de todas as pessoas que moram na zona rural tem dificuldades, é desde que eu comecei a estudar o fundamental I eu tinha que sair de minha residência é 1h e 30m antes até a estrada da estrada a gente pegava um transporte que era um “pau-de-arara”, era um caminhão na época e aí a gente enfrentava chuva muitas vezes o caminhão ficava atolado não dava acesso a escola, perdia aula e aí com as políticas públicas governamentais do governo do Estado da Paraíba juntamente com o governo federal, e aí trouxeram novos transportes (ônibus) e aí o que melhorou mais em relação como era antes (Estudante 1).

Principalmente assim no ensino fundamental, médio, como a gente assim, minha mãe, meu pai eles viviam numa comunidade rural, então transporte sempre foi muito difícil, é acho que foi a principal dificuldade que a gente encontrou (Estudante 4).

Apesar dos avanços e de ter muitos jovens da zona rural na universidade, as desigualdades ainda persistem o que nos sinaliza que os avanços foram insuficientes para enfrentar a dicotomia entre campo e cidade. Como podemos visualizar: “Enquanto para a população urbana [...] 52,9% tem instrução completa de nível médio ou superior, no meio rural essa condição só existe para 17,1% da população, segundo os dados da Pnad 2007” (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 4). Evidencia-se a ausência do Estado na oferta desse direito à população do campo que tem contribuído para manter essas fragilidades.

É preciso levar em consideração que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades. É intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, e a ausência do direito à educação no território rural. Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para se construir os caminhos necessários à sua superação (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Conquanto, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência, as iniciativas ainda são muito recentes e precárias. O início da vida escolar já se configura como um grande desafio, uma vez que raros casos conseguem frequentar uma sala de aula regular, mais raros ainda são aqueles que conseguem ingressar no ensino superior, vejamos no relato a seguir:

Na verdade, eu considero que as minhas dificuldades elas partiram desde o ensino fundamental e médio, quando eu tive acesso ao primeiro ano do ensino fundamental já foi aos 7 anos e 6 meses, e nessa época ainda não se ouvia falar na inclusão e eu tive que passar por muitos desafios, na época os professores e a direção eles nem sequer tomaram conhecimento da gravidade da minha deficiência e eu por medo e por vergonha, eu também não falava isso pra pessoas, a minha família, também assim, ela sabia que eu tinha uma deficiência, só que elas não sabiam, assim exatamente o diagnóstico, pelo fato de ser uma família humilde, ser simples e não ter assim as condições de procurar um oftalmologista, coisas assim do tipo [...] diante de tudo isso eu ainda consegui, concluir meu ensino fundamental e médio, naquela época, eu não tive acesso a nenhum recurso de acessibilidade, nem audiovisual, nem de tecnologias assistivas, e os maiores e melhores recursos que eu pude naquela época utilizar pra concluir esse tão grande sonho que eu tinha de estudar e terminar o ensino médio foi a minha audição e capacidade de memorização. [...] E concluindo o ensino médio, mas uma vez assim, como eu repeti, como eu não tive acesso as tecnologias da informação e comunicação, nem aos recursos de acessibilidade, eu resolvi assim, parar mesmo, eu cheguei a chorar, porque eu tinha muita vontade de ingressar no ensino superior, mas diante da minha visão eu sabia que isso não seria possível e eu achava que tinha que ser uma universidade que me oferecesse uma sala especial pra pessoas com deficiência visual que essas pessoas tinham que saber o braille dentre outras coisas (Estudante 7).

É possível identificar na fala acima as muitas barreiras que são postas para uma pessoa com deficiência, que tem que lidar no seu cotidiano com a ausência de muitos recursos, inclusive financeiros condicionada ao sistema capitalista que afeta diretamente a vida de toda a classe trabalhadora e, além disso, a ausência de recursos de acessibilidade sejam eles ligados as tecnologias assistivas, sejam as barreiras arquitetônicas e atitudinais. Deste modo, as dificuldades são ainda maiores para permanecer na universidade, de modo especial na UFCG, instituição esta que não estava organizada e preparada para receber estudantes com deficiência, uma vez que as instituições que seguem os parâmetros inclusivos deve se adaptar as necessidades de cada estudante e não o contrário. O que vemos são os estudantes tendo que se adaptar as limitações da universidade e adoção de medidas ainda muito incipientes de se tornar um pouco menos excludente.

É importante sublinhar que a sociedade tem uma grande responsabilidade pelas dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam no seu cotidiano, já que não busca uma organização e ajuste para conviver com as diferenças que essas pessoas trazem consigo.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, online).

Uma vez que o acesso já se configura como um grande desafio, e quanto a permanência? Quais os problemas que esses estudantes encontram no esforço contínuo de permanecer cursando uma graduação?

Transporte, né? Era um deles porque ficar se deslocando todo dia, você perde tempo, daí você chega cansado, você não estuda né? Daí também a questão financeira, que sempre pesou pra mim antigamente fazer um curso superior era a questão financeira né? (Estudante 6).

Na verdade, é uma das maiores barreiras que eu considero hoje em dia para as pessoas com deficiência permanecerem, não somente assim na

universidade, mas para que ela possa ser incluída assim, na sociedade, são as barreiras atitudinais que essas barreiras atitudinais elas podem ser geradas através de comportamentos ou atitudes ainda que sejam intencional ou não, umas das outras coisas, umas das coisas que eu venho percebendo que dificulta a permanência na universidade é assim, a falta de recursos de acessibilidade, hoje em dia se houve muito falar em inclusão digital, mas ainda há uma exclusão muito grande relacionadas as pessoas com deficiência porque muitas vezes, é a gente sabe que são ferramentas importantes pra que possamos ser incluídos, porque o estudante ele tem que tá sempre, fazendo pesquisas, fazendo seus trabalhos acadêmicos e eu sinto essa grande dificuldade por eu não ter ainda autonomia suficiente para fazer o uso das tecnologias assistivas e também muitas vezes faltam esses recursos na universidade [...] tive que lutar muito para ter acesso ao mínimo e as coisas não acontecem tão rápido, a gente muitas vezes tinha que esperar e lutar muito pra que isso aconteça e outra coisa assim que eu considero que seria muito importante se acontecesse, se houvesse um incentivo por parte da instituição, trazendo cursos de capacitação para os professores, esses cursos relacionados a metodologia didático-pedagógica, porque como, eles assim não estão acostumados a lidar com pessoas com deficiência, a gente acaba ficando assim meio perdido na aula, meio disperso. E outras questões, mas hoje eu considero uma das minhas maiores dificuldades para permanecer na universidade está ligada diretamente aos estudos, ao rendimento acadêmico. Por que? Porque eu tenho percebido que o meu conhecimento ele tem sido assim de forma fragmentada em relação aos meus colegas. Mas por quais motivos? Primeiramente falta de material digitalizado, pelo fato desse processo ser bem recente na universidade e eu não tenho acesso aos livros da biblioteca básica e complementar do curso em equiparação de igualdade aos demais colegas, ainda não, porque esse processo além de ser um pouco lento ele é difícil e não estão envolvidas muitas pessoas, são, é por volta assim de duas pessoas que estão trabalhando nesse processo de escaneamento e de revisão esse é uma das coisas que hoje eu tenho que driblar muito pra que isso, assim aconteça e isso acaba assim dificultando o meu rendimento acadêmico (Estudante 7).

