

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Contribuições e
limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU**

UBERLÂNDIA

2022

ILZA MARIA DA SILVA ALVES

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Célia Borges.

UBERLÂNDIA

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474 2022	<p>Alves, Ilza Maria da Silva, 1969-</p> <p>A assistência estudantil na educação superior [recurso eletrônico] : contribuições e limites relativos a conclusão de curso do estudante bolsista da UFU / Ilza Maria da Silva Alves. - 2022.</p> <p>Orientador: Maria Célia Borges. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.618 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 39/2022/343, PPGED				
Data:	Vinte de dezembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	9 h	Hora de encerramento:	13 h
	11913EDU021				
Nome do Discente:	ILZA MARIA DA SILVA ALVES				
Título do Trabalho:	"A assistência estudantil na educação superior: contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR ? democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade."				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Claudenir Modolo Alves - FSBS; Josenilda de Souza Silva - IFNMG; Leonice Matilde Richter - UFU, Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/12/2022, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/12/2022, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josenilda de Souza Silva, Usuário Externo**, em 20/12/2022, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudenir Módolo Alves, Usuário Externo**, em 20/12/2022, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/12/2022, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4143973** e o código CRC **DFC1245E**.

AGRADECIMENTOS

Desde já, aproveito este espaço para agradecer a Deus, que é Pai, Filho e Espírito Santo, por ter me dado condições para a realização deste projeto e ter me amparado até aqui.

À Nossa Senhora Aparecida e a todas as Nossas Senhoras, por me amparem, ouvirem minhas preces, me darem esperança quando eu nem queria mais continuar... nesses tempos pandêmicos.

Aos meus filhos, Jean Sulyvan, Jalles Matheus e Ilzimeire, pelo apoio na transcrição das entrevistas e na revisão exaustiva de textos.

Ao meu esposo, João Alves, por sempre me apoiar e entender os momentos em que eu necessitava de espaço e tempo para escrever.

Ao meu pai, sempre otimista e firme nas orientações e no seu modo de me estimular.

À professora Maria Célia Borges, pela condução sempre precisa, competente e carinhosa nas orientações, nos meus devaneios e principalmente nas minhas incertezas.

Aos professores Marcelo Soares Pereira Silva, Lucia de Fátima Valente e Elisa Antônia Ribeiro, participantes da banca de qualificação, cujas reflexões e críticas contribuíram para a construção deste estudo. Todas as contribuições foram muito bem-vindas.

Aos professores Claudenir Módolo Alves, Luci Aparecida Souza Borges de Faria, Leonice Matilde Richter, Marcelo Soares Pereira Silva, Valéria Peres Asnis e Elisa Antônia Ribeiro, que compartilharam seus conhecimentos e aceitaram compor a Banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faced/UFU, pelos ensinamentos; e aos colegas de doutorado, com quem pude dividir momentos de aprendizados.

À Luciene Correia Santos de Oliveira, amiga sempre presente com mensagens positivas e de incentivo.

Ao servidor Sr. James Madson Mendonça, do PPGED, um agradecimento muito grande e o reconhecimento que lhe devo por estar no doutorado. Gratidão imensa!

Ao Sr. Ali Ahmad, da Faced, e a todos os técnicos e técnicas que realizam com dedicação as atividades acadêmicas e administrativas dentro da UFU.

Aos estudantes e servidores da UFU participantes da pesquisa.

Aos colegas de trabalho, Assistentes Sociais da Diase de Uberlândia e dos demais Campi da UFU, por terem me apoiado, apesar dos entraves e das contradições encontradas quando se trata de liberação para capacitação de servidores técnico-administrativos.

A todos/todas, o meu muito obrigada.

Ao meu pai, José Aleixo, meu exemplo de honestidade, força e determinação; e à minha mãe, Maria, *in memoriam*.

Ao João, pela paciência e presença; e aos nossos filhos Ilzimeire, Jean e Jalles, por serem nossos filhos.

A eles dedico meu trabalho!

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação”, e se insere na temática de políticas para a Educação Superior. Teve por objetivo analisar as percepções dos gestores, técnicos e estudantes em relação à contribuição da assistência estudantil para a conclusão da graduação de estudantes bolsistas, e os seguintes objetivos específicos: discutir teoricamente a(s) política(s) de Educação Superior no Brasil, sua expansão a partir de 2007, contextualizando a função social da universidade e os embates no contexto neoliberal; contextualizar historicamente a Política de Assistência Estudantil no Brasil, identificando os programas, projetos e ações desenvolvidos na UFU; e analisar as contribuições e limites do programa de Assistência Estudantil da UFU para a permanência e conclusão de curso de estudantes bolsistas, segundo a visão de gestores, da equipe técnica e de estudantes vinculados à AE. A pesquisa é de cunho qualitativo, na perspectiva de uma visão crítico dialética. Os referenciais teóricos se originam das áreas da Educação, do Serviço Social e das Ciências Sociais, e os principais teóricos que fundamentaram a pesquisa são: Sguissardi (2014; 2015), Netto (1999; 2007), Cunha (1986), Dias Sobrinho (2010), Kosik (2002), entre outros. Recorreu-se aos delineamentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. No campo das políticas públicas, os principais documentos consultados foram: a Lei n.º 13.005/2014; o Decreto n.º 6096/2007; o Decreto n.º 7234/2010; os Relatórios Fonaprace, de 2011, 2016 e 2019; e, como documentos institucionais, os PIDEs/Relatórios de Gestão/UFU e a Resolução CONSUN/UFU n.º 15/2009. Para a pesquisa empírica, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas junto aos gestores e à equipe técnica, e questionários respondidos por discentes ligados à Assistência Estudantil. Os resultados desta investigação indicam que as políticas públicas relativas à permanência dos estudantes, apoiadas pela Assistência Estudantil, têm importância fundamental para que estes permaneçam e concluam o Ensino Superior; porém, não são suficientes, sendo necessário que se considere a implementação de um conjunto de ações, haja vista que o sucesso acadêmico depende de multifatores e que a materialização das ações de Assistência Estudantil não atingiu a universalidade, dentro da perspectiva de atender a todos que dela necessitam.

Palavras-chave: Políticas públicas. Assistência Estudantil. Políticas de permanência. Ensino Superior.

ABSTRACT

This doctoral research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Higher Education College of the Federal University of Uberlândia, in the “State, Policy and Management of Education” Line Research, and it is part of the theme of policies for higher education. It aimed to analyze the perceptions of managers, technicians and students in relation to the contribution of student assistance to the conclusion of the graduation of scholarship students, and it has the following specific objectives: theoretically discuss this policy in higher education in Brazil, its expansion from 2007 on, contextualizing the social function of the university and the clashes within the neoliberal context; historically contextualize the Student Assistance policy in Brazil, identifying the most sought programs, projects and actions developed at UFU; and also to analyze the contributions and limits of the UFU Student Assistance program for the permanence and completion of the scholarship students' course, according to the view of managers, technical staff and students linked to the AE. The research is of a qualitative nature in the perspective of a critical dialectic vision. The theoretical references are based on the areas of Education, Social Work and Social Sciences and the main authors that gave support to the study are: Sguissardi (2014; 2015); Netto (1999; 2007); Cunha (1986); Dias Sobrinho (2010); Kosik (2002), among others. It can also be considered a research with bibliographic, documentary and empirical designs. Concerning public policies, the main documents used were: Law 13.005/2014; Decree n.º 6096/2007; Decree n.º 7234/2010; the 2011, 2016 and 2019 Fonaprace Reports; the PIDEs/Management Reports/UFU and Resolution CONSUN/UFU n.º 15/2009 as the institutional documents researched. For the empirical research, semi-structured interviews were carried out with managers and technical staff and students linked to the Student Assistance program answered questionnaires. The results of this investigation indicate that public policies related to the permanence of students supported by the Student Assistance program have a fundamental importance for them to remain and complete Higher Education; however, they are not enough by themselves and it is necessary to consider the implementation of a set of actions, given that academic success depends on multiple factors, and the materialization of Student Assistance actions did not reach universality, within the perspective of serving everyone who needs it.

Keywords: Public policies. Student Assistance. Permanence policies. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Instituições de Educação Superior/Uberlândia	31
Quadro 2 - Quantidade de teses por descritor	51
Quadro 3 - Distribuição das teses por região	52
Quadro 4 - Distribuição das teses por ano.....	52
Quadro 5 - Distribuição das teses por descritor.....	55
Quadro 6 - Levantamento das teses (produção final)	56
Quadro 7 - Ações de expansão/Governo Dilma	98
Quadro 8 - Resultado parcial da Meta 12, do PNE/2014-2024	100
Quadro 9 - Resultado parcial da Meta 13, do PNE/2014-2024.....	101
Quadro 10 - Instituições de Educação Superior por organização acadêmica e categoria administrativa – 2020.....	115
Quadro 11 - Principais dificuldades listadas pelos estudantes pesquisados.....	154
Quadro 12 - Histórico dos principais atos normativos da AE na UFU - 1ª etapa (1976-2016)	166
Quadro 13 - Histórico dos principais Atos normativos da AE na UFU - 2ª etapa (a partir de 2016)	167
Quadro 14 - Normativas, metas e diretrizes PIDE/UFU.....	175
Quadro 15 - Dados gerais dos entrevistados	180
Quadro 16 - Caracterização do segmento discente de acordo com a entidade que representa	181
Quadro 17 - Distribuição dos cursos dos respondentes	182
Quadro 18 - Processo de categorização	185
Quadro 19 - Demandas AE/UFU na percepção dos discentes	198
Quadro 20 - Visão dos gestores sobre o acompanhamento ao estudante bolsista.....	202
Quadro 21 - Visão da equipe técnica sobre o acompanhamento ao estudante bolsista	210
Quadro 22 - Avaliação discente sobre auxílios pagos em pecúnia.....	215
Quadro 23 - Formas utilizadas pelos estudantes para se manterem na UFU	216
Quadro 24 - Visão dos discentes a respeito do Fórum.....	219
Quadro 25 - Contribuições da AE na visão dos discentes	224

FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Triângulo Mineiro	29
Figura 2 – Mapa do município de Uberlândia.....	30
Figura 3 – Distribuição dos Campi da UFU.....	33
Figura 4 - Universidades criadas/Governo Dilma Rousseff.....	97
Figura 5 - Áreas com cortes orçamentários.....	113

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ampliação no número de Universidades Federais.....	92
Gráfico 2 - Participação das IES públicas e privadas na expansão de matrículas de graduação	107
Gráfico 3 - Percentual de instituições de Educação Superior por categoria administrativa ..	115
Gráfico 4 - Percentual de discentes que pensaram em abandonar o curso.....	153
Gráfico 5 - Disponibilização orçamentária	171
Gráfico 6 - Modalidade de ingresso de estudantes assistidos	172
Gráfico 7 - Distribuição, por campus, dos participantes da pesquisa	182
Gráfico 8 - Percepções dos estudantes/UFU a respeito da AE.....	191
Gráfico 9 - Conhecimento das ações desenvolvidas pela Proae.....	217
Gráfico 10 - Índice de evasão e retenção nos estudantes assistidos	227

ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - UFU	34
Organograma 2 - PROAE/UFU.....	36

TABELAS

Tabela 1 Evolução do volume de recursos Pnaes (2007-2018).....	21
Tabela 2 - Instrumentos normativos da expansão da Educação Superior - 1º e 2º Governos do Presidente Lula	88
Tabela 3 - Matrículas Presenciais, de 1998 a 2008.....	94
Tabela 4 – Graduandos, segundo renda bruta familiar, em faixas salariais	151
Tabela 5 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abruem	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AE	Assistência Estudantil
ANDES-sn	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional Superior
Consun	Conselho Universitário
CRAs	Coefficiente de Rendimento Acumulado
Creduc	Programa de Crédito Educativo
CsF	Ciência sem Fronteiras
DE	Dedicação Exclusiva
Dired	Diretoria de Estudos Educacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Ensino a Distância
EFDH	Escola de Formação em Direitos Humanos
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Eseba	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
Faced	Faculdade de Educação
FAE	Fórum de Assuntos Estudantis
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fonaprace	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários
GO	Goiás

GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTPE	Grupo de Trabalho Política Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
Ifal	Instituto Federal de Alagoas
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	<i>Initial Public Offering</i>
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MJ	Ministério da Justiça
MS	Mato Grosso do Sul
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Pará
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEPE	Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes
PET	Programa de Educação tutorial
PIB	Produto Interno Bruto

Pide	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PL	Projeto de Lei
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
Pnae	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAE	Políticas Públicas de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PR	Paraná
Proae	Pró Reitoria de Assistência Estudantil
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prossiga	Programa Institucional da Graduação Assistida
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UCB	Universidade Católica de Brasília
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
Reuni	Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
SEDH	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
Sedpac	Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
Taes	Técnicos Administrativos em Educação

TBM	Taxa Bruta de Matrículas
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Uems	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Uenf	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UF	Universidade Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UnU	Universidade de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: EM BUSCA DE UMA CONQUISTA EMANCIPADORA.....	24
2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1 O contexto da investigação: as ações de Assistência Estudantil	29
2.1.1 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	29
2.2 O recorte temporal	38
2.3 Escolhas metodológicas e técnicas de pesquisa utilizadas	39
2.3.1 Delineamentos da pesquisa e procedimentos técnicos para coleta de dados.....	41
2.4 Universo e amostragem	44
2.4.1 Instrumento para coleta de dados.....	45
2.5 A técnica para análise dos dados	46
3. ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR.....	48
3.1 As pesquisas e publicações sobre as políticas de permanência nas Ifes do Brasil	50
3.2 O que dizem as teses	58
3.3 Considerações sobre a pesquisa do Estado do conhecimento	73
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	75
4.1 Os caminhos da Educação Superior no Brasil pós LDB	76
4.1.1 Políticas para o Ensino Superior no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2003.....	78
4.1.2 Políticas para o ensino o Ensino Superior nos governos de Lula (2003 – 2011) e Dilma (2011-2016).....	85
4.1.3 Políticas para o Ensino Superior no Governo de Michel Temer (2016 – 2019).....	103
4.1.4 Políticas para o Ensino Superior no Governo de Jair Bolsonaro (2019).....	108
5. A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	117
5.1 Função social, impasses e desafios vivenciados pela universidade.....	118
5.1.1 Função social, acesso e permanência	126
5.2 A política de Assistência Estudantil.....	130
5.2.1 O papel do Estado enquanto órgão mediador, a vulnerabilidade, as políticas públicas: Categorias essenciais para o entendimento da AE	130

5.2.2 Assistência Estudantil: caminhos rumo à efetivação de uma política pública	140
5.2.2.1 Primeira fase da estruturação do AE	143
5.2.2.2 Segunda fase da estruturação do AE	146
5.2.2.3 Terceira fase de estruturação da AE.....	148
5.2.3 Pnaes: rumo a uma política de Estado.....	155
6. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFU, NA VOZ E NA PERSPECTIVA DOS GESTORES, TÉCNICOS E DISCENTES	163
6.1 O processo de estruturação da Assistência Estudantil na UFU	163
6.1.1 O PIDE e as ações para AE na UFU	174
6.2 O perfil dos participantes da pesquisa.....	179
6.3 As vozes e os olhares dos gestores, técnicos e discentes	184
6.3.1 As concepções de Assistência Estudantil	185
6.3.1.1 As concepções de Assistência estudantil, na visão dos gestores	186
6.3.1.2 As concepções de Assistência Estudantil, na visão da equipe técnica.....	188
6.3.1.3 As concepções de Assistência Estudantil, na visão dos discentes	191
6.3.2 As principais demandas	193
6.3.2.1 Principais demandas na visão da gestão	193
6.3.2.2 Principais demandas na visão da equipe técnica.....	196
6.3.2.3 Principais demandas na visão dos discentes	198
6.3.3 Limites e fragilidades da AE da UFU	200
6.3.3.1 Os limites e fragilidades da PAE na visão dos gestores	200
6.3.3.2 Os limites e fragilidades da PAE, na visão da equipe técnica	208
6.3.3.3 Os limites e fragilidades da PAE na visão dos discentes	215
6.3.4 Contribuições da AE/ Ações.....	220
6.3.4.1 Contribuições da AE/Ações na visão dos gestores	221
6.3.4.2 Contribuição da AE na visão da equipe técnica.....	223
6.3.4.3 Contribuições da AE/Ações na visão dos discentes	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICES	260
APÊNDICE A – TCLE	261
ANEXOS	263
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFU.....	264

INTRODUÇÃO

“A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa epígrafe, trago um extrato do pensamento de Mézáros (2008). Em seu livro *Educação para além do capital*, o autor retrata o papel da educação enquanto agente de transformação social e libertadora. É sobre o acesso a essa educação, que caminha no sentido da emancipação e transformação do sujeito, na luta pelo rompimento das contradições impostas pelo sistema do capital, que pretendo falar.

A universidade, enquanto *lócus* e extensão privilegiada da sociedade, não se encontra apartada de seu contexto social, haja vista que nela também se reproduzem desigualdades que acabam por refletir nas relações, no rendimento e no desempenho estudantil. Logo, ela é, também, reflexo daquilo que se passa no seu exterior, sendo que as questões sociais implicam diretamente nas questões que se passam em sala de aula.

Para Yamamoto (2001, p. 10), as questões sociais devem ser aprendidas “[...] como expressão ampliada das desigualdades sociais”. Ainda de acordo com a autora, o entendimento das questões sociais envolve uma análise dos processos sociais contraditórios na sua totalidade, haja vista estes processos serem os responsáveis pela criação e transformação das expressões contidas na questão social. Entendo que trazer essas reflexões para o contexto do Ensino Superior, em uma aproximação ao cotidiano dos estudantes universitários, implica em desvelar¹ as desigualdades presentes; e implica, também, na busca por desmistificar discursos que perpetuam preconceitos sintetizados em sentenças como “Todos tiveram as mesmas chances; se ele não conseguiu, é porque não se esforçou o suficiente”. Essa prática reproduz o *status quo* e acaba por delegar aos desprovidos de riqueza toda a responsabilização por suas mazelas. Essas reflexões são extremamente necessárias, pois, sem elas,

Corre-se o risco de cair na pulverização e fragmentação das questões sociais, atribuindo unilateralmente os indivíduos a responsabilidade por suas dificuldades. Deriva na ótica de análise dos “problemas sociais” como problemas do indivíduo isolado, perdendo-se a dimensão coletiva e isentando sociedade de classes da responsabilidade na produção das desigualdades

¹ Des·ve·lar: *Verbo transitivo e pronominal*: “Tirar o véu. Tirar o que está a cobrir. DESCOBRIR≠ENCOBRIR. *verbo transitivo*: Revelar ou esclarecer algo. Tirar a vela” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008-2021).

sociais. Por uma artimanha ideológica, elimina-se, no nível da análise, a dimensão coletiva da questão social, reduzindo-a a uma dificuldade do indivíduo. A pulverização da questão social, típica da ótica liberal, resulta na *autonomização de suas múltiplas expressões* - as várias “questões sociais” - em detrimento da perspectiva de unidade. Impede, assim, de resgatar a origem da questão social imanente à organização social capitalista, o que não elide a necessidade de apreender as múltiplas expressões e formas concretas que assume (IAMAMOTO, 2001, p. 18, grifos da autora).

Quando a autora traz a necessidade da afirmação de políticas sociais de caráter mais amplo, entendo que esse conceito deve ir no sentido de entender as políticas sociais como políticas concebidas para abordar as questões sociais. A autora alega que para que haja o enfrentamento dessas questões, é necessário o “chamamento às responsabilidades do Estado e a afirmação de políticas sociais de caráter universal, voltadas aos interesses das grandes maiorias [...]” (IAMAMOTO, 2001, p. 10).

Na busca por definir o que se entende por “Estado”, busquei, inicialmente, a concepção de “Estado” que nos atendia. Nos dizeres de Gramsci (1978), o Estado é como uma organização econômico-política da classe burguesa; logo, este representa a classe burguesa na sua concreta força atual.

De acordo com as concepções de Outhwaite e Bottomore (1996), a definição de “Estado” engloba três elementos:

[...] o primeiro, um Estado é um conjunto de instituições; estas são definidas pelos próprios agentes do Estado. A instituição mais importante do Estado é a dos meios de violência e coerção. Segundo, essas instituições encontram-se no centro de um território geograficamente limitado a que geralmente nos referimos como sociedade[...]. Terceiro, o Estado monopoliza a criação de regras dentro do seu território. Isso tende à criação de uma *cultura* política comum, partilhada por todos os cidadãos (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 257).

Em suma, o Estado aparece como parte da classe dominante e, nesse sentido, suas ações visam atender, inicialmente, àquela classe que justifica sua manutenção e função. Desta forma, ao trazer as políticas públicas de Assistência Estudantil (AE) voltadas à garantia da permanência dos estudantes da Educação Superior, reafirmo a necessidade de que as políticas tenham uma maior aproximação com aqueles que delas dependem.

No âmbito das políticas sociais, temos a promulgação da Constituição, em 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, esta criou políticas de promoção à cidadania, na busca pela efetivação de direitos.

Sobre as políticas educacionais voltadas para o nível superior e público, ressalto que é competência do Estado oferecê-la e garantir um padrão de qualidade conforme preconizado no

Artigo 206, inciso VII e Artigo 211, parágrafo 1º, da Constituição Federal, figurado ainda na LDB, em seu Artigo 3º, inciso IX, num compromisso firmado com a sociedade como um todo.

Já no contexto das políticas públicas para o Ensino Superior, Dias Sobrinho (2010) afirma que é necessário que se estabeleça o princípio do compromisso da educação com a sociedade e nação, pois

[...] É a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social. O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1225).

Entre as ações empreendidas pelo Estado, encontra-se a Assistência Estudantil. A AE se insere em um conjunto de ações cujos objetivos devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, é possível verificar que grande parte dessas ações se intensificou em decorrência da implementação de políticas na perspectiva da expansão e interiorização das universidades nos últimos anos. Essa expansão foi marcada pela criação de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – que trata da expansão de instituições públicas – e também do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que tratam da expansão de instituições privadas.

Esses programas possibilitaram a um novo público o ingresso nas universidades, de um modo geral. Em relação à expansão do Ensino Superior público, essa constatação é ratificada pelas pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)².

² O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) foi criado em 1987, quando passou a atuar como um órgão o assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES). É composto por pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior públicas do Brasil. Os objetivos do Fonaprace são: Formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; Assessorar permanentemente a Andifes; Participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; e Promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. Fonte: Site Andifes.

Criado em 1987, o Fonaprace passou, desde então, a atuar como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES)³, responsabilizando-se pela realização de pesquisas para o levantamento de dados que pudessem subsidiar a criação de uma política de AE a ser legitimada pelos resultados dessas pesquisas.

Até a presente data, já foram realizadas cinco pesquisas nacionais, sendo a primeira delas em 1996 e a última em 2018. Essas pesquisas, além de servirem para identificar ao longo dos anos os aspectos fundamentais e as mudanças que foram ocorrendo no perfil discente em alguns quesitos, cumprem também o papel de “[...] instrumentalizar todos (as) os (as) envolvidos (as) na gestão das políticas de AE por meio de diagnósticos, análises, acompanhamentos e avaliações” (BRASIL, 2019, p. 8). As cinco pesquisas serão apresentadas de modo resumido na seção que trata dos caminhos da AE rumo à efetivação de uma política pública.

A AE está figurada em conformidade com a Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), na Meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que trata da democratização do acesso à Educação Superior, com inclusão e qualidade. Para isso, a referida Meta estabelece a seguinte estratégia:

[...] Ampliar as políticas de inclusão e de AE (Estratégia 12.5); [...] ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei n.º 12.711/2012, e Decreto n.º 7.824/2012 (Estratégia 12.9) (BRASIL, 2014, p. 41).

Diante do exposto a respeito da trajetória rumo à efetivação de políticas de Assistência Estudantil no contexto de expansão do Ensino Superior, é possível observar que a permanência e o sucesso acadêmico do estudante na universidade ainda constituem uma temática que enseja aprofundamentos.

Embora o conhecimento produzido seja suscetível a mudanças, dado ao movimento dinâmico inerente à sociedade, acredito na relevância deste estudo para contribuir e provocar novas pesquisas, no intuito de fomentar a produção sobre as políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior no Brasil.

³ A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o Governo Federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Fonte: Site Andifes.

Conhecer e divulgar a implementação, a continuidade e os investimentos destinados ao campo da AE é primordial para o entendimento de como se dão as ações e políticas destinadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Todavia, nos últimos anos, em específico após o ano de 2016, os investimentos em políticas de Assistência Estudantil para a permanência sofreram uma queda considerável, conforme atestam Silva e Costa (2018, p. 11): “O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁴ dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo queda para R\$987 milhões em 2017 e R\$957 milhões em 2018”. Para melhor ilustrar esses dados, apresentamos a Tabela 1, elaborada por Silva e Costa (2018), que demonstra a evolução e a queda do orçamento destinado à AE no Brasil.

Tabela 1 - Evolução do volume de recursos Pnaes (2007-2018)

Ano	PNAES NACIONAL	%
2007	R\$ 700.000,00	
2008	R\$ 125.300.000,00	----
2009	R\$ 203.000.000,00	62,0
2010	R\$ 304.000.000,00	49,8
2011	R\$ 395.189.588,00	30,0
2012	R\$ 503.843.628,00	27,5
2013	R\$ 603.787.226,00	19,8
2014	R\$ 742.720.249,00	23,0
2015	R\$ 895.026.718,00	20,5
2016	R\$ 1.030.037.000,00	15,1
2017	R\$ 987.484.620,00	- 4,1
2018	R\$ 957.178.952,00	- 3,1

Fonte: Silva e Costa (2018).

⁴ O Pnaes é caracterizado como uma política de governo, sendo inicialmente instituído por Portaria (Portaria normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007), e depois via Decreto (DEC. 7234, de 19 de julho de 2010). Uma das diferenciações do Decreto em relação à Portaria datada de 2007 é que este especifica o critério de renda como sendo prioridade para inclusão de estudantes nas ações e programas de assistência ao estudante (BRASIL, 2010). O público-alvo atendido pelos programas da Assistência Estudantil, de acordo com decreto do PNAES, art. 5º, é “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, s/p).

Assim, temos a diminuição de apoio financeiro, hoje conhecida por contingenciamento, e a vulnerabilidade discente é uma variável importante a ser considerada na questão da manutenção desse estudante na universidade, de modo que ele termine seu curso.

Em relação à problemática da pesquisa, ao considerarmos o contexto exposto anteriormente, busca-se desvelar as possíveis contradições que o cenário de criação e implementação das políticas públicas na educação voltadas à AE apresenta em relação a contemplar, de forma efetiva, as demandas de seu público-alvo, inclusive suas carências, seus percursos e entraves. Considerando também a proposta inicial desta pesquisa, trazemos como problema inicial o seguinte questionamento: Quais as possibilidades e limites do programa da AE, desenvolvido pela Pró-reitoria de Assistência estudantil, para a conclusão da graduação pelos bolsistas segundo a visão dos gestores, equipe técnica e estudantes vinculados à AE?

Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as percepções dos gestores, técnicos e estudantes em relação à contribuição da AE para a conclusão da graduação de estudantes bolsistas. Os objetivos específicos são:

- Discutir teoricamente a política de Educação Superior no Brasil e sua expansão, a partir de 2007, contextualizando a função social da universidade e os embates no contexto neoliberal;
- Contextualizar historicamente a política de AE no Brasil, identificando os programas, projetos e ações desenvolvidos na UFU; e
- Analisar as contribuições e limites do programa de Assistência Estudantil da UFU para a permanência e conclusão de curso de estudantes bolsista, segundo a visão de gestores, equipe técnica e estudantes vinculados à AE

A relevância desta pesquisa torna-se mais significativa, uma vez que, em relação à temática deste trabalho, é possível perceber a escassez de dados sobre a contribuição e as limitações pertinentes às ações/programas voltados a estudantes bolsistas para auxiliar na sua permanência e na garantia da conclusão de curso desses estudantes.

Estrutura do trabalho

Este trabalho foi estruturado em sete seções. Na parte **introdutória**, destacam-se os seguintes tópicos: a) contexto da pesquisa, hipótese, contextualização das pesquisas sobre o perfil do estudante universitário, realizadas pelo Fonaprace, enfocando as mudanças no perfil discente, bem como sua relação com a criação de novas políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior direcionadas ao atendimento desse público.

Na seção sobre a minha história de vida e trajetória acadêmica profissional, procuro demonstrar como que os processos de construção dos saberes e das experiências são definidores das temáticas e do ser pesquisador.

O caminho metodológico: Apresenta-se um levantamento das pesquisas relacionadas às políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior. Inclui, ainda: a) o método utilizado; b) instrumentos de coleta de dados; c) categorias de análise; e d) linha metodológica de análise de dados, entre outros procedimentos.

Na seção sobre o **Estado do conhecimento**, apresentamos um rol de teses que versam sobre políticas de Assistência Estudantil para a permanência no Ensino Superior.

A seção sobre a **Educação Superior** traz uma discussão a respeito das transformações e mudanças nas políticas da Educação Superior e os rebatimentos que as reformas universitárias trouxeram para o Ensino Superior no Brasil, a partir da Lei n.º 9394/96, contextualizando, ainda, a **Expansão do Ensino Superior** no Brasil, bem como seus rebatimentos na instituição pesquisada. Traz, também, a dualidade entre a democratização X massificação do Ensino Superior no Brasil.

Na seção seguinte, que trata sobre a **função social** da universidade, as **Políticas de Assistência Estudantil** construídas para apoio à permanência do estudante e o **processo de estruturação da PAE na UFU**, são apresentados alguns conceitos dentro do contexto das políticas e as principais legislações que regulamentam a Políticas de AE na UFU.

Em seguida, apresentamos os **dados da pesquisa de campo**, discutidos sob a abordagem dialética, realizando a triangulação entre documentos, legislações e resultados obtidos nas entrevistas e questionários.

Por fim, apresentamos as **considerações finais** sobre o estudo, enfatizando as reflexões elaboradas e a necessidade de que novas pesquisas sejam desenvolvidas sobre a temática que envolve a AE no Brasil.

Apresentamos, a seguir, um pouco da minha história pessoal e profissional.

1. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: EM BUSCA DE UMA CONQUISTA EMANCIPADORA

A escolha por trilhar o caminho de pesquisa pelo viés das políticas sociais na educação não foi ao acaso, já que o caminho percorrido para a construção deste texto está intimamente ligado às minhas vivências profissionais no Ensino Básico e no Ensino Superior, sendo ambas relacionadas às políticas públicas de Assistência Estudantil.

Por entender que meu histórico acadêmico e profissional está intimamente ligado às minhas vivências pessoais e à minha experiência de vida, acredito ser importante tentar deixar registrado, aqui, parte destas instâncias. Sou do interior de Minas Gerais, conterrânea de Francisco Campos, uma das maiores e polêmicas expressões da história da Educação no Brasil, responsável por grandes mudanças na Educação brasileira (Reforma Francisco Campos, no ano de 1931). Nasci em Dores do Indaiá, no ano de 1969, mesmo ano de autorização para funcionamento da Fundação Universidade Federal de Uberlândia. Minha família e eu morávamos na zona rural e, aos meus sete anos de idade, já morando em Dores do Indaiá, conheci a escola e “entrei” no primeiro ano, já pulando a etapa do Jardim e do Pré-escolar, que na época existiam, mas “não faziam falta”, como disseram aos meus pais.

Meu pai, Sr. José Aleixo, sempre valorizou meus estudos, e frequentemente dizia “Estuda, porque seus estudos não servem prá mim, só vai servir pro cê” (*sic*); e até hoje ele diz isso. Quando eu tinha nove anos de idade, nos mudamos para Uberlândia e, em 1978, meu pai passou a trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por indicação de um amigo, porque na época ainda não havia concurso público. Na Carteira de Trabalho, veio escrito: “servente de pedreiro”, fato que teve um significado grande para nós, representando, principalmente, a conquista de mais dignidade. Esse fato representou ter um salário fixo, férias, horas-extras – que eram intermináveis quando se tinha que “bater uma laje” na UFU. Lembrome que nesses dias o meu pai chegava bem mais tarde em casa. Meu Deus, o que era aquilo?! Esse foi o primeiro registro do meu pai em sua Carteira de Trabalho, e a primeira Carteira de Trabalho que eu conheci. Assim foi minha segunda infância, tendo a UFU como referência em tudo na minha vida: amigos, padrinhos de casamento, festas, movimento sindical etc.

Já casada, e com uma filha, em 1992, ouvimos no rádio que haveria concurso para a UFU. Fiz minha inscrição e comecei a estudar para o concurso. Como uma das etapas contemplava prova de rapidez na datilografia, desenhei um teclado numa folha de caderno brochura. Deu certo, e passei entre os primeiros lugares, começando a trabalhar na tão já

conhecida e idolatrada UFU. Em 1995, já tínhamos dois filhos e eu resolvi cursar Serviço Social numa faculdade particular.

A Faculdade de Serviço Social me trouxe novas formas de enxergar a realidade à minha volta, trazendo muitas respostas para minha vida pessoal e me fazendo enxergar o tipo de profissional que eu queria ser: comprometida com a melhoria das condições daqueles que estavam ao meu redor. Em 2002, a UFU abriu concurso público para o cargo de Assistente Social. Fiz o concurso, passei, ingressei, novamente, como Técnica de Nível Superior, em 2004. A vaga a mim destinada seria para trabalhar na Escola de Educação Básica (ESEBA) e foi lá que ouvi, pela primeira vez, termos como: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Temas transversais, Ciclos e Colégio de Aplicação. A primeira coisa que fiz foi procurar algum curso que pudesse me ajudar a entender aquele universo.

Nesse mesmo ano, matriculei-me no V Curso de Especialização em Docência na Educação Superior, da Faculdade de Educação (FACED), em busca de me inteirar melhor com o universo da área da Educação. No curso, escrevi o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Perfil do aluno da ESEBA e suas implicações na elaboração do Projeto Político Pedagógico, a partir do olhar do professor”, sob a orientação do Professor Marcelo Soares Pereira da Silva. Entre as disciplinas que mais me chamaram a atenção, estava a de “Políticas”, ministrada pelo Prof. Marcelo Soares e pela Prof.^a Maria Vieira Silva. A referida disciplina abordava, entre outros assuntos, temas relacionados ao *Welfare State*, e me fez me sentir mais próxima da minha formação acadêmica e com maior capacidade de entendimento para contribuir no meu novo campo de atuação, que seria a Educação, onde estou até hoje.

Nesse meio tempo, minha mãe partiu e, na época de seu falecimento, a UFU desenvolvia um projeto de Alfabetização para servidores. Meu pai estava entre os alunos, estava sendo alfabetizado e aprendendo a escrever “Pedro viu a uva”. Entretanto, a morte da minha mãe nos surpreendeu e fez meu pai desistir de continuar estudando. Ele nunca mais retomou os estudos, e essa foi minha primeira lembrança do fenômeno tido como evasão escolar. Em 2013, ele completou 35 anos de serviços prestados à UFU, aposentou-se como Encanador, e exibe, com orgulho, a foto em homenagem aos aposentados, tirada com o Reitor à época, o professor Elmiro Santos Resende.

Hoje, tenho três filhos, 34 anos de casada, 29 anos como servidora da UFU e 18 atuando como Assistente Social. A UFU passou a ser uma grande referência na vida da minha família, e continua sendo. Concebo minha história de luta para estudar e ter um trabalho digno como uma conquista emancipadora.

Dando sequência à minha trajetória pessoal e carreira profissional, pude vivenciar, nesses 18 anos como Assistente Social, as contradições presentes no processo de materialização das políticas sociais. A atuação profissional também me possibilitou uma aproximação com os reflexos das mazelas sociais do público estudantil. Inicialmente, atuei no Colégio de Aplicação da UFU, no setor de Apoio Psicopedagógico e Social, onde foi possível identificar a existência de diversos fatores que podem implicar direta e indiretamente na vida acadêmica do estudante, o que pode desencadear problemas relacionados à disciplina, ao rendimento, a repetências, à assiduidade e até à evasão – como citei no exemplo de meu pai.

A possibilidade de atuar mais diretamente na área da Assistência Estudantil⁵ me pareceu interessante e, então solicitei transferência para a Divisão de Assistência Estudantil, órgão ligado, à época, à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da mesma universidade, onde atuo até a presente data, com o público universitário.

A mudança de setor dentro da mesma Universidade me possibilitou trabalhar com estudantes da graduação, realizar entrevistas, análises socioeconômicas e estudos para a concessão de auxílios⁶, encaminhamentos para outros equipamentos sociais disponíveis na comunidade, visitas domiciliares, atendimentos e orientação ao público discente, que busca, na AE, suporte tanto econômico, psicológico e/ou pedagógico, para se manter na universidade.

A atuação na AE permite a convivência com um perfil de estudantes que demanda a atenção das políticas de AE àquele que se encontra em situação cujo contexto social o torna vulnerável naquele momento. O termo “vulnerabilidade social” está condicionado ao não atendimento de algumas necessidades individuais e/ou coletivas, podendo ser “decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, entre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social” (BRASIL, 2004b, p. 33).

Por implicar em múltiplos fatores, entendo que a vulnerabilidade se caracteriza como uma situação em que uma parcela da população se encontra em posição desfavorável, se comparada a outros grupos. Este é o público-alvo das ações da AE; atuação que vai de intervenções simples a intervenções complexas do cotidiano profissional, que consiste em acolher e analisar as demandas apresentadas por aqueles estudantes em situação de

⁵ Entende-se por Assistência Estudantil “o conjunto de medidas adotadas pelas instituições para garantirem a permanência no processo de formação universitária até o término do curso” (GARRIDO, 2012, p. 24).