Como é possível notar nos relatos acima há muitos obstáculos para a integração da pessoa com deficiência com o meio que está inserido, seja na própria interação com os docentes, seja nas questões relacionadas a própria qualidade da formação dessas pessoas que podem promover ou dificultar a sua inclusão. Embora saibamos do esforço do corpo docente para garantir a melhor permanência desses estudantes na universidade tendo grande compromisso com a formação, muitas vezes o direito de igual participação deles nos cursos que os outros estudantes não é compreendida. Segundo a Portaria nº 1.679 de dezembro de 1999 que dispõe sobre os dispositivos de acessibilidade, acesso, permanência, mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações dos cursos do ensino superior para as pessoas com deficiência, ela sinaliza no Artigo 2º os requisitos

que as universidades devem contemplar para atender as pessoas com deficiência física e visual:

Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros. Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; - lupas, régua de leitura; - scanner acoplado a computador; - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille (BRASIL, 1999, p.1-2).

Deparamo-nos com muitas situações que nos fazem questionar as condições de permanência dos estudantes com deficiência e dos demais estudantes que tem os seus direitos diariamente cerceados. A maioria dos relatos aponta a questão financeira como a principal dificuldade para permanecer na universidade. Sabemos que o PNAES (2007) estabelece que devem prioritariamente ser atendidos pela política de Assistência Estudantil, estudantes oriundos de escola pública ou com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, o configurando-a como uma política seletiva, focalizada e centralizada na pobreza. E ainda coloca para além da moradia estudantil e da alimentação, deve também ser desenvolvidas ações nas áreas de transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Contudo, não é essa realidade que vemos efetivada nos campus da UFCG aqui em estudo, uma vez que ofertam apenas moradia e alimentação, de maneira muito precária ainda, não atendendo assim as muitas demandas e necessidades dos estudantes. Embora saibamos, que por mais frágil e insuficiente que é esta política ela de certa forma mantém ainda os muitos usuários na universidade,

colocando isso a um dos entrevistados, instantaneamente respondeu: “não, com certeza, mantém ainda, mas pode melhorar (Estudante 3).

É na realidade a universidade oferece algumas bolsas, né? Monitoria, PIBIC, projeto de extensão, assim a dificuldade maior pra ficar mesmo você tendo o RU e também a residência, é porque a gente não só vive de comida e de dormida, claro que é muito bom, ruim se não tivesse, porque assim, retiraria muitas pessoas que estão aqui hoje, mas assim a gente tem outras coisas, é (Estudante 1)

Assim., principalmente em relação, assim, financeiro mesmo, porque minha, só tem o quê? Um salário dois pra sustentar a família, então, eu assim nos primeiros 15 dias do mês até que eu tenho dinheiro, porque é o dinheiro que ela manda, mas o restante do mês é um arrocho (Estudante 4)

O principal problema para permanecer na universidade é a questão das bolsas, porque, por exemplo, é, nós quando entramos na residência, nós já entramos por ser alunos, né? Então o que acontece, nós temos acesso ao restaurante universitário, nós temos acesso a dormida, mas a gente também tem que ver justamente que nossos alunos tem que comprar textos, tem que comprar livros, né? E também aquela questão tem que se alimentar, porque apesar de nós termos o restaurante universitário né? Outra, outros gêneros alimentícios a universidade não oferece que nós também precisamos, ou então muitas vezes a universidade não oferece porque ela não queira, é porque muitas vezes ela não está em condições de oferecer aquele gênero alimentício no momento e há também a questão de muitas vezes o aluno adoecer e ter que comprar um remédio e aí a universidade não dá total suporte, justamente porque não cria um programa, por exemplo, como eu posso dizer? De bolsas, por exemplo, temos o REUNI, mas quem tem REUNI não pode ser residente e vice-versa e o que acontece? Se existisse um maior número de bolsas de monitoria, por exemplo, bolsas de extensão, com certeza os alunos residentes participaria disso e com certeza garantiriam uma maior rentabilidade acadêmica, porque, agora não, mas boa parte dos bolsistas aqui da universidade eram alunos residentes (Estudante 5)

Tenho monitoria, mas é como eu te falei, essas bolsas a gente não pode contar com elas, porque elas nunca caem na data, sempre atrasam é difícil, se não fosse de fato a residência, se não fosse de fato a, o RU, a alimentação, não teria como (Estudante 3).

Em pesquisa realizada pela Andifes (2011), acerca do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, observa-se que 52% dos estudantes do nordeste, são da classe C, D e E, o que denota que a universidade tem um contingente significativo de estudantes em situação de



vulnerabilidade econômica e social e assim necessitam dentre outras de um auxílio financeiro para permanência e conclusão dos cursos, e algo que identificamos nas falas da maioria dos sujeitos, que colocam a questão financeira como um grande obstáculo para permanecerem na universidade. Como também podemos observar, a maioria dos residentes exercem atividades acadêmicas remuneradas, sejam do programa de monitoria, seja de projetos de extensão. No entanto, nesse contexto de cortes orçamentários das universidades, são os estudantes quem primeiro sofrem com esse sucateamento, pois precisam lidar com os atrasos – de quase 3 meses – de suas bolsas, não podendo contar com esse benefício para suprir minimamente as suas necessidades imediatas.

É bem verdade, que houve uma ampliação considerável do número de vagas nas universidades públicas brasileiras, mas essa ampliação não reduziu a desigualdade social existente, se pensarmos que há uma parcela significativa de estudantes que estão excluídos do ensino superior, e não estamos falando de uma “minoría”, mas de uma maioria que tem lutado por efetiva democratização da educação superior que não amplie somente o acesso, mas que fortaleça as possibilidades de permanência de todos os estudantes. Deste modo, perguntamos aos entrevistados se eles (as) consideravam a UFCG uma instituição inclusiva e encontramos bastantes divergências nas respostas.

Acredito que o campus daqui de Cajazeiras, ele inclui sim, todos os gêneros, todos os gêneros ele inclui nunca presenciei nenhum tipo de preconceito (Estudante 1).

Ai é difícil, eu acho que de fato a gente encontra todos esses sujeitos aqui dentro, mas há ainda assim um olhar diferente para algumas pessoas, seja pra quem veio do meio rural, seja pro homossexual, talvez não numa forma descarada, mas talvez aquele preconceito velado, talvez até através da ironia, que é até uma crueldade, não uma piada, mas machuca as pessoas né? Eu acho que ainda tem sim (Estudante 3).

Considero sim! Porque eu acho que pra nós mulheres acho que não tem mais essa diferença, você entra com a sua capacidade e assim, em relação as cotas, também, ela tem muita inclusão então eu acho, em nenhum momento, é no meu processo pra entrar aqui dentro e nem na minha permanência eu num, como dizer, eu não encarei nenhuma situação de exclusão (Estudante 4).

Olha a UFCG ela não é, porque é muito fácil a gente falar em política de inclusão, só quem um exemplo é, falta por exemplo, se é um aluno deficiente falta mais rampas aqui na academia, acessibilidade, nós do curso de História temos um caso de uma aluna que pra gente levar ela

pra sala de aula a gente tem que carregar ela praticamente nos braços, segurando ela, pra ela subir os degraus da escadaria, porque? Porque não tem uma rampa. Falta mais rampas aqui no campus. E outra em termos de negros, homossexuais, mulheres, a universidade ela pode até criar e cria projetos de inclusão só que aí é que está, o nosso público é um público heterogêneo de culturas completamente heterogêneas, então o que acontece, a partir do momento em que um determinado grupo de estudantes defende uma política de inclusão por serem frutos de uma cultura mais liberal, vamos ter outros estudantes que não vão defender essa inclusão seja pra negros, seja pra mulheres e isso vai acabar tendo um choque cultural que vai legitimar o quê? Uma série de preconceitos (Estudante 5).

Poxa, é difícil responder essa pergunta, é meio complicado. Então, eu penso que não até porque você não ver tanto deficiente [...] mas eu penso que não, aqui é muito difícil, eu pelo menos não conheço outros deficientes (Estudante 6).

Podemos observar as divergências nas falas acima, onde há quem acredite que a UFCG é inclusiva apenas por verem esses sujeitos historicamente discriminados cursando uma graduação o que nos remete a ideia erroneamente reproduzida de que a inclusão se restringe apenas as matrículas dos estudantes no ensino regular sem oferecer as mínimas condições de permanência. Assim como, encontramos os que acreditam que a UFCG não é uma instituição inclusiva, por não efetivar com qualidade os programas e políticas para atender as necessidades do estudante, seja relacionada às barreiras físicas como foi mencionado nos relatos acima, seja as barreiras sociais colocadas as mulheres, aos negros e aos não heterossexuais. Por conseguinte questionamos se já se já tinham sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação, e obtivemos como resultado:

Por ser da área rural sim, e isso não é um tipo de preconceito que só perdura aqui na universidade, desde as séries do quinto ano em diante quando comecei a cursar na zona urbana, existia sempre aquele preconceito com relação a ser do sítio, ser matuto, a não saber falar, não saber se comportar, na realidade acredito que isso seja, é um ideologia criada por pessoas assim, que não tem uma realidade do mundo, né? E também na universidade as pessoas da zona rural, também, elas são, como é que eu posso dizer? Discriminadas por ser na zona rural, não sei se são todas as pessoas, mas a gente pode verificar um pequeno grupo que é discriminado. Por que assim, se você for pegar o histórico das pessoas que chegaram na universidade percebe-se que as pessoas da cidade elas tinha e tem maior acesso, devido ao transporte, devido a uma condição melhor de vida, porque nós sabemos que nas comunidades rurais a maioria das pessoas, é claro que com o passar dos tempo e com essas políticas do atual

governo, as pessoas das comunidades rurais, elas vão tendo novas oportunidades de emprego, de trabalho, antes não existia (Estudante 1).

Aqui? Já nessa forma que tô te falando, não da forma descarada, mas através de ironia de piadinha de coisas que acha que é normal é natural brincar com isso, mas [...] eu não me sinto excluído, porque eu sou muito bem resolvido com quem eu sou, mas cada um reage de uma forma diferente né? Talvez, por exemplo, eu sou homossexual se isso fosse, seu eu fosse ser atingido dessa forma, a sei lá, cinco anos atrás eu reagiria de uma forma diferente é um outro processo, é uma outra cabeça, eu tava me descobrindo, sei lá, então não teria a fortaleza que eu tenho hoje, entendeu? Seria uma outra reação, mas nem todo mundo tá no mesmo tempo, eu não sei como é o dos negros, das mulheres ou dos outros homossexuais, enfim, mas as pessoas tem que ser respeitadas de qualquer forma, a diversidade tá aí, a gente tá na universidade onde a diversidade ela tem que ser respeitada mas do quer em qualquer canto (Estudante 2).

Assim, é cara a cara a gente não vê não, mas a gente sabe que tem. Uma piadinha uma coisa ou outra, tipo por ser negro, por ter cabelo que não seja liso, sempre tem (Estudante 3).

Não, não e também nunca presenciei com outra pessoa, então nesse sentido, então eu acho realmente que ela se ampara com a inclusão (Estudante 4).

Aqui na universidade não, na vida sim, pelo menos que eu lembre não, só se foi coisa bem pequena que eu. O tipo de preconceito é das pessoas acharem que eu não posso fazer alguma coisa, entendeu? Eu acho que é um tipo de preconceito, tem que chegar e perguntar pra mim, você pode fazer isso? Não, não posso por isso e por isso, mas daí a pessoa já te excluir é um tipo de preconceito e acontece (Estudante 6).

Não, aqui dentro da universidade eu posso garantir o seguinte, eu não sofri aqui preconceito, eu sofri fora da universidade, tá entendendo? Mas dentro da universidade não, até porque eu sempre tentei me destacar como um dos melhores da sala, então por isso eu não sofri tanto preconceito (Estudante 5).

Encontramos nos relatos acima, inúmeras situações de discriminação e exclusão, assim como identificamos muito a repetição do discurso de que não vivenciaram o preconceito direto, apresentado, mas sim o velado e indireto o que nos leva a refletir sobre a ideia de que só existe discriminação ou preconceito se for submetido a uma situação de violência física ou verbal traduzindo portanto, a perspectiva colocada pelo sujeitos e por Santos (2010):

A dissimulação da opressão agrava a vida dos segmentos oprimidos, porque mesmo sendo constantemente desrespeitados em seus direitos e submetidos à situação de violência, têm que conviver com a hipocrisia, traduzida na ideia de que não existe discriminação, enquanto experimentam, no mais diferentes espaços, a ira daqueles que disseminam comportamentos e valores conservadores os quais se irradiam no universo das sociedades democráticas como algo ‘natural’ (SANTOS, 2010, p.190).

Dentre as várias políticas de inclusão que vem sendo institucionalizada pelo sistema educacional brasileiro, temos as ações afirmativas que consistem em medidas que buscam reduzir a desigualdade de acesso nas universidades públicas brasileiras aos segmentos historicamente desprivilegiados desse acesso. Em 2004, o MEC por do Decreto de Lei nº 3627/2004, estabelece 50% de vagas das instituições federais para estudantes oriundos de escola pública, em especial negros e indígenas. Considerando que há uma barreira concreta no acesso dessa população ao ensino superior as ações afirmativas pretendem, portanto, viabilizar maior igualdade de oportunidade e diminuição da desigualdade social. Os depoimentos a seguir, nos apontam importantes reflexões sobre a política de cotas.

É um aspecto muito positivo, eu acho essencial e super merecido, muita gente diz, não tá ali, não é porque mereceu é porque entrou pelas cotas, mas se a gente for estudar esse processo isso é muito mais que merecido, é uma luta histórica (Estudante 3).

Veja bem quando eu entrei na UFCG eu entrei pelo vestibular tradicional, então não existia o Sistema de Cotas, então eu não via um número grande de negros aqui na universidade, tá entendendo? Eu por exemplo, só tinha eu e um outro colega meu que ele era policial, só nós dois, éramos os únicos negros da sala de aula, tá entendendo? Se eu e meu colega éramos os únicos negros da sala de aula, só tínhamos dois negros, aumentando esses dados, por exemplo, imagine todo o campus? Então o número de negros na nossa universidade ainda era muito pequena no processo de vestibular tradicional, com a política de cotas é, o público afro aumentou, né? eu vejo isso, há um aumento só que, aí é que está, nós temos a política de cotas, é muito fácil o governo chegar e dizer, não nos aumentamos o acesso dos negros às universidades, só que por traz disso também, existe uma coisa, e a permanência? E a permanência desses alunos na universidade e o preconceito que esses alunos ainda vão sofrer porque apesar de nós estarmos no século XXI tá entendendo? O racismo ainda está muito presente, porque [...] Muitos defendem o seguinte a política de cotas, como se o governo agisse com preconceito, como se dissesse que o

negro ele não tem a mesma capacidade intelectual que um branco, tá entendendo? Longe disso, a mesma capacidade intelectual que um negro tem, um branco também tem. Existe a política de cotas, existe, mas também aumente o número de vagas, não apenas fique no número X pra negros, aumente pra que mais negros tenham acesso a universidade (Estudante 5).