⁶ O termo “auxílio” é o que atualmente a UFU utiliza em seus editais para se referir a bolsas; portanto, em alguns momentos desse texto, utilizaremos o termo “auxílio”, e em outros, o termo “bolsas”, quando se tratar de referência a outras instituições, já que a nomenclatura ainda não é uniformemente utilizada nas Ifes.

vulnerabilidade, cujo contexto social, econômico e familiar faz com que tenham comprometimentos em seu período de graduação, advindos de diversas questões, sejam relacionadas à aprendizagem, ao núcleo familiar, baixa renda, desemprego, estranhamento e inadaptação ao meio universitário, questões psicológicas e outras, que acabam por afetar sobremaneira o caminho a ser percorrido durante a permanência de alguns estudantes na universidade, fazendo com que procurem a AE.

Em decorrência da conjuntura do nosso país, marcada por desigualdades sociais, econômicas, políticas e jurídicas, que refletem e adentram o campus universitário, a atuação na AE se dá, principalmente, com estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A atuação como Assistente Social na área da AE se faz pela reafirmação do oferecimento de educação de qualidade e ampliação da AE para aqueles que dela necessitam, corroborando como projeto ético e político da profissão, cujos compromissos se expressam no “[...] reconhecimento da liberdade como valor ético central [...] compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais” (NETTO, 1999, p. 104-105).

Em virtude dessa atuação, surgiu o interesse em ingressar no Mestrado, oportunidade que me possibilitou desenvolver uma pesquisa com estudantes de nível superior com histórico de reprovação. Naquela época, foi possível observar o quanto esses estudantes adentravam a universidade com um nível de preparo aquém do necessário, tanto para acompanhar os conteúdos quanto para a nova dinâmica de vida acadêmica que estava por vir. Uma nova mentalidade era necessária, já que eles não estavam mais no Ensino Básico.

Ainda no Mestrado, para além dessas constatações, foi possível também perceber que a questão das reprovações estava ligada não só ao estudante⁷, mas também ao docente, e que só haveria mudança caso a cultura da avaliação mudasse. Mas entendo, também, que para que isso acontecesse, seria necessário que a universidade se dispusesse a empreender essas mudanças, e para além disso, seria necessário que todo um modo de avaliar fosse completamente repensado.

Durante o Mestrado⁸, pude apresentar trabalhos significativos em eventos importantes na UFU, em outras Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e até em outro país, com a participação no Congresso Internacional de Educação Superior e Congresso Internacional de

⁷ Na referida pesquisa, concluiu-se que a “[...] avaliação da aprendizagem para os estudantes se apresentava numa perspectiva de verificação e instrumento de medição, sendo necessário repensar as práticas de avaliação da aprendizagem presentes na universidade pesquisada, e que esta reafirme o seu compromisso com o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos” (ALVES, 2012, p. 22).

⁸ Mestrado concluído e defendido em 2012 na Universidade de Uberaba/MG, sob orientação da Professora Doutora Maria Alzira Pimenta.

Pedagogia 2011: *Encuentro por la Unidad de los Educadores*, realizado em Havana/Cuba. Nessa oportunidade, pude trocar experiências com diversos autores que escrevem sobre a temática que eu pesquisava, e tive a oportunidade de participar de palestras, seminários e visitas às escolas cubanas.

Dessa experiência veio o desejo de dar continuidade à realização de pesquisas junto aos estudantes universitários. Nesse período, foi possível aprimorar a prática profissional e teórica, com a participação em Congressos, encontros com profissionais do Serviço Social e da Educação e reuniões nos Fóruns Assuntos Estudantis realizados em diversas regiões, efetivando, assim, o ingresso no Doutorado na Faced/UFU. Neste momento, busco contribuir e, ao mesmo tempo, retribuir, por meio do conhecimento já adquirido, buscando jogar luz na questão relacionada às ações de AE, enquanto direito, oferecida na UFU por meio de programas e projetos promovidos pela AE. E assim, vou me formando como pessoa, num processo contínuo, como profissional e estudante.

A oportunidade de realizar atendimentos e de conviver com esses estudantes me leva a afirmar que a democratização do acesso à universidade, identificada nas políticas implementadas a partir dos anos 2000, das quais falo adiante, não se mostraram suficientes para superar as dificuldades encontradas por esses estudantes na universidade, e nem proporcionaram a garantia de que estes estudantes consigam finalizar sua graduação. Por conseguinte, minha conjectura inicial é de que as políticas de AE não são suficientes para conduzir os estudantes que as buscam rumo à conclusão dos cursos de graduação, logrando sucesso no percurso de formação. Em resumo, pode-se dizer que a desigualdade não se extingue com a democratização do acesso, uma vez que existem muitos outros aspectos intervenientes nesse processo.

Na próxima seção, apresentamos os caminhos metodológicos da presente investigação.

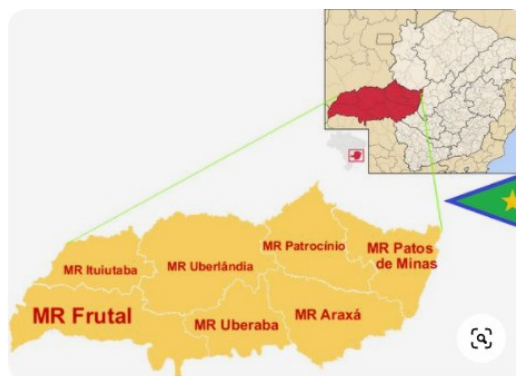
2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, apresentamos a escolha metodológica, compreendida pelo conjunto de procedimentos e técnicas de pesquisa utilizadas. Apresentamos, também, o contexto da investigação, o seu *locus*, o recorte temporal utilizado, o delineamento da pesquisa: tipo de pesquisa, procedimentos técnicos, o universo, a amostragem, as técnicas empreendidas e os instrumentos utilizados para coleta de dados, as técnicas de análise dos dados. E, por fim, apresenta-se o Estado do conhecimento a respeito das políticas de Assistência Estudantil para permanência, que foi embasado nas teses construídas no período compreendido entre 2007 e 2020, disponibilizadas na plataforma Capes⁹.

2.1 O contexto da investigação: as ações de Assistência Estudantil

A instituição elencada para a pesquisa está localizada em Minas Gerais, na região denominada Triângulo Mineiro, uma das 10 regiões nas quais se divide o Estado de Minas Gerais. O Triângulo Mineiro se encontra dividido em sete microrregiões: Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1 - Mapa do Triângulo Mineiro



Fonte: Adaptado de IBGE (2010).

2.1.1 *Locus* da pesquisa

⁹ Essas informações estão disponibilizadas no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

De acordo com o último censo realizado no Brasil, Uberlândia tem em torno de 604.013 habitantes (IBGE, 2010), e ainda segundo o IBGE, estima-se que em 2020 já tenha chegado aos 699.097 habitantes. A origem da cidade está ligada à ocupação de bandeirantes, nos primórdios do século XIX, que buscavam a ocupação territorial e a exploração do então Sertão da Farinha Podre, antigo nome do povoado que se formou e que, com o tempo, passou para arraial, freguesia e, finalmente, em 31 de agosto de 1888 (Lei n.º 4.643), foi criado o Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2020), cuja localização demonstramos na figura a seguir:

Figura 2 - Mapa do município de Uberlândia



Fonte: Adaptado de IBGE (2010).

Uberlândia destaca-se por ser o município mais populoso do Triângulo Mineiro e por possuir uma localização geográfica estratégica, que serve de ligação entre os estados de Goiás e São Paulo, figurando-se como um importante centro de comércio e distribuição. Atualmente, o setor terciário é a maior fonte geradora do PIB uberlandense.

De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, no segmento da educação superior¹⁰, a cidade de Uberlândia possui uma Universidade Federal; um Instituto Federal, que oferece educação básica, profissional e superior, especializado na oferta

¹⁰ Na busca por um conceito que melhor se aproximasse do termo Educação superior, dada a quantidade de instituições que foram surgindo, buscamos respaldo na literatura e encontramos, em Mccowan (2020), uma definição que mais se aproxima do nosso intento. O autor afirma que a educação superior hoje se “[...] refere a uma série de instituições, das quais a mais importante é a “Universidade”, mas inclui outras formas institucionais, com características distintas” (MCCOWAN, 2020, p. 3). Nesse sentido, utiliza-se aqui os termos “universidade” e “Educação superior” para a mesma referência, sem distinção.

de educação profissional e tecnológica; e conta ainda com várias opções em instituições de Ensino Superior privado, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Instituições de Educação Superior/Uberlândia

Instituição (IES)		Sigla
PÚBLICAS	Universidade Federal de Uberlândia	UFU
	Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Triângulo Mineiro	IFTM
PRIVADAS	Centro Universitário do Triângulo (UNITRI)	UNITRI
	Centro Universitário UMA de Uberlândia	UMA
	Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia (FEESU)	FEESU
	Faculdade de Empreendedorismo e Ciências Humanas (Faculdade FAECH)	FAECH
	Faculdade de Ensino Superior (FAES)	FAES
	Faculdade do Trabalho (FATRA)	FATRA
	Faculdade Esamc Uberlândia (ESAMC)	ESAMC
	Faculdade Maurício de Nassau de Uberlândia (FMN Uberlândia)	FMN
	Faculdade Pitágoras de Uberlândia (PIT Uberlândia)	PIT
	Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia	UNIPAC
	Faculdade Uberlandense de Núcleos Integrados de Ensino, Serviço Social e Aprendizagem (FAESSA)	FAESSA

Fonte: EMEC (2021).

O Quadro 1 traz um panorama do quantitativo de Instituições públicas e privadas existentes na cidade de Uberlândia, de acordo com o Cadastro disponibilizado pelo MEC. É possível observar que o quantitativo de IES privadas, composto, em sua maioria, por Faculdades e Centros Universitários, se sobrepõe às instituições de ensino público, representadas pelo IFTM e pela UFU, sendo esta última eleita como o *locus* de pesquisa.

Conforme atestam as informações presentes no Plano Institucional de Desenvolvimento expansão da UFU sobre a chegada do Ensino Superior em Uberlândia, é possível identificar que esse nível de ensino se formou por meio de cursos de graduação isolados, ou de faculdades isoladas, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias.

[...] Seu início deu-se a partir da instituição de 5 faculdades: O curso de Música, a partir da implantação do Conservatório Musical (1957), que viria a ser a matriz da futura Faculdade de Artes; a Faculdade de Direito (1959); a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960), gerida pela congregação das Irmãs Missionárias; a Faculdade de Ciências Econômicas (1963), a Faculdade Federal de Engenharia, esta pública (criada por lei em 1961, mas que só começou a funcionar em 1965), e a Escola de Medicina (que começou a funcionar em 1968) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 11).

Caracterizando-se como uma Fundação com a finalidade de gerir as escolas superiores isoladas, a Universidade de Uberlândia (UnU) foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n.º 762, de 14 de agosto de 1969, sendo federalizada pela Lei n.º 6.532, de 24 de maio de 1978, passando a se chamar Universidade Federal de Uberlândia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017b).

Ressalta-se que essa federalização não significou a eliminação da cobrança de anuidades dos estudantes. Conforme consta no PDI, a ideia inicial do MEC era de uma instituição híbrida, federal pública, mas com patrimônio e recursos privados, e que somente em 1979, mediante o cumprimento de um compromisso assumido em praça pública pelo General João Batista Figueiredo, quando em campanha para as eleições indiretas, é que a gratuidade foi estendida aos discentes de todos os cursos.

A partir de sua federalização, a UFU buscou sempre caminhar rumo à emancipação e consolidar-se, com o tempo, como uma referência regional em educação. Já no início dos anos 2000, a implementação do Programa Reuni, resguardadas as devidas críticas¹¹ proferidas por ocasião de sua implementação, possibilitou o crescimento expressivo das universidades do Brasil e, em específico da UFU, cuja expansão pode ser atestada com a consolidação do Campus do Pontal (criado em 2006) em Ituiutaba, e com a criação de dois novos campi, localizados em Monte Carmelo e em Patos de Minas, somando-se, assim, aos outros quatro campi já existentes em Uberlândia (Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física e Campus Glória), conforme demonstrado na figura a seguir:

¹¹ Conforme consta no Artigo 3º, parágrafo 3º, do Decreto n.º 6096, observa-se que já se anunciava entre suas condicionalidades que essa expansão ocorreria atrelada “à capacidade orçamentária e operacional do MEC” (LIMA, 2009, p. 92). Para a operacionalização do programa este já sinalizava que os recursos somente seriam disponibilizados se a universidade alcançasse as metas de expansão pré-estabelecidas (MANCEBO, 2010). Com isso, o programa já iniciou atrelado a imposições governamentais.

Figura 3 - Distribuição dos Campi da UFU

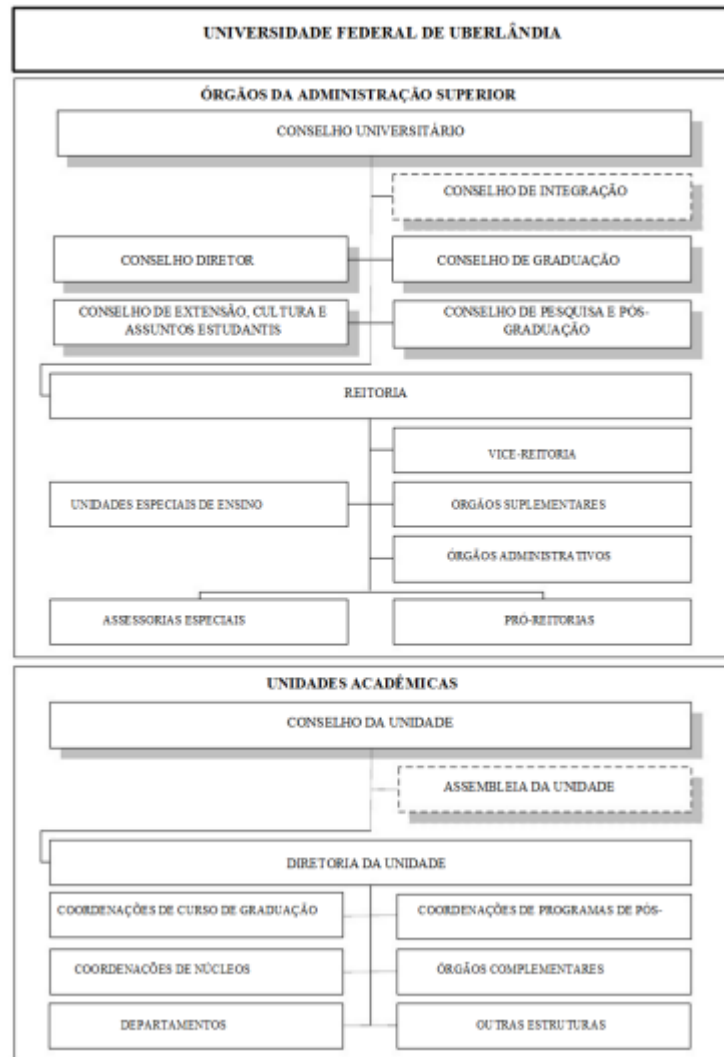


Fonte: Anuário UFU (2020).

Quanto à estrutura organizacional da UFU, esta é composta pelo Conselho de Integração Universidade Sociedade, pelos Órgãos da Administração Superior e pelas Unidades Acadêmicas, sendo que a Reitoria é assessorada pelas Pró-Reitorias e também pelos Órgãos Administrativos e Suplementares, tendo ainda em sua composição Unidades Especiais de Ensino, que atuam também na educação básica e na educação profissional.

O organograma da UFU foi atualizado em 2020, considerando as modificações estruturais que ocorreram no ambiente organizacional da instituição. Conforme consta na Portaria Reito 693/2020, o organograma passou a contar com nova estrutura que mostraremos a seguir:

Organograma 1 - UFU



Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2020).

Até o ano de 2016, as ações no âmbito da Assistência Estudantil dentro da UFU eram de competência da Pro-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos estudantis (PROEX), a qual se incumbia de promover a articulação, desenvolvimento e coordenação das atividades de extensão universitária da instituição.

À Proex cabia a articulação, o desenvolvimento e a coordenação de ações que, de acordo com o disposto em seu Anuário incluíam:

[...] as atividades de extensão universitária da instituição, incluindo as culturais e as políticas de apoio ao estudante; vincula ensino, pesquisa e sociedade, interage com os diversos segmentos sociais: entidades governamentais, setor privado, comunidades carentes, movimentos sociais e público consumidor de conhecimentos, artes e serviços (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2015).

A partir de 2016, entre as alterações ocorridas no ambiente organizacional da UFU, destacamos a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proae), conforme Resolução CONSUN¹² n.º 06, em 29 de abril de 2016. A nova resolução, além de criar a Proae, altera o nome da Proex para Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc). A partir desse momento, a Proae passa a ser o órgão responsável por gerir as ações de AE na UFU, desmembrando-se da antiga Proex.

Conforme consta na sua Resolução, a Proae tem por finalidades:

[...] propor, planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as políticas, programas e ações de assistência estudantil, voltadas para a ampliação das condições de permanência do estudante na Universidade, à melhoria de seu desempenho acadêmico, repetência, atuando nas áreas de esporte e lazer, moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, creche, acessibilidade, apoio pedagógico e combate às discriminações de gênero, de diversidade sexual, étnico-raciais, entre outras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016, p. 1).

A história de criação da Proae é resultante de esforço conjunto de vários profissionais que já se dedicavam a atuar em prol da estruturação de uma AE na UFU. O trabalho conjunto garantiu o avanço do projeto, que se materializou com a criação dessa Pró-Reitoria, cuja missão contempla:

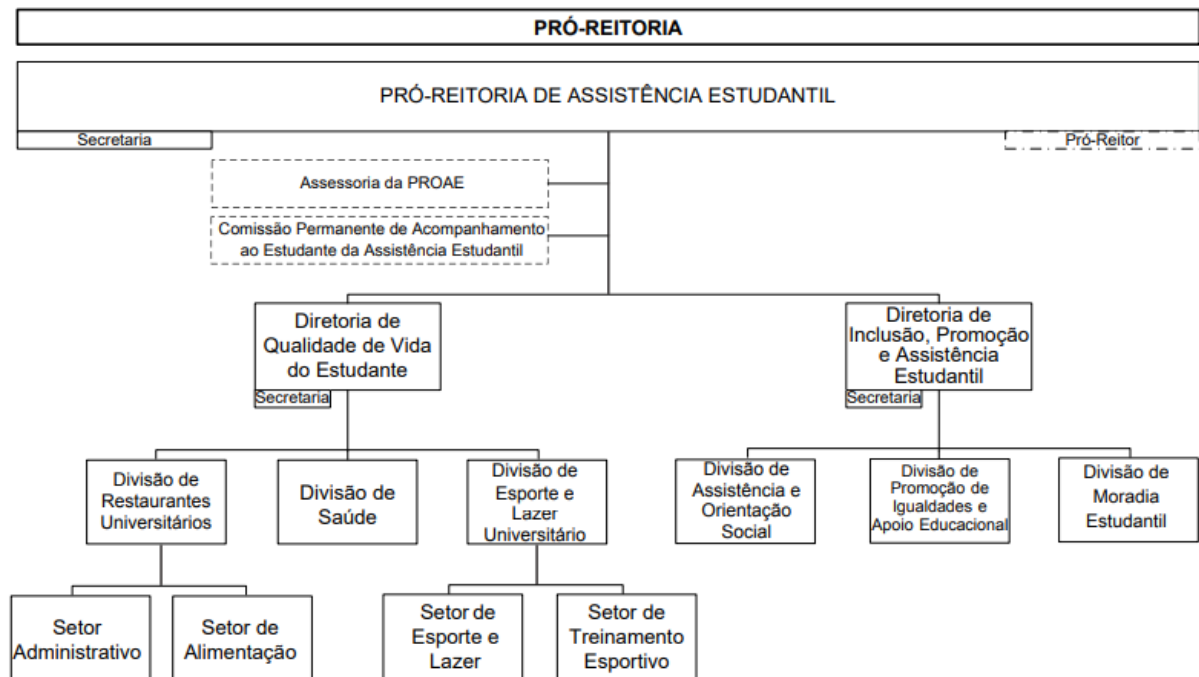
[...] Contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão de curso da comunidade estudantil na Universidade Federal de Uberlândia, por meio da implementação da Política de Assistência Estudantil voltada para inclusão social, produção de conhecimentos, formação ampliada, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, atuando, entre outras, nas áreas de esporte e lazer, moradia, alimentação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016, p. 2).

Consta ainda, como missão da Proae, atuar prioritariamente nas áreas elencadas em seus objetivos, conforme descrito anteriormente, na busca por garantir o direito à educação dos discentes.

A criação da Proae se efetivou por meio da dissociação da Diretoria de Assuntos Estudantis (DIRES) da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), que passou a ter duas diretorias, com suas divisões e setores, conforme mostra o organograma a seguir:

¹² Órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU.

Organograma 2 - PROAE/UFU



Fonte: Resolução Consun/UFU n.º 06/2016.

Concomitantemente à criação da nova Pró-Reitoria, foi criado o Fórum de Assuntos Estudantis (FAE), que se caracteriza como sendo um órgão consultivo ligado à Proae, momento em que os estudantes podem semestralmente se reunir para tratar de assuntos como planejamento das atividades nas áreas de atuação da AE e avaliar as ações já realizadas. Tal fórum objetiva “Possibilitar ao corpo discente espaço permanente de debate, proposição, negociação e reivindicação de políticas de assistência estudantil e encaminhar demandas ao Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis” (RESOLUÇÃO n.º 06/2016, CONSUN). É composto por membros da Pró-Reitoria, das suas diretorias e divisões, e representantes de entidades estudantis, coletivos, além de ter, também, representante da agremiação estudantil da Escola Técnica de Saúde (ESTES), da agremiação estudantil da Escola de Educação Básica (ESEBA) e da Moradia Estudantil.

O Fórum representa um espaço onde os estudantes podem trazer suas reivindicações e também apontar potencialidades e fragilidades nas áreas de atuação da política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Uberlândia, contribuindo, assim, para o debate e para a proposição de encaminhamentos. As questões debatidas e as demandas são encaminhadas pela

equipe técnica e, em alguns casos, para o Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX)¹³.

A política de AE da UFU foi estabelecida pela Resolução n.º 15/2009, aprovada pelo CONSUN em 26 de junho de 2009, e define a AE como sendo:

[...] Um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes da UFU, [...]. Isso significa atingir todos os estudantes num processo de universalização dos direitos sociais, na perspectiva de que a política de assistência é para todos que dela necessitem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009, p. 1).

Atuando em consonância com a Política Nacional de Assistência Estudantil, a Política de AE da UFU é composta por programas que são desenvolvidos em suas diretorias, abrangendo as áreas de Psicologia, Pedagogia, Desportos e Serviço Social. Entre os programas existentes, insere-se o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes de Baixa Condição Socioeconômica, cabendo aqui o desenvolvimento de “ações de assistência, em atendimento às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte, entre outras, por meio de análise socioeconômica, na dimensão dos direitos de cidadania na perspectiva de inclusão social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017b, p. 62).

O Professor Leonardo Barbosa Silva, ex-pró-reitor de AE da UFU (Gestão de 2016 a 2017), em apresentação no Seminário regional do Fonaprace, promovido pela Andifes, cuja temática abordava a eficiência e a qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais, asseverou serem raríssimas as Ifes que possuem um programa profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas. Além disso, aponta como desafios a limitação dos mecanismos de diagnóstico, dada a imprecisão de dados, como percentual da evasão, e a ausência de uma pesquisa de perfil institucional, bem como a limitação de mecanismos de controle e acompanhamento, além de quadro de pessoal insuficiente e critérios de reposição insensíveis ao perfil discente, entre outros (SILVA, 2016).

Conjecturamos e ressaltamos que, embora a questão financeira seja considerada de extrema importância para a permanência na universidade, percebe-se que ainda há uma carência de ações para além do suporte financeiro oferecido pelos programas de AE das Ifes, a fim de prevenir ou evitar o aumento nas taxas de retenção e evasão universitárias.

¹³ O Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX) é o órgão consultivo e deliberativo da UFU para as questões de extensão, cultura e assistência estudantil.

A promoção da AE como forma de garantir o exercício pleno direito à educação consta no Plano de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da UFU, estabelecido pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UFU (2017^a), o que implica em abranger iniciativas destinadas a “ampliar a cobertura, as estruturas e os equipamentos das políticas de permanência (prioritária e ampliada) e de conclusão de curso, no âmbito da AE, que contribuam para a permanência do discente e seu melhor aproveitamento na Universidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017b, p. 66).

Há que se refletir sobre o aumento significativo do número de ingressantes, decorrente de políticas voltadas à ampliação e democratização do acesso, a exemplo do Reuni. Esse aumento impacta diretamente na reestruturação tanto nas questões administrativas quanto acadêmicas, e no tocante à gestão dos índices quantitativos de aprovação, reprovação e evasão.

A ampliação das universidades possibilitada pelo Programa Reuni proporcionou um aumento da diversidade tanto cultural quanto socioeconômica. Este fato, aliado a outras questões, colaborou para que se lançasse um olhar para a necessidade de prover essa população que se encontra em situação de vulnerabilidade, com recursos para se manter na universidade, com políticas que garantam esses recursos.

2.2 O recorte temporal

Efetuamos um recorte temporal entre os anos de 2007 e 2020, com o objetivo de obter uma contextualização das mudanças ocorridas no cenário político e econômico brasileiro, buscando acompanhar os rebatimentos na expansão do Ensino Superior no Brasil. Buscamos também contemplar as mudanças e reestruturações ocorridas na instituição pesquisada como a mudança e aprovação do novo organograma institucional no ano de 2020, bem como as Resoluções e normativas que foram criadas no período.

A implementação do Reuni, em 2007, enquanto uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social, propunha a expansão do Ensino Superior e estabelecia como metas a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; a elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para um professor; e aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação; e isto no prazo de cinco anos, a partir de 2007. Logo, utilizamos essa data como marco inicial da pesquisa.

A criação do Pnaes, que representou um marco nas políticas de educação como um instrumento jurídico, permitiu uma maior estabilidade às ações de AE nas universidades em termos de investimento em políticas de Assistência Estudantil, sofreu, após 2016, uma queda considerável em termos orçamentários, conforme atestam Silva e Costa (2018).

O período compreendido entre os anos de 2007 a 2016 foi identificado, conforme afirmam Silva e Costa (2018), como o período em que mais se favoreceu repasses de verbas para a AE no Brasil. Podemos dizer que, a partir de 2016, houve um recuo na cobertura de estudantes, no sentido de oportunizar a concretização de seus estudos via AE e que esse recuo foi agravado com a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, que passou a vigorar em 2017, e estabeleceu um teto de gastos para os reajustes em investimentos sociais, entre eles, a área da educação. Esses investimentos não poderão exceder ao reajuste inflacionário, pelo período de 20 anos.

Caracteriza-se, também, como o período de maior estruturação e criação, em termos de legislações para a AE. Com o objetivo de estender o acompanhamento desse período, e buscando uma melhor compreensão a respeito da AE, entendeu-se por oportuno estender o período de recorte da pesquisa até o ano de 2020, e assim incluir mudanças significativas que ocorreram na instituição pesquisada. Entre essas mudanças, temos a aprovação da atualização do organograma em 2020, devido a modificações estruturais ocorridas no ambiente organizacional da instituição.

2.3 Escolhas metodológicas e técnicas de pesquisa utilizadas

O ato de pesquisar tem por objetivo descobrir respostas para determinados problemas. Ao se iniciar uma pesquisa, é necessário identificar quais procedimentos metodológicos irão compor a trajetória na busca por essas respostas e o que produzirão “novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26). Esses procedimentos são representados por um conjunto de ações a serem seguidas, na busca por resultados que tragam respostas a determinado problema de pesquisa, entendendo que a pesquisa “desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL 2008, p. 18). Em suma, a metodologia é um conjunto que envolve o método, o tipo de pesquisa e as técnicas de coleta e análise da realidade estudada, sendo definidas de acordo com suas categorias e classificações.

Quanto à abordagem do problema, optamos por desenvolver uma pesquisa *qualitativa*. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 70), esse tipo de pesquisa, além de trazer entre seus objetivos “o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos, tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Buscamos, na pesquisa qualitativa, apreender as concepções, incluindo aqui as concepções de assistência, de igualdade, na perspectiva do exercício da cidadania, e apreender os modos de compreender e analisar a realidade “para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1987) apontam como características da investigação qualitativa aquela em que/que: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) esses investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5) o significado é de grande importância na abordagem qualitativa. Nesse sentido, “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Ressaltamos que a opção pela pesquisa qualitativa não impede e não impossibilita que façamos uso de técnicas quantitativas no decorrer dessa pesquisa, pois, conforme Gatti (2004, p. 13), “Há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”.

Considerando os objetivos já anteriormente mencionados, para a realização da pesquisa buscamos efetuar o contato com a comunidade acadêmica, aqui identificada pelos gestores, discentes e técnicos administrativos – o que foi essencial. Essas considerações reafirmam a proposta de situar essa pesquisa numa abordagem qualitativa.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa adquire caráter exploratório, na busca por explorar as condições concretas e, por outro lado, provocar reflexões que conduzam às respostas da problemática investigada. Entendemos que a pesquisa exploratória se adequa a este estudo, por possibilitar a familiarização com o problema, valendo-se da aplicação de entrevistas, de levantamento bibliográfico e documental podendo, a partir dessa aproximação, “colocá-lo em evidência” (GIL, 2008, p. 42).

A adoção de uma visão crítica dialética¹⁴ para interpretação da realidade apresentada nesta pesquisa implica em considerar que as relações humanas não se encontram acabadas, mas fazem parte de um processo permeado por um constante vir a ser. Implica ainda em admitir que “os fatos sociais não podem ser entendidos enquanto considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 2008, p. 14) e leva em conta que tudo está interligado, e, portanto, nessa perspectiva, as coisas não podem ser compreendidas isoladamente. Destarte, aquilo que se observa, que se constata, é resultante da “síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso” (MARX, 2011, p. 54).

A análise, dentro da perspectiva crítico-dialética, leva em conta que a realidade está em constante transformação; logo, “o sentido da mudança está sempre presente, constituindo-se como força criadora” (GADOTTI, 1998, p. 62). Nesse sentido, é importante “captar não só a aparência do fenômeno, como também a essência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129), no tocante às políticas voltadas para a AE. Nesse caso, trataremos das políticas de Assistência Estudantil, suas contribuições e também suas limitações quanto à finalização de curso dos estudantes na instituição elencada nesta pesquisa. No contexto das questões que envolvem as políticas para a educação, nesse caso, em específico, as políticas voltadas para a permanência estudantil, a contribuição dessa vertente de análise se dá no sentido de considerar a leitura desse processo de implementação, execução e efetivação dessas políticas, de modo mais amplo, em sua totalidade, na busca por contribuir para a formação de indivíduos numa perspectiva cidadã. Implica, também, em considerar a possibilidade de desnaturalizar a realidade, aprofundar a discussão a respeito das políticas de Assistência Estudantil nas suas nuances e intencionalidades e contradições. Esse olhar busca considerar que a universidade, tal como a educação, está inserida na sociedade, e ambas são mediadas pela luta de classes e, logo, fazem parte dessa trama social que aí está posta e que carece de reflexões rumo à melhoria de condições de acesso, permanência e conclusão do curso superior.

2.3.1 Delineamentos da pesquisa e procedimentos técnicos para coleta de dados

¹⁴ O conceito de *dialética* é bastante antigo. Platão utilizou-o no sentido de arte do diálogo. Na Antiguidade e na Idade Média, o termo era utilizado para significar simplesmente *lógica*. A concepção moderna de dialética, no entanto, fundamenta-se em Hegel. Para esse filósofo, a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução (GIL, 2008).

Em relação ao delineamento da pesquisa, ou seja, quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados, Gil (2008) os divide em dois grupos e caracteriza esse delineamento como o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, na medida em que se valem “das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental” (GIL, 2008, p. 49). Já o segundo grupo seria aquele composto pela pesquisa experimental, estudo de caso, pesquisa ação e pesquisa participante. Nesta pesquisa, optamos pelo primeiro grupo: pesquisa bibliográfica e documental.

A *pesquisa bibliográfica* é aquela constituída pela leitura e análise de livros, teses, dissertações, artigos e outros, objetivando constituir o referencial teórico necessário à consecução das análises (MARCONI; LAKATOS, 2006). Além disso, permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

Neste trabalho, a temática norteadora da pesquisa bibliográfica, que constitui, assim, a fundamentação teórica desta pesquisa, relaciona-se às políticas de Assistência Estudantil e aos temas ligados ao Ensino Superior e às implicações advindas do sistema econômico vigente, sistemas políticos enquanto responsáveis pelo delineamento de sua expansão e democratização.

Buscamos, a título de complemento, retomar historicamente as principais mudanças que ocorreram no Ensino Superior no Brasil, identificando as reformas universitárias e sua expansão após a promulgação da LDB/1996, e ainda na relação entre a expansão do Ensino Superior, a identificação da mudança do perfil dos estudantes universitários e a implementação das políticas de Assistência Estudantil.

Os principais autores e órgãos institucionais com os quais buscamos o diálogo para a construção do referencial teórico da pesquisa são: Brasil (1988; 1996; 2010); Bobbio (1993); Dias Sobrinho (2010); Fonaprace (2014); Ministério da Educação (2007; 2015); Santos (1999; 2008); Silva (2011); Cunha (1986), Sguissardi (2014; 2015; 2020), Saviani (2007; 2018), Mancebo (2017), Masson (2012); Mészáros (2008); Gadotti (1998); Kosik (2002); e Bottomore (2001).

A pesquisa do Estado do conhecimento sobre as políticas de Assistência Estudantil para a permanência na Educação Superior foi utilizada para identificar as discussões sobre a temática em foco ocorridas no período de 2007 a 2020.

Quanto à *pesquisa documental*, Gil (2008) afirma que esta segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica; porém, ressalta:

[...] Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc; de outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Nesse sentido, buscamos respaldo na leitura da documentação de órgãos oficiais e naquela disponibilizada pela instituição pesquisada (UFU) sobre a expansão após adesão ao Reuni, e também sobre a(s) política(s) de Assistência Estudantil que essa instituição desenvolve. Também houve pesquisa em documentos relacionados à estruturação e criação da política de Assistência Estudantil, documentação que fundamenta a expansão da Educação Superior; e, ainda, em fontes documentais, como Legislações; e documentação institucional, como Resoluções, Portarias, Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE), editais de liberação de auxílios e histórico da criação e estruturação da AE na Ifes pesquisada.

Ressaltamos aqui que toda a documentação, incluindo aí a institucional, serviu de apoio para as discussões durante a trajetória de construção desse trabalho e, assim o sendo, não se encontra apartada em uma seção ou capítulo, dada a condução adotada numa proposta dialética e também dialógica. A exceção se deu na seção relacionada ao PIDE/UFU, devido à sua especificidade, e por entendermos sua importância para detectar qual foi a trajetória empenhada pela comunidade acadêmica na busca por garantir ampliação, visibilidade e consolidação da AE na instituição pesquisada. Para conduzir a coleta dos dados, foi criado um roteiro básico com as legislações, planilhas orçamentárias e históricos de planejamentos anuais das Ifes, entre outros documentos.

Ademais, o recorte de análise documental, apoiada na orientação epistemológica da abordagem dialética, se deu na seguinte temporalidade:

- **LDB 1996:** CF art. 206 e LDB art. 3º: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

- **Expansão do Ensino Superior:** Objetivo principal: Interiorizar o Ensino Superior público federal, o qual contava, até o ano de 2002, com 45 Universidades Federais e 148 Campi/unidades.

- **PNE 2001-2010:** Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. Estimular a adoção, pelas

instituições públicas, de programas de AE, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.

- **SINAES 2004:** “A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, entre elas, obrigatoriamente, as seguintes: [...] III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; [...] IX – políticas de atendimento aos estudantes [...]” (BRASIL, 2004, p. 1).

- **REUNI 2007:** “criar condições para ampliação de acesso e permanência na Educação Superior”, destacando em suas diretrizes, listadas no artigo 2º, a “ampliação de políticas de inclusão e AE”.

- **PNE 2014-2024:** Meta 12, Estratégia 12.5: “Ampliar as políticas de inclusão e de AE”.

- **PIDEs e Relatórios de gestão/UFU:** A exemplo destes, outros documentos gerais e específicos da UFU também incorporam essa pesquisa, no sentido de contribuir para uma melhor análise e melhor entendimento da trajetória e efetividade das políticas de Assistência Estudantil nas Ifes no Brasil e na UFU, em específico.

2.4 Universo e amostragem

Foram selecionados como participantes desta pesquisa a comunidade acadêmica aqui representada pelos gestores ligados à AE (Reitor, Pró-reitor, Diretor e Coordenador) e equipe técnica composta por Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Técnicos em Assuntos Educacionais e Assistentes Sociais, por apresentarem experiências sobre o processo de organização, discussão e/ou implementação das políticas institucionais específicas da AE da Ifes pesquisada; e também pelos discentes que possuem ligação com a Assistência Estudantil na condição de bolsista e participante de grupos representativos do público estudantil dentro da instituição pesquisada.

Um total de 20 pessoas, entre gestores e técnicos da instituição, foram entrevistadas e 53 questionários direcionados aos discentes já mencionados. Uma vez que a pesquisa é de cunho qualitativo, o número de pessoas traz uma amostra representativa do todo, sem

preocupação com a quantidade, e na busca de adensar os dados obtidos pelas pesquisas bibliográfica e documental.