Segundo Castro (2010) essa política tem levantado muitos questionamentos, sobretudo no tocante a ampliação do acesso aos segmentos menos abastados sem investir em mecanismos de permanência desses sujeitos: “Apesar das discussões polêmicas que as envolvem, as Políticas de Cotas, têm forte apelo popular e respondem aos esforços empreendidos pelo movimento negro ao longo de muitos anos” (CASTRO, 2010, p. 205).

Assim, as implicações dessa análise pretendem ir além de levantamento de dados, mas sim adentrar as condições adversas daqueles que procuram permanecer no sistema de ensino apesar de todas as dificuldades para se manterem na universidade. Para tanto, esse esforço não se esgota aqui, iremos seguir, para compreender as estratégias que esses estudantes utilizam para driblar essas dificuldades. Já que ingressar na universidade representa uma grande conquista, mas conseguir concluir o curso certamente é uma conquista imensurável.

### **3.3 Desigualdades e resistências: as estratégias de sobrevivência em questão**

A desigualdade social que marca o ensino superior tem se dado de forma contínua e prolongada e os estudantes cotidianamente precisam adotar estratégias de sobrevivência que se contrapõem ao processo de exclusão ao qual são submetidos nessa conjuntura excessivamente antidemocrática e desigual. Notamos as inúmeras tentativas dos estudantes de tentarem se manter ainda que muito precariamente nesse cenário marcado por muitas adversidades, sobretudo, a ausência de recursos financeiros, um das dificuldades mais pontuadas no relatos dos estudantes.

Assim sendo, após questionarmos acerca das dificuldades postas para o ingresso e permanência dos estudantes na UFCG e tendo obtido consideráveis reflexões, os indagamos sobre as estratégias que se utilizam para driblar as dificuldades e seguirem

com os seus estudos, considerando que só quem sente na pele essas dificuldades tem maior propriedade para expor e exigir do Estado e da Universidade melhorias, para que a permanência de todos os estudantes seja melhor viabilizada, pedimos então, para proporem sugestões. Embora, cada estudante tenha a sua particularidade e singularidade, as estratégias e sugestões são similares, afinal as dificuldades são coletivas e, portanto, questões centrais são colocadas para redução das barreiras cotidianas na residência e na Universidade.

Uma das principais estratégias recorrente nas falas dos residentes é reduzir os gastos financeiros, economizando ao máximo e às vezes recorrendo à família – que em geral vivem em situação de vulnerabilidade econômica – para custear as despesas.

Bem, na realidade eu passo é, mais de duas, três semanas sem ir em casa né? Já pra economizar dinheiro, porque a passagem é muito cara, é 40 reais e aí veja, umas das grandes dificuldades, por mais que a gente tenha essa assistência aqui na universidade, a gente tem outros gastos pra passagem, pra gente ir pra casa, pra ir pra minha cidade é 40 reais (Estudante 1).

Tipo já, quando eu morava em fortaleza eu dava muita aula de reforço e é isso às vezes acontece de dá uma aula aqui outra acolá e tudo mais e a esperança de que a bolsa caia, mas eu também sou uma pessoa que não tenho muito gasto, não sou muito consumista, então (Estudante 2).

O jeito é dizer a mãe, somente. Mas como tenho monitoria, embora atrase, mas como diz a história eu sou muita segura, quando chegar eu já tento economizar bastante, né? Pra que aquele dele dê e assim eu também tenho a pouca ajuda que a minha mãe dá, serve bastante, não é muito que ela pode ceder, mas aquela contribuição já ajuda bastante (Estudante 3).

Às vezes eu, peço a ela de novo, mas na maioria das vezes eu tento ficar sem mesmo, vai fazendo com o que tem economizando o máximo e quando acaba, acabou e pronto. (Estudante 4).

Essas questões marcam e prejudicam profundamente a vida acadêmica dos estudantes e traz muito rebatimentos para a condição de vida das famílias, que como já eludimos anteriormente, a maioria delas sobrevivem e resistem com apenas um salário mínimo ou menos que isso, e precisam custear as despesas dos estudos, que são acrescidas com o fato de morarem longe de suas casas. E a solução imediata, muitas vezes, ou é a economia forçada ou algum trabalho informal e temporário, como vimos

nos depoimentos acima, alguns estudantes se veem obrigadas a ingressarem no mercado de trabalho, para tentar manter-se cursando a sua graduação:

Com um ‘pé-de-meia’ para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Para viabilizá-la, tentam obter uma renda mediante alguma forma de trabalho em tempo completo ou parcial (ZAGO, 2006, p.233).

Outras estratégias adotadas pelos estudantes é a participação em atividades acadêmicas de pesquisa, extensão e monitoria remuneradas e, no caso específico dos residentes pesquisados aproximadamente, 64% realizam algum tipo de atividade, uma vez que os programas da Assistência Estudantil não podem ser acumulados, exceto o Restaurante Universitário para os residentes, todavia, não é permitido conjugar com os auxílios financeiros como a bolsa REUNI e a bolsa Permanência, assim os estudantes buscam integrar-se em programas acadêmicos para além de contribuir para uma formação ampla com a unidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, também terem em contrapartida um benefício financeiro para atender as necessidades colocadas no exercício de produção de conhecimento.

No tocante às necessidades da pessoa com deficiência as estratégias de sobrevivência são diárias e permanentes, tendo em vista a ausência de instrumentos materiais, físicos, pedagógicos e sociais que esses estudantes precisam lidar no seu dia-a-dia na Universidade, que tem realizado pequenas transformações no seu espaço físico, mas que ainda está muito distante de eliminar todas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e comportamentais e assim tornar-se de fato uma instituição inclusiva. Nesse processo um fator primordial que identificamos é a presença das reivindicações dos estudantes para que as mudanças saiam do aparente e sejam materializadas, se não fosse o exercício de denúncia, de não silenciar e de reivindicar os seus direitos, podemos afirmar categoricamente que esses estudantes não estariam mais na universidade, como veremos nos depoimentos:

[...] eles primeiro recebem o aluno com deficiência ou com algum tipo de dificuldade pra depois se adequar e não é o correto né? E o projeto de acessibilidade da universidade é muito mal feito, muito errado, não

tem nada de acessível mesmo, sabe? O básico do básico, principalmente na residência, na residência eu tive que pedir um monte de coisa e fui atendido né? A questão de banho, assim a estrutura da casa antes não tinha acesso, daí fizeram calçamento e cobertura, daí eu cheguei no tempo que tava fazendo cobertura, daí fizeram só a rampa que não tinha acesso era na terra, daí fizeram aquela rampa só que ainda não terminaram não colocaram corrimão, não rebaixaram, como que fala alguns, alguns “batentes” então ainda não rebaixaram. Daí o que eu pedir foi pras duas residências, mas eu pedi para os banheiros porque os banheiros não tinha aonde colocar sabonete, aonde colocar shampoo, então isso é um absurdo, quando eu entrei na residência de primeiro momento eu não quis pedir só que aí eu sofri um acidente dentro do banheiro, no banheiro o piso é liso, ele não é adaptado daí eu peguei e sofri um acidente porque eu colocava as coisas no chão daí quando fui pegar acabei escorregando [...] eu falei, eu reclamei com eles porque era uma coisa tão básica, eu acho que no projeto do banheiro, já era pra tá onde colocar sabonete, onde colocar uma roupa, alguma coisa, né? Daí quando eu fiz, mandei um e-mail [...] eles responderam, só que eu pedi pra todos, né? Mas eles falaram que não dava pra fazer pra todo mundo, mas eu falei, mas como se uma coisa que já era pra tá no projeto, não, não vai dá, porque vai ficar muito caro o orçamento, a gente vai fazer pra você, né? (Estudante 6).