2.4.1 Instrumento para coleta de dados

Para a coleta de dados junto aos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada e o questionário. A entrevista semiestruturada foi orientada por um roteiro de questões previamente construído de acordo com os objetivos da investigação. O roteiro de perguntas elaborado apoiou-se nas leituras referentes à temática investigada como forma de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Esse roteiro se caracteriza por questões abertas e que podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI; LAKATOS, 2006), pois entende-se que existem questões acadêmicas, emocionais e pessoais que podem demandar maior espaço de tempo e de autonomia para serem respondidas pelos participantes da pesquisa diretamente relacionadas à AE.

Ainda sobre a escolha da(s) técnica(s) de coleta de dados, Thiollent (1982) esclarece:

[...] quando o assunto é muito aberto, o questionário é substituído por um simples roteiro de entrevista, [...]. A diferença entre o questionário (eventualmente aplicado em entrevista dirigida) e as entrevistas semiestruturadas e não diretivas reside na extensividade do primeiro (grande número de pessoas e fechamento das perguntas) e na intensividade das segundas (pequeno número de pessoas e grande abertura das perguntas para maior “profundidade”) (THIOLLENT, 1982, p. 32-33).

A opção pela entrevista semiestruturada se deu por essa técnica permitir a valorização da presença do investigador, possibilitando que o “informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias” (TRIVINOS, p. 1987, p. 146), enriquecendo, assim, a investigação na busca por desnudar o universo da AE da Ifes pesquisada.

Já em relação aos discentes, optamos pela aplicação de questionário composto por perguntas fechadas e abertas que, em conjunto, buscaram contribuir na elucidação dos questionamentos da pesquisa. O critério de recrutamento seguiu a mesma lógica da representação por entidade estudantil, conforme os mesmos critérios dispostos para participação no FAE, do qual falaremos mais à frente.

2.5 A técnica para análise dos dados

Na busca por estabelecer relação entre o objeto de estudo, aqui definido no campo das políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior e sua efetividade para a formação discente, e o contexto da AE apresentado pela comunidade universitária, aqui representada pelos operadores da política de assistência (gestores e equipe técnica), bem como por discentes da Ifes pesquisada, e ainda, com a finalidade de elucidar a problematização desse estudo, como proposta para a análise dos dados coletados, optou-se pelas técnicas de *Triangulação de dados e Análise de Conteúdo* como tratamento aos resultados encontrados nas entrevistas e nos documentos.

Entende-se a Triangulação de dados como uma técnica que considera diferentes níveis de análise sob o mesmo fenômeno. Apoiamo-nos no conceito de Triviños (1987), que define a triangulação quanto ao objetivo e princípios:

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

O autor propõe que a coleta e análise de dados contemplem as seguintes perspectivas e análise: os processos e produtos elaborados pelo pesquisador para ver a percepção do sujeito como as entrevistas, observação, questionários, autobiografias e demais técnicas que permitam ouvir a voz do próprio sujeito; os elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se encontra inserido, como, por exemplo, as fontes de dados secundárias, os documentos, instrumentos oficiais, estatísticas, imagens e fotografias, bem como os processos e produtos originados pela “estrutura social, econômica e cultural do macro organismo social no qual está inserido o sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139). Essa estrutura contempla considerar os modos, forças e relações de produção, propriedades e classes sociais.

Na análise dos resultados, a Triangulação é compreendida por Denzin e Lincoln (2006) como a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista de pesquisadores com formação diferenciada, a visão de vários informantes e o emprego de variadas técnicas de coleta de dados. Assim, é importante a comparação plural das fontes no cruzamento de informações advindas dos delineamentos da pesquisa, das técnicas, das informações colhidas enfim, de todos os recursos utilizados. O método busca comparar as diferentes perspectivas dos diversos

agentes com as quais se interpretam os acontecimentos. É indispensável para aclarar distorções e as tendências subjetivas que se produzem na representação individual ou grupal da vida cotidiana. A Triangulação dos dados permite uma análise ampla que leva em consideração o sujeito, o meio e os processos decorrentes da estrutura social no qual esse sujeito está inserido.

Para a interpretação das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas, estas foram categorizadas e analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2002), técnica por ela mesma definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 38).

Para realizar a AC, seguimos as fases apontadas por Bardin (2002), que compreendem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados com a inferência e a interpretação destes.

Com base nesse suporte, foram criadas as categorias a partir do confronto do objetivo geral, com o roteiro das entrevistas e questionários e as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, seguidas pela análise que se encontra ancorada em Bardin (2002), que traz a categorização como sendo um procedimento de organização de dados feita por meio do agrupamento das respostas de acordo com as temáticas que tenham em comum ou aquelas que mais se aproximem. Da análise, emergiram quatro categorias temáticas que trazem a visão dos gestores, equipe técnica e dos discentes da UFU: 1) As concepções de Assistência Estudantil; 2) As principais demandas trazidas pelos estudantes; 3) Limites da AE da UFU; e 4) Contribuições da AE.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Analisar políticas públicas voltadas à Educação Superior é um processo complexo que requer uma compreensão abrangente sobre seu contexto e os conflitos envolvidos desde a concepção até a implementação destas políticas. Dentro dessa perspectiva, buscamos identificar os discursos acadêmicos acerca do tema proposto, no sentido de agregar contribuição para o enriquecimento teórico da pesquisa. Nesse intuito, o presente estudo se caracteriza como pesquisa identificada como *Estado do conhecimento*.

Ao falarem sobre seu entendimento a respeito do que seria o Estado do conhecimento, Morosini e Fernandes (2014) sinalizam que este “Estado” seja tido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156). As referidas autoras defendem também a contribuição do Estado de conhecimento para a presença de novos ângulos sobre determinada temática, que podem advir tanto de questões ou aplicação de métodos quanto de experimentos e modelos de pesquisa de outros campos ou disciplinas. Em relação aos seus limites, possibilidades e contribuições em relação ao objeto de pesquisa, as autoras afirmam que o Estado de conhecimento:

[...] Possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Nesse prisma, na busca de seguir os preceitos já identificados anteriormente pelas autoras a respeito desse tipo de pesquisa, intentamos realizar um levantamento da produção que contemple estudos (teses e dissertações) relacionados às políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior no período delimitado entre 2007 e 2020.

Identificamos que inúmeras pesquisas sobre a expansão universitária já foram realizadas, mas, em uma delimitação mais apurada, buscamos aqui identificar o que tem sido pesquisado sobre políticas de Assistência Estudantil implementadas nas Ifes no contexto da expansão universitária na esfera pública.

É sabido que a expansão universitária implementada em governos anteriores, do Presidente Lula e da Presidenta Dilma, proporcionou que muitas pessoas tivessem acesso ao Ensino Superior, contando, inclusive, com oferta de várias opções de ingresso. Essa expansão possibilitou que áreas remotas e distantes do país passassem a ter campi universitários, promovendo, assim, a interiorização do Ensino Superior. Essa expansão, que Sguissardi (2015) denomina de “democratização do Ensino Superior”, é denunciada pelo autor pela contradição que ela apresenta quando se analisam e interpretam os dados dessa realidade. Para o autor,

[...] A educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Ao criticar essa expansão do Ensino Superior, o autor traz também questionamentos quanto às ações de planejamento que porventura deixaram de ser consideradas, privilegiando ações de ampliação do acesso. Nesse sentido, o Estado, nessa lógica da massificação e no contexto de falta de investimento, implementa políticas aligeiradas, que promovem melhores condições para o acesso, “[...] mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

A promoção de ações que busquem identificar e atender às demandas estudantis, em específico às daqueles em condições de vulnerabilidade social, é essencial dentro das Ifes. Assim, buscamos aqui identificar, entre essas pesquisas, aquelas que possam nos trazer elementos que nos auxiliem na elucidação de nossa problemática de pesquisa: Quais as possibilidades e limites do programa da AE, desenvolvido pela Pró-reitoria de Assistência estudantil, para a conclusão da graduação pelos bolsistas, segundo a visão dos gestores, equipe técnica e estudantes vinculados à AE?

Por conseguinte, expomos os resultados desse levantamento, trazendo a mostra de teses identificadas por temáticas que perpassem pelas políticas de AE construídas nas Ifes nos últimos anos, as quais consideramos relevantes no sentido de contribuir para a discussão acerca da materialização dessas políticas e também contribuir no entendimento acerca de sua efetividade enquanto política que, entre outros objetivos, busca “minimizar os efeitos das

desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (BRASIL, 2010, p. 1).

Ao examinar as tendências investigativas sobre essa temática, na busca por identificar os principais apontamentos concernentes à materialização e efetividade das políticas de permanência para a conclusão de curso de estudantes bolsistas, definiu-se a seguinte questão como norteadora da investigação, nesta seção: o que tem sido pesquisado e publicado sobre as políticas de permanência nas Ifes do Brasil?

3.1 As pesquisas e publicações sobre as políticas de permanência nas Ifes do Brasil

++Com o objetivo de desvendar o que tem sido pesquisado e publicado sobre as políticas de permanência nas Ifes do Brasil, em específico, levando em consideração que a AE se insere dentro dessas políticas, realizamos uma pesquisa do tipo Estado do conhecimento delimitada pelo período entre 2007 e 2020.

Na pesquisa do tipo “Estado do conhecimento”, buscamos fazer um levantamento de dados sobre o conhecimento produzido a respeito de um determinado tema, por meio do mapeamento sobre o que outros pesquisadores já publicaram (DIAS SOBRINHO, 2010).

Para a realização dessa pesquisa, inicialmente fizemos uma busca sistemática na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁵, durante os meses de fevereiro e março de 2021, utilizando os seguintes descritores ou palavras-chave: Políticas de Permanência, Assistência Estudantil, Políticas de expansão e Pnaes.

De posse do material, buscamos examinar as tendências investigativas relacionadas aos temas, para chegarmos aos principais apontamentos sobre políticas de permanência, quanto à sua materialização e efetividade na conclusão de curso de estudantes bolsistas. Alguns pesquisadores deram luz às nossas discussões, tais como Sguissardi (2014, 2015), Netto (2007), Dias Sobrinho (2010), Morosini e Fernandes (2014) e Cunha (1986).

Identificamos 1.605 teses de universidades públicas e privadas do Brasil e realizamos leitura parcial nos respectivos resumos dos trabalhos encontrados. Consideramos apenas

¹⁵ A Capes é uma plataforma digital que possui um banco de teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo, e também de periódicos, sendo produções advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área e, portanto, possuidoras de rigor acadêmico necessário a qualquer fonte de pesquisa. Acesso em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

aqueles referentes ao período relacionado à pesquisa (de 2007 a 2020), que tivessem em seu *corpus* de estudo a relação entre expansão universitária e AE (políticas de permanência), utilizando esse dado como critério para refinamento a grande área de conhecimento Ciências humanas. Obtivemos os resultados que estão sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Quantidade de teses por descritor

POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NAS IFES					
	Políticas de Permanência	Assistência estudantil no Ensino Superior	Pnaes	Políticas de expansão	Total
Teses	671	145	7	782	1605

Fonte: Adaptado a partir de dados da Plataforma CAPES (BRASIL, 2016).

Após a obtenção do total de 1.605 produções (teses), passamos à verificação exaustiva dos títulos. Em nova apuração, excluímos os trabalhos repetidos e aqueles cuja temática fugia do nosso foco, tais como: Assistência Estudantil em outros países; Assistência Estudantil em diferentes níveis de ensino (Infantil, Fundamental, adultos); e contextos diversos (privado, a distância, especial). Também foram excluídas as pesquisas que traziam os impactos da expansão universitária na formação de professores e na precarização do trabalho docente. Todavia, estes últimos foram excluídos não por serem menos importantes, mas porque, embora apresentassem temáticas necessárias e urgentes, não faziam parte do escopo deste trabalho. Após este afinamento, o resultado foi de 319 teses selecionadas.

No passo seguinte, foi feita a leitura dos resumos das 319 teses selecionadas. Nessa etapa, em novo refinamento, os resumos foram selecionados a partir da expressão exata “Políticas de permanência”, com a obtenção de 170 trabalhos, tendo sido selecionados aqueles que tinham relação com as expressões “políticas de expansão”, “Ensino Superior público” e “Assistência Estudantil”. O refinamento final da pesquisa resultou em 22 dissertações/teses, as quais consideramos que poderiam contribuir de maneira mais objetiva com nossa proposta de investigação.

As 22 dissertações/teses elencadas para compor o Estado do conhecimento foram analisadas com base nos seguintes indicadores: locais, ano de produção, referencial teórico, classificação quanto ao tipo de pesquisa, quanto ao tema de pesquisa, descritores e quadro demonstrativo da classificação por autor, título, ano da realização da pesquisa e instituição.

- **Locais de produção dos trabalhos**

Com o objetivo de mapear as produções por região, destacamos, a seguir, a distribuição geográfica, por região, das teses pesquisadas:

Quadro 3 - Distribuição das teses por região

REGIÃO	N.º	INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL	INSTITUIÇÃO PÚBLICA ESTADUAL	INSTITUIÇÃO PRIVADA	%
SUDESTE	6	(1) UFU – MG	(2) USP - SP (1) UNICAMP – SP (1) UENF-RJ	(1) PUC - RJ	27,3
SUL	8	(1) UFPR - PR (1) UFPel - RS (1) UFSC – SC	(1) UEL – PR	(1) PUC-RS (2) UCDB – MS (1) UCPel - RS	36,4
CENTRO-OESTE	1			(1) PUC - GO	4,5
NORDESTE	6	(1) UFPB - PB (1) UFBA - BA (3) UFPE – PE (1) UFRN – RN			27,3
NORTE	1	(1) UFPA – PA			4,5
TOTAL	22	11	5	6	100

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 mostra que das 22 produções, 8 (36,4%) foram realizadas na região Sul, 12 nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, em instituições públicas e privadas, com destaque para os estados de São Paulo e Pernambuco.

Podemos inferir que essa maior concentração nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste deve-se ao fato de que nessas regiões está localizado um maior número de programas de pós-graduação, além do fato de serem regiões que possuem programas com maior tempo de consolidação.

- **Ano de produção das teses (considerando as teses publicadas entre 2007 e 2020)**

O quadro a seguir nos mostra a distribuição anual das teses.

Ano da produção	Quantidade por ano
2007	0
2008	0

Quadro 4 - teses por ano	2009	0	Distribuição das
	2010	0	
	2011	0	
	2012	2	
	2013	3	
	2014	0	
	2015	2	
	2016	6	
	2017	3	
	2018	2	
	2019	1	
	2020	3	
	TOTAL	22	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da Plataforma CAPES.

Conforme pode ser observado, as produções se iniciam a partir do ano de 2012. Conjecturamos que isso se deve ao fato de que foi a partir desse ano que as Ifes que aderiram ao Programa Reuni em 2008 passaram a ter parâmetros que indicassem os primeiros resultados desde a sua implantação, coincidindo com o tempo médio de formação dos cursos, que era a partir de quatro anos. Assim sendo, as produções a partir dessa data foram aumentando com o passar dos anos. Importa dizer também que identificamos produções anteriores a esse período; porém, elas tratavam de temáticas mais relacionadas à implementação do referido programa, fugindo do foco desta pesquisa.

- **Referenciais teóricos**

Concernente aos referenciais teóricos, encontramos muita dificuldade em nos atermos ao resumo das teses, pelo fato de que algumas não possuíam essa informação nos referidos resumos, exigindo maior tempo em identificar, no corpo do texto, quais referenciais foram utilizados.

Ao buscarmos nos textos os autores utilizados na pesquisa, percebemos que na construção do referencial teórico, a maioria explicitava uma perspectiva crítica, ou o

materialismo histórico-dialético, pois os principais autores com os quais dialogaram foram: Dias Sobrinho, Dourado, Bobbio, Bresser-Pereira, Bordieu e Passeron, Minayo, Mancebo e Marx, entre outros.

Alguns desses autores indicam uma concepção de uma educação que tem como propósito a superação das desigualdades sociais e da exploração dentro do contexto do capital. Nas palavras de Mészáros (2008), a educação se constitui como um modo ampliado onde se interrelacionam a educação, a política e a formação humana.

[...] Portanto, o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isto que se quer dizer com a visão de uma "sociedade de produtores livremente associados". Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a "transcendência positiva da autoalienação do trabalho" seja caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

- **Classificação do tipo de pesquisa**

Relacionado à classificação do tipo de pesquisa, constatamos que os resumos comumente não esclareciam esse quesito, sendo necessário adentrar o corpo do texto, a fim de identificar quais procedimentos foram utilizados nas pesquisas.

Dentre as 22 teses analisadas, a maioria foi identificada como pesquisa tipo qualitativa, 12 delas, e 7 como quali quantitativa. Quanto à natureza, 12 pesquisas são básicas e 3 aplicadas. Em relação aos procedimentos técnicos, tivemos pesquisa bibliográfica e documental (14), estudo de caso (2), estudo comparativo (1) e pesquisa ação (1). Quanto aos objetivos, a maioria das pesquisas foi identificada como exploratória. Com relação às técnicas utilizadas para coleta de dados, tivemos a aplicação de entrevista (4), utilização concomitante de entrevista e questionários (10), e uma utilizou o grupo focal. Quanto ao método de abordagem, quatro pesquisas utilizaram o materialismo histórico-dialético como método de interpretação.

- **Temas das pesquisas**

Dentre as teses examinadas, ficou evidenciado que as discussões trataram das seguintes temáticas:

Expansão do Ensino Superior: 16 contemplavam a temática das políticas de permanência no Ensino Superior no contexto da expansão e interiorização das universidades,

incluindo os desafios enfrentados para permanecer na universidade, do contexto novo desenvolvimentista.

Política e gestão da educação: uma abordou a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), e a sua relação com a contrarreforma da educação no contexto brasileiro, tomando como base os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula; uma tratou da temática da permanência de estudantes que utilizam a moradia estudantil; uma versou sobre as cotas raciais; uma tese focou no Programa Incluir como ação para favorecer a permanência de estudantes; uma ressaltou a questão do gênero e sua relação com a permanência universitária; uma tese trouxe a voz dos evadidos enquanto forma de refletir sobre a problemática da desistência; e uma trouxe a questão da precarização do trabalho no contexto da AE.

A maioria das pesquisas enfatiza a questão das políticas de permanência enquanto ação necessária, e que sua efetivação perpassa pela ótica da ampliação de direitos.

- **Descritores**

Em relação aos descritores previamente elegidos, e que serviram de norte para a realização da pesquisa a respeito do Estado do conhecimento, estes e seus respectivos autores estão demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 5 - Distribuição das teses por descritor

Descritor	Teses	N.º
Políticas de Permanência	Santos, 2016; Costa, 2016; Costa, 2017; Cunha, 2017; Dias, 2017; Almeida (2019); Cavalheiro (2020); e Duarte Jr (2020)	07
Pnaes	Garrido, 2012; Leite, 2015; Miceli, 2016.	03
Assistência Estudantil	Kowalski, 2012; Pinto, 2015; Teixeira, 2016; Felipe, 2018; e Favato, 2018	05
Políticas de Expansão	Faria, 2013; Machado, 2013; Andrade, 2013; Mota Júnior, 2016; Moreira, 2016; e Gois (2020).	07
TOTAL		22

Fonte: Elaborado pela autora.

Políticas de permanência: o número de trabalhos sobre *Políticas de permanência* evidenciou uma significativa quantidade em relação aos demais descritores, trazendo temas

como o Reuni e Pnaes, além de temas relacionados à formação docente, impactos do Reuni na formação docente e na precarização do trabalho docente.

Assistência Estudantil: essa temática enfocou, inclusive, a AE na esfera privada, trazendo dados importantes sobre ações desenvolvidas nesse segmento. Observamos também que alguns trabalhos tratam da AE no Ensino Médio e em cursos profissionalizantes, como os institutos federais. Já ao afunilar o tema para *Assistência Estudantil no Ensino Superior*, o número de publicações diminuiu consideravelmente, demonstrando que as pesquisas, nessa área específica, são mais restritas.

Pnaes: trouxe nas publicações produções que abarcam desde a institucionalidade dos processos até as demandas estudantis, enfatizando o papel das políticas públicas nas questões de gênero, entre outros assuntos.

Políticas de expansão: discutiu-se a expansão e a interiorização das Ifes, a influência dos organismos internacionais e a contrarreforma da Educação Superior, além de apresentar discussão dessa expansão sob a ótica novodesenvolvimentista.

De modo geral, as produções dedicaram-se a demonstrar os impactos advindos da expansão universitária como um todo, contextualizando os governos neoliberais e novodesenvolvimentistas, e seu papel na efetivação dessa expansão, em prol do mercado visando a atender a um sistema econômico e político voltado para obtenção de lucros, diminuição da responsabilidade do Estado sobre a educação, e criador de políticas compensatórias ditadas por organismos internacionais. Essa constatação nos faz refletir sobre como essas ações governamentais, ao se materializarem segundo uma lógica economicista no contexto neoliberal, acabam por se fazerem frágeis e sujeitas a interrupções, culminando em prejuízos e insegurança da população assistida, no caso, a população estudantil.

- **Por autor, título, ano e IES**

Nas teses pesquisadas, encontramos publicações oriundas de diversas instituições de Ensino Superior. No quadro a seguir, trazemos a demonstração dessas instituições, com seus respectivos autores, título da tese e ano de publicação.

Quadro 6 - Levantamento das teses (produção final)

N	Autor	Título	Ano	IES
1	GARRIDO, Edleusa Nery	Moradia estudantil e formação do(a) estudante universitário(a).	2012	UNICAMP
2	KOWALSKI, Aline Viero	Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.	2012	PUC-RGS

3	MACHADO, Mariana Pfeifer	O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013.	2013	UFPR
4	FARIA, Sidinea Cândida	Processo de expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a democratização da educação superior (1993 – 2010).	2013	UCDB
5	ANDRADE, Antonia Costa	Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni.	2013	UFU
6	PINTO, Giselle	A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil.	2015	PUC-RJ
7	LEITE, Josimeire de Omena	As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes nos governos Luiz Inácio Lula da Silva.	2015	UFPE
8	SANTOS, Jacirene Lima Pires dos	O programa incluir na UFMT: acesso e permanência na educação superior.	2016	UCDB
9	TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino	Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: um olhar de gênero.	2016	PUC-GO
10	MICELI, Mariana Sant'ana	As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina.	2016	UFSC
11	COSTA, Silvio Luiz da	A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos.	2016	USP
12	MOTA JÚNIOR, William pessoa	O banco mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010).	2016	UFPA
13	MOREIRA, Cristiane Hoffmann	Políticas de expansão e de regulação do ensino superior brasileiro e a otimização nas universidades federais: reverberações na UFPel.	2016	UFPel
14	COSTA, Nayara Tatianna Santos da	A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas.	2017	UFPB
15	CUNHA, Eudes Oliveira	Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia.	2017	UFBA
16	DIAS, Sonia Maria Barbosa	Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).	2017	USP
17	FELIPPE, Jonis Manhães Sales	Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense.	2018	UENF
18	FAVATO, Maria Nil	Políticas públicas de estado e educação superior no Brasil: Apontamentos críticos sobre expansão e precarização sob a égide do neoliberalismo.	2018	UEL
19	ALMEIDA, Juliana Nóbrega De	Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as especialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede.	2019	UFPE
20	CAVALHEIR O Josiela Silveira	Os Planos Estratégicos De Permanência E Êxito Dos Institutos Federais Gaúchos: Um Estudo Sob A Ótica Da Comunidade Acadêmica.	2020	UC

21	GOIS, Juliana Carla Da Silva	Trabalho precarizado, política social e serviço social: elementos para a análise das condições de trabalho dos assistentes sociais na assistência estudantil do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).	2020	UFRN
22	DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes	Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras: as marcas dos programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente.	2020	UFPE

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do catálogo de teses da CAPES.

3.2 O que dizem as teses

Apresentamos, a seguir, o título, o(a) autor(a), os objetivos, a metodologia e técnicas utilizados na pesquisa e os principais resultados das investigações selecionadas para o Estado do conhecimento, adotando-se o critério de apresentação das teses em ordem cronológica.

A tese de autoria de Garrido (2012), intitulada “Moradia estudantil e formação do(a) estudante universitário(a)”, teve como objetivo identificar e analisar mudanças percebidas pelos residentes em moradias estudantis no domínio pessoal, social, acadêmico e saúde e as condições associadas a essas mudanças. Também buscou descrever as características de uma moradia estudantil adequadas à formação universitária, segundo a percepção de seus moradores. A autora fez um estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvido em duas universidades públicas baianas, com 32 estudantes de graduação de ambos os sexos, residentes em oito moradias estudantis por tempo superior a dois semestres. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi amparado por resultados de estudos centrados no impacto da moradia estudantil sobre o estudante nos anos de formação.

Os resultados confirmam a contribuição da moradia no enriquecimento da vivência acadêmica e apontam para a necessidade de investimentos nesses espaços, especialmente no que tange aos aspectos estruturais e que valorizem seu potencial de formação. Diante do escasso conhecimento sobre o impacto das moradias estudantis brasileiras, Garrido (2012) finaliza sugerindo a realização de novos estudos em outros contextos institucionais que incorporem variáveis não contempladas na sua investigação.

A tese de Kowalski (2012), que traz como título “Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos”, se propôs a investigar de que modo a política educacional de AE se efetiva na garantia de direitos aos alunos que ingressam nas instituições pesquisadas. A pesquisa, de cunho qualitativo, com apoio em dados quantitativos, fundamentou-se no materialismo histórico e dialético, e os referenciais teóricos se originaram das áreas da Educação, do Serviço Social e das Ciências Sociais. Para o desenvolvimento da

pesquisa, foram utilizados grupos focais com técnicos-administrativos em educação, gestores e alunos das universidades pesquisadas, além de análises em documentos institucionais, como resoluções, legislações, relatórios de gestão, tabelas de orçamentos e históricos institucionais. Para análise dos dados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo.

Os resultados apontam que a política de AE no Brasil vem se efetivando tal qual as demais políticas públicas, tendo em vista as repercussões do ideário neoliberal e os rebatimentos da contrarreforma do Estado que carrega, no seu bojo, o questionamento acerca da concepção e da forma de efetivação dos direitos sociais (KOWALSKI, 2012). Para a autora, o direito à educação está condicionado ao atendimento às demandas do mercado, ou seja, como uma função voltada a atender o campo econômico. Além disso, a equalização da política de Educação Superior como direito vem na contramão do governo, pois este:

[...] Vem delineando um conjunto de políticas afirmativas que preveem o acesso ao ES, seja elas na forma de cotas (afrodescendentes e indígenas), de programas de expansão (PROUNI), de reestruturação (REUNI), de financiamento (FIES), os quais são percebidos como estratégicas de proteção social. Mas, inevitavelmente, a equação dessas políticas como direito são negadas na sua essência pelo fato de serem ordenadas, desenvolvidas e mesmo financiadas sob orientação de organismos internacionais que assegurem a dinâmica do capital (KOWALSKI, 2012, p. 160).

A autora finaliza afirmando a necessidade de reconhecer a importância da institucionalização de uma política dessa natureza nas Ifes para o avanço do direito à educação.

Machado (2013), na tese de sua autoria, intitulada “O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil de 2003 a 2013”, buscou analisar o modo que as Políticas de Expansão da Educação Superior dos governos petistas encerram em si o Pacto Neodesenvolvimentista no Brasil. Objetivou, ainda, aprofundar o debate acerca das proposições e concepções neodesenvolvimentistas, no que se refere ao contexto sócio-histórico e político-econômico do Brasil contemporâneo e as suas estratégias políticas e sociais; identificar as Políticas de Expansão da Educação Superior implementadas no Brasil contemporâneo ao longo dos três mandatos de governo petista; e analisar as determinações postas pelos componentes ideoculturais, político-institucionais e socioeconômicos do Pacto Neodesenvolvimentista presentes nas Políticas de Educação Superior no Brasil, a partir do que está formulado nos documentos governamentais oficiais.

Os procedimentos metodológicos consistiram na pesquisa documental e no levantamento teórico-conceitual e sócio-histórico acerca do pensamento neodesenvolvimentista de Bresser-Pereira.

A pesquisa, ao buscar analisar as tendências, as finalidades e o lugar da Educação Superior outorgado pelos governos petistas, revelou que não é possível aprender sem vinculá-la ao solo histórico em que se processa e, na contemporaneidade, sem penetrar nos meandros da constituição hegemônica, configurada no governo por um projeto dito democrático e popular. Os resultados da pesquisa de Machado (2013) apontaram ainda que se pode considerar que o processo de Reforma da Educação Superior e as políticas que a expandiram, implementadas pelos governos petistas, não romperam com a sociabilidade do capital e nem têm este intuito. Aconteceu o contrário e, portanto, reproduzem as concepções ideopolíticas de mercado e reproduzem os mecanismos de sustentação da lógica da lei geral da acumulação capitalista.

A tese de autoria de Faria (2013), que tem por título “Processo de expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a democratização da educação superior (1993 – 2010)”, teve por objetivo analisar o processo de interiorização da UEMS e a democratização da Educação Superior, por meio da ampliação do acesso, no período de 1993-2010. Além disso, buscou: a) Identificar as políticas públicas de Educação Superior, no Brasil, com ênfase para as políticas de ampliação do acesso; b) Investigar o processo de expansão e de interiorização da UEMS, no contexto da expansão da educação superior brasileira; c) Examinar o processo de criação e expansão da UEMS, explicitando seus propósitos no âmbito das políticas públicas educacionais de Mato Grosso do Sul; e d) Investigar a relação entre o processo de interiorização da UEMS e a democratização da educação superior em MS, por meio da ampliação do acesso.

Como procedimento metodológico, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, documental, coleta, seleção e estabelecimento do *corpus* documental, além de levantamento e análise de séries históricas do Censo da Educação Superior, no Banco de Dados do INEP/MEC. Os resultados da tese de Faria (2013) mostraram o crescimento do segmento das universidades estaduais, pós-LDB/1996, no país e em MS, e as ações que a instituição tem utilizado para ampliar o acesso e possibilitar a permanência, como a adoção de mecanismos que promovem a igualdade de oportunidades, por meio de ações afirmativas. A UEMS está entre uma das primeiras universidades públicas a implantar o sistema de cotas para negros e indígenas, em uma atitude pioneira no Brasil. Mostrou, também, que houve a ampliação de vagas e cursos nas unidades universitárias do interior do estado e a preponderância de cursos de licenciaturas, coerente com a marca de sua identidade institucional.

A autora concluiu, em sua tese, que a UEMS contribui para a democratização da Educação Superior no estado, uma vez que promove a ampliação de oportunidades

educacionais por meio da interiorização desse nível de ensino, efetiva a permanência quando mantém programas de apoio e/ou assistência ao estudante e desenvolve o tripé ensino/pesquisa/extensão em todas as suas unidades universitárias, consolidando o fortalecimento de uma universidade comprometida com sua função pública.

A pesquisa de Andrade (2013), intitulada “Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni”, realizou um estudo comparativo entre os governos FHC e Lula, tomando como referência as mudanças no neodesenvolvimento e seus impactos na sociedade e na educação. Foram utilizadas fontes primárias manifestas em jornais do período, documentos governamentais e análise do discurso dos principais atores políticos do projeto em questão. Tendo como referência a categoria resistência e contradição, visou debater e construir a crítica sobre o advento do neoliberalismo no Brasil, expresso nos governos FHC e Lula, e sua influência no Ensino Superior público através do Reuni, defendendo a tese de que o Reuni, e seu impacto na Educação Superior, acelerou a precarização do trabalho dos professores e condições de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa trouxe resultados que, de acordo com Andrade (2013), demonstraram que o governo Lula não rompeu com a lógica monetarista inerente ao Governo FHC. No Governo FHC houve expansão do Ensino Superior privado, manifestando projetos precarizantes do trabalho dos professores. Já no Governo Lula, o processo de interiorização da universidade pública manifestou a contradição do acesso a alunos no Ensino Superior; porém, em condições também precárias para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

A tese defendida por Pinto (2015) traz o título “A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil”. Objetivou analisar a Política de AE da UFF, contemplando, para isso, suas duas faces: a institucionalidade que as ações assistenciais assumiram nos últimos anos; e as perspectivas da demanda estudantil. A autora recorreu à análise documental de fontes primárias e secundárias produzidas no âmbito da UFF e de outros órgãos governamentais, bem como à análise de dados quantitativos e qualitativos coletados na instituição como formas de compreender a institucionalidade da Política de AE da UFF neste novo contexto de expansão e reestruturação da Universidade. Simultaneamente, buscou conhecer, ainda, as perspectivas dos estudantes participantes desse processo, em sua busca por apoio institucional para promoção de sua permanência no ensino público superior.

Entre os resultados, o estudo destacou o fato das ações promovidas pela UFF se apresentarem em elevada consonância com o que fora definido na normativa do Pnaes com relação às ações a serem ofertadas pelas Ifes, como moradia, alimentação, saúde, creche, entre

outros. De acordo com a autora, foi visto que a opção da UFF pelo estabelecimento de polos universitários no interior do estado do Rio de Janeiro teve impacto importante sobre a distribuição da oferta de bolsas assistenciais. O aparato técnico-burocrático também sofreu intensa reformulação no período 2007 a 2014, para atender às mudanças estabelecidas nos decretos do Reuni e Pnaes. Com isso, a autora informa ter visto uma intensificação na burocratização do atendimento à demanda estudantil, o que refletiu nas exigências do processo seletivo para as bolsas assistenciais.

Por fim, a análise das perspectivas dos estudantes quanto à solicitação de recursos da instituição destacou discursos e representações que ressaltam o acesso às bolsas como parte de um “projeto universitário”, um “direito social à educação”, ou ainda, um “auxílio”, em resposta a “necessidades” decorrentes da sua condição social, que extrapolam os objetivos imediatos de sua permanência no Ensino Superior.

Leite (2015), na tese de sua autoria, intitulada “As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes nos governos Luiz Inácio Lula da Silva”, objetivou analisar as múltiplas determinações do Pnaes nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e como esse programa responde a tais determinações ao materializar-se nas Ifes pesquisadas. No trajeto desta pesquisa, a autora buscou ainda identificar as reivindicações da União Nacional de Estudantes, da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes e do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, no campo da assistência ao estudante universitário, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, e descrever como o Pnaes se materializa nas Ifes brasileiras e a que interesses atende.

A autora utilizou a pesquisa documental como procedimento metodológico e, como estratégia teórico-metodológica do processo de investigação e análise, recorreu à Análise de Conteúdo. Entre as conclusões, Leite (2015) destacou que o Pnaes é estratégico para que o Estado estabeleça um consenso mínimo em torno da contrarreforma da Educação Superior, aprofundada pelo Governo Lula sob o discurso da igualdade de oportunidade, e também para obter a passivização do movimento estudantil no interior das Ifes, o que contribui para a coesão social. A pesquisa ainda revelou a contradição identificada na política de permanência nas Ifes: em tempos de contrarreforma (restauração conservadora), com uma dosagem de transformismo, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ao instituir o Pnaes, atende aos interesses do social e do capital ao mesmo tempo.

A tese defendida por Santos (2016), intitulada “O programa incluir na UFMT: acesso e permanência na educação superior”, buscou analisar o Programa Incluir como ação para

favorecer a permanência de estudantes com deficiência na UFMT. Para tanto, utilizou a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Os dados analisados expressaram, de acordo com Santos (2016), o objetivo do Programa Incluir, que seria promover ações que garantam o acesso e permanência de estudantes com deficiência nas instituições públicas federais de Educação Superior, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, contribuindo para minimização de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação (BRASIL, 2005). Os dados também mostraram que na UFMT o Programa Incluir desenvolveu ações relativas à Inclusão e Educação e operacionalizou projetos de parceria com outras instituições de ensino, com instituições filantrópicas, governamentais e privadas e com organizações não governamentais. Além disso, buscou o desenvolvimento acadêmico de seus alunos com deficiência, embora os seus recursos tenham sido destinados apenas a estudantes com cegueira, e baixa visão, e desenvolveu ações voltadas para alunos, professores e servidores técnico-administrativos que apresentavam deficiência, ou estavam em contato com pessoas com deficiência. A autora deixa uma ressalva, dizendo que o programa foi desativado no momento que o número de estudantes com diferentes deficiências mais crescia na UFMT.

A tese de autoria de Teixeira (2016), intitulada “Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: um olhar de gênero”, buscou compreender o movimento do real como totalidade histórica, e entender de que forma as Políticas Públicas de Assistência Estudantil (PPAE) se materializam dentro do IF Goiano. Utilizou-se da pesquisa quali quantitativa, com realização de entrevistas e aplicação de questionários.

Segundo Teixeira (2016), os dados confirmaram que as PPAE são importantes ações do Estado, cujo intento é a superação das desigualdades de acesso nas instituições de ensino. Verificou, por meio de levantamento histórico realizado sobre a AE, que ela se viabiliza como resultado de diferentes demandas, de lutas estudantis, de movimentos de dirigentes institucionais e da sociedade civil como um todo, cada um fazendo sua própria história na formação e na consolidação das políticas públicas do país. Verificou, ainda, que as PPAE dentro do IF Goiano – Campus Urutaí, ainda escondem diferenças e desigualdades de gênero, e também que estereótipos e expectativas sobre as mulheres estudantes interferem no acesso e na permanência da aluna no PPAE. Concluiu que construções a respeito do gênero geram expectativas e formas de condutas estereotipadas para o masculino, e para o feminino, assim mantendo formas de desigualdades estruturais, além de desigualdades naturalizadas no ambiente escolar.

A tese de Miceli (2016), sob o título “As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina”, teve como objetivo analisar de que modo se projetam as trajetórias de alunos que, apesar de condições socioeconômicas desfavoráveis, conseguem percorrer o Ensino Superior brasileiro e concluí-lo, investigando as impressões dos estudantes das classes populares a respeito de suas trajetórias universitárias. Embasou-se em uma pesquisa de campo, sob a perspectiva comparativa, realizada nos cinco cursos de graduação mais concorridos e nos cinco cursos menos concorridos da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da aplicação de questionários com a totalidade dos alunos formandos destas turmas, isto é, que cursavam o penúltimo semestre da graduação no momento da coleta de dados no primeiro semestre de 2014. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes provenientes das classes populares.