Na verdade eu considero que meu desafio aqui na instituição foi desde os primeiros momentos, chegando aqui eu percebi que a instituição ela não estava de forma alguma preparada pra acolher uma pessoa com deficiência e partindo das minhas necessidades e das minhas dificuldades eu vi que eu teria que passar a reivindicar aquilo que precisaria para permanecer e como eu não sabia então eu procurei tomar conhecimento da legislação de quais seriam os meus direitos e a partir daí eu passei a reivindicar junto a coordenação de curso, a direção de centro, a biblioteca, a assistência estudantil, também passei a reivindicar junto a ouvidoria e a minha luta aqui ela tem sido incessante, eu estou na luta todos os dias, para que eu possa permanecer porque se eu parar, assim, de lutar, eu também vou parar de estudar porque as necessidades elas estão presentes todos os dias, as dificuldades, elas estão presentes todos os dias. Quando eu cheguei aqui eu encontrei uma grande dificuldade, é, de locomoção, que está relacionada as barreiras arquitetônicas e físicas, e a partir das minhas reivindicações algumas coisas vem mudando, as barreiras também comunicacionais porque a principio quando eu cheguei eu era vista como um problema pra muitas pessoas elas não sabiam sequer se comunicar comigo, por falta, assim de aproximação com uma pessoa com deficiência, elas não sabiam sequer nem como elas deveriam cumprimentar, na verdade, parece até ser engraçado, mas tinha pessoa que até que fugiam de mim no inicio, pra não falar comigo (Estudante 7).

Deste modo, luta-se para que todas as instituições de ensino básico e superior acolham todos os estudantes atendendo as suas respectivas diversidades, assegurando práticas para que as barreiras no aprendizado sejam removidas. Por uma efetiva



participação da família no apoio aos profissionais e pela formação contínua destes e por fim, para que as classes especiais sejam ressignificadas para dá suportes as classes regulares. É de suma importância destacar o papel da educação especial neste íterim, uma vez que para muitos uma ação implica na negação da outra. Quando na verdade não é exatamente assim. Não se concebe a necessidade de fechar as portas das salas de recursos, ou de eliminar qualquer atendimento especializado, pois há aqueles que necessitam de um atendimento mais específico. Pretende-se que as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sirvam de suportes ao ensino regular, constituindo um conjunto de recursos e métodos para garantir a eficácia do aprendizado e o atendimento de qualidade à diversidade dos estudantes, de modo a não se manter como um ambiente excludente e a buscar reformular as suas práticas.

Entendendo que as estratégias utilizadas pelos estudantes para driblar as dificuldades para permanecer na Universidade só deixarão de serem necessárias, quando mudanças estruturais ocorrerem no âmbito do Estado e, por conseguinte da Universidade, mas não nos referimos a qualquer mudança, mas sim a transformações que estejam comprometidas com a qualidade de vida dos estudantes e com a sua permanência, orientada pelo compromisso da emancipação humana. Assim, na pesquisa realizada, muitas sugestões foram colocadas, como melhoras na acessibilidade, a presença de uma equipe de profissionais na residência já que não há uma equipe interdisciplinar compondo a Assistência Estudantil, embora o Plano Nacional de Assistência Estudantil estabeleça a necessidade de uma equipe composta por Psicólogo, Nutricionista e Assistente Social, mas essa é uma das limitações da coordenação de apoio estudantil de ambos os campi em estudo.

Aumentar mais a monitoria, os projetos de extensão, assim dando mais acessibilidade as pessoas para ingressar nesses programas (Estudante 1).

Eu vou dizer de uma forma geral, basicamente, pode ser? A gente ainda ver muito problema com a questão de alimentação em pouca quantidade, em pouca variedade, então e aí a gente tem vários estudantes de várias realidades diferentes e fica difícil para alguns estudantes, uns comem mais outros comem menos e tudo mais, tem os que não comem certos alimentos por uma questão de saúde às vezes, mas não tem porque é a condição. A gente não tem nenhuma nutricionista, por exemplo, vou te dizer uma realidade minha, eu passei dois anos sem comer carne e aqui eu não tenho essa condição uma porque eu não tenho renda pra tá preparando meu próprio

alimento, não tenho tempo também por causa das utilidades da universidade e aqui não tem opção, né? E aí nem todo come, nem todo mundo pode comer também seja por uma questão de opção seja por uma questão de saúde, aí a preparação da alimentação também, tem muitas pessoas que já na trazem a prática de cozinhar de casa e aí a gente verifica, muito óleo na comida entendeu? Muito sal às vezes. A nutricionista ou até uma orientação, uma capacitação para a galera que produz, que faz o alimento, que prepara seria bom. A questão da infraestrutura da residência tem muito problema aqui especificamente de cajazeiras, eu não sei como é em Sousa, problema com infiltração, rachadura, sério mesmo, vão ter que refazer aquele negócio lá porque tá muito feio, meu quarto tá todo mofado, isso faz mal pra respiração da gente, tá muito mofado, tem goteira caindo na cama de dois meninos que ficam acima da gente de mim e de outro amigo, e é complicado porque molha o colchão dele e às vezes ele tem que tirar o colchão e dormir em outro canto é complicado. Quando acontece algum problema, tipo, uma lâmpada que quebra ou um produto que a gente precisa, alguma coisa desse tipo, às vezes a gente é barrado pela burocracia da própria universidade, às vezes um problema tão simples, tão simples, tão simples, mas é a papelada tem que resolver às vezes lá em campina grande, entendeu? E aí é demora. E eu acho que atividades culturais aqui ainda são muito poucas e na residência universitária também deveria ter, por sinal a gente tem o regimento que diz que deve estimulado, mas, no entanto... E às vezes até o que a gente tenta fazer é barrado, mas enfim (Estudante 2).

Então eu acho que podia ter uma bolsa, alguma coisa de vamos dizer, permanência, vamos colocar assim, porque ajudaria realmente, porque é uma dificuldade, a gente gasta com xerox e na minha área de saúde a gente tem muito gasto com material, porque muitas vezes o laboratório ele não oferece luvas de procedimento, luva estéril, então a gente tem esses gastos... então se tivesse uma bolsa assim, não precisava ser ô, mas uma bolsa, igual com o REUNI, uma bolsa de 250,00, 300,00 reais (Estudante 4).

Se existisse um maior número de bolsas de monitoria por exemplo, bolsas de extensão, com certeza os alunos residentes participaria disso e com certeza garantiriam uma maior rentabilidade acadêmica, porque, agora não mas boa parte dos bolsistas aqui da universidade eram alunos residentes (Estudante 5).

Falta apoio psicológico é essencial, principalmente pra quem mora na residência, uma enfermaria também, porque eu fiquei doente esses dias e não tinha pra quem recorrer, daí eu não tava muito bem pra tá dirigindo. Eu acho que era correto né? Pelo menos ter o mínimo aqui pra esse atendimento, pelo menos uma medicação, uma enfermeira, num caso menos grave que não tem. A acessibilidade melhorar (Estudante 6).

Muitos elementos nos inquieta nas falas dos sujeitos e direciona nossa reflexão acerca da inoperacionalidade da lei, que não tem materializado a Política de Assistência

Estudantil de forma a viabilizar a permanência com qualidade dos estudantes no ensino superior, especialmente no que consta no art. 2º: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). Notamos nos depoimentos, o anseio dos residentes por melhores condições na estrutura física das residências, por ações de promoção da saúde, lazer e cultura e claro pela ampliação de bolsas de extensão e pesquisa para esses estudantes respeitando os critérios de desempenho acadêmico tenham maiores condições de arcar com as suas despesas diárias.

Cultura, lazer, atenção à saúde, são ações que deveriam ser promovidas pela Assistência Estudantil, mas que são muito incipientes e precárias na UFCG. Há raramente atividades culturais e de lazer, os estudantes quando tentam promover algo tem que submeter a muita burocracia e, na maioria das vezes, não conseguem realizar suas atividades. Assim sendo, faz-se necessária uma ampliação dos programas culturais, esportivos e de lazer, promovidos pela universidade para a comunidade de residentes. Não obstante, o art. 5º do Regimento Geral das residências, sinaliza que são direitos dos residentes assistência médica, odontológica e psicológica, com exceção do atendimento psicológico que pode ser requerido pelo residente quando necessário aos profissionais de psicologia dos campus, que não compõe a equipe da Assistência Estudantil, mas que quando necessário colaboram. Já os outros serviços os residentes recorrem em maioria, aos serviços de saúde pública, o que nos revela a necessidade de equipe uma multidisciplinar e interdisciplinar para este tipo de atendimento e para estar viabilizando o direito colocado no papel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o trajeto percorrido neste trabalho evidenciamos os desafios para efetivar um sistema educacional pautado na diversidade e nos direitos humanos e na luta contra a desigualdade social através da construção de uma sociedade igualitária e emancipada humanamente, o que pressupõe romper com os paradigmas do capitalismo que oprime e explora a classe trabalhadora para assim, espriar a sua hegemonia de dominação. No âmbito da educação vemos sua construção voltada para interesses mercantis e para concessão de oportunidades aqueles que historicamente já são os privilegiados por esse processo.

Numa conjuntura de regressão dos direitos sociais e de expansão da desigualdade social que se agudiza com as iniciativas neoliberais, umas das grandes armadilhas desse ideário é deslegitimar os direitos conquistados pela força das lutas sociais, especialmente aqueles voltados para ações no âmbito educacional, como as políticas de ações afirmativas – as cotas raciais e sociais –, da ampliação do direito da pessoa com deficiência, da visibilidade da mulher e dos não-heterossexuais no ensino básico e superior, enfim de todos as camadas da população que se encontram a margem nesse sistema.

A perspectiva de inclusão que endossa esta pesquisa está embasado na defesa dos direitos humanos do acesso e permanência com qualidade nas instituições de ensino superior e nas respostas coerentes as necessidades de cada estudante, que não se restringe as matrículas dos discentes no ensino regular, mas ao compromisso permanente de construir mecanismos que rompam com a imediatividade e superficialidade das práticas educativas intrinsecamente vinculadas a racionalidade formal-abstrata do capitalismo, razão esta pautada no individualismo e nas relações abstratas entre os sujeitos.

Romper com essa razão implica na ultrapassagem da aparência para a essência, do individualismo para a coletividade e no alcance de uma consciência plenamente emancipada e não manipulada pelo capital e pela apreensão das relações humanas não mais como relações entre objetos, que só se torna possível se ancorada pela razão crítico-dialética. Bem como o anseio, a partir das mediações histórico-concretas construir uma ação educativa pautada na formação de indivíduos plenamente livres, orientados pela emancipação humana e não pela emancipação apenas política.

Dentre as inúmeras respostas do capital as suas crises cíclicas, no âmbito da educação superior encontramos as alianças com o mercado, que se traduzem no aumento de programas de ampliação do acesso dos estudantes como o FIES, o PROUNI e o próprio REUNI, todos baseados numa lógica empresarial e mercadológica, todavia o grande desafio da Universidade hoje é voltar-se para a formação humana universal e crítica, mas sobretudo para viabilização de melhorias para que os estudantes consigam permanecer na Universidade, que tem adotado alguns mecanismos de permanência como a política de Assistência Estudantil, que embora ofereça condições para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica prosseguirem com seus estudos, ainda tem se apresentado de forma insuficiente para atender as demandas básicas dos estudantes, especialmente dos usuários do Programa da Residência Universitária da UFCG – campus Sousa e Cajazeiras – que são os sujeitos da nossa pesquisa.

Identificamos em nossa análise que somente a política de Assistência Estudantil e as medidas de ampliação de acesso ao ensino superior, ainda são muito insuficientes se pensarmos os desafios apontados pelos estudantes para permanecerem na Universidade. E no tocante a inclusão das pessoas com deficiência as dificuldades são ainda maiores porque além de terem que superar as barreiras sociais da desigualdade e discriminação, tem também que lidarem com as barreiras físicas e arquitetônicas dos espaços da UFCG e com a ausência de tecnologias necessárias para o melhor desempenho acadêmico desses estudantes, o que seria reduzido se as instituições materializassem a perspectiva da educação inclusiva que consiste na adaptação contínua e permanente das instituições as necessidades de cada estudante antes de recebê-los e não o contrário, onde a pessoa com deficiência é quem precisa se adaptar as limitações postas nos espaços.

É fato que a ampliação do acesso está muito distante de resolver as desigualdades sociais inerentes às camadas populares, as mulheres, homossexuais, negros e as pessoas com deficiência ao ensino superior e que dentre as inúmeras dificuldades dos estudantes vimos a questão financeira com um dos maiores desafios, assim vislumbramos que as estratégias de permanência que as instituições devem adotar precisam estar comprometidas com ações de cunho socioeconômico e de expansão de benefícios materiais, mas sobretudo ações de natureza acadêmicas, ampliando os debates sobre a exclusão dentro e fora da sala de aula e experiências pautadas na construção de uma consciência crítica e emancipadora de todos os discentes.

Em nossa pesquisa visualizamos inúmeros relatos que endossam a nossa conclusão de que a UFCG ainda não se configura como uma instituição inclusiva, pois cotidianamente os estudantes vivenciam situações de discriminação e exclusão e as estratégias para superar esses desafios colocados por eles são ações que não se limitem somente a ampliação do acesso, mas a medidas que fortaleçam as possibilidades de permanência. Como melhorias na acessibilidade física, a presença de uma equipe interdisciplinar compondo a Assistente Estudantil composta por Psicólogo, Nutricionista e Pedagogo para melhor atender as demandas dos residentes e dos demais estudantes. Não obstante, também ações de promoção da saúde, lazer e cultura, além das melhorias na estrutura física das residências e ampliação de bolsas de extensão e pesquisa.

O levantamento realizado nessa pesquisa bibliográfica e de campo indica a necessidade de aprofundar os estudos e pesquisas na perspectiva da educação inclusiva no sentido mais amplo, ou seja, estudos voltados para além da inclusão da pessoa com deficiência ao ensino superior, mas que ampliem o debate e a discussão do acesso e permanência de outros sujeitos historicamente marginalizados no meio acadêmico e social e que lutam diariamente contra o fatalismo dos seus destinos que são colocados pela sociedade. Sem desconsiderar as análises mais profundas das questões estruturais que produzem formas precárias de acesso e permanência no sistema de ensino superior.