Em sua pesquisa, Miceli (2016) apurou que os alunos das classes populares tendem a se concentrar nos cursos de graduação menos prestigiosos e menos rentáveis, ao passo que nos cursos de alta seletividade e maior *status*, ainda são exceções. A autora finaliza, com a seguinte consideração:

[...] Se as classes populares não saem da Universidade nas mesmas posições que as demais é porque a “igualdade de oportunidades”, conforme prescreve a meritocracia, não é sinônimo da “igualdade de posições”, visto que são as posições que determinam as oportunidades.... – um engano pensar que, garantido o acesso ao Ensino Superior até o momento de sua conclusão às classes populares, estariam elas saindo da Universidade nas mesmas condições que os demais, uma vez que apenas a formação superior não é capaz de, por si só, alavancá-los em todas as dimensões do espaço social, embora possa fazer sua condição preexistente progredir (MICELI, 2016, p. 288).

Costa (2016), na tese intitulada “A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos”, teve por objetivo refletir sobre a problemática da desistência a partir daquele que se evade. Buscou, por meio de seus relatos (dos evadidos) e da identificação de suas percepções e expectativas, contribuir para o desenvolvimento de políticas institucionais, ações e atitudes passíveis de se antecipar ao fenômeno da evasão. A abordagem dos sujeitos da pesquisa ocorreu por meio de questionário e entrevista.

O autor ressalta as dificuldades e os sentidos de poder falar sobre a experiência da evasão e destaca, por fim, os desafios para as instituições universitárias no sentido de garantir melhores condições de permanência:

[...] As estruturas da desigualdade social não foram quebradas com a ampliação do acesso ao ensino superior, e nem condições especiais foram

construídas para aqueles que saem de seus nichos e passam a frequentar nichos antes reservados a grupos mais seletos. Isso significa que o percurso de um nicho a outro, de um local a outro, de um dado mundo cultural a outro, de uma realidade social a outra, é marcado pelo enfrentamento de enormes dificuldades, muito bem simbolizadas atualmente nos entraves da mobilidade urbana. Desse modo, além das óbvias dificuldades de adaptação às exigências próprias da cultura acadêmica, acrescentam-se as dificuldades econômicas e sociais desses percursos incluindo a conciliação entre trabalho e estudo (COSTA, 2016, p. 60).

Costa (2016) finaliza sua tese indicando que desenvolver uma política de valorização da permanência com metodologia centrada no aluno, que busque acolhê-lo e acompanhá-lo na vida universitária, pode significar a criação de condições para se superar visões reducionistas sobre os evadidos.

Na pesquisa desenvolvida por Mota Júnior (2016), cuja tese traz como título “O banco mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no Governo Lula da Silva (2003-2010)”, o autor objetivou analisar as relações entre as elaborações expressas nos documentos do BM para a educação brasileira e a contrarreforma da Educação Superior executada pelo Governo Lula da Silva, no período de 2003 a 2010. Buscou também identificar, e analisar, a concepção e o projeto de educação e de Educação Superior do BM para o Brasil, além de descrever e analisar as políticas que constituem a contrarreforma da Educação Superior brasileira no Governo Lula da Silva (2003-2010) à luz das formulações do BM para a educação no período assinalado. Esse estudo se valeu de revisão bibliográfica, de análise de documentos oficiais do BM e da investigação da legislação educacional referente à contrarreforma mencionada, por meio da análise crítica do discurso e da utilização do método do materialismo histórico-dialético.

A análise bibliográfica e documental trouxe apontamentos, no sentido de que este processo de contrarreforma, que foi levado a cabo entre os anos de 2003-2010 pelo Governo Lula da Silva, sob forte inspiração das teorias e do projeto educacional do BM, apresenta mais traços de continuidade do que de ruptura com o processo de contrarreforma da Educação Superior iniciada nos governos FHC (1995-2002), no que tange tanto ao método de formulação das políticas, pensadas e articuladas conjuntamente entre o BM, outros organismos internacionais e os quadros do governo brasileiro ligados à área da educação quanto ao conteúdo em si e o caráter das Leis, Medidas Provisórias, Decretos etc., que concretizam as alterações na legislação e na política de Educação Superior.

Ao referir-se ao projeto do BM para a Educação Superior no Brasil, o autor afirma que este se assenta em estratégias e discursos como “a redução da pobreza, e não a sua eliminação;

o aumento da coesão social para evitar que os conflitos e lutas sociais levem à desestabilização político-social das nações que servem aos interesses” (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 250).

A tese de autoria de Moreira (2016), intitulada “Políticas de expansão e de regulação do ensino superior brasileiro e a otimização nas universidades federais: reverberações na UFPel”, teve por objetivo analisar a legislação e políticas de expansão, no que tange ao ensino superior, além de suas regulações quanto às políticas de expansão, a influência dos organismos internacionais e os períodos de expansão desse ensino, de modo a evidenciar a forma de regulação e as consequências trazidas pelo Reuni na expansão da UFPel. Buscou, ainda, contextualizar historicamente o Ensino Superior brasileiro, discorrer sobre a expansão do Ensino Superior brasileiro no espaço temporal de 1961-2013; identificar os mecanismos de coordenação do Ensino Superior Brasileiro; abordar a influência dos organismos internacionais nas políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil; analisar a expansão da UFPel, desde sua criação até o término do Reuni (1969-2013); verificar como as LDBEN – sob a tutela dos organismos internacionais – favoreceram não só a expansão da UFPel, mas também a otimização dessa expansão com a implementação do Reuni em 2008; identificar as principais regulações e consequências que o Reuni provocou, na expansão e na cultura institucional da UFPel; bem como sistematizar os resultados da pesquisa com suas perspectivas e análises, no sentido de contribuir com estudos e debates sobre as políticas para o Ensino Superior em desenvolvimento no Brasil.

O estudo teve delineamento de uma pesquisa documental e descritiva que optou pelo Estudo de Caso na UFPel, com caráter quantitativo e qualitativo.

Conforme análise apresentada, a autora concluiu que os organismos internacionais pautaram, por meio de suas recomendações, tanto as questões econômicas quanto as políticas da Educação Superior em nosso país. Foi identificado que os períodos de expansão foram o impulso decisivo para o restabelecimento do Estado no papel de indutor do crescimento do Ensino Superior pela rede pública, ampliando, assim, as condições para melhorar a atual característica de predominância de matrículas no setor privado.

Ainda como resultado da pesquisa, a autora concluiu que o Programa Reuni foi uma proposta que trouxe muitos recursos financeiros, mas que, ao mesmo tempo, regulou a expansão da UFPel que, em contrapartida, teve que tomar para si um compromisso social com o país: o de ampliar o acesso à universidade pública.

Costa (2017), em sua tese que traz como título “A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas”, teve por objetivo analisar a política de cotas na UFPB quanto à democratização do acesso e a

permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social do Campus I da UFPB, e também compreender as nuances de desempenho dos cotistas através dos CRAs, além das suas trajetórias, origens sociais e dos mecanismos de AE oferecidos pela UFPB, a partir do olhar dos estudantes cotistas. Usou uma abordagem quantiquantitativa de pesquisa, utilizando-se das entrevistas semiestruturadas e da análise temática de conteúdo.

Ao refletir sobre o rendimento de um grupo de cotistas, foram observados dados que corroboram a necessidade da base de conhecimentos em algumas disciplinas, haja vista que aqueles que tiveram menor desempenho entre os cursos são também os estudantes que relataram maiores dificuldades, atrasos e reprovações ao longo do percurso no primeiro ano da universidade, e que buscaram um esforço duplo, ou triplo, no sentido de acompanharem os demais.

Na análise da autora, esta afirma que o contexto que se delineia no Brasil nos últimos anos, o compromisso com uma Educação pública de qualidade tem sido colocado cada vez mais como um projeto engavetado das agendas políticas, e que a Educação não pode ser assegurada a todos, e com qualidade, sem que haja um fundo que garanta a efetividade das políticas de inclusão social que democratize as oportunidades educacionais.

A autora defendeu que a democratização da Educação Superior pública se deu prioritariamente via carreiras consideradas como de menor prestígio social, e pela área de humanidades em particular, embora o estudo reconheça o papel da Lei de Cotas na reconfiguração do perfil dos estudantes presentes nos cursos de maior prestígio.

A tese de Cunha (2017), intitulada “Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia”, teve por objetivo analisar como os processos de implementação das políticas de permanência de estudantes na UFBA são influenciados por dimensões/fatores relacionados à política formulada, às dinâmicas institucionais/organizacionais e às concepções dos implementadores. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevista com 17 informantes-chave e o questionário aplicado a estudantes-usuários da política.

Segundo o autor, os resultados da pesquisa reforçaram a relevância das estruturas normativas e dos contextos organizacionais para a execução e compreensão das políticas públicas. Demonstraram, ainda, que a política analisada apresenta entraves na sua estrutura normativa e nas condições institucionais/organizacionais de modo que, em alguns aspectos, têm impactado negativamente a implementação. Tais fatores têm ampliado a margem de autonomia dos implementadores, e os processos e práticas de execução ocorrem, muitas vezes, a partir de um regramento informal e com pouco estímulo aos processos formais de participação social.

Mesmo com variados problemas identificados na implementação, como a lentidão nos procedimentos técnico-administrativos e insuficiência dos recursos, os atores percebem a política como determinante para a inserção de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica na Educação Superior.

A tese de Dias (2017), intitulada “Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)”, teve como objetivos investigar os diferentes desafios que podem ser enfrentados por alunos cotistas negros em relação à permanência em uma universidade pública, além de identificar estratégias para conviver e também de que forma as relações estabelecidas afetam a decisão de permanecer. Para a realização desta pesquisa, foi aplicado um questionário *online* e realizadas entrevistas.

Os dados levantados apontaram que grande parte dos desafios se encontra no âmbito financeiro como moradia, transporte e alimentação, e na necessidade de ações ou programas que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, além do reconhecimento e da valorização do pertencimento racial, com espaços e instâncias dentro da universidade para encontros, discussões e apoio entre os pares.

A autora da pesquisa conclui que as políticas de inclusão, particularmente as cotas raciais, exigem que sejam cercadas de cuidados específicos e de acompanhamento dos estudantes após seu ingresso, para que sejam efetivas; ou seja, não basta apenas estimular o acesso ao Ensino Superior por meio das cotas. É preciso que sejam oferecidas condições para que esses alunos possam vivenciar plenamente a vida acadêmica, ir além do acesso e considerar as condições de permanência.

Ainda nas considerações finais da pesquisa, a autora defendeu que as cotas raciais “são fundamentais para que se possa avançar no enfrentamento das desigualdades raciais, mas elas sozinhas não são suficientes para garantir a permanência desses alunos no ensino superior” (DIAS, 2017, p. 129).

A tese intitulada “Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense”, de autoria de Felipe (2018), se propõe a problematizar as ações de AE após a implantação do Pnaes e contemplou os seguintes objetivos: analisar os resultados da AE, tendo o Instituto Federal Fluminense como lócus de pesquisa; problematizar as principais tendências contemporâneas na formulação e na implementação das políticas sociais, em especial no campo da educação; identificar a relevância assumida pelas políticas de acesso e assistência ao estudante no Brasil, considerando tais tendências; e investigar os efeitos da AE na permanência material dos estudantes do Instituto Federal Fluminense ao longo do quadriênio (2013- 2016).

Felippe (2018) utilizou-se de estudos e leituras no campo da Educação e da Política Social, entrevistas e questionários. Trata-se de uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo e as informações produzidas mostram a necessidade de consolidação da assistência ao estudante como fator decisivo na efetivação do direito social à educação. Os resultados apresentados no texto demonstram também a tendência de focalização das ações, algo já presente nas políticas sociais em geral, constituída pelo financiamento ainda insuficiente e por elementos de disputa no interior da gestão da instituição.

Os resultados obtidos pela pesquisa reforçam a capacidade de se alcançar repercussões positivas na vida acadêmica dos discentes, embora a intensidade desses efeitos se mostre dependente diretamente da abrangência, da execução e do acompanhamento dos serviços, que não podem, como qualquer política social no modo de produção capitalista, ser hiperdimensionados em suas possibilidades.

Na dissertação sob o título “Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense”, Favato (2018) busca construir uma análise reflexiva da finalidade da expansão do acesso à Educação Superior no Brasil. Estabelece, como objetivo geral, verificar se tal finalidade legitima direitos constitucionalmente conquistados, superando os traços históricos de elitização e exclusão, ou se representa um mecanismo de incentivo ao capital, via mercantilização da Educação Superior. Como objetivos específicos, a autora faz uma retrospectiva histórica das políticas públicas para este nível de ensino, analisando os desdobramentos no delineamento das atuais políticas e programas voltados, de modo específico, para a expansão do acesso à universidade, e debater acerca das consequências de tais políticas, calcadas no ideário neoliberal. A problemática de pesquisa pauta-se na contradição que se observa nesta expansão, estimulada por meio do investimento de recursos públicos na iniciativa privada orientada por critérios mercadológicos, em detrimento das instituições públicas que sofrem com a estagnação e até mesmo redução de recursos, além dos crescentes ataques à autonomia de gestão na universidade.

Como método de investigação, a autora optou pela pesquisa qualitativa, com análise teórico/bibliográfica e documental, orientada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Em suas conclusões Favato (2018) afirma que embora os avanços conquistados na expansão do acesso ao Ensino Superior sejam de extrema relevância, ainda não representam o rompimento com as marcas históricas de elitização e exclusão, visto que pautam-se no contexto de política neoliberal, que promove a desresponsabilização do Estado em garantir os direitos sociais. A autora ainda conclui que vale observar estar havendo uma forte atuação cuja

tendência é pela privatização das instituições públicas de Ensino Superior, fato este evidenciado na análise da relação conflituosa do Governo do Paraná com a Universidade Estadual de Londrina, que indica um grande retrocesso aos direitos constitucionais duramente conquistados.

A tese de Almeida (2019), intitulada “Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as espacialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede”, busca compreender o acesso e a permanência dos estudantes vindos da escola pública em uma universidade pública, bem como entender os mecanismos utilizados pelo poder público para promover educação, ciência e cidadania, tendo como recorte espacial a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A investigação, de enfoque qualitativo e quantitativo, foi construída por meio de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. Na pesquisa *in loco*, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes das Pró-Reitorias, com Professores Diretores dos cinco Centros da UFCG, Campus de Campina Grande, e também aplicados questionários semiestruturados. Para analisar as respostas subjetivas dos professores, funcionários e estudantes, foi utilizado o programa IRaMuTeQ.

A autora constata que múltiplas são as dificuldades vividas pelos alunos, sobretudo em relação à permanência desses estudantes, que apresentam subjetividades que precisam ser levadas em consideração, especialmente as dificuldades financeiras e suas fragilidades da formação básica escolar. De acordo com 93% dos estudantes, tais aspectos dificultam o seu desempenho em aulas. Em relação a esse problema, alguns estudantes relataram que não existe, por parte dos professores e coordenações das unidades acadêmicas, nem uma preocupação. Já outro grupo de respondentes, destacou que teve apoio dos monitores e do grupo PET, dando-lhe suporte, apresentando-se como uma das formas que auxiliam os alunos diante desse desafio. O outro importante elemento para a permanência dos alunos está ligado à AE, por meio de bolsa, auxílio moradia, transporte, lazer, suporte psicológico e restaurante universitário, entre outros. Portanto, a não-permanência provoca evasão e, conseqüentemente, o aumento das vagas ociosas, conclui a pesquisadora.

A tese intitulada “Os planos estratégicos de permanência e êxito dos institutos federais gaúchos: um estudo sob a ótica da comunidade acadêmica”, de autoria de Cavalheiro (2020), discorre sobre o tema da permanência estudantil nos Institutos Federais localizados no estado do Rio Grande do Sul, quais sejam: IF Farroupilha, IF Rio Grande do Sul e IF Sul-riograndense. Teve por objetivo descobrir os avanços obtidos nas condições de permanência e os entraves ainda não superados nessas instituições, com a implantação dos PEPEs, a fim de subsidiar o redirecionamento, a consolidação e/ou a ampliação das ações de incentivo e

melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação. Buscou elaborar a sistematização das origens e do processo de implantação dos Planos Estratégicos em cada IF; identificar as ações implementadas que favorecem a melhoria das condições de permanência; indicar os entraves causadores da retenção e da evasão; e também destacar ações básicas para melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação dos IFs gaúchos.

Foi desenvolvida uma pesquisa de campo que segue a abordagem qualitativa, com a realização de entrevista semiestruturada com os segmentos, cuja participação se dá na comunidade acadêmica dos IFs gaúchos, quais sejam: gestores, docentes, técnicos administrativos em educação (TAES), e estudantes de graduação concluintes entre agosto de 2017 e junho de 2018.

Esta pesquisa, de acordo com Cavalheiro (2020), confirma que os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, dentro dos limites do sistema capitalista, podem servir, para a Política de Educação Profissional e Tecnológica, como uma estratégia efetiva de intervenção estatal local na melhoria das condições de permanência dos estudantes.

A tese intitulada “Trabalho precarizado, política social e serviço social: elementos para a análise das condições de trabalho dos assistentes sociais na assistência estudantil do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)”, de autoria de Gois (2020), teve como objetivo investigar as condições de trabalho dos assistentes sociais, articuladas à precarização do trabalho e das políticas sociais no Brasil, visando a identificar as expressões da precarização no exercício profissional na AE do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A pesquisa de caráter qualitativo fundamenta-se numa perspectiva marxiana, tendo como pressuposto o materialismo histórico-dialético, cujo ponto de partida é a realidade em suas manifestações fenomênicas. Os procedimentos metodológicos adotados na investigação foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, onde construiu-se uma reflexão e análise sobre o exercício profissional dos assistentes sociais e as condições de trabalho no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) diante das atuais transformações do capitalismo contemporâneo.

O estudo desvelou que no estágio atual do capitalismo o incremento das formas de exploração da força de trabalho tem levado à ampliação da precarização do trabalho, que ocorre tanto no setor produtivo quanto no setor improdutivo, a exemplo dos serviços, ainda que haja particularidades em cada um. Sendo assim, o assistente social também vivencia os efeitos nefastos da precarização das condições de trabalho em seu exercício profissional, seja por meio da relação de assalariamento, que o insere no processo de mercantilização da força de trabalho, seja pela condição da política social à qual seu exercício profissional vincula-se.

Os resultados da pesquisa permitem identificar que os elementos que envolvem a particularidade da precarização das condições de trabalho dos assistentes sociais do Ifal são semelhantes aos dos demais trabalhadores.

Além do aspecto ontológico da precarização do trabalho do assistente social, que é o seu assalariamento, tem-se outros elementos que incidem nessa precarização, tais como: as condições dadas pela política social na qual ele está inserido (política de educação, na particularidade da AE), sua carga horária de trabalho, os recursos físicos e materiais disponíveis na instituição, as formas de intensificação do seu trabalho, a exigência da polivalência, o excesso de demandas, a burocratização do trabalho, as questões subjetivas de trabalho, que englobam o controle intenso, a cobrança excessiva por metas e por alta produtividade no trabalho e o adoecimento profissional em decorrência do trabalho. Para Gois (2020), os assistentes sociais, como sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, não se encontram imunes às mais diversas formas de precarização de suas condições de trabalho.

A tese intitulada “Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras: as marcas dos programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente”, de autoria de Duarte Junior (2020), discute a expansão dos programas de bolsas e auxílios financeiros como estratégia da AE. Teve por objetivos analisar os determinantes da ampliação dos programas de auxílio financeiro como ferramenta de apoio à permanência discente nas IES estaduais brasileiras, a partir do ano 2000. Também objetivou analisar a relação da reestruturação do capital, sob a égide do social-liberalismo e suas implicações na Educação Superior brasileira, a partir do ano 2000; e apreender, no processo de reorganização da AE nas universidades estaduais, o princípio dos mínimos sociais inerentes às políticas de transferência de renda.

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental, que utilizou como fonte de dados documentos de 32 IES públicas estaduais. Como resultado, tem-se a prevalência do padrão social-liberal de intervenção estatal, com base no ideário de capitalismo humanizado (CASTELO, 2012), que impactou nas medidas de apoio à permanência estudantil nas IES públicas estaduais em duas dimensões. A primeira relaciona-se às orientações do BM/Unesco para a diversificação de acesso à Educação Superior, e a segunda avança na estrutura dos programas de apoio à permanência, uma vez que a “solução” para os problemas sociais, dentro desse receituário, pautou-se pela transferência de renda, com ênfase na focalização das políticas sociais às camadas mais pauperizadas, cujo critério central de seletividade é a renda sociofamiliar. Assim, os programas da AE pesquisados, ou foram modificados ou implantados, direcionados à concessão de bolsas e auxílios financeiros, acolhendo diretrizes na mesma direção, orientados para atender aos estudantes, considerando o critério de renda per capita

familiar, e a partir dos valores e diretrizes estabelecidas pelos programas, alinhados à lógica dos mínimos sociais.

O pesquisador conclui que a hipertrofia dos programas de bolsas e auxílio financeiros, no rol da AE, baseia-se na garantia do acesso às mínimas condições de permanecerem nas IES. Assim, esses programas formam um perfil de seletividade focalizado ou com uma universalidade relativa (SILVA, 2014), para assegurar o mínimo aos que têm dificuldades estruturais de permanecer na universidade e que emerge como contradição precípua o desencontro entre a quantidade de vagas ofertadas nos programas e o quantitativo do público-alvo em potencial.

Creemos que a busca e o levantamento destas investigações agregam informações sobre o nosso objeto de pesquisa, facilitando a sua apreensão, uma vez que soma também para a fundamentação teórica do tema investigado. Buscamos esclarecer isso melhor no próximo tópico.

3.3 Considerações sobre a pesquisa do Estado do conhecimento

No que diz respeito ao levantamento realizado, destacamos que este foi importante, no sentido de contribuir para um melhor delineamento da pesquisa, clareando alguns conceitos e desmistificando algumas convicções. Assim, entendemos melhor a relevância da presente investigação e agregamos as contribuições de pesquisas que foram realizadas.

Ao buscarmos elencar pesquisas cujo teor trouxesse o contexto das políticas públicas voltadas para a permanência do estudante na universidade, intencionamos entender a relação entre a expansão universitária e AE enquanto facilitador para a conclusão de curso. Podemos observar que, entre as pesquisas elencadas, não se identificou um aprofundamento na temática relativa à efetividade da AE. Os trabalhos focaram mais na realização de levantamentos a fim de obter elementos para debater a política de expansão no âmbito macro, focando no papel de governos anteriores quanto à sua responsabilização pelo cenário da educação no Brasil e da influência de organismos internacionais sobre esta educação. Pode ser observado também que algumas pesquisas se reportavam ora à gestão e ora à materialidade da assistência, elencando tipos de bolsas oferecidas pelas Ifes, em uma análise mais voltada ao cenário político relacionado à ampliação e implementação do que aos resultados advindos da implementação das políticas de AE.

As teses examinadas, e suas temáticas, nos levam a crer que o cenário a ser debatido e combatido é aquele que naturaliza as questões sociais, aquele que permite que se propague o discurso da meritocracia e aquele que perpetua as diversas formas de exclusão do Ensino Superior (CUNHA, 1986).

Há que se pensar a educação enquanto direito, e que inclua a permanência igualmente nesse sentido, priorizando o estudante, logo, considerando a disponibilização dos “meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226). Essa pesquisa intenta, ao menos, mostrar que há diferença entre democratizar o acesso e oferecer condições de permanência. Referimo-nos aqui àquele estudante cujo contexto familiar marcado pela desigualdade e pobreza (NETTO, 2007) sequer aventava a possibilidade de um de seus membros cursarem um curso superior e se vê diante do desafio de, após comemorar o ingresso, lutar para manter esse estudante em uma Ifes.

A partir desse momento, buscamos o aprimoramento da pesquisa, no sentido de agregar conhecimento ao já existente, considerando esses outros olhares e referências sobre a temática, o qual foi possibilitado com o levantamento realizado.

Assim, conforme visto no levantamento realizado, a temática da permanência em específico relacionada à AE apresenta-se ainda reduzida nas discussões presentes nos textos lidos. É possível observar que o número de pesquisas cuja temática aborda a implementação de políticas de permanência com foco na AE é bem maior que aquelas que tratam da conclusão de graduação desse estudante. Entendemos, então, que é relevante buscar a promoção da discussão sobre a AE tanto no âmbito institucional quanto para a produção de material que aborde essa temática. Dentro da temática, este estudo contribuiu ainda para podermos analisar melhor quais são as lacunas existentes e contribuir no sentido de identificar o que existe de novo em relação à permanência no Ensino Superior enquanto política pública.

Na seção seguinte, abordamos a temática relacionada ao Ensino Superior, revisitando o percurso histórico desse nível de ensino, a partir da promulgação da LDB de 1996 para melhor compreensão das transformações que vêm ocorrendo na Educação Superior no Brasil.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta seção, buscamos contextualizar o(s) caminho(s) percorrido(s) pelo Ensino Superior no Brasil, em específico no período pós promulgação da LDB. Para atingir tal fim, trazemos os movimentos que foram se efetivando sob a ótica das políticas educacionais para o Ensino Superior.

De antemão, já considerando que a realidade é histórica, é prudente revisitar a construção do Ensino Superior, seu desenvolvimento ao longo dessa história, suas implicações na sociedade, como evoluiu e como retraiu. Para tanto, elencamos a aprovação da LDB de 1996 como marco histórico a partir do qual buscamos percorrer os caminhos do Ensino Superior no Brasil, partindo do entendimento que, muito embora esta Lei esteja distante do ideal legislativo para a educação em geral, e o Ensino Superior em específico, dado ao seu caráter minimalista, como já fora dito, ela não deixa de representar um grande marco para a sistematização as políticas direcionadas a esse segmento educacional.

Sua elaboração tem relação direta com os interesses estatais e também com interesses privados que tinham a área da educação como fonte de renda. O projeto, inicialmente pensado para compor a nova legislação do ensino no Brasil, decorreu de um processo iniciado nos anos de 1980 e que compreendeu um longo e intenso período de debates, contando, para isso, com a representação de várias entidades sindicais, organizações políticas e participação de educadores e da sociedade (SAVIANI, 2007).

Paralelamente, o governo ia implementando todo um aparato legislativo composto pela fragilidade de emendas, “medidas provisórias e decretos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110), como forma de rejeição ao formato que se vislumbrava, nascido dos movimentos organizados, pleno de representatividade, porém, contrário à política governamental vigente, cujo viés mercantilista favorecia a legitimação do ideário neoliberal.

[...] A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991), uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização [...] Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de ex-post cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 111).

A interpretação e análise da realidade aqui pesquisada leva a considerar a historicidade da educação, em específico do Ensino Superior, e todo um contexto permeado por contradições, construções e desconstruções, constituindo, assim, um processo dialético. Pensar dialeticamente o processo de constituição do Ensino Superior implica em considerar a sociedade quanto um organismo em permanente construção, buscando enxergar para além daquilo que se faz aparente.

O projeto apresentado por Darcy Ribeiro na caminhada para a reta final da tramitação do projeto da nova LDB ainda em 1992, representou uma “manobra regimental” (SAVIANI, 2018) que aos poucos ia apresentando novas versões e adaptações ao projeto inicial.

No caso da aprovação da LDB, o que se observa é que embora o processo de elaboração tenha inicialmente caminhado com debates em vários segmentos da sociedade, por não se tratar de um projeto que atendia aos anseios do capitalismo, e cuja aprovação viria contrariar todo um projeto pautado no conservadorismo e no ideário neoliberal, a aprovação ao final de um projeto substituído ao que vinha sendo debatido escancarou uma estratégia que representou a derrota da defesa da educação público, gratuita e de qualidade, mas que, de acordo com Saviani (2018), aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita.

Em outras palavras, a aprovação da nova LDB representou a consolidação de um projeto hegemônico cuja versão ressalta a função mercadológica da educação, cujos efeitos se fariam presentes em todos os níveis de ensino. No caso do Ensino Superior, esses efeitos podem ser vistos no processo de intensificação da privatização das universidades públicas.

4.1 Os caminhos da Educação Superior no Brasil pós LDB

Num brevíssimo resgate sobre a gênese do Ensino Superior no Brasil, pode-se observar que, diferentemente do Continente europeu, nas Américas, em especial, no Brasil, a inserção do Ensino Superior não se deu de forma rápida e nem igualitária. A expansão do Ensino Superior público no Brasil possui características singulares, e uma delas é que esta foi historicamente marcada por seu caráter tardio (CUNHA, 1986) e pelos impasses decorrentes do jogo de interesses que tinham na educação um representativo instrumento de dominação.

É nesse contexto que se fez o surgimento das primeiras escolas superiores livres, ou seja, não dependentes do Estado-particulares (CUNHA, 1986), e os primeiros estabelecimentos com a denominação de Universidade. Destacamos, nesse momento, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição criada legalmente pelo Governo Federal através do

Decreto n.º 14.343, de setembro de 1920 e a de Minas Gerais, a segunda, em 1927. Em seguida, temos ainda a criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934), e outras foram surgindo nos anos subsequentes.

Essa nova formação se baseou no modelo de “Universidade” cuja composição decorre da junção de faculdades. Este modelo deu margem a diversas críticas por parte de educadores que consideravam que estas universidades continuavam isoladas, não configurando, assim, universidades “de verdade”, mas “universidades de fachada” (CUNHA, 1986).

Nos dizeres de Boaventura Sousa Santos e Almeida Filho (2008, p. 130), “O simples ajuntamento de faculdades isoladas pré-existentes, sem articulação funcional, institucional, pedagógica e científica de algum modo concretizada, em princípio não definiria uma universidade no seu sentido pleno”. Porém, esse se tornou o modelo a ser adotado pela maioria das instituições superiores a partir de então, havendo poucas exceções na história das universidades brasileiras.

A segunda característica marcante na história do Ensino Superior no Brasil é que, paralelamente ao setor público, foi crescendo, também, a participação do setor privado nesse nível de ensino. Embora este já existisse no país, foi, com passar do tempo, se moldando a outros interesses, tendenciando-se a adquirir um caráter marcadamente mercadológico. Sobre o ensino privado, Durham (2003) afirma que:

[...] Já na década de 1960, este setor adquire novas características. Não se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público (DURHAM, 2003, p. 1).

Observa-se que esse crescimento, com o passar dos tempos, adquire cada vez mais aspectos de empresa, na qual o objetivo principal se ancora na obtenção de lucro. Assim, cada vez mais, empresários passam a se destacar como grandes investidores nesse nível de ensino, contando, para isso, com parcerias governamentais que injetam recursos públicos, contribuindo para o seu impulsionamento.

O processo de construção do Ensino Superior no Brasil se mostra permeado pela história da luta de classes, pelo uso da educação enquanto instrumento de poder e a serviço de uma superestrutura representada pelo Estado, pela elite e até pela igreja. Em vários momentos da história, os enfrentamentos se fizeram presentes em maior ou menor escala: com fases de ideologização, repressão, violência, desmantelamentos, desoficialização, interrupções,

fragmentações, alianças, golpes e revoluções, enfim, fenômenos inerentes ao cotidiano das relações sociais pautadas por interesses ditados pelas forças hegemônicas.

De modo geral, o período de consolidação do Ensino Superior no Brasil pode ser identificado como um período marcado por importantes acontecimentos políticos e sociais. As políticas públicas foram ao longo dos tempos se materializando e, em alguns momentos, apresentaram sinais de progresso, mas, na sua maioria, apresentaram remendos que ora avançavam, ora regrediam, em termos de concepção de educação e enquanto compromisso social assegurado constitucionalmente. Nesse sentido, podemos inferir que estas pouco contribuíram para realizar transformações na realidade posta.

Para melhor delineamento das políticas que foram sendo construídas após a LDB de 1996, optamos pela elaboração de uma linha do tempo, demonstrando as principais reformas educacionais que foram sendo implementadas no campo do Ensino Superior no Brasil, nos governos federais exercidos pelos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michael Temer e Jair Bolsonaro.

4.1.1 Políticas para o Ensino Superior no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2003

Após o Período militar (entenda-se ditadura), o país se depara com um novo momento, marcado pela abertura política, social e econômica. FHC é eleito o novo presidente do Brasil. Promulga-se uma nova Constituição, fruto dos anseios da sociedade impulsionada pelo novo cenário político, que traz, entre outras, a premissa que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, Art. 5º). Segundo esta Constituição, além de qualificar para o trabalho, o ensino deverá ser administrado de forma a garantir o acesso e a permanência em igualdade de condições. Muito embora o Ensino Superior já fosse oferecido de modo gratuito, foi a partir da Constituição que ele passou a ser garantido como um direito.

Nesse governo, de acordo com Cunha (2003), merece destaque o papel atribuído à educação, que passa a ser referenciada por sua importância econômica como “base do novo estilo de desenvolvimento” (CUNHA, 2003, p. 38). Nesse sentido, é atribuída à universidade a tarefa de se sustentar científica e tecnologicamente, como forma de garantir a qualidade do Ensino Básico secundário e técnico. Daí surge a afirmação de que seria necessário estabelecimento de parcerias entre o governo e os setores privados.

Em meio às reformas que se seguiram, observa-se a efetiva participação do FMI/BM enquanto agentes responsáveis por ditar os caminhos a serem trilhados sob a influência da ideologia da globalização e do pensamento neoliberal¹⁶, sendo que “é neste contexto que o BM se afirma como Ministério Mundial da Educação dos Países Periféricos, fonte inspiradora da política de privatização interna da universidade e de propostas visando à perda total de seu caráter público” (LUCAS; LEHER, 2001, p. 264).

Na sequência dos debates voltados à reforma da educação, em 1995 é criado o Conselho Nacional de Educação¹⁷ (CNS, Lei n.º 9.135/1995), em substituição ao Conselho Federal de Educação.

Quanto ao CNE, este possui um histórico intimamente relacionado ao crescimento das instituições privadas de Ensino Superior no Brasil:

[...] Durante duas décadas de ditadura (1964/85), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns viraram universidades. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo serviço de franquias (CUNHA, 2003, p. 46-47).

Muito embora este Conselho tivesse por objetivos realizar análises e emitir pareceres sobre processos de avaliação do Ensino Superior, deliberar sobre reconhecimento, autorização, credenciamento e recredenciamento de cursos entre outras atribuições, ele acaba se tornando um grupo voltado para a defesa da privatização do ensino. Segundo Cunha (2003), a própria

¹⁶ De acordo com Harvey, a teoria sobre o Estado neoliberal afirma que este deve “favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais” (HARVEY, 2008, p. 75).

¹⁷ O CNE tem, como atribuições: “a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino e elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995, p. 1).

Câmara de Educação Superior do CNE, na qual se debatem, hoje, os grandes interesses privados, acabou virando arena de disputa entre os próprios grupos privados, na luta pelo controle do mercado relacionado ao ensino e, em especial, ao Ensino Superior no Brasil.

Além de explicitar a estrutura do sistema educativo brasileiro¹⁸, o Governo adota também procedimentos de avaliação como forma de medir a qualidade do ensino ofertado, a exemplo do Provão¹⁹. Instituído pela Lei n.º 9.131/1995, esse sistema de avaliação contou logo de início com a oposição de estudantes e de instituições privadas, em um movimento estratégico destas últimas para “não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público” (CUNHA, 2003, p. 52).

A oposição dos estudantes a esse sistema de avaliação teve seu auge já em 1996, quando 4% dos graduandos entregaram a prova em branco, como forma de protesto. Esse movimento de rejeição contou com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), tendo também recebido diversas críticas dos meios de comunicação. Diante das críticas quanto ao sistema de avaliação e forma de descredenciamento de instituições que apresentassem notas baixas, o Ministério da Educação, na figura de seu Ministro, anunciou outra Lei: a Lei n.º 2.026/1996.

Nessa Lei, constavam dispositivos mais inclusivos no tocante à forma de avaliação dos cursos e das instituições de Ensino Superior e, com isso, garantia a continuidade da realização do provão. “Além da avaliação institucional, da pressuposta autoavaliação de cada IES e do Exame Nacional de Cursos, o decreto prevê, também, a avaliação das condições da oferta dos cursos de graduação” (CUNHA, 2003, p. 51).

No ano de 1996, após a implementação do provão e após vários anos de discussão, que resultaram num longo período em tramitação, é aprovada a nova legislação sobre a educação, em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Ratificando o que já dissemos anteriormente, a nova LDB se consolida como instrumento a serviço do atendimento das necessidades do capital que, por sua vez, exige uma educação cujo projeto se coadune com os ideais neoliberais e voltados para a privatização.

A nova lei, que é insuficiente em relação às competências referentes à organização do ensino, revela-se uma lei “minimalista”, na medida em que, nos dizeres de Cunha (2003, p. 40),

¹⁸ Apresenta-se dividido em níveis escolares: Ensino básico: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Ensino superior composto por cursos de graduação, extensão, sequenciais, especialização, mestrado acadêmico e profissional, doutorado e pós-doutorado (LDB, 9394/96; BRASIL, 1988).

¹⁹ O Provão, apelido dado ao Exame Nacional de Cursos consiste em um sistema de avaliação do Ministério da Educação (MEC) foi criado em 1996 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino superior no país, por meio de uma avaliação aplicada aos estudantes do último ano da graduação.

esta “não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também fora dela”.