Sob a orientação neoliberal e, por conseguinte, da contrarreforma do Estado no contexto de privatizações há um intenso processo de empresariamento e mercadorização da educação superior no Brasil, apesar da disseminação do discurso de democratização do acesso e permanência no ensino superior, muitas barreiras ainda parecem intransponíveis, sobretudo na realidade da UFCG – Campus Cajazeiras e Sousa – que tem reproduzido no seu cotidiano esse contexto de exclusão e tem materializado práticas ainda muito incipientes para que os estudantes permaneçam com qualidade cursando sua graduação. Fato este que nos convida a continuar lutando pela garantia dos direitos e serviços que viabilizem para além do ingresso a permanência dos estudantes no ensino superior e para que o Estado em parceria com a Universidade atendam plenamente as necessidades de cada estudante.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Danielle Coêlho; MACÁRIO, Epitácio; VALE, Erlênia Sobral do. **Modernização Conservadora e ensino superior no Brasil:** elementos para uma crítica engajada. Revista Universidade e Sociedade. n. 52, julho. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1275859802.pdf>>
- BARBOSA, C.D. L. **Assistência Estudantil:** compromisso do Serviço Social com o ensino superior. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_emdebate.php?strSecao=OUTPUT&fas=202&NrSecao=11](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_emdebate.php?strSecao=OUTPUT&fas=202&NrSecao=11)> Acesso em: 24 jul. 2015
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, Natália. **Mulher e Universidade:** a longa e difícil luta contra a invisibilidade. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Brasília,1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2015
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Documento orientador do incluir.** Brasília, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/documento\\_orientador\\_programa\\_incluir.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/documento_orientador_programa_incluir.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2015
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394** de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 14jun. 2015
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.679** de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2016
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 3.627** de abril de 2004. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)> Acesso em: 25 abr.2016
- \_\_\_\_\_. **Decreto 7.234** de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 07/2015.** Aprova o Regimento Geral para o funcionamento das Residências Universitárias da UFCG. Campina Grande, 2015.
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, Alba Tereza B de. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. **Revista virtual textos e contextos**, Rio de Janeiro, n.5, p. 1-14, novembro. 2006. Disponível em:  
<[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufsc\\_artigo\\_2006\\_ATBdeCastro.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufsc_artigo_2006_ATBdeCastro.pdf)> Acesso em: 20 out. 2015

\_\_\_\_\_. Política Educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete [et al] (orgs.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 195-209.

COELHO, Marilene. Razão dialética idealista e razão histórico – crítica. In: COELHO, Marilene. **Imediaticidade na prática profissional do assistente social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CHAUI, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 29 set. 2015

FERRARI, M.A.L.D; SEKKEL, M.C. **Educação Inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. Psicologia, Ciência e Profissão. Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>> Acesso em: 29 set. 2015

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GLAT, R.(Org.).**Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 79-106.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)> Acesso em: 11 out. 2015

LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÍLIA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das Desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/Das%20Desigualdades%20aos%20Direitos%20a%20exigencia%20de%20politic%20afirmativas%20para%20a%20promocao%20da%20equidade%20educacional%20no%20campo.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2016



- MARX, Karl. Emancipação política e emancipação humana. In: NETTO, José Paulo (org). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 49-72.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.9-27.
- MINTO, Lalo Watanabe. **A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais**. 2011. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt4/a\\_educacao\\_superior.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt4/a_educacao_superior.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2016.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- \_\_\_\_\_. BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ORSO, Paulino José. **As possibilidades e limites da Educação na sociedade de Classes**. 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.10.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.10.pdf)> Acesso em: 23 fev. 2016
- PEREIRA, Potyara A.P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PEREIRA, Camila Potyara; SIQUEIRA, Marcos César Alves. As contradições da política de assistência social neoliberal. In: BOSCHETTI, Ivanete [et al] (orgs.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-227
- PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2016
- PIRES, M. F. P. **Materialismo histórico- dialético e educação**. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> Acesso em: 28 out. 2015
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SANTOS, Silvana Maria de Moraes dos. Política social e diversidade humana: crítica à noção de igualdade de oportunidade. In: BOSCHETTI, Ivanete [et al] (orgs.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 185-194

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial, outubro, 2005. Disponível em: <<https://institutoconsciencia.websiteseuro.com/pdf/ae/revistainclusao1.pdf#page=7>> Acesso em: 24 jul. 2014

SILVA, F.L. **Universidade**: a ideia e a história. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100013)>

SOUSA, I. P. **A Prestação Estatal da Educação Inclusiva como Obrigação Político-Jurídica**. 105fl. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas. João Pessoa. 2013

SOUZA, M. H de. **A militância LGBT na universidade**: um estudo de caso do coletivo KIU. 91fl. Dissertação (Mestrado em estudos interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UFCG. **Projeto Político-Pedagógico do CFP**. Cajazeiras. 2000 [mimeo].

VIEIRA, G. M. **Educação Inclusiva no Brasil**: do contexto histórico à contemporaneidade. 2012. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/24042013TCC%20-%20Givanilda%20Marcia%20Vieira.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v.11, n. 32, maio/agosto. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2016.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
E SOCIAIS – CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE  
DIREITO E SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE BACHARELADO EM  
SERVIÇO SOCIAL

## QUESTIONÁRIO

## 1. PERFIL DO DISCENTE

## 1.1. Qual a sua idade

(completa)?: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: a- Masculino ( ) b-  
Feminino ( )

1.2.1. Qual a sua identidade de  
gênero? a- Masculino ( ) b-  
Feminino ( )

## 1.2.2. Qual a sua orientação sexual?

a- Homossexual ( )  
b- Heterossexual ( )  
c- Bissexual ( )  
d- Transexual ( )  
e- Outra: \_\_\_\_\_

## 1.3. Qual o seu estado civil?

a- Solteiro/a( ) b- Casado/a( )  
c- União Estável ( ) d- Viúva/o ( )  
e- Divorciado/a ( ) f- Outros ( )

## 1.4 Como você se autodeclara?

a - Branco ( ) b - Pardo ( ) c- Amarelo  
( ) d- Negro ( ) e- Indígena ( )

1.5. Qual a sua religião? a- Católica ( )  
b-Evangélica ( ) c-Espírita( )  
d- Nenhuma ( ) e-  
Outras: \_\_\_\_\_

1.6. Você possui algum tipo de  
deficiência? a-Não ( ) b-Sim ( ).

Se sim, especifique:

b.1) física ( ) b.2) auditiva ( )  
b.3) visual ( ) b.4) Intelectual ( )  
b.5) Outra: \_\_\_\_\_

## 2. SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA:

## 2.1. Renda mensal familiar:

a- Não possui renda ( )  
b- Até 01 salário mínimo ( )  
c- Até 02 salários mínimos ( )  
d -Até 03 salários mínimos ( )  
e -Até 04 salários mínimos ( )  
f- Até 05 salários mínimos ( )  
g- Mais que 05 até 10 salários mínimos  
( )  
h- Mais de 10 salários mínimos ( )  
i - Menos de um salário mínimo (bolsa  
Reuni, monitoria etc) ( )

**2.4 Há pessoas desempregadas na sua família?**

**a-** Não ( )      **b-** Sim ( ). Se sim, informar quantas e grau de parentesco:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.5 A família tem acesso a algum benefício da Política de Assistência Social?**