Em relação à autonomia universitária, embora figure nessa nova LDB, essa não se efetiva na prática. Sobre essa autonomia relativa, Cunha (2003, p. 41) afirma que “as universidades públicas, especialmente as federais, permaneceram submetidas a uma plethora de regulamentos que cerceiam sobremaneira suas administrações”, nem sendo possível o exercício de uma autonomia plena. Como consequência, as Ifes permanecem dependentes e sujeitas a liberações orçamentárias que tendem a diminuir cada vez mais, trazendo incertezas e prejuízos ao meio acadêmico.

As mudanças que foram sendo efetuadas ao longo dos anos no Ensino Superior no Brasil demonstram que a possibilidade de adentrar a universidade pública continuava sendo destinada à maioria da elite brasileira. O ensino particular vai se consolidando como a opção para aqueles menos preparados para enfrentar a concorrência do vestibular.

Essa constatação, além de demonstrar o avanço das IES privadas, evidencia um recuo do Estado – influenciado pelos ideais neoliberais importados do modelo de gestão americana. Como parte da ofensiva neoliberal no campo da educação, o que se vê é a execução do projeto de reforma da Educação Superior como parte da contrarreforma do Estado brasileiro (ANTUNES, 2009).

Ao falar sobre a ascensão das políticas neoliberais na década de 1990, Deise Mancebo (2004, p. 849) traz que “a privatização e a constituição do setor público não estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio”. Esses “ajustes” trazem como consequência a retração dos investimentos em diversas áreas, incluindo saúde, educação e assistência social, efetivando-se, assim, o que se chamaria de uma política de Estado Mínimo.

Embora seja fato que a Educação Superior apesar de ser um nível de ensino não acessível a toda população, esta é de sua importância para o desenvolvimento de novas habilidades e novos conhecimentos. Há ainda que se admitir que esta ainda dispõe de diversos empecilhos para seu pleno desenvolvimento e manutenção. Estes ficam comprometidos diante da escassez de recursos destinados a ela em função da retração do papel do Estado.

Entendemos por retração o conjunto de movimentos que transfere a responsabilidade em prover a educação e outros serviços sociais, que seriam de competência do Estado para o setor privado. Trata-se de uma característica marcante da agenda neoliberal já implantada há alguns anos. O aumento do número de instituições de ensino privadas põe em evidência o ramo da educação enquanto um mercado em ascensão.

De acordo com o Censo de 1995, na década de 1990, das 894 IES, 210 eram públicas, o que significa dizer que a maioria, 684 instituições, que correspondiam a 77% do total de IES, eram compostas por instituições privadas cuja tendência era serem transformadas em universidades com grandes possibilidades de expansão.

Em meio a um cenário marcado por ações privatistas rumo à consolidação do ideário neoliberal, o governo cria, via MEC, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)²⁰, substituição ao então chamado Crédito Educativo. Este programa se caracteriza como um programa destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes em instituições privadas, com recursos e incentivos governamentais para a sua execução.

Ancorado por um arcabouço legislativo cujo histórico engloba a constituição de 1988²¹ e a LDB de 1996, que traz como responsabilidade da União o encaminhamento do PNE no prazo de um ano de sua publicação, é criado o PNE, em 2001, ainda no Governo de FHC. Este plano continha um elenco de metas a serem cumpridas dentro do período de 10 anos. Elaborado por meio da Lei n.º 10172 o PNE²² (2001-2010), traz por objetivo assegurar condições de acesso e permanência nas escolas a crianças, jovens e adultos, e reconhece a educação como direito do cidadão. Em resumo, o Plano estabelecia "alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país" (BRASIL/INEP, 2004, p. 43).

Este Plano admite em seu texto que "a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas" (BRASIL, 2001, p. 20) e que estes se agravarão caso não se estabeleça, via PNE, uma política que promova sua renovação e desenvolvimento. O referido documento, que se trata de um plano referência para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais com periodicidade decenal, traz algumas constatações a respeito das deficiências observadas nesse

²⁰ Criou-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999, transformada na Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. No seu artigo 1º, tal lei determina ser ele "destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria" (BRASIL, 2001). O FIES substituiu o Programa de Crédito Educativo, criado, em 1992, pela Lei n.º 8.436, de 25 de junho (BRASIL, 1992).

²¹ A Constituição de 1988 traz, em seu artigo 214, que deverá ser estabelecido o Plano Nacional de Educação.

²² O PNE, criado com periodicidade decenal, é composto por metas e diretrizes voltadas para educação brasileira que devem ser cumpridas dentro do período estabelecido. Embora este tenha sido elaborado no final da década de 1990, a Lei vigorou entre 2001 e 2010 e decorre de um processo de lutas e pressões sociais empreendidas por educadores, estudantes, pais de estudantes, profissionais da área da educação e associações acadêmicas e científicas, entre outros setores.

nível de ensino. Além disso, aponta para a necessidade de corrigir as desigualdades presentes na distribuição de vagas por região que, segundo o documento, é atribuída também à concentração das matrículas em instituições particulares localizadas nas regiões mais desenvolvidas do país.

O documento (PNE 2001-2010) traça um diagnóstico do final do ano de 1998 acerca da conjuntura do Ensino Superior no país, demonstrando, já de início, a disparidade entre o número de vagas do ensino público em relação ao Superior. Das instituições existentes, 764 são particulares, e apenas 209 são públicas, sendo que as instituições particulares se sobressaem no número de cursos e na quantidade de ingressantes e também de vagas.

Muito embora a quantidade de vagas seja bem expressiva, a taxa de crescimento anual demonstra que só em 1998 esse segmento educacional apresentou um crescimento de 9% – índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 1980 (BRASIL, 2001). O documento deixa clara a necessidade de investimentos, no sentido de fortalecer o setor público em busca da garantia para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Um agravante é o caso dessas matrículas se encontrarem muito mal distribuídas, principalmente em relação ao ensino privado, sendo necessárias medidas que corrijam essa má distribuição e essa concentração focada apenas em regiões mais desenvolvidas do país, ressaltando a região Sudeste.

As diretrizes desse PNE conferem ao Ensino Superior importante contribuição para o desenvolvimento e independência de um país, reconhecendo seu lugar de destaque para a projeção da sociedade rumo a um futuro melhor.

O documento constata que a porcentagem de matriculados na Educação Superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, um número baixo, se comparado a outros países da América Latina. Ao mesmo tempo em que constata um expressivo crescimento e aumento da demanda por Ensino Superior, traz nas suas diretrizes o alerta para a necessidade de planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação (BRASIL, 2001).

Ainda ao mesmo tempo, não deixa de ressaltar a participação do capital privado, afirmando que “É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 24). É importante observar que, por trás dessa justificativa, revelam-se intencionalidades como a racionalização de gastos, como forma de conter as despesas por parte do governo.

Entre as ações propostas, chamam a atenção as seguintes metas:

[...] 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. [...] 3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. [...] 19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. [...] 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001, p. 37-38).

Estas e outras metas, especificamente elaboradas para o Ensino Superior, não se efetivaram por completo. Ao longo da sua execução, o PNE demonstrou alguns avanços, mas também deixou evidentes alguns equívocos em relação a sua elaboração. Nem todas as metas correspondiam ao que realmente se almejava e o fato de se tratar de um aparato burocrático, não se efetiva como garantia para a desejada elevação da qualidade e acesso ao ensino, já tão agravadas pelo quadro de desigualdades sociais e econômicas presentes no país. Em outras palavras vale destacar que (o PNE 2001) foi um plano aprovado sem a sustentação de base econômica para a sua efetivação o que abalou todo o processo.

Em suma, o Governo de FHC representou a intensificação da privatização do Ensino Superior, o que foi, ainda, um diferencial na barreira que distinguia o ensino público do ensino privado no Brasil. Em decorrência disso, o que se observou foi um crescimento de faculdades e centros universitários que priorizam o ensino em detrimento da extensão e da pesquisa.

Recorremos à tese de doutorado de Antonia Costa Andrade (2013), autora que traz a temática relacionada aos governos FHC e Lula, tomando como referência o Ensino Superior, no Governo FHC. Ela afirma que este investiu em políticas públicas voltadas à expansão das instituições privadas; porém, essa expansão que pôde ser vista em todo território nacional, ocorreu de forma desigual, tendo algumas até gozado de considerável condição de ensino. Entretanto, a ampla maioria estava em condições precárias de funcionamento.

A autora traz ainda o que havia por trás do discurso:

[...] Essa expansão se justificou pelo discurso da individualidade e empregabilidade. Um processo de capacitação por conta própria ganhou corpo no Brasil, legitimado por um entendimento ideológico que a sociedade do desemprego que ali se apresentava era, na realidade, uma sociedade de oportunidades àqueles mais preparados para o mercado do trabalho. Reformas curriculares voltadas à redução do tempo formativo foram criadas, sacrificando as disciplinas de cunho social, científico e filosófico dos conteúdos oferecidos aos acadêmicos (ANDRADE, 2013, p. 167).

Ainda sobre a expansão do Ensino Superior, a pesquisadora atesta que nesse governo se instaurou a precariedade na oferta das condições de ensino na maior parte das Instituições Privadas de Ensino Superior no Brasil. Ao mesmo tempo, abriu espaço de trabalho para jovens professores, espaço atribuído ao histórico de exigências das “organizações como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) de, no mínimo, 30% de mestres e/ou doutores por curso nos quadros docentes” (ANDRADE, 2013, p. 167).

No balanço realizado por Frigotto e Ciavatta (2003), estes atestam que no último ano do Governo FHC foram aprovados mais de 400 novos cursos superiores que apresentavam diversas irregularidades quanto ao credenciamento. Ainda de acordo com os autores, houve, no período do mandato do Governo de FHC, um aumento de cerca de 80% do Ensino Superior; e destes, 76% no ensino privado, caracterizando uma expansão desenfreada dessa categoria de ensino. A área educacional no Governo FHC sofreu grandes retrocessos, haja vista que a LDB que vinha sendo elaborada, resultado de anos de debates e do esforço de várias entidades, fora preterida por um substitutivo que, em suma, representou descaso com as propostas para a educação, descaso com os trabalhadores da educação e suas representações.

Esse crescimento do Ensino Superior no Brasil foi intensificado no(s) governo(s) petista(s), sobre o qual comentaremos a seguir.

4.1.2 Políticas para o ensino o Ensino Superior nos governos de Lula (2003 – 2011) e Dilma (2011-2016)

No início dos anos 2000, instaura-se no Brasil sob a presidência de Lula (2003-2011), um governo que traz um discurso sobre o modelo político e econômico a ser implementado com ações calcadas no ideário novo desenvolvimentista aliado às ações neoliberais já em andamento.

Ao buscarmos fazer uma breve contextualização a respeito desse período compreendido pelos governos petistas de Lula e Dilma, nos aportamos em Sader (2015), que afirma que “Os governos do Lula e da Dilma podem ser caracterizados como pós-neoliberais, pelos elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal” (SADER, 2015, p. 138).

O autor continua:

[...] Lula buscou avançar inicialmente pelas vias de menor resistência e maior fragilidade do neoliberalismo: deu prioridade às políticas sociais (enquanto o neoliberalismo impôs a ditadura da economia) e aos projetos de integração regional (enquanto o neoliberalismo privilegiou o livre-comércio e os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos) (SADER, 2015, p. 139).

Ao contextualizar as décadas anteriores nas quais o país passou por ditadura militar e governos neoliberais, período em que houve intensa desigualdade e exclusão social, o mesmo autor afirma que o papel do Estado foi de servir de aparato para a execução de políticas favoráveis ao capital, tanto nacional quanto internacional, e constata que:

[...] Os governos do Lula e da Dilma representam uma ruptura com essas décadas, promovendo uma inflexão marcante na evolução da formação social brasileira. Por mais que o modelo neoliberal siga dominante em escala mundial e nosso próprio país ainda sofra os reflexos das transformações regressivas realizadas pelos governos neoliberais, os governos do Lula e da Dilma nos colocaram na contramão das tendências mundiais (SADER, 2015, p. 141).

Na análise de Mariana Pfeifer Machado, em sua tese de doutorado a respeito do pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil de 2003 a 2013, a chegada do Partido dos Trabalhadores, na figura de Lula, à presidência, ao invés de representar o sentido das lutas democráticas por cidadania e emancipação, traz o oposto, pois

[...] acaba por contribuir com a reprodução dos interesses das elites nacional e internacional e do capitalismo de base financeira e agroindustrial no país, movimento este semelhante ao operado pela burguesia revolucionária ao enfrentar o projeto conservador feudal. Tornando-se portadora do projeto moderno universalizante, quando consegue alçar-se como classe dominante trata de reconstruir o significado das bandeiras da Revolução Francesa, transmutando-as em estratégias de manutenção da sua dominação econômica e política (MACHADO, 2013, p. 41).

O novo modelo de gestão, resultante de combinações entre os ideais neoliberais e o projeto novo desenvolvimentista, dita o rumo das políticas e dos investimentos e impacta diretamente nos diversos setores das sociedades, em específico na área da educação.

Para Bresser-Pereira (2006),

[...] Na medida em que a ortodoxia convencional é a expressão prática da ideologia neoliberal, ela é a ideologia do mercado contra o Estado; [...] o novo desenvolvimentismo deseja tanto um Estado forte quanto um mercado forte e não vê nenhuma contradição entre eles (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 17).

Essa associação entre o Estado e o mercado seria então a marca do neodesenvolvimentismo. No tocante às ações empreendidas para a educação, o que se observa é que o aumento da privatização do Ensino Superior é mediado pelo Estado, que assume parte

do seu financiamento destinando determinada quantia para as instituições privadas. De outro lado, verifica-se a participação do setor privado nas instituições públicas. Um conjunto de medidas, que já vinham sendo executadas no Governo de FHC num processo de Reforma estatal e Contrarreforma educacional, vão se avolumando e mudando o cenário do Ensino Superior no Brasil, principalmente no Governo Lula.

A contradição entre as medidas governamentais que vão sendo implementadas está posta na medida em que o discurso da modernização, democratização do acesso e expansão do Ensino Superior constitui-se em mecanismos criados pelo Estado, buscando redimensionar suas obrigações no sentido de diminuí-las e reduzir seus gastos. Em consequência, efetiva-se, no contexto do projeto neoliberal, a contrarreforma do Ensino Superior.

Ao falar sobre o modo como o neoliberalismo se apresenta para a sociedade como sendo a solução a todas as contradições presentes, em específico no campo educacional, Cristian Laval (2004) chama a atenção para as reais intencionalidades desse sistema:

[...] Na verdade, esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura. Com a imposição desse modelo liberal, a questão escolar não é mais somente o que se denomina "problema social", ela tende a se tomar uma questão de civilização. Em uma sociedade com poderes de produção notáveis, o acesso universal à cultura escrita, letrada, científica e técnica pela educação pública e instituições culturais, se toma uma utopia irrealizável (LAVAL, 2004, p. XVI).

O autor esclarece que, embora seja possível esse acesso em sua universalidade, o mesmo não pode ser realizado, e aponta que a razão se deve:

[...] à preeminência da acumulação de capital sobre qualquer outro fim consciente da sociedade. Realizar esse direito universal à cultura superior, com efeito, um financiamento público ampliado - sob a forma de imposto ou de cotizações sociais - que contradiria as políticas liberais de baixa das contribuições obrigatória, baixa que visa a aumentar a despesa privada e a estender a esfera mercantil em detrimento da esfera pública. Nesse contexto, o direito à educação não pode se degradar em uma demanda social solvível que se destinará sempre mais, e de modo muito desigual, a uma educação privada (LAVAL, 2004, p. XVI).

A leitura aparente da realidade apresentada revela ações políticas voltadas à inclusão de um número maior de estudantes no Ensino Superior; porém, buscando ir além do que se apresenta no cotidiano, para além do concreto real e da imediatividade, observa-se que há um distanciamento da realidade apresentada. É necessário ir além do discurso e desvelar as reais nuances e facetas que vão se apresentando no contexto do capitalismo.

Em relação ao primeiro mandato de Lula, Andrade (2013, p. 117), afirma, em sua tese, que este “manteve os mesmos pressupostos do Governo FHC, mantendo metas da inflação e câmbio flutuante e, no campo político, a manutenção da hegemonia das mesmas classes sociais”.

O Governo Lula, muito embora tenha interrompido o processo mais amplo de privatizações (Banco do Brasil, Correios etc.), seguiu promovendo reformas nas áreas da previdência social, tributária, trabalhista, empresarial; introduziu, ainda, um conjunto de medidas que se referem ao meio ambiente, além de ter estabelecido Parcerias Público Privadas (PPP) – através da Lei n.º 11.079/2004 – já inicializadas no Governo de FHC.

Já em relação à Educação Superior, o Governo Lula apresentou um conjunto de reformas responsáveis pela mudança nos rumos da educação. Nesse sentido, o que se viu foi, conforme já dito, a continuidade das ações voltadas à contrarreforma da educação. Entre as ações temos a implementação do Pacote da Autonomia que em suma amplia ação das fundações de direitos privado nas universidades federais, enfraquece o regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE) além de promover a diferenciação dos orçamentos das IFES com base em índices que levam em conta a produtividade de cada instituição.

Entre os vários instrumentos técnicos normativos relacionados à expansão do Ensino Superior, demonstramos, na Tabela 2, a seguir, algumas das principais ações empreendidas no 1º e 2º Governos do Presidente Lula:

Tabela 2 - Instrumentos normativos da expansão da Educação Superior - 1º e 2º Governos do Presidente Lula

Legislação	Conteúdo
Decreto Presidencial, de 20 de outubro de 2003	Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar/apresentar plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFE), resulta nos documentos Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro Para Reforma Universitária Brasileira
Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES)
Portaria n.º 410, de 12 de fevereiro de 2004	Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior e documento Reafirmando Princípios e consolidando diretrizes da Reforma de Educação Superior
Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)
Decreto n.º 5.205 de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado
Decreto Presidencial n.º 5.225, de 1 de outubro de 2004	Constitui os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como categoria de Instituições de Ensino Superior
Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004	Lei da Inovação Tecnológica - estabelece parcerias entre universidades públicas e empresas
Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004	Lei de Parceria Público-Privada: normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

Projeto de Lei n.º 3.627/2004,	Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de Educação Superior
Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004 Lei n.º 11.096/2005;	Programa Universidade para Todos (PROUNI), tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior
Projeto de Lei n.º 7.200/06 (apensado ao PL n.º 4.212/04 e PL n.º 4.221/04)	Definições quanto à Reforma da Educação Superior
Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro 2005	Regulamentação da Educação a Distância (EaD)
Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006	Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Expansão e interiorização de cursos e programas, por meio da modalidade de educação a distância no país.
28 de janeiro de 2007 - PAC 1ª fase	Programa de Aceleração do Crescimento - PAC foi lançado pelo governo Lula, prevendo investimentos da ordem de 503,9 bilhões de reais até o ano de 2010
24 de abril de 2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE
Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)
Portaria normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007 Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A ser implementado a partir de 2008
Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008	Trata da reforma da educação profissional e tecnológica
Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010	Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada o Sistema de Seleção Unificada (SISU)
Medida Provisória n.º 495/2010 e pelos Decretos n.º 7.232, n.º 7.233	“Pacote da Autonomia”: Amplia ação das fundações de direitos privado nas universidades federais; quebra do regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE); cria a diferenciação dos orçamentos das IFES de acordo com índices de produtividade
2010	Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Não implementado)

Fonte: Editado e atualizado pela autora a partir de Pfeifer (2013).

Esse arcabouço legislativo retrata a materialidade da expansão do Ensino Superior no período sob a presidência de Lula. A reforma se caracteriza como um processo permeado por políticas frágeis, pois, conforme demonstrado na tabela anterior, estas são compostas, em sua maioria, por um conjunto de decretos, portarias, medidas provisórias, nem todos transformados em lei.

As medidas evidenciadas na Tabela 2 culminaram num crescimento das matrículas para o Ensino Superior de 65,1% no período apresentado na tabela. Mesmo com o crescimento no número de vagas, o que se observou foi que a demanda ainda permanecia. Com isso, o que se pode constatar é que esse excedente acaba se constituindo em potencial público do mercado privado de Ensino Superior.

Na tese de Pfeifer (2013), encontramos que

[...] As bases para a reforma de Educação Superior iniciada pelo governo Lula fundaram-se num discurso de democratização, de ampliação do acesso e da permanência, de retomada dos investimentos públicos, especialmente nas IES públicas federais, e acabaram por dar continuidade à política expansionista sob a órbita da diversificação e privatização, cujas particularidades da expansão vão aparecer na abertura de novas vagas dentro das instituições já disponíveis, na desuniversitarização, na certificação em massa, no esmaecimento das fronteiras público-privado e na oligopolização do sistema de Educação (PFEIFER, 2013, p. 125).

Sob o Governo de Lula resgata-se, então, o discurso do governo anterior contido no PNE criado no Governo de FHC, que buscava estimular o crescimento de instituições privadas, trazendo ainda o discurso de que era necessário expandir o ensino em seus diversos segmentos. Essa retomada do discurso além de representar uma continuidade das ações já implementadas pelo governo anterior demonstra sua contradição ao mostrar que o governo de Lula pouco se desvinculou do discurso idealizado pelo governo de FHC. Ao trazer o discurso da urgência em se impulsionar o Ensino Superior, o PNE não explicitava se esse aumento seria, necessariamente, o ensino público, e nem tampouco se seria realizado de forma presencial.

Nesse sentido, o Governo Lula investe em políticas de expansão do ensino privado e institui o ProUni como um novo programa de financiamento ao ensino privado, que foi implantado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e realizava a concessão de bolsas de estudos aos estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de Ensino Superior.

Na materialidade das ações revestidas em políticas públicas se mostram os reais interesses e aparecem as contradições. Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 125), ao discutirem sobre as instituições de Ensino Superior privadas e sua relação com o ProUni, são enfáticos em afirmar que “Apesar de induzi-las a oferecer bolsas a estudantes de baixa renda em troca de isenções fiscais, o ProUni prioriza o acesso desses estudantes à educação superior e não sua permanência”. Nas palavras dos autores, o ProUni representou, também, um estímulo à ampliação das IES privadas.

A constatação da priorização do acesso nos leva a inferir que representa uma desvalorização da continuidade do processo educativo no Ensino Superior, pois compromete a permanência do estudante, levando à precarização de um sistema de ensino já tão marcado e prejudicado por mandos e desmandos. Revela, ainda, o descaso com o público discente, que mais uma vez está à mercê dos conchavos, políticas e *lobbies* travestidos em parcerias. Estas parcerias trazem alívio ao orçamento do Estado, ao mesmo tempo em que sacrificam a qualidade do ensino, já tão comprometida.

Dando sequência à implementação de uma legislação voltada ao Ensino Superior, e em consonância aos objetivos do PNE (2001-2010), já explicitados anteriormente, em 2007 o presidente Lula, em seu segundo mandato, lança o PDE²³, plano composto por um conjunto de ações, como projetos de lei, decretos, portarias e resoluções, voltados à educação pública. Constituindo-se em um grande “guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233), nas palavras do autor, este não se constitui um plano, mas, sim, um conjunto de ações estratégicas para a realização dos objetivos e metas do PNE.

Segundo as análises realizadas pelo Grupo de Trabalho Política Educacional, GTPE do Andes-SN, “o PDE dá continuidade, de forma extremamente autoritária, à reforma universitária já em andamento, que foi iniciada com várias ações claramente favoráveis à iniciativa privada” (ANDES-SN, 2007, p. 9).

No eixo da Educação Superior, o programa traz como metas o aumento do número de vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Entre as estratégias, está a criação de programa destinado à expansão das universidades federais e também da rede de educação tecnológica (IFETs).

Para o Andes (2007),

[...] Desse modo, o governo, por meio do PDE, busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica, reforçando e ampliando o mercado para as instituições privadas que vendem cursos rápidos e baratos (ANDES-SN, 2007, p. 19).

A apresentação de um Plano de expansão do Ensino Superior, em 2007, traz a promessa de democratizar e expandir o Ensino Superior no Brasil. A materialidade das ações desse plano se revela com o tempo; e a pretensa expansão limita-se ao quantitativo e não consegue atingir o qualitativo de forma satisfatória.

Esse plano de expansão se refletia em um grande programa composto por ações voltadas à expansão o Ensino Superior, contando, para isso, com a adesão “voluntária” das

²³ O PDE é constituído por mais de 40 programas, contemplando os seguintes eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O PDE busca dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (HADDAD, 2008).

universidades. A partir dessa adesão, as IFES passariam a receber orçamentos destinados à expansão e manutenção dessas. Assim, em 2007, é apresentado o Reuni.

O Reuni (Decreto n.º 6096/07, de 24 de abril de 2007) se apresentou como um programa voltado à expansão universitária. Porém, essa expansão se efetivou de forma precária e cheia de contradições. Se por um lado, o governo tentava instaurar centros de excelência, investia em ciência e tecnologia e financiava a iniciativa privada; este, por outro lado, não reservava essa mesma atenção aos menos favorecidos.

Dados divulgados no site do MEC informam que, com essa expansão propiciada pelo programa Reuni, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114, em 2003, para 237 até o final de 2011. Como pode ser visto no Gráfico 1, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, representando, assim, a ampliação das vagas e criação de novos cursos de graduação.

Gráfico 1 - Ampliação no número de Universidades Federais



Fonte: Informações do Site Reuni.mec.gov.br/index.

O que ocorre é que, muito embora a concepção desse plano de expansão tenha, de fato, ampliado o número de acesso ao Ensino Superior, essa ampliação não veio acompanhada da qualidade necessária, de modo a garantir a permanência dos estudantes ingressantes e que se encontram em situação de vulnerabilidade – alvo das políticas de permanência.

As autoras Léda e Mancebo (2009) fazem uma crítica ao modelo de expansão, e resumem:

[...] O debate sobre a igualdade de acesso à educação superior, em especial quando está em causa a formação da população mais pobre, não se deve pautar pela edição de medidas legais baseadas num imediatismo pragmático, meramente quantitativo e vinculado à relação custo-benefício, em ondas de expansão feitas às pressas e sem garantias para a qualidade do ensino.

Infelizmente, a Reforma da Educação Superior em curso no Brasil, onde se pode incluir o Reuni, não escapa a essa crítica (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 60).

A lógica da expansão com precarização se reforça a partir do momento em que se pretende aumentar, de forma considerável, o número de ingressantes; mas, por outro lado, o que se observa é que a ampliação física não acompanhou o mesmo ritmo. Uma outra repercussão do Reuni refere-se à precarização do trabalho docente, que diante da lógica de expansão no número de discentes, reformula o número de estudantes por professor, passando para 18 estudantes por professor na modalidade presencial

Conforme nota do Andes-SN (2007),

[...] Historicamente o número médio de estudantes de graduação por professor situa-se próximo a 9 em IFES e IEES. Nos últimos três anos, esse número já vem aumentando significativamente, sendo citado na última compilação de dados do INEP, correspondente ao ano de 2005, como sendo de 10,9. É necessário não confundir a razão estudante/professor com o atendimento de estudantes pelos professores, ou seja, com o tamanho das classes de aula, que é muito maior em função de cada estudante cursar várias disciplinas simultaneamente por semestre. É necessário também considerar que o mesmo professor atende estudantes de pós-graduação – que NÃO entram na conta -, faz pesquisas, executa tarefas administrativas e supervisiona atividades de extensão (ANDES-SN, 2007, p. 24).

Pensar as ações empreendidas na Educação Superior nos Governos sob a presidência de Lula significa considerar que a expansão também propagada como democratização do Ensino Superior trouxe um conjunto de consequências e desafios ainda tão presentes no cotidiano universitário. Entre os desafios a serem superados, estão ampliar o acesso ao Ensino Superior com qualidade, visando a sair da lógica mercantilista da educação e reverter histórico de privatização.

Na tese de William Pessoa Mota Júnior (2016), intitulada “O Banco Mundial e a contrarreforma da Educação Superior brasileira no Governo Lula da Silva (2003-2010)”, ao tratar do processo de contrarreforma da educação no Governo Lula, este pesquisador afirma que o processo de contrarreforma repercutiu nos mais diversos setores do mundo do trabalho, e trouxe alterações legislativas nas áreas da previdência, trabalhista, tributária, gestão; porém, acredita que uma das principais medidas efetuadas que veio a reforçar o tom privatista dessa reforma foi o estabelecimento das parcerias público privadas. Sobre a referida lei, o pesquisador afirma que:

[...] talvez seja a principal medida, aprofundando o adensamento privatista dos direitos sociais e dos serviços públicos ofertados pelo Estado e subordinando ainda mais o Brasil à globalização capitalista e aos interesses das principais

potência imperialistas em termos econômicos, políticos e culturais (MOTA JUNIOR, 2016, p. 250).

O que se pode atestar a respeito da legislação implementada durante o Governo Lula para o Ensino Superior é que esta, seguindo as determinações de órgãos internacionais, travestida sob o discurso de redução da pobreza e democratização do acesso ao Ensino Superior, promove ações como a inserção das parcerias público-privadas como modo de oferecer educação para os mais pobres; porém, se contradiz, pois, ao mesmo tempo, incentiva e financia a expansão do setor privado. Assim, se por um lado, o governo apresenta o discurso de ampliar as fontes de financiamento do Ensino Superior público; por outro, o governo reforça a expansão e a privatização desse nível de ensino.

Nesse contexto, não se pergunta, em nenhum momento, quais seriam os verdadeiros anseios, interesses e necessidades da sociedade. Sobrepõe a isso um jogo de interesses no qual o Estado repassa parte de suas obrigações para o setor privado, ao mesmo tempo em que destina parte de seu orçamento já minguado ao crescimento desse setor.

O Censo da Educação Superior de 2008 atesta um crescimento expressivo do Ensino Superior privado em relação ao ensino público desse mesmo nível. Podemos observar que as IES privadas triplicaram seu número, ao passo que as IFES e IFs se mantiveram com os mesmos índices em relação aos divulgados no censo de 1995. Essa constatação pode ser observada na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Matrículas Presenciais, de 1998 a 2008

Matrícula em cursos de graduação presencial	
Ano	N.º
1995	1.759.703
1996	1.868.529
1997	1.945.615
1998	2.125.928
1999	2.369.945
2000	2.694.245
2001	3.030.754
2002	3.479.913
2003	3.887.022
2004	4.163.733
2005	4.453.156
2006	4.676.646
2007	4.880.381
2008	5.080.056

Fonte: Inep (2009).

Sob a alegação de garantir a permanência e conclusão dos estudantes no Ensino Superior, contribuindo para uma universidade inclusiva e democrática, o governo instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este programa é parte das ações governamentais voltadas à expansão e democratização do Ensino Superior e resulta de um longo processo de interlocuções entre a Andifes, Fonaprace e MEC. Foi criado mediante publicação da Portaria Normativa n.º 39, de 12/12/2007 (BRASIL, 2019a), e implementado a partir de 2008.

Para viabilizar essas ações, em substituição à Portaria normativa de 2007, foi instituído, no ano de 2010, o Decreto que dispõe sobre o Pnaes. Esse programa contempla os seguintes objetivos:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

Em sua tese de doutorado, Giseli Pinto (2015, p. 28) afirma que o Decreto que instituiu a AE se apresenta como uma “política inclusiva na medida em que pode atuar no sentido de ampliar as oportunidades de permanência de grupos historicamente discriminados por questões de cor/raça, por exemplo”.

Por outro lado, Imperatori (2017), ao analisar o citado decreto, afirma que este, ao fixar o acesso à AE a partir do critério de renda²⁴, torna restrito o acesso a essa política. Nas palavras da autora, isso significa dizer que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação. Logo, tem-se uma política inclusiva, mas que restringe o público a ser atingido por ela ao criar critérios que direcionam suas ações a determinada classe e perfil. Nesse sentido, se por um lado, a política é inclusiva; por outro, apresenta também característica de exclusão.

Embora com ressalvas, a criação do Pnaes não deixou de representar uma conquista, na medida em que coloca em evidência a AE na ótica dos direitos, e não mais como benesse cuja vertente caritativa não implicava em promoção de uma cidadania em seu conceito pleno, mas de relação de subalternidade e clientelismo para aquele que a oferece, seja este o Estado, um técnico ou uma instituição. Muito embora seja um grande marco em termos de

²⁴Art. 5º - Serão atendidos, no âmbito do PNAES, prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010, p. 2).

institucionalização da Assistência Estudantil, o que se observa é que estas ações podem e devem ser ampliadas.

Outra observação a ser feita é que o Pnaes enquanto política não adquiriu a firmeza necessária em termos de autonomia orçamentária. Enquanto isso ele permanece num processo marcado por rupturas e continuidades demonstrando as contradições decorrentes do jogo de correlação de forças decorrentes das gestões e governos.

O Fonaprace, já focando nessas questões, elaborou, em 2016, um documento chamando a atenção para que se fizesse um esforço em âmbito nacional no sentido de institucionalizar e ampliar as políticas de AE. O documento justifica este apelo, explicitando que:

[...] As novas demandas exigem, com urgência, a transformação do Decreto 7.234/2010 (PNAES) em política de Estado, isto é, em lei federal, produzindo a estabilidade institucional necessária. Exigem também o incremento regular dos recursos financeiros e das equipes de servidores na proporção do perfil de nossas IFES. De todos os estrangulamentos vividos, cremos que a superação destes nos permitiria produzir uma ação compatível com o desafio e contribuir com a permanência daqueles cujos destinos as vulnerabilidades insistem em reduzir seus direitos (BRASIL, 2016, p. 12).

Essa justificativa, que leva em conta o contexto de fragilidade das políticas – nesse caso, essa fragilidade está travestida em forma de Decreto, podendo ser extinto – implica em considerar que, para que a educação seja concebida como um direito, a AE também deve ser. Nessa perspectiva, a luta pela consolidação da AE, enquanto política, é de fundamental importância para que os estudantes em situação de vulnerabilidade social tenham êxito em sua trajetória acadêmica e apoio para finalizar sua formação acadêmica na graduação.

Tendo em vista a vulnerabilidade de uma grande parcela da população do Brasil, a democratização da Educação Superior deve considerar que o investimento nas políticas de permanência é tão essencial quanto investir no acesso como forma de garantir o sucesso dessa expansão. De acordo com Dias Sobrinho (2010), é necessário esclarecer que:

[...] a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Em relação a esse processo de democratização e expansão do Ensino Superior, impulsionado durante o Governo de Lula, o que pode se observar, em relação ao Governo da Presidenta Dilma Rousseff, é que este “deu continuidade à política educacional do Governo Lula” (SAVIANI, 2018, p. 300).

Já no início do Governo de Dilma Rousseff, são criadas quatro universidades federais, sendo duas no Estado da Bahia (UFOB e UFESBA), uma no Pará (UNIFESSPA) e uma no Ceará (UFCA), na região do Cariri, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 - Universidades criadas/Governo Dilma Rousseff



Fonte: Brasil (2015).

Aliada à criação dessas universidades, é também anunciada a criação de novos campi e IFs. De acordo com o Ministério da Educação, essa expansão da Educação Superior, profissional e tecnológica, além de representar mais formação e oportunidades para os brasileiros, traz por objetivos:

[...] Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de institutos e universidades federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na educação profissional, tecnológica e superior; promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2011).

Na sequência, ainda no início de seu governo, Dilma implanta, em 2011, por meio do Decreto n.º 7.642, de 13/12/2011, o Ciência sem Fronteiras (CsF)²⁵, programa voltado ao estímulo à mobilidade de discentes, docentes e pesquisadores. Conforme consta em seu artigo 1º, o referido programa teve por objetivo:

[...] Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011c).

Ratificando os dizeres de Singer (2018) de que a política de Dilma tende ao equilíbrio, ao mesmo tempo em que busca dar continuidade as ações iniciais no Governo Lula, seguindo, então, a lógica expansionista em relação ao Ensino Superior, o Governo Dilma segue implementando uma legislação voltada à expansão do Ensino Superior.

A seguir, elencamos, no Quadro 7, algumas das ações relacionadas à democratização e à expansão do Ensino Superior realizadas pelo Governo Dilma.

Quadro 7 - Ações de expansão/Governo Dilma

Legislação	Conteúdo
Decreto n.º 7.485, de 18 de maio de 2011	Dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação e regulamenta a admissão de professor substituto.
Lei 12.416, de 9 de junho de 2011	Oferta de Educação Superior para os povos indígenas.
MP n.º 520/2010 de 31 de dezembro de 2010. Lei n.º 12.550 de 2011	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) - Estatal com personalidade jurídica de direitos privado.
Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012	Reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, considerando critérios específicos de renda. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.
Lei n.º 12.677 de 25 de junho de 2012	Criou 19.579 cargos para professor do magistério superior, 24.306 cargos para o magistério básico, técnico e tecnológico e 27.714 cargos para técnico-administrativos.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o PNE 2014-2024.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 7 traz algumas ações governamentais implementadas, que implicam: a regulamentação, via Decreto, sobre a constituição do banco de professores-equivalentes, regulamentando ainda a função do professor substituto; a criação (que contou com resistências

²⁵ Em 2017, o MEC anunciou o encerramento definitivo do CsF para graduação.

por parte técnicos e docentes em algumas IFES) da estatal com personalidade jurídica de direitos privados enquanto novo modelo de gestão futura dos hospitais universitários públicos brasileiros²⁶; o restabelecimento da lei de cotas, destinando uma parcela de vagas nas Ifes para estudantes oriundos de escola pública; a implementação da Lei n.º 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de Educação Superior para os povos indígenas na busca por garantir que “o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 2011D); o aumento do número de vagas para servidores docentes, técnicos administrativos no segmento do Ensino Superior; e ainda a aprovação, após um hiato de 4 anos, do 2º PNE.

Nesse cenário, e dando continuidade a ações calcadas no ideário petista, aprova-se, ao final do primeiro mandato de Dilma, em 2014, o novo PNE (2014-2024), plano que tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior, não deixando de ressaltar a participação da iniciativa privada nas ações educacionais. Isso pode ser constatado nas metas de expansão e também quanto ao financiamento, que decorreria da injeção de recursos públicos para as empresas do ramo da educação, em específico para o Ensino Superior.