**a-** Sim ( )      **b-** Não ( ).

**Se sim, identificar:**

**a.1-** Programa Bolsa Família( )

**a.2-** Renda Mensal Vitalícia ( )

**a.3-** Benefício de Prestação Continuada (BPC) ( )

**a.4-** Outro.

Qual?: \_\_\_\_\_

—

**3. SITUAÇÃO ACADÊMICA:**

**3.1. Assinale os programas da assistência estudantil dos quais você é usuário:**

**a-** ( ) Restaurante Universitário

**b-** ( ) Residência Universitária

**c-** ( ) Bolsa REUNI

**d-** ( ) Bolsa Permanência

**3.2. Você é o primeiro na sua família a ter acesso à universidade?**

**a-** ( ) Sim **b-** ( ) Não. Se sim, como você explicaria isso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3.3. Formas de ingresso na UFCG:**

**a-** ( ) Ampla concorrência **b-** ( ) Cotas. Se sua resposta foi a opção B, especifique?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. EXPECTATIVAS E REALIDADE**

**4.1 Qual a sua expectativa com a conclusão de um curso superior?**

**a-** ( ) Oportunidade de emprego bem remunerado

**b-** ( ) Ascensão social

**c-** ( ) Obtenção do título acadêmico

**d-** ( ) Produção de conhecimento

**4.2. Para a sua permanência na universidade, você considera o fato de ser usuário deste programa ou serviço:**

**a-** ( ) suficiente, contempla minhas necessidades de permanência

**b-** ( ) insuficiente, aquém das minhas reais necessidades de permanência

Justifique? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4.3. Qual a sua opinião a respeito do benefício da assistência estudantil ao qual você está inserido/a?**

**a-** Bom ( )    **b-** Ruim ( )    **c-** Regular ( )  
**d-** Péssimo( )  
 Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4.4 Exerce atividade de pesquisa/extensão/monitoria?**

**a-** Não ( )

**b-** Sim/Pesquisa( )

**c-** Sim/Monitoria ( )

**d-** Sim/Extensão ( )

**e-** Sim/Pesquisa/Monitoria ( )

**f-** Sim/ Pesquisa/Extensão( )

**g-** Sim/ Monitoria/Extensão ( )

**h-** Outra ( )

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Quais foram suas principais dificuldades para entrar na universidade?
2. Quais você acredita que sejam suas maiores dificuldades para a permanência na universidade? Quais os problemas que você tem enfrentado?
3. Como você faz para driblar as dificuldades para seguir com seus estudos? De que estratégias se utiliza?
4. Que sugestões você apontaria (para a Universidade e/ou o Estado) para que sua permanência na UFCG fosse melhor viabilizada?
5. Você considera a UFCG uma instituição inclusiva? Já sofreu algum tipo de preconceito, discriminação e/ou exclusão?

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### ESCLARECIMENTO

Convidamos você, por meio deste documento a participar da pesquisa “Que a Universidade se pinte de povo: os desafios da educação inclusiva no ensino superior”. Temos como objetivo analisar os dilemas e as contradições que perpassam a perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, bem como a apreensão desta como um direito social que deve ser ancorada numa estrutura gratuita, pública, laica, de qualidade e que atenda a todos os estudantes sem qualquer distinção. A pesquisa tem como orientadora a Prof. Me. Maria Clariça Ribeiro Guimarães, professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande/CCJS.

Os riscos que podem decorrer para os(as) participantes da pesquisa são mínimos. As pesquisadoras responsáveis estão comprometidas em armazenar sigilosamente todos os dados obtidos, utilizando-os apenas para fins científicos de análise da realidade social, sem dar margem para pensamentos preconceituosos nem estigmatizantes. Não explicitaremos a identidade dos(as) informantes. Para assegurar o sigilo e a segurança, utilizaremos pseudônimos ao nos referirmos às mesmas nos nossos relatos de pesquisa. As gravações e os formulários serão guardados em local sigiloso e seguro, em arquivos digitais e impressos na Coordenação do Curso de Serviço Social. Não reconhecemos outros riscos.

Os benefícios da pesquisa para os(as) entrevistados(as) são considerados indiretos, de caráter sociocultural, uma vez que os resultados, quando divulgados amplamente, poderão subsidiar discussões e práticas no âmbito da organização e ação política na universidade. Deste modo, os dados e análises podem nortear ações públicas que busquem a efetivação do direito à educação para todos.

Sua participação é importante porque suas respostas às nossas perguntas contribuirão com essa análise, viabilizando o entendimento da Política de Assistência Estudantil, de modo especial acerca do Programa de Residência Universitária do qual você é usuário. Para isso, pedimos seu consentimento para realizar algumas perguntas.

Se você decidir participar, você será submetido(a) ao procedimento de **questionário e entrevista** nos fornecendo informações importantes sobre as experiências do cotidiano da atuação do movimento social do qual você faz parte.



Sua participação é completamente voluntária, de modo que você tem liberdade para desistir, retirando seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, não tendo com isso prejuízo ou penalidade. Se sentir-se constrangido(a) de alguma forma, em qualquer momento poderá se recusar a responder a alguma pergunta ou solicitar a suspensão parcial ou total da gravação por nós realizada. Obedeceremos critérios técnicos adequados de forma a não prejudicar a qualidade e autenticidade das informações, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Armazenaremos as transcrições em meio digital nos arquivos da Coordenação do Curso de Serviço Social.

Garantimos que serão mantidos sigilo e respeito, ou seja, o seu nome ou qualquer dado que possa identificá-lo não serão expostos nesse trabalho.

Se você tiver algum gasto financeiro comprovado decorrente da sua participação na pesquisa, você será ressarcido(a).

Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Disponibilizaremos uma cópia deste Termo e as dúvidas que surgirem a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Flávia Lamonielle Vicente Gomes, no endereço eletrônico: [flavia\\_lamonielly@hotmail.com](mailto:flavia_lamonielly@hotmail.com) ou pelo telefone: (83) 99193-4676.

#### CONSENTIMENTO APÓS O ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que estou ciente dos objetivos dessa pesquisa e de ter compreendido as informações dadas pela pesquisadora, e por livre e espontânea vontade, aceito participar da pesquisa “Que a Universidade se pinte de povo: os desafios da educação inclusiva no ensino superior”. Permito que as informações que prestei sejam utilizadas para o desenvolvimento da mesma.

Sousa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

ASSINATURA

---

Flávia Lamonielle Vicente Gomes  
Pesquisadora responsável

**APÊNDICE D**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a gravação em áudio das informações que prestarei à pesquisadora responsável durante a entrevista que faz parte do processo de coleta de informações da pesquisa: “Que a Universidade se pinte de povo: os desafios da educação inclusiva no ensino superior”. Permito que as informações que prestei sejam utilizadas para o desenvolvimento da mesma. Elas poderão ser gravadas em meio digital, e armazenadas em mídias eletrônicas, transcritas a partir de critérios técnicos adequados de forma a não prejudicar a qualidade e autenticidade das informações, bem como poderei solicitar a leitura das transcrições a qualquer momento.

Se sentir-me constrangido(a) de alguma forma em qualquer momento, poderei me recusar a responder qualquer pergunta ou solicitar a suspensão parcial ou total da gravação realizada.

Certo de que as informações serão utilizadas apenas para fins científicos de análise da realidade social, permito que sejam utilizadas para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Sousa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

ASSINATURA

---

Flávia Lamonielle Vicente Gomes  
Pesquisadora responsável