Os programas de expansão da Educação Superior contaram, no âmbito público, com o REUNI (BRASIL, 2007) e seus subsistemas de expansão e, no âmbito privado; contou com o redimensionamento do FIES e do PROUNI (BRASIL, 2005), sendo que estas podem ser consideradas as ações mais importantes voltadas para a expansão (MANCEBO et al., 2016).

Das metas elencadas no plano, vale ressaltar as de número 12 e 13, e suas respectivas estratégias, por estarem diretamente relacionadas ao assunto em debate neste trabalho. Consta na Meta 12 a seguinte redação:

[...] 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 11).

²⁶ A EBSEH tem por finalidade a prestação de serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como a prestação às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres de serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, observada, nos termos do art. 207 da Constituição Federal, a autonomia universitária (LEI N.º 12.550/2011).

Entre as estratégias adotadas para elevar a taxa de matrícula, estavam a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais das universidades e a ampliação da política de AE para estudantes de Ifes públicas e particulares.

Temos, nesse caso, a materialização de um discurso marcado pela contradição. Ao analisar o contexto social do meio universitário, pode-se observar que a universidade teria, caso fossem alcançadas essas metas, contribuído para diminuir a elitização presente no meio universitário.

Com base no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, realizado pelo INEP em 2022²⁷, o Quadro 8, apresentado a seguir, apresenta um recorte da Meta 12 com o panorama parcial em relação às metas elencadas anteriormente e as metas alcançadas:

Quadro 8 - Resultado parcial da Meta 12, do PNE/2014-2024

Meta	Indicador PNE (2014-2024)	Meta	Resultado/ano
12	Indicador A: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM ²⁸)	50%	37,4% / 2022
	Indicador B: Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior (TLE ²⁹)	33%	25,5% / 2022
	Indicador C: Participação do segmento público nas matrículas de graduação	40%	3,6% / 2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2022).

Conforme consta no relatório produzido pelo INEP (2022):

[...] Os três indicadores do PNE apresentaram queda no último ano da série histórica analisada, que coincidiu com o primeiro ano da pandemia de covid-19 no País. Essa queda foi mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste e tornou os indicadores da Meta 12 mais distantes de serem cumpridos (INEP, 2022, p. 283).

A Meta 13 trata sobre “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta

²⁷ “A Lei do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, incumbiu ao Inep a responsabilidade de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE.” (RELATÓRIO DO 4º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE – 2022, p. 9).

²⁸ “A taxa bruta de matrícula (TBM) é definida como o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (independentemente da idade) em relação ao total da população em idade considerada adequada para cursar esse nível de ensino. Uma vez que o PNE considera a população de 18 a 24 anos como aquela que está na idade de referência para cursar a graduação, a TBM indica a capacidade de atendimento do sistema de ensino superior, em nível de graduação, em relação ao tamanho da população de 18 a 24 anos de idade do País” (BRASIL, 2014, p. 262).

²⁹ “A taxa líquida de escolarização (TLE) é um aperfeiçoamento do indicador TBM, que considera também o percentual da população que está dentro da idade de referência, mas que já concluiu o nível de ensino em questão” (BRASIL, 2014, p. 262).

e cinco por cento) doutores” (BRASIL, 2014 s/p). No intuito de cumprir esta meta, são criados instrumentos para medir os desempenhos de discentes, dos cursos e professores: o aperfeiçoamento dos pilares do SINAES, a ampliação da cobertura do ENADE.

Com base no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2020), o Quadro 9, a seguir, apresenta resultados parciais elencados na Meta 13:

Quadro 9 - Resultado parcial da Meta 13, do PNE/2014-2024

Meta	Indicador PNE (2014-2024)	Meta	Resultado/ano
13	Indicador 13A: No mínimo 75% dos professores da Educação Superior tenham Mestrado ou Doutorado	75%	83,8% / 2020
	Indicador 13B: no mínimo 35% dos professores da Educação Superior possuem doutorado	35%	48,9% / 2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2022).

Muito embora a porcentagem de mestres e doutores pertencentes ao corpo docente das IES apresentem valores positivos, ou seja, demonstrem resultados acima da meta estabelecida, esta meta denuncia uma falta de entendimento e de interação a respeito da totalidade do processo educacional. No tocante a essa totalidade do processo, haveria que se considerar que, para que realmente houvesse o alcance de metas, seria necessário incluir a melhoria das condições de trabalho e de infraestrutura das IFES, por meio de estratégias que contemplassem toda a comunidade universitária.

[...] A meta nacional para os Indicadores 13A e 13B também foi alcançada, de maneira agregada, pelas IES localizadas nas cinco grandes regiões do País, e em 24 das 27 unidades da Federação. Entretanto, esse aspecto positivo da evolução da escolaridade docente da educação superior não eliminou as desigualdades regionais, com as regiões Sul e Sudeste apresentando patamares superiores de ambos os indicadores em relação às demais regiões (INEP, 2022, p. 302).

Nesse sentido, há também que se ater ao fato de que a tão propagada “elevação da qualidade” da Educação Superior deveria ter relação direta com as condições de permanência do estudante, nesse caso, em específico, o estudante do ensino público superior. As ações voltadas à democratização do ensino público revelam um processo que impacta diretamente na permanência do estudante que se vale das políticas de expansão para ingressar na universidade.

Nos dizeres de Sguissardi (2015), mesmo com a expansão da educação superior, é possível observar que se manteve a separação entre a elite e as massas, identificando aí um ensino de alta qualificação para poucos, referindo-se à elite, e de outro um ensino de baixa

qualificação para muitos, referindo-se ao ensino para as massas ou classes populares. Essa contradição faz cair por terra o mito da democratização do Ensino Superior no Brasil.

De acordo com o autor,

[...] A educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação (SGUISSARDI, 2015, p. 869, grifos do autor).

Para Sguissardi (2015), as políticas têm se pautado em ações focais cujo alcance não se efetiva de fato. A ampliação do acesso promovida pelo Estado foi insuficiente em termos de assegurar condições de permanência e de ingresso exitoso no mercado de trabalho para os recém-formados. Soma-se a isso o crescimento desproporcional entre o ensino público e o privado, cujos critérios de avaliação são insuficientes, em termos de qualidade, se comparados aos aplicados nas Ifes.

[...] Observa-se que o que sobressai ao longo das últimas décadas é o esforço – mediante as supracitadas políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria (SGUISSARDI, 2015, p. 869-870).

Há que se ressaltar que esse processo de expansão travestido de democratização do acesso se afirma mais como massificação, e não se traduz, necessariamente, numa democratização.

Em que pese a ampliação com qualidade e o aprofundamento da privatização continuarem sendo um desafio no campo da Educação Superior, posto que esse nível de ensino segue cada dia mais em sintonia à lógica de uma educação mercantilizada e a serviço do capital que busca conciliar as reformas a seu favor, há sinais de que o projeto de governo sob a direção do PT chegou a dar mostras de alguns avanços no campo social, embora tenha sobressaído o continuísmo da gestão anterior e da gestão do próprio PT. Contudo, o segundo mandato da presidenta Dilma é interrompido, e para além das ações elencadas durante o governo petista, o que se segue é um movimento de ataque à democracia por parte dos partidos opositores ao Governo petista, que leva à abertura de um processo de *impeachment* da Presidenta.

Este evento, por assim dizer, caracteriza o ano de 2016, marcando-o com uma série de retrocessos para o Brasil, mostrando, inclusive, como a democracia pode ser destituída de uma nação junto com os princípios constitucionais. Em agosto de 2016, finaliza-se o processo de

impeachment da ex-Presidenta Dilma, resultando na cassação de seu mandato. Esse processo, ou melhor dizendo, esse golpe orquestrado por parlamentares (SINGER, 2018), que representou a ruptura com os tratados pautados na democracia, foi precedido por um apoio parlamentar e também por todo um desempenho midiático criado para referendar as ações orquestradas com o intuito de destituí-la do poder e legitimar o golpe. Institui-se, a partir desse momento, um Estado de exceção³⁰, um caminho na contramão do Estado de Direito.

Nas palavras de Leher (2021, p. 14), “O golpe em 2016 escancarou a debilidade da democracia no Brasil e evidenciou que, em caso de crise severa, o bloco no poder não hesita em erigir saídas edificadas sobre os escombros da democracia e dos direitos sociais”.

A partir daí, o que se observa é um processo de mudança no plano político, social e econômico, com o desmonte de políticas públicas e destituição de direitos constitucionalmente adquiridos, materializados por emendas constitucionais, medidas provisórias, decretos e outras medidas que foram sendo inseridas no Governo Temer.

4.1.3 Políticas para o Ensino Superior no Governo de Michel Temer (2016 – 2019)

A posse de Michel Temer (2016 a 2019) foi marcada por um discurso que incluía propostas para a superação da crise e organização das contas públicas. Porém, o que se observou foi que ao dar sequência às ações de desmonte do ensino público, aderindo às diretrizes da agenda neoliberal, o novo governo, na figura de Temer, que até então era o vice-presidente, diante de uma conjuntura de exceção, implementa um pacote de medidas que traz impactos significativamente prejudiciais em vários segmentos, incluindo o da educação. Nesta área, a presença do Estado mínimo se materializa sob o discurso da necessidade de realizar o enxugamento da máquina estatal.

O documento *Uma ponte para o futuro*, trata-se de um programa lançado durante o processo de impeachment, que trazia entre suas orientações a necessidade de:

[...] acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou

³⁰ Estado de Exceção: Definido a partir de um paradigma que desenvolve “uma zona de anomia que, de um lado, deve ser mantida a todo custo em relação com o direito e, de outro, deve ser também implacavelmente libertado dessa relação” (AGAMBEN, 2004, p. 92).

não executar a despesa orçada (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p. 9).

Esse programa traz à tona o discurso de que o problema está na limitação dos gastos públicos, justificando, assim, os cortes futuros. Para Mancebo (2017), em linhas gerais, trata-se de:

[...] um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional (MANCEBO, 2017, p. 880).

O Programa *Ponte para o futuro* joga por terra as diversas conquistas que foram efetivadas nos governos petistas, e também alguns dos direitos até então constitucionalmente garantidos.

Representando mais um agravante no processo de sucateamento em que a educação se encontrava, o novo governo lança, ainda em 2016, um pacote de medidas que congelou os gastos orçamentários de diferentes áreas por 20 anos, paralisando os investimentos e estabelecendo um teto de gastos. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 241/2016, a “PEC da morte”, “PEC do fim do mundo” ou “PEC do teto de gastos”, foi aprovada e transformada na Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016. A referida Proposta representou o enfraquecimento das políticas sociais, com a redução dos gastos sociais nas áreas da saúde, assistência social, infraestrutura e educação, entre outras áreas. Isso reforça a ideia de que a AE minguada, que poderia atenuar o abandono do sonho de um diploma no Ensino Superior, fica ainda mais distante.

[...] A PEC 241 impõe outra trajetória para os gastos públicos federais [...] e, inexoravelmente, reduzirá as possibilidades de atuação do Estado na área social. Trata-se de um duro golpe que quebra a espinha dorsal da Proteção Social no Brasil, estabelecida na Constituição de 1988 e ainda em consolidação (VAZQUEZ, 2016, p. 7).

Significa que, por 20 anos, os direitos conquistados por meio da Constituição de 1988, ou seja, os direitos sociais, ficarão dependentes de um percentual de investimento pré-definido, comprometendo, assim, todos os investimentos futuros nas diversas áreas e em específico nas áreas sociais.

Entre essas áreas, destaca-se a da educação. Foram vários os comprometimentos na área da Educação Superior advindos da falta de verba, em decorrência dos cortes efetuados conforme a EC 95, já oportunamente citada, que ocasionaram a descontinuidade de várias ações no campo

das políticas educacionais para o Ensino Superior. De acordo com Saviani (2018), a Emenda Constitucional inviabilizou o cumprimento das metas já em andamento, do PNE (2014-2024), restando às instituições de educação aguardarem apreensivas os próximos pacotes e os cortes que se seguirem. Caso os princípios da autonomia contida na LDB se cumprissem na prática, não haveria Ifes reféns de planos econômicos e pacotes atrelados a uma agenda voltada à implantação e efetivação do projeto neoliberal.

As justificativas governamentais para a implementação dessa emenda ancoram-se na limitação das despesas sob a alegação de que o crescimento do gasto público era incompatível com o crescimento da Receita.

Em seguida, as ações anunciadas em 2017 sobre os cortes orçamentários provocaram impactos nas diversas áreas das políticas públicas. Na área da educação, o governo anunciou um corte de 4,3 bilhões para o Ministério da Educação (MARTELLO, 2017) e esse montante reduziu o orçamento da Lei Orçamentária Anual (LOA) em 12%, passando de 35,74 para R\$31,4 bilhões.

Essa medida trouxe dificuldades para a manutenção de atividades acadêmicas, ocasionando, mais ainda, o sucateamento do ensino público, o desmonte da Educação Superior pública, além de promover a precarização do trabalho docente e dificultar a permanência de estudantes nas Ifes e IFs, prejudicando também o pagamento de auxílios e/ou bolsas, o andamento de pesquisas e demais atividades, incluindo as de extensão dentro dessas instituições.

Mancebo (2017) traz uma crítica ao movimento de expansão das IES públicas e sua relação com o desmantelamento ocorrido na Educação Superior. Para a autora, as medidas de contenção de despesas e os cortes realizados, atingindo em cheio as universidades, provocaram rebatimentos que comprometeram a continuidade do Programa Reuni. Segundo a autora, este programa:

[...] é refreado em função dos ajustes, deixando às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, campi e forte interiorização, sem o devido financiamento (MANCEBO, 2017, p. 884).

Essas ações agem diretamente sobre a universidade pública, seguem comprometendo assim suas atividades, engessando e submetendo as Ifes e IFs a se tornarem reféns de disponibilização orçamentária para darem continuidade aos seus programas e pesquisas. Com isso, o que se vê é um ataque à autonomia universitária, já tão comprometida diante dos avanços neoliberais e dos ditames do capital.

Sobre a autonomia universitária, tão atacada nesse governo, a sua defesa se esbarra na prática onde seu exercício se materializa de modo limitado e até quanto ao entendimento acerca do que seria essa autonomia, encontra divergências devido à subjetividade do termo “autonomia”.

De acordo com Mancebo (1998), na discussão acerca da defesa da autonomia sobressaem-se dois blocos distintos. De um lado, defende-se que a autonomia universitária é de competência estatal onde o governo como representante maior tem o direito de definir o projeto político dos órgãos públicos, incluindo a universidade. Nessa concepção, cabe ao Estado avaliar a universidade, bem como impor cortes, caso essa não esteja correspondendo ao proposto. Já do outro lado, encontram-se os que defendem que a universidade não é uma extensão do Estado e, portanto, defende-se a liberdade e autonomia, inclusive política, sendo que as decisões são tomadas pela coletividade da universidade. Nessa perspectiva, a autonomia assume características autogestivas, segundo a autora supracitada.

As duas defesas expõem projetos distintos de universidade e, portanto, apresentam concepções diferenciadas a respeito da autonomia universitária.

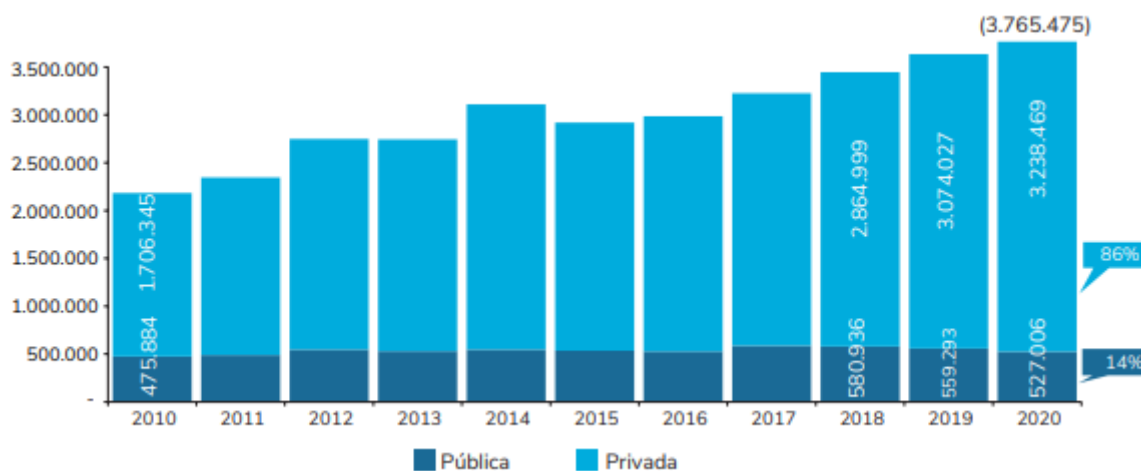
Ainda de acordo com Mancebo (1998), o ataque à autonomia universitária, que vem sendo feito às instituições, se materializa em privatizações e em uma política reformista cujo intuito é enfraquecer o coletivo. Nesse sentido, essa política adota uma estratégia que busca “despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 1995, p. 244).

A leitura a respeito dos fenômenos históricos, políticos e econômicos que permeiam o Ensino Superior contribui para uma leitura globalizada, para que se possa buscar um entendimento além da realidade aparente, possibilitando que se possa desnudar, aos menos parcialmente, o que se apresenta na materialidade das políticas educacionais para o Ensino Superior.

Acompanhando o desenvolvimento do Ensino Superior no período gestado pelo Governo Temer, o balanço que se faz é que, quando comparadas as taxas de crescimento por rede de ensino, é possível observar que as instituições de Ensino Superior privadas apresentaram maior crescimento em relação às Instituições públicas. Esse crescimento das IES privadas se deve, em grande medida, às reformas educacionais, que nos últimos tempos foram promovendo ajustes e adequações que, em alinhamento à contrarreforma do Estado, criaram políticas de abertura de crédito, financiamentos e programas de expansão privada, cuja

execução contou com recursos governamentais. O Gráfico 2, a seguir, demonstra a participação das IES públicas e privadas na expansão de matrículas de graduação.

Gráfico 2 - Participação das IES públicas e privadas na expansão de matrículas de graduação



Fonte: Censo Educação Superior (2022). Adaptado pela autora.

Além da prevalência das IES privadas como detentoras do maior número de matrículas, o que se observa é que o crescimento do setor público teve uma queda entre 2013 e 2015, voltando a crescer de 2015 até 2018. De acordo como o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do INEP, essa queda “pode ser explicada pelo crescimento em ritmo mais acelerado das matrículas privadas”. Já no período entre 2015 e 2018, observamos ter havido o crescimento da participação pública na expansão de matrículas, o que pode ser atribuído “ao maior crescimento proporcional das matrículas públicas em relação ao crescimento proporcional das matrículas privadas” (INEP, 2020, p. 273).

Ao final, observa-se, no Gráfico 2, o quanto ainda está desproporcional a relação entre o número de matrículas no ensino privado (86%) e no ensino público (14%).

De acordo com as informações do Censo da Educação Superior, realizado em 2019 pelo Inep e divulgado pelo então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, tem-se as seguintes constatações:

[...] A cada 4 estudantes de graduação no Brasil, três frequentam estabelecimentos privados. Existem no país 2.608 instituições de educação superior. Dessas, 2.306 são privadas e 302 públicas. E, do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte, 6.524.108, está na rede privada. Em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%. Segundo o Ministério da Educação, o processo de expansão da

educação superior no Brasil teve início no final dos anos 90 e encontra na rede privada o seu principal motor (BRASIL, 2020, s/p).

Muito embora possa-se observar um crescimento do Ensino Superior, a qualidade desse ensino se torna discutível na medida em que, dentro do modo de produção capitalista, imperam as ações imediatistas voltadas para atender aos anseios do mercado. Nessa lógica, se avoluma o ensino nas IES particulares, impulsionadas por programas como o Prouni e o Fies. De modo geral, a contradição identificada nas políticas de expansão do Ensino Superior pauta-se na constatação de um discurso governamental que, de um lado, defende a democratização do Ensino Superior, enquanto modo de garantir e consolidar direitos; e, por outro lado, promove um recuo de suas responsabilidades, com vistas a obter a diminuição de seus gastos incentivando o crescimento das IES particulares nesse segmento.

Frente ao exposto, verifica-se que a área da educação, e as demais áreas das políticas públicas no Governo Temer seguem na lógica de uma política governamental marcada por medidas de contingenciamentos, com cortes orçamentários, num Estado de Exceção que vai se consolidando a cada dia, promovendo o sucateamento do sistema de educativo de modo geral. Ademais, o que se vê a partir desse governo não é apenas uma estagnação, mas um retrocesso em relação às conquistas efetivadas nos governos anteriores, indo na contramão de direitos constitucionais e prejudicando, especialmente, a população mais vulnerável.

4.1.4 Políticas para o Ensino Superior no Governo de Jair Bolsonaro (2019)

Jair Bolsonaro tomou posse em 2019 e se identifica, desde o início de sua gestão, como um governo de extrema direita. Apoiador da ditadura e portador de um discurso ultra neoliberal, este governo se destaca desde o início de sua gestão, inaugurando uma era de grandes retrocessos tanto nas conquistas sociais quanto econômicas. Na esfera da política educacional, evidencia-se a concretude do desmonte do ensino, da desvalorização da carreira do funcionalismo público e da descaracterização da universidade enquanto *lócus* de pesquisa voltada ao desenvolvimento do país.

João Ferreira de Oliveira e Neusa Sousa Rêgo Ferreira (2018) adiantam que, já nas propostas para educação contidas no seu Programa, este não consegue abranger a complexidade do campo educacional brasileiro. Além disso,

[...] Apresenta um péssimo diagnóstico da educação, bem como se mostra totalmente esvaziado no que diz respeito às propostas para as problemáticas educacionais do país. Trata-se de um programa caracterizado pela ausência de

metas e estratégias, bem como pela exclusão dos temas e questões que compõem a atual pauta educacional brasileira, revelando sua sintonia com as teses da mercantilização, da privatização e do controle social e ideológico por meio da e na educação (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018, p. 4).

Em seu programa de governo, figuram como destaque as propostas de *Homeschooling*, o Programa Escola Cívico-Militar, o Projeto Escola Sem Partido, a privatização da Educação Superior e o Programa Novos Caminhos, entre outros. Em algumas dessas pautas, pode-se observar a intencionalidade de promover uma educação acrítica, imbuída de uma neutralidade política. Em outras, o que se observa é um movimento de encolhimento do papel do Estado, por meio de um processo de privatização das universidades públicas, aliado a uma constante desvalorização destas instituições enquanto responsáveis pela produção do conhecimento.

Seguindo a lógica do regime econômico mundial, atrelado aos interesses do capital, e promovendo uma verdadeira aniquilação de direitos já efetivados até então, com cortes propositais nas Ifes, o governo atual segue promovendo constantes ataques às universidades e ao seu corpo docente e discente, na busca por promover uma fragilização institucional desfazendo-se, inclusive, de suas pesquisas.

Os ataques à autonomia das Ifes passam a ser recorrentes nos discursos proferidos, e dando materialidade a esses ataques, é publicado, em 14 de maio de 2019, o Decreto n.º 9.794, que dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República. Tradicionalmente, a eleição para reitor é precedida de uma consulta à comunidade universitária e, a partir do resultado, é elaborada uma lista tríplice, contendo os três candidatos mais votados. Esta lista é encaminhada ao Presidente da República, que, de posse dela, nomeia o primeiro tido como o mais votado. Ocorre que, a partir da publicação do Decreto, a escolha de reitores passou a ser realizada de acordo com os interesses e preferência do Presidente, ato que gerou revolta na comunidade acadêmica, por representar um ataque e um desrespeito direto à democracia e autonomia universitária.

Ainda como parte do desmonte promovido por este governo, as Ifes foram surpreendidas com o outro decreto: o Decreto n.º 9.741, de 29 de março de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, para o exercício de 2019. Com esse Decreto, foi efetuado o corte de cerca de R\$1,7 bilhão, o que representa “24,84% dos gastos não obrigatórios (chamados de discricionários) e 3,43% do orçamento total das federais” (AGUILAR; FRANÇA, 2020, p. 60). Além disso, foram realizados cortes de até 70% em bolsas para pós-graduação, principalmente na área das humanas, pois, segundo o governo, esta teria menor potencial na construção de conhecimento (BASSO, 2019).

Medidas denominadas como de contingenciamento foram feitas, atingindo direta e inicialmente, três grandes universidades brasileiras: a Federal Fluminense, a Federal da Bahia e a Universidade de Brasília, que tiveram anunciados um corte de verbas, sob a alegação de estarem obtendo baixo rendimento e promovendo balbúrdias.

De acordo com a matéria de Renata Agostini, do Jornal *O Estado de São Paulo*, o então Ministro da Educação, Abrahan Weintraub, afirmou que “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas. A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking” (AGOSTINI, 2019, p. 2).

Para Aguilar e França (2020),

[...] O ataque ao valor do conhecimento da ciência por oposição do dogmatismo religioso, encontrou eco nos ministros da Educação que cortaram verbas das agências nacionais de fomento sob o argumento de que nesses centros acadêmicos de excelência se produzia balbúrdia, e frequentemente misturavam esses ataques em discursos homofóbicos, sexistas, racistas e anticomunistas, onde o objetivo principal era associar conhecimento, opção sexual, e política, à cor da pele e à transgressão de mandados bíblicos (AGUILAR; FRANÇA, 2020, p. 62).

Enquanto isso, prosseguem os ataques às políticas sociais, em especial àquelas relacionadas à educação enquanto importante instrumento político que leva ao pensamento crítico. Não é novo o contingenciamento e já fora executado em outros governos; porém, o que difere nesse é que essas medidas vêm atreladas a um claro objetivo e programa de governo que busca atacar as universidades, em especial na área das humanas, e formação de profissionais técnicos aptos para atender ao mercado de trabalho.

Em 19 de março de 2020, é publicada a Portaria do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), n.º 1.122, que define as prioridades, no âmbito do MCTIC, no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Essa portaria gerou motivo de repúdio e de manifestações contrárias por parte de várias entidades e universidades em relação à sua execução, dada a parcialidade que essa atribui à produção do conhecimento científico, pois nela não se faz menção às áreas de humanas, nem sociais, submetendo, assim, a ciência a uma lógica puramente mercadológica.

Em julho de 2020 Jair Bolsonaro lança o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – “Future-se”, que tramita na Câmara como PL n.º 3076/2020 e foi protocolizado no dia 2 de junho de 2020.

O projeto que, em tese, objetiva a reestruturação do financiamento do Ensino Superior público, apresenta contradições, e uma delas se dá na exata medida em que, ao mesmo tempo

em que afirma a autonomia da universidade, inclusive resguardada por lei, lança a proposta de submeter a universidade a um comitê gestor. Ou seja, o projeto propõe montar uma estrutura de gestão paralela existente, tirando das universidades a sua capacidade de tomada de decisões dentro de seus espaços representativos de deliberação já institucionalizados.

O programa *Future-se* representa a materialização das políticas voltadas ao atendimento dos blocos hegemônicos. Nas palavras de Leher (2021, p. 2), representa medidas que “objetivam alterar a função social das universidades federais brasileiras”.

Em resumo, Leher (2021) constata ainda que:

[...] Por meio de imperativos econômicos, o Future-se pretende alterar a agenda e a vida cotidiana das instituições. [...]. A subordinação ao *ethos* privado-mercantil, nos termos do PL em questão, é um meio para alcançar os propósitos mais profundos do Future-se: a refuncionalização da universidade, sobressaindo ideologias como o autoempreendedorismo (LEHER, 2021, p. 14).

O Fonaprace, em nome de suas coordenações nacional e regionais, elaborou um manifesto sobre o PL do *Future-se*, que além de procurar destacar a necessidade da defesa das conquistas obtidas a partir da Constituição (BRASIL, 1988), enumera diversas preocupações em relação às ausências e omissões observadas no programa:

a) ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre os diferentes modelos de instituições universitárias existentes em nível internacional, assim como em nosso país, de sorte que o modelo proposto pelo programa Future-se é restritivo à busca de uma maior interação das IFES com os agentes do mercado, voltadas aos objetivos da inovação e do empreendedorismo; b) ausência de uma visão que leve em consideração às áreas do conhecimento que não atraem o interesse imediato e direto dos agentes do mercado, tais como as ciências humanas e básicas; c) baixa valorização das ações de extensão universitária, em que pese o fato desta ser considerada como parte do tripé das atividades fins das IFES; d) ausência de uma percepção da contribuição da estrutura multicampi das IFES como fator de desenvolvimento local e regional; e) dimensão da inclusão social, desconsiderando-se completamente o papel das políticas afirmativas e de assistência estudantil mantidas pelas Ifes (FONAPRACE, 2019, p. 4).

Nesse manifesto, o Fonaprace já alertava em relação à preocupação com o seu alinhamento voltado mais aos interesses dos agentes do mercado do que com a transformação da sociedade brasileira. Para Sguissardi (2020, p. 187), o programa Future-se seria “uma iniciativa do Estado, em especial de seu polo privado-mercantil, em conluio com o mercado, em detrimento de seu polo dos interesses públicos, comuns, coletivos”.

Em meio à gestão de Bolsonaro, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decreta a pandemia em decorrência do Covid-19, caracterizada como crise sanitária de

proporções globais. Com isso, ressalta a total inoperância por parte do governo no tocante à pandemia, pois o que se vê é uma constante onda negacionista que insiste em tratar o assunto como se fosse uma “gripezinha”. Em relação às políticas sociais, o que se observa é uma completa estagnação, em especial àquelas que tratam da educação no Ensino Superior.

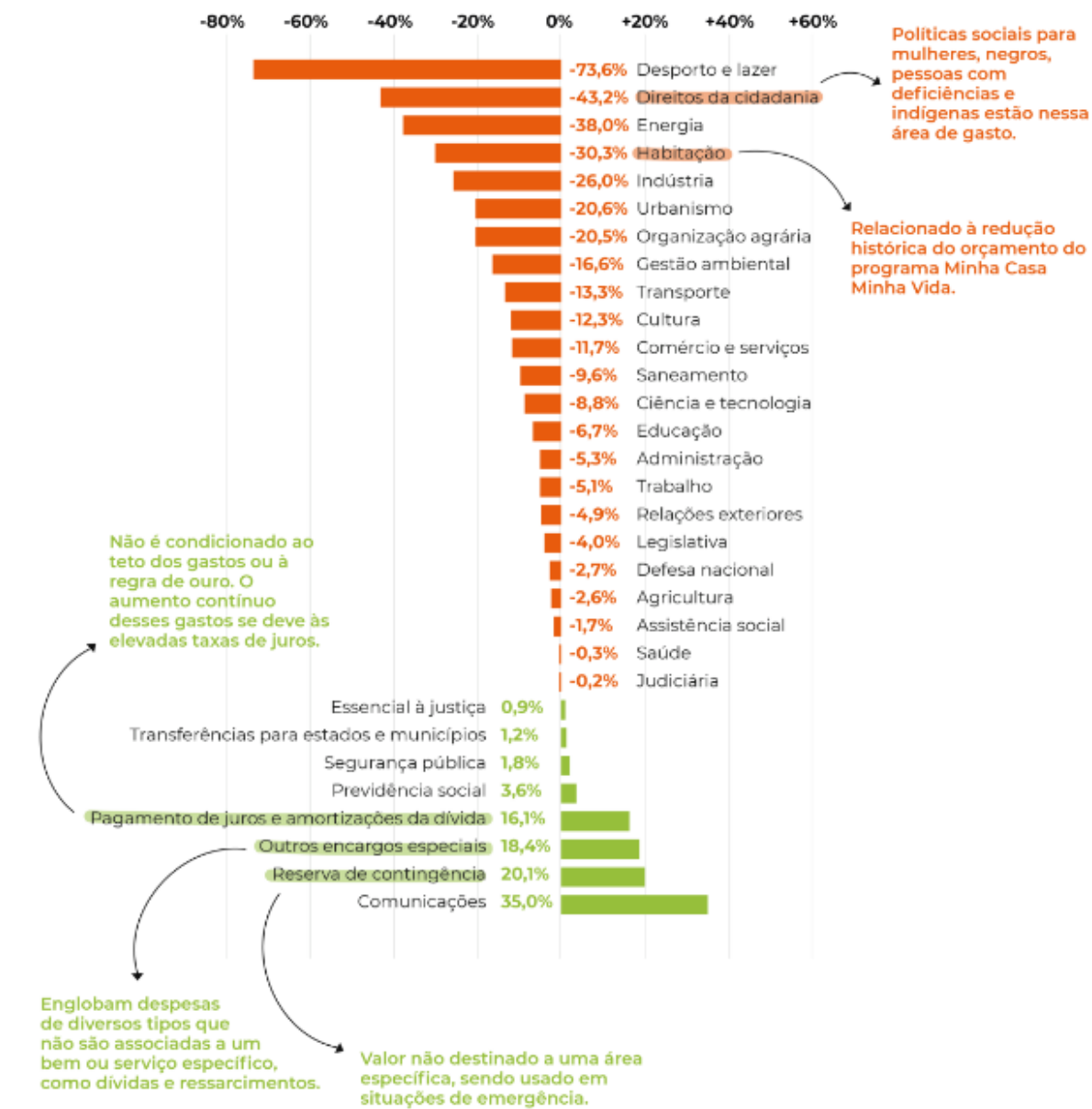
Os autores dos Santos, Musse e Catani (2020), ao relembrem os fundamentos autocráticos e negacionistas do Governo de Bolsonaro, afirmam que este “utilizará os efeitos dessa pandemia na área econômica para aprofundar suas contrarreformas ultra neoliberais” (MUSSE; CATANI, 2020, p. 12).

De acordo com Livi Gerbase, Assessora Política do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC³¹), as universidades e IFs sofreram um corte no orçamento de 2020 da ordem de 6,7% (GERBASE, 2019), o que já seria um indicador de que as Ifes teriam pela frente dificuldades para manterem funcionando todas as suas atividades.

A Figura 5, a seguir, traz dados divulgados pelo INESC; nela, é possível verificar que a maioria das áreas descritas teve seus orçamentos cortados.

³¹ O Inesc é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com sede em Brasília. Há 42 anos atua politicamente junto a organizações parceiras da sociedade civil e movimentos sociais como facilitadores, colaborando para simplificar o entendimento do orçamento público pela população. Mais informações em: <https://www.inesc.org.br/quem-somos/sobre-o-inesc/NESC>.

Figura 5 - Áreas com cortes orçamentários



Fonte: Gerbase (2019).

Conforme vimos na Figura 5, áreas essenciais foram afetadas, comprometendo ações para a educação, saúde e direitos humanos. Essa política de restrição de gastos “impõe cortes drásticos nos recursos destinados ao financiamento das universidades e institutos federais, ameaçando o funcionamento e a manutenção dessas instituições” (DOS SANTOS, MUSSE; CATANI, 2020, p. 12).

Ao lado da ingerência governamental, nenhuma melhoria é vislumbrada no campo das políticas sociais, sendo que o que se tem de concreto é a relativização da gravidade de uma pandemia, a minimização, por parte dos governantes, do impacto da pandemia na vida de

milhares de famílias, sob a alegação de que a economia não pode parar, e ainda havendo uma diminuição do repasse de recursos para as áreas sociais de modo geral.

Nesse prisma, para ilustrar a situação, Frigotto (2020) destaca:

[...] O comportamento do atual governo, dos grupos empresariais que o sustentam e dos que o apoiam, diante do drama humano causado pela Covid-19, está espantando o mundo da ciência e o mundo político. Nada a comparar. Um boco de poder (ainda que não homogêneo) mas que dentro do qual prevalecem os fundamentalismos político, religioso e econômico. Sob o fundamentalismo político, pauta-se a pedagogia do ódio com a estratégia de eliminar adversários ou o pensamento crítico. Mediante o fundamentalismo religioso o desprezo à ciência e sua subordinação à crença. Este tem um efeito perverso diante da gravidade da Covid-19 (FRIGOTTO, 2020, p. 5).

No início deste tópico, afirmávamos que o atual Governo inaugurava uma nova era de retrocessos. Acrescenta-se, ainda, a visível descaracterização da função social da universidade pública, e a intenção de firmar uma educação cada dia mais afinada com os interesses do mercado.

Diante do exposto, há que se resistir ao projeto neoliberal de destruição da universidade, que se apresenta como o grande desafio, além do desafio da luta pela vida, diante de uma pandemia. Temos ainda que somar forças para que a universidade consiga desempenhar seu papel, produzindo novas pesquisas, e juntos sermos resistência e combater o negacionismo e o retrocesso em que a educação e as demais políticas públicas no Brasil se encontram.

Quanto ao Governo, este segue leal às contrarreformas e aos interesses do capital, ratificando um discurso que se aproxima da necropolítica³², defendendo o fim do distanciamento social em meio à pandemia, colocando a economia acima das vidas humanas, realizando o desmonte dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, implementando medidas inconstitucionais, fomentando *fake news*, espalhando toda forma de preconceito e intolerância e demonstrando pouco ou nenhum respeito pela diversidade, pela diferença entre as pessoas, pelas instituições.

Na busca por contextualizar os caminhos percorridos pelo Ensino Superior no Brasil, fica evidente a presença de um projeto maior de governo que, na medida em que se exime de sua responsabilidade pela manutenção e gastos das Ifes e IFs, promove a financeirização do Ensino Superior privado.

³² O termo necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo Achille Mbembe que designa que quem escolhe quem deve viver e quem deve morrer é o Estado.

A exemplo das informações do Censo da Educação Superior, realizado em 2019 pelo Inep, quando já se constatava o crescimento das Ifes privadas, o último censo da Educação Superior recentemente publicado pelo Inep traz dados que ratificam o crescimento do Ensino Superior privado, conforme pode ser visto no Quadro 10, e no Gráfico 3, a seguir, que trazem o quantitativo de instituições desde 2010:

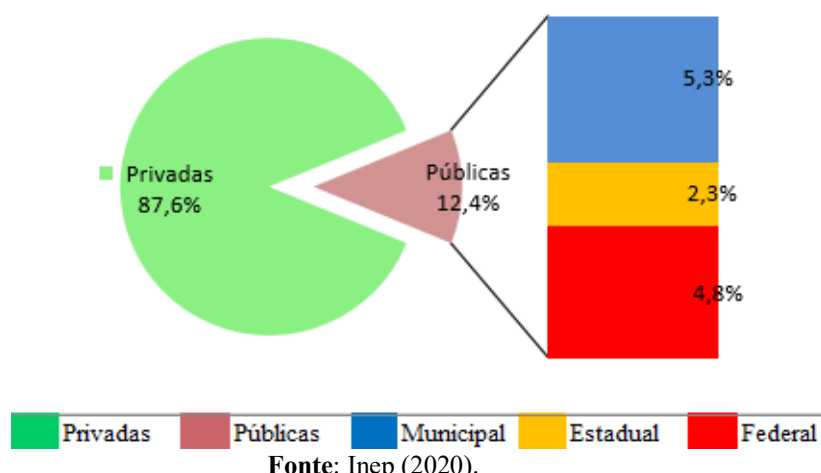
Quadro 10 - Instituições de Educação Superior por organização acadêmica e categoria administrativa – 2020

Ano	Total	Universidade		Centro universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	privada	pública	privada	Pública	privada	pública	privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.

Fonte: Inep 2020.

Gráfico 3 - Percentual de instituições de Educação Superior por categoria administrativa

Percentual de instituições de educação superior por categoria administrativa



É notável que cresce cada vez mais a discrepância entre o número de IFES privadas em relação às públicas. Das 2.457 IES, apenas 304 são públicas, ao passo que, em relação às instituições privadas, essas são em número infinitamente maior e perfazem um total de 2.153, entre centros universitários, universidades e faculdades, sendo que as últimas representam a maioria entre as instituições privadas, perfazendo um total de 1752 faculdades privadas.

O mesmo crescimento no qual se sobressaem as instituições privadas é confirmado em relação às matrículas. De acordo com o Censo da Educação Superior (2019), entre 2010 e 2020, a rede privada teve um crescimento no número de ingressantes de 89,8%, enquanto a rede pública cresceu 10,7% (INEP, 2022).

No período estudado, os movimentos promovidos pelos governos, no sentido de expandir o Ensino Superior no Brasil, caminharam para o fortalecimento da rede privada. A contradição se dá na medida em que, ao invés de investir no Ensino Superior público, os governos destinam grande parte de seu orçamento para Instituições privadas como centros universitários, faculdades e outras denominações relacionadas ao Ensino Superior privado. Com isso, o cenário que se tem é de uma educação que a cada dia caminha rumo à precarização, num viés mercadológico, privatista e de qualidade duvidosa no tocante às instituições de Ensino Superior privado, e agravado pelas crises política, econômica, social e sanitária pelas quais estamos passando.

Entre os governos elencados anteriormente o que se observa é que estes, seja de modo mais ou menos incisivo, sob o discurso da democratização e ampliação do ensino superior criaram políticas que não conseguiram ser capazes de garantir a sustentação necessária para efetivar a AE de qualidade na ótica do direito.

A Educação Superior, ao ser assumida enquanto direito, implica em ter uma relação estreita com a garantia do acesso. De acordo com McCowan (2004), não se pode admitir que alguém seja impedido de ter acesso à educação, e embora saibamos que o fator econômico se apresenta, em muitos casos, como um empecilho, este não deveria se configurar como obstáculo para o acesso; muito pelo contrário, o acesso deveria ser garantido independentemente de condição socioeconômica (McCOWAN, 2004).

De acordo com Sguissard (2014, p. 177), programas como Reuni, Pnaes, entre outros, são, na verdade, “parte de políticas sociais complementares, reparadoras ou compensatórias, normalmente sem poder de interferir nas mais profundas raízes da desigualdade social”. Nesse sentido, é necessário e urgente que toda a sociedade busque formas de resistir e superar esse movimento de contrarreforma(s) que já acontece há tempos na área da educação, ditado pelo ideário neoliberal. Para que isso aconteça, a mudança deve se dar na prática e em todas dimensões: social, política, econômica e educacional. Assim, temos muito o que caminhar.

5. A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Como parte dos objetivos desta pesquisa, buscamos, nesta seção, inicialmente, refletir sobre o papel social que a universidade pública vem assumindo e desempenhando ao longo dos tempos, em específico a universidade pública, na interface com as questões da comunidade interna e externa, e entendendo a educação enquanto um direito social resultante de conquistas obtidas por diversos coletivos ao longo da história.

Em decorrência da conjuntura e das mudanças estruturais que foram ocorrendo, a educação veio se tornando um mercado cada vez mais atrativo para os grandes empresários do segmento educacional. Em meio a esse processo, o discurso da função da universidade se perde devido a um discurso que traz a necessidade de formar profissionais cujo foco é atender ao capital. Isso nos leva a questionar o modelo educacional adotado pelo Ensino Superior que, estando voltado aos interesses do capital, prioriza apenas a atenção aos ditames do mercado, em detrimento de uma formação voltada ao equacionamento de outras demandas societárias. Com isso, os princípios que norteiam a educação vêm mudando, e essa mudança é resultado de uma adaptação, necessária sob a lógica do capital, que vem sendo observada ao longo dos tempos. Nesse sentido, entendemos ser importante identificar o papel que a universidade desempenha, ou deveria desempenhar, no sentido de promover uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Na sequência, trazemos as políticas governamentais, responsáveis por promover ações de AE aos estudantes mais vulneráveis no âmbito do Ensino Superior, enquanto uma estratégia implementada via políticas públicas e que se faz um importante meio para assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade permaneçam e concluam a sua graduação. Trazemos, também, o processo de estruturação da PAE na UFU.

A relação entre a função social da Universidade e as políticas de Assistência Estudantil se dá na medida em que essas políticas se constituem e por meio das quais a universidade vai viabilizar ações para garantir a permanência de estudantes de camadas sociais menos favorecidas. Temos por entendimento que as políticas de Assistência Estudantil representam uma possibilidade maior de inclusão de um público identificado como menos favorecido e que, antes do processo de expansão do Ensino Superior, não fazia parte do universo universitário enquanto estudantes. Nesse sentido, a sociedade só tem a ganhar, pois a universidade passa a ter um corpo discente mais diversificado, cultural e socialmente falando. Assim, a sua

participação no processo de produção do conhecimento por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, tende a ter maior proximidade com as demandas sociais.

5.1 Função social, impasses e desafios vivenciados pela universidade

Tomando a educação como direito, partimos do entendimento que a Educação Superior, tida como o prolongamento da vida acadêmica, deve igualmente ser alçada sob a ótica do direito. De acordo com McCowan (2015):

[...] O direito à educação não deve ter um ponto inicial e final. [...]. O direito à educação superior, portanto, deve ser visto no contexto de um direito geral à educação ao longo da vida. A educação superior, dessa forma, é uma das várias opções de aprendizagem organizada disponíveis para as pessoas na idade adulta, juntamente com várias formas de educação vocacional, treinamento específico para o trabalho, atividades criativas e artísticas, desenvolvimento pessoal e assim por diante (MCCOWAN, 2015, p. 165).

A Educação Superior permite que os indivíduos tenham acesso a outros níveis de desenvolvimento, possibilitando que esses se diferenciem, comumente pela sua qualificação e diplomação, aumento da capacidade crítica, experiência, entre outros, ao passo que, sem acesso a esse nível de ensino, é provável que a competitividade, já acirrada pelas desigualdades, só aumentaria, incorrendo em mais injustiças.

Quanto à origem da Educação Superior, vários estudos trazem que o início da universidade é permeado por discordâncias quanto à data e local. Elencamos Giovanni Reale (2002), que traz que a fundação da primeira academia pode estar enraizada na Grécia antiga, por volta de 387 a.C., partindo do pensamento de Platão, de que “era necessário fundar uma verdadeira escola, um organismo que [...] visasse à educação e à formação dos seus membros, segundo planos de estudo bem articulados e métodos sistematicamente determinados” (REALE, 2002, p. 70). Já a universidade nos moldes que hoje se conhece, tem como berço os países europeus, tendo surgido por volta do século XI, mais precisamente, em Bolonha, na Itália. Fruto de escolas episcopais e particulares, a Universidade de Bolonha (1088) atingiu notoriedade com seus cursos, como o de Direito, por exemplo.

Os séculos seguintes mostraram um crescimento das universidades e, diferentemente do continente europeu, nas Américas, em especial no Brasil, a inserção do Ensino Superior não se deu de forma rápida e nem igualitária. Este nível de ensino foi se desenvolvendo e transpondo impasses decorrentes do jogo de interesses que tinham, e que ainda tem a educação enquanto um representativo instrumento de dominação.

Esse contexto marca o processo educativo que, no Brasil, se sobressai por seu caráter elitista, a serviço da nobreza, dos senhores feudais e dos grandes produtores, cuja atribuição principal era a de formar a elite pensante do país como forma de ascender socialmente, e não necessariamente visando à formação do indivíduo.

Dado o caráter indissociável entre a educação e a sociedade, o processo educativo, seguindo o movimento societário, também vem sofrendo mudanças em relação ao seu papel perante a sociedade. Essas mudanças decorrem de um longo processo histórico, marcado por impasses e tensões, e que impactam diretamente no modo de ver o ensino, na forma de ensinar, na forma como os indivíduos se portam diante da educação e, ainda, na definição da função que essa educação deve ter em relação à sociedade.

É sabido que, para os povos primitivos, a educação era parte de uma estrutura homogênea e concebida como uma função espontânea da sociedade na qual os interesses e objetivos comuns do grupo se realizavam de forma igualitária, simples e uniforme. Com o fim dessa sociedade primitiva, surge aí uma nova estrutura de sociedade, formada por várias classes sociais, e este processo de modificação societária provocou, também, uma mudança no processo educativo. De acordo com Ponce (2007),

[...] Com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os "organizadores" - cada vez mais exploradores - e os "executores" - cada vez mais explorados - trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 2007, p. 26).

Ainda sobre essas mudanças, o que se observa em relação ao processo educativo é que a educação de cada época traz o retrato de determinada sociedade resultante de suas tensões e também das aspirações e necessidades dos indivíduos que dela participam. Com o passar dos tempos, novas demandas são apresentadas à área da educação, fazendo com que surja um novo olhar para o ensino, no tocante à aplicabilidade deste e ao público a ser atendido.

O Ensino Superior se insere nesse contexto de mudanças educacionais e vem se adequando na medida em que novas demandas são apresentadas pela sociedade. Sobre esse acompanhamento e adequação, Gomes (2014, p. 7) afirma que “a Universidade é provocada para acompanhar a *evolução dos tempos* e, enquanto organizações tradicionalmente estruturadas para o ensino, na tentativa de responder a estas provocações, exigem de seu contingente humano avanços nesta direção”.

Diante deste contexto, a universidade foi adquirindo novos papéis e assumindo, assim, nos dizeres de Sobrinho (2003), uma perspectiva de “formação, produção dos conhecimentos para aumento da dignidade da vida, desenvolvimento civilizatório, aprofundamento dos valores democráticos e de elevação do humano” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 119).

Em que pese o fato de a educação ter uma história que a liga ao Estado em alguns momentos, e em outros à igreja, Sguissardi (2016) afirma que esta sempre teve como característica presente o seu caráter instrumental, e assim o sendo: “Vê-se aí uma precisa síntese dos vínculos da educação superior com as forças dominantes em cada tempo histórico” (SGUISSARD, 2016, p. 8)

Nesse sentido, pode-se dizer que as transformações em relação aos novos papéis assumidos pela universidade, que hoje perpassam pela necessidade de atender de modo mais amplo aos anseios postos pela sociedade, esta se viu impelida a continuar, revendo e ampliando seu papel perante a sociedade em seus diversos segmentos, diante da necessidade de dar respostas aos indivíduos e à sociedade em geral.

Entretanto, se considerarmos que a universidade não está isenta das contradições presentes na sociedade, haja vista que, historicamente, a universidade se constituiu como espaço de resistência a diversas formas de opressão advindas da classe dominante, ela também se apresenta como um importante local de representação política e legitimação de poder.

Mesmo que se constitua como espaço de resistência, de acordo com Calderón (2004, p. 104), a universidade também se constitui como “um poderoso espaço de transmissão de ideologia, na medida em que é o lugar privilegiado para a formação no nível superior”.

Ao discorrer sobre a questão ideológica presente na universidade, Santos (1999, p. 173) traz que “a busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constitui a marca ideológica da universidade moderna”. Essa ideologia se viu em crise, tanto pela vertente economicista e produtivista quanto pela vertente social refletida nas críticas e reivindicações da sociedade, para que esta universidade se envolvesse na resolução de questões sociais e econômicas que se apresentavam.

Assim sendo, a universidade, enquanto espaço permeado por contradições que cotidianamente se manifestam devido à complexidade na qual ela está inserida, está sempre em contato com novos desafios, que lhe impulsionam a estar sempre revendo e atualizando seu papel perante a sociedade interna e externa. Nesse sentido, pensar sobre o papel social da universidade atualmente implica em assumir que este papel vai além da formação acadêmica e preparação do indivíduo para o mundo do trabalho por meio de uma graduação. Ou seja, ele não se encerra aí. Nesse sentido, para Dias Sobrinho (2008),

[...] Compete à educação superior também trabalhar pelo fortalecimento da identidade nacional, pela formação da consciência de nação republicana e soberana. A educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 195).

Enquanto *locus* privilegiado para a formação de indivíduos, responsável pela “produção de alta cultura e conhecimento científico” (SANTOS, 1999, p. 168), deve também ser o *locus* responsável pela inclusão daqueles estudantes que tenham como sonho cursar o Ensino Superior.

Esse entendimento leva a refletir sobre a importância em entender o panorama atual sobre o papel que está sendo assumido pela universidade, e identificar a necessidade de a universidade assumir o acolhimento a um público cada vez mais diverso em relação a cor, gênero, nível socioeconômico, englobando, enfim, uma diversidade que leva a uma universidade mais heterogênea, plural e representativa.

[...] A dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico que respeite a diversidade e o pluralismo, e não simplesmente preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores; antes acolha os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos que configurem a universidade como protagonista da evolução histórica da sociedade (ANDES-SN, 2003, p. 8).

A universidade, tida como *locus* de aprendizagem, de criação e, em tese, a serviço da comunidade, passa a ter um papel que extrapola as questões técnicas e vai se adequando às novas necessidades dos indivíduos que nela adentram na condição de estudantes. Enquanto instituição inserida no contexto de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas, se vê impelida a buscar alternativas e soluções frente aos novos desafios que se apresentam diante dela. Esses desafios são oriundos do próprio movimento dinâmico da sociedade que, diante de novos contextos sociais e econômicos, busca ressignificar e ampliar o papel exercido pela educação e, nesse caso em especial, o da Educação Superior via políticas públicas.

Ao retomarmos, historicamente, o surgimento da universidade, o que se observa nos dizeres de Santos (1999) é que ela se caracterizou, desde a Idade Média, como uma instituição criada para atender às necessidades de uma elite, cujo ponto de vista conservador insistia que

esta instituição deveria ter como vocação a investigação científica e humanística, uma vocação por natureza “isolacionista e elitista” (SANTOS, 1999, p. 179).

Com as novas demandas societárias nascidas a partir do avanço do modo de produção calcado no sistema capitalista, a ideia de universidade privilegiada por ser considerada o *locus* da produção do conhecimento científico já se encontrava em uma relativa falta de sintonia com as “*exigências sociais emergentes*” (SANTOS, 1999, p. 168, grifos do autor).

Essas exigências sociais eram provenientes da cultura de massas, que trazia uma lógica diferenciada para enxergar a produção e o consumo em relação às ideias da alta cultura universitária composta pelas classes superiores. Diversos grupos passam a questionar o monopólio exercido até então por essa alta cultura e, em decorrência desse movimento, a universidade se vê impelida a rever e readequar seu posicionamento em relação ao seu papel e suas responsabilidades perante a sociedade. Nos dizeres de Santos (1999),

[...] O apelo à prática teve, a partir dos anos sessenta, uma outra vertente de orientação social e política, que consistiu na invocação da responsabilidade social da universidade” perante os problemas do mundo contemporâneo, uma responsabilidade raramente assumida no passado apesar da premência crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado sobre eles conhecimentos preciosos. Esta vertente teve, assim, um cunho marcadamente crítico. A universidade foi criticada, quer por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada, a serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses (SANTOS, 1999, p. 178).

A reivindicação por mudanças no papel da universidade, segundo Santos (1999), envolve considerar que esta deveria se comprometer no equacionamento, ou até na solução, de problemas que perpassam por questões de âmbito mundial, como sustentabilidade do planeta, problemas nacionais como desemprego, e problemas locais como assistência jurídica, médica, educação de adultos, cultura etc.

Essas questões que foram sendo inseridas no âmbito do Ensino Superior levaram a universidade a adquirir nova concepção. As ações de ensino, pesquisa e extensão universitárias passam a contemplar o atendimento das múltiplas questões que se expressam cotidianamente no âmbito da universidade, fazendo com que ela passe a ter que considerar, discutir e equalizar outras questões para além daquelas iniciais, uma vez compromissada com a formação da elite pensante.

Com o advento da industrialização, criação e ampliação de novas frentes de trabalho em consonância ao projeto de manutenção da hegemonia capitalista, surge a necessidade de

qualificar o operariado com uma formação de mão de obra mais especializada. Surge um ensino destinado à formação de novos profissionais para serem inseridos no mercado de trabalho (CHAUÍ, 2003), em resposta às novas demandas comerciais e econômicas que foram surgindo.

A adequação da universidade às novas demandas societárias, que exigiam uma mudança no seu papel em relação ao seu compromisso de forma ampliada tanto em relação ao público interno quanto externo, aliada à necessidade de formação de mão de obra voltada ao trabalho, provoca um deslocamento da centralidade da universidade, até então tida como referência e único modelo de Ensino Superior. Com isso, dá-se o surgimento de outras instituições, que passam a dividir com essa universidade o espaço destinado ao Ensino Superior. Estas novas instituições surgem como forma de preencher o espaço relacionado à formação de profissionais de nível superior para atendimento das demandas do mercado e ao capital em ascensão. Essa perda de centralidade levou a universidade a vivenciar o que Santos (2008) chama de *crise da hegemonia*.

[...] A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes económicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objectivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia (SANTOS, 2008, p. 13).

Esse processo, permeado pela perda da centralidade, necessidade de revisão quanto à sua real função perante a sociedade e perante as novas demandas que surgiam, traz à tona todo um processo de contradição, que levou, de acordo com Santos (2008), a uma descaracterização da universidade, antes pensada para atender apenas ao mais alto segmento societário. Levou também a um movimento do Estado, no sentido de buscar preencher a lacuna existente em relação à formação profissional.

Coube aí, ao Estado, o papel de criar meios para ampliar o Ensino Superior e, ao mesmo tempo, dar respostas ao anseio mercadológico de forma rápida, com mão de obra especializada. Dessa forma, cria-se todo um aparato legal que permite a injeção de dinheiro público tanto no ensino profissional quanto em programas de financiamento do Ensino Superior privado, a

exemplo de programas como o Prouni e o Fies, e vão surgindo instituições privadas com fomento Estatal.

Aliado ao financiamento do Ensino Superior privado como forma de suprir uma deficiência por novas vagas para ingresso nessa área, e ainda como meio de responder aos anseios mercadológicos ditados pelo capitalismo, o governo avança na promoção da abertura do Ensino Superior. Amparado por um forte discurso que indicava a necessidade de diminuir as desigualdades (raciais, sociais, econômicas e outras mais) já observadas historicamente em se tratando do contexto universitário, o Governo Federal implementa um arcabouço legislativo composto por programas governamentais na área do Ensino Superior que busca ampliar as condições de acesso, concretizando a descentralização da universidade enquanto instituição à frente do Ensino Superior e da realização de pesquisas.

O Ensino Superior passa a ser formado por diferentes tipos de instituições, como universidades, faculdades, centros universitários e outras denominações.

Sabendo que se tem um número infinitamente maior de instituições privadas em decorrência das políticas expansionistas, já abordadas em falas anteriores, a realidade que se apresenta é marcada por um sistema de Ensino Superior majoritariamente composto por grupos que atuam no mercado educacional e que prioriza atender, em primeiro lugar, esse mercado e, assim, formar mão de obra especializada e, se possível, de modo mais aligeirado.

A Constituição de 1988 evidencia, em seu artigo 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Na prática, a execução desse princípio constitucional tem sido uma atribuição praticada por Ifes, sendo que algumas delas também se voltam ao atendimento do mercado.

Nesse contexto mercantilista, as ações de pesquisa e extensão ficam, muitas vezes, relegadas a segundo plano, propositalmente ou não. Nesse sentido, o que era para ser uma prática pedagógica focada na promoção da emancipação do sujeito, bem como na busca de melhoria de toda a sociedade, se resume no atendimento a serviço do mercado.

[...] Os grandes conglomerados multinacionais utilizam a estrutura pública e a mão de obra qualificada da universidade para realizarem pesquisas que serão a base de seus produtos, ou que referendem informações que lhes trarão benefícios mercadológicos. Sendo assim, o conhecimento produzido serve a determinados interesses e atende a determinadas demandas, quais sejam, as das classes dominantes (ARAÚJO, 2013, p. 40).

Essa constatação, trazida por Araújo (2013), fragiliza e desequilibra um princípio constitucional evidenciado na Carta Magna de 1988, em seu artigo 207, anteriormente

mencionado. Esse desequilíbrio se dá na medida em que as IES voltadas ao atendimento do mercado priorizam o ensino, relegando a pesquisa e a extensão a segundo plano.

De acordo com Paulo Freire (1997), esse tipo de educação é tido como uma educação bancária, ou seja, aquela que tem o propósito apenas de introjetar apenas conteúdos específicos que servirão para a execução de uma determinada tarefa, num processo descompromissado com a formação crítica do estudante que, a partir do que foi assimilado, resta-lhe apenas reproduzir. Se pensada nessa lógica, a função da universidade fica muito restrita, tornando-se apenas uma mera repassadora de conteúdo. Os cursos de graduação, que apresentam uma perspectiva mais tecnicista, e que se preocupam mais com a formação de competências e habilidades, também têm o mesmo objetivo: ensinar a fazer ou seguir instruções, em detrimento do ensinar a pensar, planejar, propor e criticar.

Há que se adotar uma outra perspectiva mais dialógica, emancipatória e inclusiva, como parte de um movimento societário aliado ao compromisso público da universidade tanto em formar o novo público que nela ingressa, prioritariamente marcado por uma população discente menos favorecida social e economicamente, quanto a contribuir para o desenvolvimento social, econômico e nacional sob um prisma mais amplo.

Ao se considerar que são muitos os desafios impostos à universidade, em decorrência das novas demandas tanto internas quanto externas, resultantes de um processo de mudança societária, pensar o papel da universidade é também pensar esse processo de mudança de toda uma sociedade, considerar suas demandas, e ainda assumir que essas demandas não se encerram com o seu atendimento, posto que sempre surgirão outras, cabendo à universidade acompanhar essas mudanças, sendo fomentada por políticas públicas que ofereçam respaldo e financiamento para tal.

Destarte, a universidade passaria a assumir uma perspectiva mais global, conectada aos problemas sociais e buscando formas de equacioná-los. De acordo com Santos (1999), isso resultaria no que ele chama de “concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais” (SANTOS, 1999, p. 181).

A função social da universidade, já tão distorcida diante do avanço neoliberal materializado nas políticas de expansão, que descaradamente promovem a ascensão do ensino privado e a mercadorização da educação, deve se pautar no propósito de atender às demandas da sociedade, buscando, para isso, promover e estimular o pensamento crítico, oferecendo um ensino de qualidade *a todos* os estudantes que desejam cursar uma graduação, irrestritamente. Para isso, há que se lutar para que ingressar, estar, permanecer e concluir uma graduação na

universidade deixe de ser privilégio de alguns, representados por um ou outro determinado grupo social, e se afirme enquanto um direito acessível a todos que estejam dentro dos critérios para cursar uma faculdade, independentemente de classe social, ou outros determinantes sociais que possam pôr em risco os avanços já conquistados em termos de representatividade composta pela diversidade, heterogeneidade e diversificação étnica, racial, espacial, regional, social, que se avoluma a cada dia nas universidades após uma história de séculos a serviço da elite.

O investimento em políticas de Assistência Estudantil caminha no sentido de garantir o direito à educação e na sua continuidade no Ensino Superior nos cursos de graduação. Constitui-se, assim, uma via de mão dupla, pois, para a efetivação da função social, a universidade conta, ou pelo menos deveria contar, com o respaldo das ações de Assistência Estudantil enquanto um instrumento que viabiliza a execução do ensino, da pesquisa e da extensão no ambiente universitário.

Cabe à universidade, enquanto um bem a serviço da comunidade interna e externa, os desafios de: assegurar a efetividade de sua função social numa perspectiva de formação integral do cidadão, ampliar o acesso, garantir a permanência no Ensino Superior do público em situação de vulnerabilidade, bem como resgatar valores perante a sociedade, tendo em vista os frequentes ataques aos quais essa instituição vem sendo submetida. Esses desafios perpassam não apenas a universidade, mas também o Estado e toda a sociedade que se compromete com a luta por um futuro em que haja igualdade de oportunidades para acesso a um Ensino Superior referenciado, de qualidade e compromissado com a melhoria dos seres humanos.

5.1.1 Função social, acesso e permanência

Até aqui, buscamos evidenciar os impasses e desafios vividos pelo ambiente universitário na sua constituição e na efetivação do seu compromisso perante a sociedade. A sociedade é composta por movimentos contraditórios em que, se por um lado, permitem vislumbrar avanços; por outro, traz retrocessos na história de sua constituição. O ambiente universitário, reflexo dessa sociedade, não poderia se dar de modo diferente. A universidade se vê diante de desafios, limitações e impasses que necessitam ser superados para que se efetive, de fato, a sua função perante a sociedade.

Anteriormente, na discussão sobre a expansão da universidade, explicitada nas teses pesquisadas e na literatura, foi possível constatar que o processo de “democratização” do Ensino Superior trouxe, a partir dos anos 2000, uma diversidade para dentro da universidade e, com

isso, o que se observou foi que a universidade se tornou mais representativa em termos de diversificação de público.

Foram programas como o Reuni, conforme já explicitado em seções anteriores, que possibilitaram numa maior diversificação do público universitário, em específico no ensino público. Este estabeleceu como meta a ampliação do acesso ao Ensino Superior público daqueles estudantes cujas condições socioeconômicas familiares não lhes favoreceram ao longo da sua história escolar, e de vida, no sentido de possibilitar-lhes o ingresso e manutenção, de forma tranquila, em uma universidade, mesmo que pública. O que observamos nesse programa, resultante da luta de vários segmentos, é que foi a partir de sua implementação que nos foi permitida a possibilidade do ingresso de um número significativo de indivíduos de camadas sociais menos privilegiadas, social e economicamente falando, na universidade. Assim sendo, isso contradiz o princípio básico que levou à instalação do Ensino Superior no país, que foi atender à elite, o que caracteriza o que Santos (1999) chama de *crise da legitimidade*:

[...] A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais quer em termos dos seus destinos profissionais, e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por outra de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogênea e com vistas a promover a sua ascensão social (SANTOS, 1999, p. 183).

Nesse sentido, a universidade, hoje, tem como desafio levar conhecimento e, ao mesmo tempo, promover a inclusão de um grupo diversificado, cujo perfil destoa daquele para o qual ela foi inicialmente pensada. A democratização do Ensino Superior, como já dito, trouxe mais pretos, mais quilombolas, mais pardos, mais índios, mais mulheres, mais pobres para a universidade, mudando a “cara” da instituição e, por consequência, suscitou a necessidade de repensar, ampliar e ressignificar seu papel perante a sociedade.

A universidade, ao abrir as portas para esse novo público, se depara com novos desafios que, para além de questões educacionais, são desafios sociais que necessitam da atenção dos governantes e gestores para que se faça sua identificação e promova seu enfrentamento.

Entre esses desafios estão: acolher, de forma ampla e contínua, o novo público universitário que nela adentra; e identificar quais são as necessidades e fragilidades apresentadas por esses estudantes no sentido de buscar a garantia da sua permanência na universidade e a conclusão de curso. Esses são alguns dos desafios internos dessa instituição,

concebida como um bem público a serviço da comunidade, aliados aos processos de “mercantilização” e “mercadização” (SGUISSARDI, 2016), que já são vivenciados pelas IFES.

A partir da democratização do acesso, os *campi* universitários, marcados historicamente pela presença de uma elite intelectual privilegiada, foram gradativamente sofrendo modificações em relação ao perfil do estudante ingressante (ANDIFES, 2019), tornando-se mais diversificados e mais próximos da realidade brasileira.

As políticas públicas, em especial aquelas voltadas ao novo público universitário que surgiu após a democratização do Ensino Superior, a partir dos anos 2000, são necessárias e urgentes, uma vez que esse novo público é composto pela diversidade, sendo economicamente menos provido em relação aos demais estudantes, conforme já divulgado na pesquisa realizada pelo Fonaprace em 2019.

Para garantir que esse novo público se forme e, assim aplique seus conhecimentos em prol da sociedade, espera-se que isso ocorra de forma profissional, ética e responsável, para que assim se eleve o nome da sua instituição formadora. Para atingir tal fim, o Governo Federal, via políticas públicas, deve buscar implementar ações de apoio, dando condições para que esse estudante mais vulnerável tenha condições de permanecer e concluir a sua formação com qualidade.

Acredita-se que o posicionamento em defesa da universidade pública, democrática, referenciada socialmente, deva ser função de cada cidadão que se identifica com um projeto de sociedade pautada nos ideários de justiça e de igualdade. Ao falar de políticas de Assistência Estudantil, assume-se que estas devem ser igualmente baseadas em critérios justos e igualitários, de modo que ofereçam ao estudante condições de vivenciar o período universitário de forma digna e com sucesso.

Entendemos que relacionar a função social da universidade com políticas de expansão e permanência no Ensino Superior se faz pertinente no sentido que, na prática, o exercício da função social representa a resistência ao modelo universitário operacional³³, que restringe a universidade a exercer uma função calcada apenas no ideário bancário.

Para Araújo (2013), a função da universidade é contraditória, na medida em que:

³³Marilena Chauí (2003, p. 7) traz a seguinte definição para o termo universidade operacional: “[...] calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”.

[...] Mesmo produzindo massivamente um conhecimento atrelado aos interesses das elites, produz, também, em menor escala, um conhecimento novo, crítico, formando quadros como Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Paulo Freire, Milton Santos, e tantos outros e outras que se contrapõem ao modelo posto, buscando alternativas populares de **emancipação social**. Percebe-se, então, que é possível (e preciso) repensar o modelo universitário brasileiro para que esse conhecimento crítico seja produzido em maior escala, e que a classe trabalhadora passe a ser a maior construtora e consumidora da universidade (ARAÚJO, 2013, p. 42, grifos nossos).

A importância de investir no acesso e na permanência reside na necessidade de admitir a educação enquanto um processo que não pode ser construído, e desenvolvido, por uma via de mão única, pois compreende construção coletiva. A universidade hoje, com certeza, está mais representativa e, assim sendo, está mais apropriada de conhecimentos para elaborar pesquisas que busquem combater ou ao menos minimizar as desigualdades, criar cursos que sejam ligados à realidade e necessidade do novo público estudantil, trazer propostas para equacionar os problemas sociais e as mazelas advindas de anos de colonização e proteger do ataque das forças hegemônicas responsáveis por gerir as políticas públicas de Educação Superior.

Nessa perspectiva, entendemos que a universidade, hoje mais heterogênea, mais interiorizada, mais plural e bem mais representada social, étnica, economicamente do que na época de sua criação, deve, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolver um olhar que busque ampliar e fortalecer sua função social.

Por meio do estímulo ao olhar crítico e pensamento emancipatório, será propiciado que o graduando desenvolva uma leitura da realidade que proporcione o desenvolvimento de ações a serem revertidas em benefícios para a sociedade.

Inserir no ambiente universitário uma população que, historicamente, sempre esteve à margem do Ensino Superior, significa oferecer dignidade a uma classe que, em sua maioria, esteve excluída da continuidade nos estudos universitários. A função da universidade se cumprirá de forma mais ampla e justa, na medida em que se possa garantir que esse novo público adentre, estude e conclua sua graduação de modo igualmente digno, e possa oferecer sua contribuição por meio do ensino, pesquisa e extensão, cujas ações e resultados não estejam direcionados apenas aos interesses da classe dominante mas, contemplem uma produção de conhecimento que se aproxime das necessidades e da realidade da classe trabalhadora e das camadas populares em geral buscando, assim, ampliar os seus vínculos em prol de sua transformação e melhoria.

Em suma, isso representaria, em outras palavras, admitir a existência de uma universidade mais engajada com as demandas sociais, menos elitista, resultando numa maior participação na vida social. Usando as palavras de Boaventura Sousa e Santos (1999, p. 205),

uma universidade cujo compromisso social deveria estar voltado para “os graves problemas nacionais como a criminalidade, o desemprego, a degradação das cidades, a habitação, ou mesmo com problemas regionais ou locais da comunidade imediatamente envolvida”.

Nesse sentido, a criação das PAE se constitui em um meio estratégico de apoio à efetivação e garantia do Ensino Superior daqueles estudantes em situação de vulnerabilidade(s). Este assunto será abordado na próxima seção.

5.2 A política de Assistência Estudantil

A história das políticas públicas vem atrelada à conquista de direitos, que à medida que se efetivam, dão materialidade às políticas, tornando-as concretas em termos de aplicação, pertinência e necessidade.

As ações voltadas para garantir a permanência estudantil no âmbito do Ensino Superior, identificadas como Política de Assistência Estudantil, fazem parte da temática desta seção. Respeitando o recorte temporal desta pesquisa, trazemos um resgate histórico, contextualizando sucintamente o percurso da AE para, então, tomarmos a análise, tendo como ponto de partida o ano de 2007 como referência para contextualizar a sistematização da política de AE no Brasil, identificando os programas, projetos e ações voltados para o apoio à permanência de estudantes das Ifes públicas.

5.2.1 O papel do Estado enquanto órgão mediador, a vulnerabilidade, as políticas públicas: Categorias essenciais para o entendimento da AE

A complexidade na qual estão inseridas as políticas públicas envolve admitir que tanto o Estado, enquanto produto da sociedade (MARX; ENGELS, 2007), quanto o sistema político não se apresentam como meros executores, nem tampouco estão imbuídos de imparcialidade. Nesse sentido, entende-se que a formação de uma política pública pode ocorrer num contexto de influências que vão se constituindo de acordo com os interesses presentes.

A sociedade é permeada por contradições e antagonismos resultantes das forças que compõem o modo de produção capitalista. O Estado, por mais que se esforce para parecer neutro, não o é. A materialidade de suas intencionalidades se faz presente no rol legislativo marcado por interesses e ideologias hegemônicas. De acordo com Engels (2002, p. 199), “em

todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” enquanto força de coesão da sociedade civilizada.

No contexto econômico, político e social da contemporaneidade, o que se deve observar é que as políticas públicas são a expressão das relações de produção e reprodução social que ocorrem nas relações presentes no sistema capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2009). Boschetti (2009) afirma que analisar as políticas sociais implica em considerar essas políticas em sua totalidade, na busca por revelar as contradições existentes na sua operacionalização, articulando “tanto os determinantes estruturais que conformam a política social quanto as forças sociais e políticas que agem na sua formulação e execução” (BOSCHETTI, 2009, p. 10).

Partindo dessa constatação, a análise de uma política pública educacional envolve também a análise de todo um contexto que inclui os acontecimentos, o local e também a época em que esta lei foi criada, bem como é necessário também que se analise o papel dos órgãos envolvidos a exemplo do Estado.

Ao contextualizar o surgimento do Estado e descrever o papel exercido por este, Engels (2002) afirma que “A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, 2002, p. 200).

Marx e Engels (2017) colocam o Estado, em seu contexto histórico, como sendo moldado pela sociedade, servindo para atender aos interesses da classe dominante. Segundo eles, nessa concepção, “o moderno poder de Estado não é senão um comitê para administrar os negócios comuns da classe burguesa (MARX; ENGELS, 2017, p. 17).

Ainda sobre as ideias de Marx, Carnoy (1988) afirma que este traz o entendimento de que o Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista; porém, alerta que

[...] Não se deve, porém, deduzir daí que o Estado seja um complô de classe. Em vez disso, ele evolui no sentido de mediar as contradições entre os indivíduos e a comunidade e, uma vez que a comunidade é dominada pela burguesia, assim o é a mediação pelo Estado. [...] O Estado é a expressão política da classe dominante' sem ser originário de um complô de classe (CARNOY, 1988 p. 68).

Como já foi colocado na seção anterior, o processo de inserção e efetivação do Ensino Superior no Brasil foi marcado por importantes eventos que contribuíram, em muitos momentos, de forma negativa para sua efetivação, resultando numa implementação lenta e

tardia. A atuação do Estado, enquanto mediador do processo de solidificação do Ensino Superior, contribuiu para a demarcação superior dessa modalidade de ensino enquanto um território pertencente à classe dominante.

Ficou também evidenciado o lugar onde deveriam estar os menos favorecidos e, como consequência, tivemos a instituição de uma educação para ricos e uma educação para pobres. Dessa forma, na educação brasileira apresenta uma dualidade, pois, se por um lado existe o ensino diferenciado, dito propedêutico, e que oferece uma educação de boa qualidade para os donos dos meios de produção, os patrões; por outro lado, há outra organização escolar, com currículo resumido, mais tecnicista, para os donos da força de trabalho, os trabalhadores. Nesse prisma, a escola contribui com a manutenção do *status quo*.

No processo constitutivo das políticas públicas educacionais, o Estado, historicamente, se fez presente em todos os momentos, enquanto instrumento a serviço da classe dominante, mediando e, principalmente, direcionando as ações, expressando, assim, uma estrutura de classe de um determinado momento, estando, dessa forma, imbuído de ideologias e concepções pré-concebidas.

Entender o caminho percorrido por determinada política pública envolve considerar a temporalidade, seus avanços e retrocessos. Implica em assumir que esta ocorre em função de um determinado contexto e, assim sendo, sua criação e seu início vêm precedidos de interesses marcadamente priorizados pelas classes dominantes de acordo com a época. Nesse sentido, admite-se também que a estruturação das ações para a garantia da permanência estudantil perpassa o âmbito da vontade política, do contexto econômico, e das idealizações daqueles que estão responsáveis por criar e gerir tais ações, no caso o Estado, representado pelo governo.

Assim sendo, a sua análise e avaliação devem ser feitas “do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 44).

Ressaltamos que o que se pretende aqui é apresentar, de forma breve, o percurso da Assistência Estudantil enquanto política pública. Nesse sentido, não ousamos dizer que se trata de uma análise e nem de uma avaliação de políticas públicas nos termos de Belloni et al. (2000), oportunamente citados no parágrafo anterior, mas, caracteriza-se antes como uma busca para nos situarmos melhor na temática. Entendemos que é necessário explicitar o entendimento a respeito das categorias vulnerabilidade e políticas públicas, por sua importância no contexto e estarem interligadas quando se fala em assistência e, no nosso caso específico, na Assistência Estudantil.

Trazemos, de início, a categoria *vulnerabilidade*, devido ao entendimento que esta é de grande importância para o entendimento das políticas de Assistência Estudantil.

Ao se eleger as políticas de Assistência Estudantil no Ensino Superior público, enquanto recorte dentro das políticas públicas educacionais, como objeto de estudo e pesquisa, o termo *vulnerabilidade* aparece de forma recorrente. Assim sendo, partimos do entendimento de que se faz necessário nos atermos, mesmo que de modo rápido, na compreensão desse termo. Geralmente visto com uma conotação negativa, o termo *vulnerabilidade* é, segundo Ayres et al. (2003), originário da área dos direitos universais do homem, e serviu, inicialmente, para designar grupos ou pessoas fragilizadas política e juridicamente em relação à garantia de seus direitos como cidadão. A expressão adquire força a partir dos anos de 1980 e 1990, inicialmente nos Estados Unidos, época em que o termo foi incorporado à área da saúde. Em suma, o termo surgiu da junção do “ativismo diante da epidemia de AIDS e o movimento dos direitos humanos” (AYRES et al., 2003, p. 118).

No campo social, o termo *vulnerabilidade* adota conotações que quase sempre remetem à ideia de pobreza e à falta de recursos. Entendemos que vulnerabilidade não se trata, portanto, de um estado, mas, sim, de uma condição e, como tal, pode perdurar ou cessar rapidamente, conforme os equipamentos sociais disponíveis.

Conforme a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004), considera-se em situação de vulnerabilidade

[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 33).

A vulnerabilidade nem sempre é determinada por questões econômicas, pois pode estar associada à dificuldade de acesso a direitos e à proteção social, que pode gerar inseguranças e fragilidades quanto ao acesso a determinados serviços. A iminência de determinadas situações, como desemprego, violência e outras, concorrem para que o termo seja constituído por fatores multideterminados e multicausais, sendo do entendimento que as questões econômicas são importantes, porém, não são determinantes. Essas fragilidades são combatidas com ações que se materializam em políticas específicas.

As políticas públicas expressam sua atuação em diversos campos da vida em sociedade, seja de forma individualizada ou grupal, e desdobram-se em planos, programas, projetos e ações. Estes se tornam instrumentos que visam atender a uma determinada demanda de indivíduos que se encontram em determinada situação entendida como vulnerável ou de risco.

Assim sendo, entendemos que a vulnerabilidade se caracteriza pela identificação de uma situação de fragilidade de um indivíduo, ou de uma sociedade, em determinado contexto, tornando este/esta o alvo das políticas públicas.

As políticas públicas se configuram também como categoria ressaltada nesse trabalho, merecendo, aqui, apontar seus conceitos e sua abrangência.

A história do surgimento das políticas públicas se insere no contexto marcado pela luta de classes, da acumulação do capital e outros determinantes presentes na questão social. Entende-se que a questão social³⁴ está inserida na sociedade marcada pelo acúmulo de capital das classes dominantes.

As políticas públicas estão ainda relacionadas às estratégias utilizadas para o enfrentamento das vulnerabilidades inerentes ao sistema capitalista, não sendo possível, portanto, simplificá-las, nem restringir sua análise à concepção como uma iniciativa exclusiva do Estado onde não figuraria o importante papel da sociedade. Elas estão inseridas em um processo dentro da sociedade e, como tal, devem ser consideradas as contradições inerentes a essa sociedade. Estas fazem parte de um contexto maior que deveria, em tese, promover a emancipação dos sujeitos envolvidos por meio da efetivação de seus direitos. Fazem parte de uma totalidade social cuja “compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época” (MASSON, 2012, p. 8).

De acordo com Masson (2012),

[...] O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe. [...]. A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que

³⁴A questão social diz respeito “ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] Tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial, pelo Estado” (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17).

advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional (MASSON, 2012, p. 9).

Muito embora as políticas se constituam no âmbito dos direitos, assegurados constitucionalmente, os direitos sociais, de tempos em tempos, são ameaçados e, comumente, expropriados dos indivíduos. Isso acontece em decorrência de movimentações que direcionam políticas de acordo com determinadas pautas que nem sempre vão ao encontro dos interesses da sociedade como deveriam; e podem também decorrer de ações governamentais, que criam políticas aligeiradas, e frágeis, em relação à instância legal e estrutura.

As políticas se encontram estruturadas em políticas de Estado e *políticas de governo*. No primeiro caso, tem-se o entendimento de que as *políticas de Estado* são aquelas institucionalizadas, seja a nível nacional, estadual ou municipal; e, no segundo caso, tem-se as políticas de governo, aquelas cujas ações que vão sendo implementadas/gestadas em determinados governos, não possuem a característica de continuidade, mas tratam de demandas circunstanciais, podem ser modificadas, suspensas ou revogadas no momento em que haja uma mudança de governo, ou ainda deixar de existir a qualquer momento, a depender do interesse e circunstância governamental, devido ao seu caráter frágil de estruturação legal em relação à sua continuidade. São políticas totalmente dependentes de uma agenda política pautada nos interesses governamentais.

Segundo Bucci (2006),

[...] A política pública tem um componente de ação estratégica, isto é, incorpora elementos sobre a ação necessária e possível naquele momento determinado, naquele conjunto institucional e projeta-os para o futuro mais próximo. No entanto, há políticas cujo horizonte temporal é medido em décadas – são as chamadas políticas de Estado –, e há outras que se realizam como partes de um programa maior, são as ditas políticas de governo (BUCCI, 2006, p. 19).

Nesse sentido, depreende-se que, se por um lado, as primeiras, denominadas políticas de Estado, fornecem certa segurança em sua continuidade em tempos de restrição orçamentária e mercado incerto; por outro lado, as políticas de governo, que se constituem como políticas públicas fragilizadas e instáveis, características e presentes na agenda neoliberal, têm ações que se pautam em políticas aligeiradas, não oferecendo garantia de continuidade.

Embora as políticas públicas sejam concebidas como um direito social, é possível identificar que elas apresentam variadas dimensões quanto ao seu conceito e alcance, e devem ser pensadas enquanto processo dentro da história que, como tal, possui momentos marcados por avanços e retrocessos, inerentes à essência dialética própria do movimento histórico.

Ao buscarmos um conceito sobre políticas públicas, é possível encontrar várias definições, sendo que estas coadunam de acordo com o segmento nas quais foram pensadas. Quanto ao seu surgimento, de acordo com Celina Souza (2006), a área das políticas públicas conta com três precursores, sendo eles: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Tidos como fundadores das políticas públicas, trouxeram contribuições que estão até hoje em voga.

Ainda conforme Souza (2006), Laswell (1936) foi quem introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública), inaugurando uma forma de interlocução entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Já Simon (1957) apresentou como proposta de superação do conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos, via conhecimento racional, viabilizado por meio de regras e incentivos, direcionando comportamentos na direção de resultados desejados. Lindblom (1959; 1979), para além das questões racionais propostas pelos dois autores anteriores, propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, entre elas as relações de poder. E, por sua vez, Easton (1965) também trouxe importantes contribuições ao definir que a política pública, sendo um sistema alimentado por partidos, pela mídia e grupos de interesse, sofre influência em seus resultados e efeitos.

Laswell é citado por Souza (2006) como o autor de maior reconhecimento quanto à definição que mais se aproxima ao termo políticas públicas: “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

A definição do que seja uma política pública implica em considerar a complexidade que envolve o processo político, suas instâncias, personagens, contextos e outros elementos que a compõem.

Em termos de estruturação, segundo Celina Souza (2006), política pública é:

[...] Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

A conceituação a respeito do que sejam políticas públicas envolve considerar todo um contexto inserido nas relações do capital e, assim sendo, sua definição encontra-se permeada pelas contradições inerentes ao modo de produção e reprodução do capital. Esta última

constatação leva a crer que estas não são ingênuas, ou seja, sempre vêm imbuídas de ideologias e delineamentos que, na maioria das vezes, representam a vontade de uma classe dominante.

A Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (SEDPAC) de Minas Gerais, define como sendo políticas públicas o

[...] Conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente, ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico (EFDH, 2016, p. 14).

Assim, temos uma definição de políticas públicas enquanto um conjunto destinado a determinados segmentos, sob o prisma do exercício da cidadania enquanto um direito assegurado, concepção que amplia o raio de participação na criação e desenvolvimento das políticas a demais setores da sociedade.

Nesse sentido, é importante buscar entender a objetividade das políticas públicas enquanto mecanismo de promoção de igualdade, lembrando que estas também podem por contradição ser mecanismo de redução de direitos. Suas definições e proposições são compostas por embates que acontecem tanto dentro quanto fora do âmbito governamental, podendo ocorrer em outras instituições e outros grupos. Entendemos que estas devam ser estruturadas com a atuação de toda a sociedade.

O acompanhamento e a participação da sociedade no andamento de determinada política pública se dão de várias formas, podendo ocorrer, inclusive, mediante participação nos Conselhos, audiências públicas e encontros – que são formas de exercer o controle social sobre o seu andamento.

Dado o caráter multidisciplinar das políticas públicas, Souza (2016) explica que desenvolver uma teoria geral sobre as políticas

[...] implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2016, p. 25).

No campo das tipologias das políticas públicas, Souza (2006) confere a Theodor Lowi (1964) a formulação dos quatro formatos mais conhecidos. Entende-se por tipologias os esquemas utilizados tanto para interpretar quanto para analisar as políticas. Estas tipologias, na concepção de Lowi, estariam divididas em: políticas distributivas, destinadas a grupos específicos cuja destinação vai para a construção de estradas, revitalização de áreas e

equipamentos sociais como hospitais; políticas redistributivas, destinadas a grupos maiores de pessoas, na busca pela promoção do bem-estar social, podendo ser tidas como universais, que visam redistribuir recursos a determinados grupos sociais como a Assistência Estudantil; políticas regulatórias, utilizadas para organizar o regulamento do Estado e sociedade, sendo mais abrangentes que as anteriores; e as políticas constitutivas, que regulamentam o funcionamento das políticas públicas.

Belloni, Magalhães e Sousa (2000) consideram como categorias de análise três tipos de políticas: as congruentes, relacionadas à política econômica governamental; as complementares, tidas como as que reforçam os objetivos das políticas governamentais; e as reparadoras, ou compensatórias, que seriam aquelas responsáveis por “atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas [econômicas] básicas com o objetivo de atenuá-los” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2000, p. 33).

Independentemente da sua tipologia, a criação de uma determinada política pública acontece, ou deveria acontecer, a partir da identificação de um determinado problema ou situação que necessite de intervenção para sua condução e/ou resolução. Geralmente, nascem por demanda da sociedade, em meio à correlação entre forças sociais em defesa de seus interesses, ou em resposta a uma determinada questão ou problema.

De acordo com Faleiros (2014),

[...] As demandas por serviços sociais ou políticas sociais expressam as desigualdades econômicas, de inclusão/exclusão social, de dominação de gênero, de relações de poder e violência nos conflitos familiares, de relação com o crime, com o uso de drogas, com a enfermidade, com a precarização das condições sociais e familiares. São demandas complexas tanto por efetivação de direitos como por cuidados específicos que exigem dos profissionais a análise das relações gerais e particulares dessas condições e do poder de enfrentá-las, o que implica trabalhar a correlação de forças (FALEIROS, 2014, p. 708).

Entendemos, assim, que o processo de efetivação de uma política é permeado por um jogo de forças, e pensar as políticas sociais inclui considerar as questões políticas, econômicas e culturais como parte do processo social. Nesse sentido, é preciso levar em conta suas contradições, nuances e questões políticas geradas por jogos de poder e de interesses que as perpassam. É necessário, então, buscar ver além da inocente aparência como estas políticas se revelam (KOSIK, 2002).

Posto que as políticas são criadas pela sociedade em determinado momento, o entendimento quanto à sua estruturação é orientado pela concepção de mundo da sociedade.

Nesse sentido, as políticas públicas acabam por refletir valores e orientações que são permeadas pelos valores e concepções de mundo daqueles que as criaram.

Assim, na perspectiva de Elaine Rossetti Behring e Ivanete Boschetti (2009), as definições a respeito do que sejam as políticas sociais carecem de uma abordagem mais complexa, numa perspectiva relacional. Assim sendo,

[...] A análise das políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 36).

As autoras criticam abordagens racionalistas que focam a concepção das políticas unicamente, aliando-as à resolução de problemas, “sem questionar sua impossibilidade de assegurar justiça social e equidade no capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 37).

Sua análise, prosseguem as autoras, deve ser ampliada, para não incorrer no risco de uma análise unilateral onde ora partem de iniciativas exclusiva do Estado, ora partem de uma existência em função apenas da pressão exercida pela classe trabalhadora. Seja por iniciativa estatal, ou em decorrência da organização popular, ambas devem levar em conta o jogo de interesses por trás dos entes governantes. A análise de sua aplicação não pode se restringir à redução dos gastos e elevação da produtividade, nem tampouco apenas como mecanismo de legitimação da ordem capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Nessa perspectiva, entende-se que compreender as políticas públicas envolve considerar as suas causas e objetivos dentro da lógica da produção e reprodução das relações sociais, e assim, a investigação sob a ótica dialética de uma realidade social, no caso, as políticas públicas, contempla considerar a totalidade de determinada realidade em um dado momento.

De acordo com o contexto já apresentado, entendemos que política pública se constitui uma categoria inserida em um processo de natureza dinâmica e interativa, no qual admitimos que esse não se limita nem compreende apenas a delimitação de fases, dada a dinamicidade do seu processo de construção. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações cuja finalidade seria o de atender a um interesse, a uma reivindicação ou de modificar determinada situação.

Assim, a análise das políticas públicas deve voltar o olhar para a essência, lugar onde podem ser observados seus limites e suas possibilidades, enquanto uma ação desenvolvida para o bem-estar das pessoas e que devem ser acompanhadas pela sociedade. Representam, assim, “ações que podem ser preventivas ou corretivas, destinadas a modificar a realidade de um ou

vários setores da vida social, mediante a definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários” (EFDH, 2016, p. 14)

De acordo com o historiador e sociólogo Adão Francisco Oliveira (2010),

[...] Se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz, ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Nesse contexto, esteja o Estado agindo em prol da sociedade, ou deixando de agir, ele está fazendo política. Em relação às políticas públicas educacionais, nos interessam, nesse caso em específico, aquelas criadas para atender ao público estudantil em situação de vulnerabilidade, as “políticas públicas de assistência estudantil”, pois estas se constituem objeto de estudo desta pesquisa.

A Assistência Estudantil, ao ser inserida no contexto de um país marcado pelo agravamento das desigualdades, que traz marcas de uma colonização que fez com que a criação da universidade fosse postergada ao máximo, e que ainda possui desafios e problemas não equacionados principalmente no campo social e que necessitam de serem superados, tem um importante papel na concretização desse direito à educação. Cabe à universidade, por meio das ações de Assistência Estudantil, buscar diminuir os desafios que se fazem presentes, tanto no ingresso de parcela da população universitária menos favorecida quanto no decorrer de seus estudos na graduação, para que seja assegurado um ensino de qualidade e uma permanência digna e qualificada para que este estudante possa usufruir dessa etapa educacional de forma tranquila e concluir, com êxito, sua graduação.

5.2.2 Assistência Estudantil: caminhos rumo à efetivação de uma política pública

Conforme já dito na seção que trata da expansão do Ensino Superior nos últimos tempos tem provocado pertinentes ponderações às políticas públicas educacionais empreendidas pelo Estado. Na área da assistência ao estudante, devido aos seus condicionantes sociais e históricos, a política de AE representa, ou deveria representar, um instrumento de respaldo ao estudante.

De acordo com o Fonaprace (2012), a AE é conceituada como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012, p. 28).

Entre as políticas educacionais, a Política de Assistência Estudantil efetiva-se num conjunto maior de políticas sociais que, de acordo com Netto (2007), são implementadas como uma forma de enfrentamento às várias e múltiplas expressões das questões sociais que emergem no nosso cotidiano e nesse caso, em específico, no cotidiano dos estudantes graduandos.

A permanência universitária está intimamente ligada às ações promovidas pelo governo, materializadas em políticas geralmente voltadas para um público identificado como mais vulnerável e que, em decorrência desse aspecto, estaria mais propício a apresentar mais dificuldades no acompanhamento das aulas, no rendimento, no seu desempenho, sendo que estes fatores poderiam até incorrer no abandono dos estudos universitários, aumentando, assim, as taxas de retenção e evasão universitárias.

Em outras palavras, as políticas destinadas a assegurar a permanência estudantil buscam, em tese, proporcionar a igualdade de direitos aos sujeitos. No caso em questão, essas políticas encontram materialidade com a implementação de estratégias que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e superar as contradições presentes, e inerentes à sociedade no contexto do modo de produção capitalista.

Desenvolvida nas Ifes por meio de programas e projetos, a política de Assistência Estudantil acaba se tornando alvo de críticas, na medida em que não se caracteriza como política universal, e muito menos é destinada a todos mas apenas àqueles que mais necessitam ou estão em pior situação de vulnerabilidade no momento de pleitear determinada ajuda. Em consequência, o que se vê é o acirramento da disputa entre estudantes que concorrem ao benefício solicitado composto, normalmente, por vagas que se tornam insuficientes em relação à procura apresentada. Segundo Sguissardi (2015, p. 877), essas políticas acabam não tendo o alcance necessário, ficando restritas “pois não atuam sobre as causas da desigualdade social produtora da exclusão”. Desse modo, constituem-se como medidas paliativas que, até certo ponto atenuam, mas não resolvem o problema. Indica ainda que seria necessário superar o caráter paliativo delas por meio da superação da exploração do trabalho ditada pelo modo capitalista de produção.

Acresce-se a isso o fato de que essas políticas públicas tidas como compensatórias “são elaboradas, desenvolvidas e implementadas pelo Estado para conter ou minimizar as

“distorções sociais”, não no sentido de promoção da justiça social universalizada, mas num arranjo de desmobilização de solicitações coletivas” (LIMA, 2009, p. 130).

Sendo assim, essas políticas apresentam-se em constante contradição em relação ao discurso ético e legal da promoção da emancipação do sujeito, pois se constituem na realidade em ações paliativas (SGUISSARDI, 2015), nas quais a garantia de acesso e permanência estão sempre em risco, posto que se encontram sujeitas à conjuntura social, econômica e aos mandos e desmandos políticos do país.

Já Piovesan (2005), diferentemente dos autores anteriormente citados, defende que no atual contexto econômico político e social brasileiro, ditado pelo ideário neoliberal, estas se reverterem em estratégias importantes para a manutenção de estudantes na universidade, enquanto instrumento que viabiliza o direito à igualdade, tornando-se possível por meio destas transitar “da igualdade formal para a igualdade material e substantiva” (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Com relação à efetivação dessas políticas, sua historicidade revela que elas podem ser compreendidas enquanto um processo contínuo, mediatizado pelos acontecimentos marcados por impasses, tensões, avanços e retrocessos. Durante esse processo, são identificadas fases da Assistência Estudantil cujo contexto histórico marca os limites e as ações promovidas e que culminaram no que hoje temos no campo da Assistência Estudantil.

No processo de implementação de legislação que trata da AE, observa-se que foram várias as ações no sentido de estruturá-la. A Constituição de 1988 pode ser considerada como o elemento inicial que fundamentou o surgimento das políticas que hoje temos em termos de AE, pois a Carta Magna trazia a premissa da educação como direito de todos. Em seguida, temos a criação da LBD de 1996, que trouxe novos elementos em termos de considerar a educação um direito cujo acesso e permanência devem se dar com base na igualdade de condições.

Os anos 2000 foram de grande importância para a AE, inicialmente pela aprovação do PNE, que traz em uma de suas metas a criação de programas de AE voltada aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Em seguida, em 2004, foi criado o Sinaes, que trazia que as avaliações das IES deveriam ter o propósito de identificar o perfil institucional, bem como sua função e seu significado perante a sociedade e ao seu público discente, conforme já exposto neste trabalho na seção denominada: *Os caminhos metodológicos da investigação*. Em 2007, por meio do PDE, foi instituído o Reuni sob a premissa de criar condições para a ampliação do Ensino Superior. Em decorrência dessa ampliação, surge, em 2007, a portaria que cria o Pnaes, posteriormente transformada em Decreto em 2010.

Esse arcabouço legislativo representa o desenho da estruturação do que hoje temos em matéria de AE nas IFES do Brasil. Se nos remetermos à história da origem da AE, cuja criação se deu em função de um pequeno grupo privilegiado pertencente à elite do país na época, é possível admitir que houve avanços significativos rumo à sua efetivação que ainda se encontra em construção.

Sobre o *processo de estruturação da AE*, de acordo com a pesquisa realizada por Kowalski (2012), o acompanhamento das ações de apoio ao estudante permite identificar três fases durante seu processo de efetivação. A primeira fase inicia-se em concomitância ao aparecimento do Ensino Superior no Brasil e segue até o período conhecido como democratização política na década de 1960. Já a segunda fase, registrada entre as décadas de 1980 e início dos anos 2000, resultou em uma nova configuração da assistência, marcada por debates, leis propiciadas pelo clima de democracia recém instaurado no país. A terceira se instaura no período de expansão e reestruturação das IFES, a partir dos anos de 2007.

5.2.2.1 Primeira fase da estruturação do AE

Os primeiros relatos sobre o apoio ao estudante do Brasil informam que esta ocorreu com a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, no Governo de Washington Luís, no ano de 1928. A residência era destinada aos jovens que se dirigiam à França para estudar custeados com recursos do governo brasileiro (KOWALSKI, 2012).

Contraditoriamente, a AE que hoje se apresenta como estratégia no campo educacional, que visa auxiliar na manutenção dos estudantes que se encontram em condição de vulnerabilidade econômica, teve seu surgimento dentro de um contexto de Ensino Superior restrito às elites brasileiras voltado ao atendimento das classes mais favorecidas da sociedade a qual eram oferecidas bolsas de manutenção e de moradia.

Já no final dos anos de 1929, e início dos anos de 1930, é fundada a Casa do Estudante do Brasil. Esta, localizada no Rio de Janeiro, tinha sua manutenção provida pelo então presidente Getúlio Vargas. Fundada inicialmente como sociedade beneficente, foi, nos dizeres de Cunha, “transformando-se logo num instrumento de troca entre o Estado, distribuidor de empregos e recursos financeiros a estudantes pobres, fornecedores de apoio político ou, pelo menos, complacência diante do poder” (CUNHA, 1986, p. 231). A casa do estudante é tida como o primeiro registro de auxílio ao estudante no Brasil (KOWALSKI, 2012).

Posteriormente, a materialização da AE teve seus primeiros registros por volta de 1931, durante a gestão de Francisco Campos, na reforma educacional promovida por ele. O Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, no seu artigo 100, § 4º traz a seguinte determinação:

[...] As medidas de providencia e beneficencia serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitarios, e nellas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recommendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituido (BRASIL, 1931, p. 14).

Observamos que além do critério social, onde a lei busca amparar os mais pobres inclui-se também o critério de aplicação e inteligência, o que significa que para haver a recomendação para o recebimento do auxílio, esta se pautava em critérios relacionados ao bom rendimento acadêmico.

Em 1934, a AE passa a integrar a Constituição Federal, prevendo, em seu artigo 157 § 2º, que: “Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, 1934, p. 34).

Cabe ressaltar que em meio a esse período houve iniciativas importantes, com alguns acontecimentos de destaque, como a criação da primeira Cidade Universitária no Brasil e a realização do 2º Congresso Nacional de Estudantes, onde a tese mais importante, segundo Cunha (1986), fora a criação da UNE, apoiada pelo Ministério da Educação, inicialmente sediada na Casa do Estudante do Brasil. Foram realizados congressos estudantis e, após esses, houve o rompimento da ligação da UNE com a Casa do Estudante do Brasil. Foi nesse período, também, que o país teve a criação da primeira instituição de Ensino Superior com o status de universidade.

O caráter obrigatório da oferta da AE foi reconhecido a partir da Constituição de 1946, documento em que constava, em seu Art. 172, o seguinte: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, p. 37). A partir daí, novas ações de assistência para os estudantes tidos como necessitados foram sendo inseridas no contexto educacional.

Já nos anos de 1961, antecedendo a instauração do período militar, a LDB trazia um título específico sobre a Assistência Social Escolar:

[...] Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

[...]

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

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

§ 4º Sòmente serão concedidas bôlsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 5º Não se inclui nas bôlsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais (BRASIL, 1961, p. 11).

De acordo com a Lei em vigência à época, a AE se inseria no campo dos direitos e como tal deveria ser extensiva a todos os estudantes, ficando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a missão de organizar as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, assegurando oportunidades iguais para todos.

A Constituição de 1967 traz, em seu artigo 176, a gratuidade dos Ensinos Médio e Superior: “o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1967).

Um dos marcos da Assistência Estudantil no Brasil foi a criação da Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), por meio do Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970. Data desse período a criação das primeiras coordenações de Assistência Estudantil.

A LDB de 1971 traz a obrigatoriedade de os sistemas de ensino oferecerem serviços de assistência ao estudante:

§ 1º Os serviços de assistência educacional de que trata êste artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

§ 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata êste artigo, assim como da adjudicação de bôlsas de estudo (BRASIL, 1971).

Em seguida, em 1972, o governo cria o Programa Bolsa de Trabalho³⁵, que entre outros objetivos, estabelecia a oportunidade de trabalharem, em órgãos públicos ou particulares, estudantes que comprovassem carência financeira. Para isso, o estudante deveria cumprir 20 horas semanais de trabalho (BRASIL, 1972).

Durante o período da ditadura, tivemos expressiva participação do movimento estudantil em seminários que reivindicavam a reforma universitária, reforma que se efetivou em 1968 e representou, nas palavras de Florestan Fernandes (1989, p. 106), uma “antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores, críticos e militares”.

Com o fim do período da ditadura, o Brasil entra em nova fase política e a AE também inaugura um novo período. De acordo com Kowalski (2012), apenas no final dos anos 1970 e início de 1980 é que as ações relacionadas à política de AE tornaram-se mais expressivas, sendo que em 1983 o MEC cria a Fundação de Assistência ao Estudante, uma entidade executora da Política Nacional de Assistência ao Estudante, mas que não contemplava ações voltadas ao Ensino Superior. Essa fundação acabou sendo extinta em 1997.

5.2.2.2 Segunda fase da estruturação do AE

A segunda fase se inicia marcada pela herança deixada pela ditadura, com desigualdades sociais, econômicas, desemprego, entre outros agravantes que refletem na educação e ressaltam as dificuldades enfrentadas pelas camadas populares de acesso e permanência no meio universitário.

Com a retomada da democracia, a Constituição de 1988 trata, em seu artigo 206, da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, criando, a partir daí novos argumentos para a implementação da Assistência Estudantil.

Um destaque a ser dado nesse período de retomada da democracia foi a criação, em 1987, do Fonaprace e também da Andifes, em 1989, como explicitado anteriormente neste relatório. Estes representam espaços de discussão e criação de diretrizes para o Ensino Superior, norteando e embasando as ações voltadas para a AE. Estes espaços buscam definir programas, no sentido de diminuir o impacto das desigualdades socioeconômicas que refletem no cotidiano

³⁵ Sendo extinta no Governo Collor, em 1991, por meio de Decreto n.º 546, em 10 de maio de 1991.

do universitário de instituições federais públicas e lhe proporcionar melhores condições de permanência, tendo como público o estudante universitário em situação de vulnerabilidade.

A Constituição e a nova LDB promulgada em 1996 ratificam a educação enquanto um direito de todos. Contudo, na LDB, no Título VII – *Dos Recursos financeiros*, fica evidenciada a isenção do Estado em prover recursos para a Assistência Estudantil. Entre outras deliberações, o seu Artigo 71 traz que: “Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com [...] IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996, p. 28).

É fato que o encolhimento do Estado já se fazia presente nesse período marcado pelo que se pode chamar de tendências neoliberais, caracterizando a ascensão de um modelo estatal cuja atuação e aporte financeiro caminhava no sentido de se tornar a menor possível, desonerando, assim, o Estado e desobrigando-o de suas tarefas.

Sobre essa perspectiva, Mancebo (2004, p. 849) afirma que “A privatização e a constituição do setor público não estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio” (2004, p. 849).

Ao fazer uma análise a respeito da Assistência Estudantil na década de 1990, Magalhães (2013) assevera que

[...] Em relação à Assistência Estudantil há neste período uma retração e uma quase total inexistência dos programas, por ausência e/ou insuficiência de recursos financeiros. A LDB de 1996 contribui com a desresponsabilização do Estado com o financiamento da Assistência Estudantil nas universidades públicas (MAGALHÃES, 2013, p. 66).

Já em 2001, com a aprovação do PNE, as ações de AE são referenciadas neste documento. Na seção em que constam os objetivos e metas para o Ensino Superior, no tocante à AE, o documento traz, como objetivos:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.
34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001, p. 26).

Em consonância aos objetivos expressos no PNE, promove-se, a partir daí, uma reestruturação na Educação Superior no Brasil que buscou expandir o Ensino Superior, sob a alegação de se estar democratizando o ingresso numa perspectiva de inclusão de indivíduos alijados desse nível de ensino.

Essa segunda fase se caracterizou:

[...] por uma maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso ao ensino superior e é neste movimento que a política de Assistência Estudantil também entra numa fase mais madura em relação aos direitos dos estudantes, os quais perpassam pelo acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de dar possibilidades para que esse segmento possa permanecer no espaço universitário e findar seus cursos (KOWALSKI, 2012, p. 93).

As políticas voltadas para a democratização do acesso, interiorização do ensino e reestruturação das IFES, bem como os programas de financiamentos, a lei de cotas e o próprio Pnaes, começam a alterar o perfil socioeconômico do estudante de graduação do Campus brasileiro.

5.2.2.3 Terceira fase de estruturação da AE

A expansão universitária inaugura, nos dizeres de Kowalski (2012), a terceira fase da AE, expansão que trouxe consigo a necessidade de se lançar um olhar mais aproximado ao novo público que adentrou as universidades. A universidade pública, mesmo tendo chegado ao Brasil tardiamente (CUNHA, 1986), propiciou, nos últimos anos, que um grande contingente de estudantes a adentrasse e, com isso, o que se observou foi que o perfil estudantil teve uma grande mudança em virtude dessa ampliação de ensino, que cresceu por meio dos programas de expansão do ensino público (Reuni)³⁶ e do ensino privado (ProUni e Fies).

Para Dias Sobrinho (2010),

[...] A questão da “democratização” da educação superior adquiriu fôlego nestas últimas décadas e entrou fortemente na agenda das políticas públicas. Ela já era considerada importante, desde os meados do século passado, pela teoria do capital humano e pela teoria residual do desenvolvimento econômico. Segundo essas teorias, o desenvolvimento econômico requer grandes investimentos em educação. De modo mais efetivo, propunham as

³⁶ Já apresentado anteriormente, na seção *Políticas para o ensino o ensino superior nos governos de Lula (2003 – 2011) e Dilma (2011-2016)*.

políticas de expansão da escolaridade da população em geral (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231).

De acordo com o autor, mesmo reconhecendo os méritos da chamada “democratização” do Ensino Superior, há que se reconhecer o forte ideário economicista, o que faz com que a educação ainda esteja fortemente atrelada à questão econômica.

Um dos desafios impostos ao Governo foi o de garantir a permanência dos estudantes, em especial àqueles com maior vulnerabilidade econômica e social no meio acadêmico. Para isso, pressionado por órgãos de representação docente e discentes, o governo implementou novas ações de AE que traziam como objetivo, para além da expansão, a busca por garantir que esses estudantes na universidade finalizem sua graduação no tempo regular. Logo, as políticas de Assistência Estudantil vão se efetivando num contexto de lutas e reivindicações de entidades de classe, organizações universitárias, partidos políticos e fóruns representativos educacionais.

É a partir dessa terceira fase de estruturação da AE, que o Fonaprace inicia uma série de pesquisas junto as instituições federais de ensino superior. Ao todo já foram realizadas 5 pesquisas para levantar dados afim de subsidiar ações rumo a criação da política de AE.

1.ª Pesquisa do Perfil

O Fonaprace, em parceria com a Andifes, realizou, em 1996, a primeira pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação do Brasil, que contou com 44 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representando, naquele momento, 84,62% de um total de 52 IFES. Os seus resultados demonstraram que “A principal descoberta da Pesquisa I de Perfil foi a presença de 44,29% de estudantes de origem familiar das “categorias C, D e”, o que representava uma demanda real e potencial para a assistência estudantil” (BRASIL, 2019, p. 12), já em meados dos anos de 1990.

2.ª Pesquisa do Perfil

Posteriormente, em 2003, foi realizada a segunda pesquisa. Finalizada em 2004, esta ampliou o número de instituições participantes para 47, passando a representar 88,68% do total de 53 instituições federais. O conteúdo do seu relatório já reforçava a necessidade de inclusão da assistência na matriz de alocação de recursos orçamentários das Ifes para viabilizar a implementação de um Plano Nacional da Assistência Estudantil. A segunda pesquisa revelou que “42,8% dos estudantes “encontram-se nas classes [de renda] C, D, E”, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00, valor contido na faixa vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019, p. 12).

3.^a Pesquisa do Perfil

Em 2010, foi realizada a 3^a pesquisa do perfil, que identificou que 41% das famílias dos estudantes recebiam até três salários mínimos³⁷ (BRASIL, 2011). Tenho que ressaltar que esta 3^a pesquisa já trouxe um universo diferente das pesquisas anteriores, pois os estudantes participantes da pesquisa do perfil 2010 já faziam parte de um novo contexto das políticas públicas de inclusão:

[...] O público-alvo dos programas de permanência (classes B2, C, D e E) representa 67,2% do conjunto dos estudantes [...]. O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou em quase 50% em relação a 2004. Este aumento ocorreu em todas as regiões, com destaque para a região Norte, com um aumento de quase 100% e para a região Nordeste, com um aumento de quase 50%. O conjunto dos estudantes de raça/cor/ etnia preta e parda aumentou quase 20%, com maior concentração nas classes C, D e E (22%) [...] As bolsas de permanência e os programas de transporte atendem a 11% e 10%, respectivamente, do universo dos estudantes, figurando entre os principais programas de permanência. Os estudantes das classes C, D e E (43,7%) têm prioridade nessas ações da política de assistência estudantil. Entretanto, mesmo sendo os mais beneficiados por estes programas, ainda não são adequadamente atendidos em suas necessidades (BRASIL, 2011, p. 44).

Os resultados desta pesquisa já traziam a constatação da “necessidade de ampliação das políticas de AE e, para isso, a consequente ampliação de recursos destinados a esta finalidade”, conforme relatado pelo presidente da Andifes à época, Edward Brasil (BRASIL, 2011, p. 4).

4.^a Pesquisa do Perfil

Em relação à 4.^a pesquisa sobre o perfil dos estudantes, realizada em 2014 e publicada em 2016, o coordenador do Fonaprace à época, Professor Leonardo Barbosa e Silva, afirmou que ela trouxe como resultados a revelação de que a universidade é feminina, cada vez mais popular e negra, e delega grande parte dessa mudança ao processo de democratização do acesso, com programas tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), por permitirem mais mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial (BRASIL, 2016).

O relatório apresentado sobre os dados revelados na 4^a pesquisa traz como observação a evolução da renda familiar dos estudantes, principal variável na delimitação das políticas de

³⁷ Valor referência do salário mínimo da época:\$510,00

AE das Ifes. Em comparação à pesquisa de 2010, mostra uma significativa evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar ou com renda de até três salários-mínimos. Antes, essa proporção era de cerca de 40% do total, chegando, em 2014, a ser mais de 51% de todos os estudantes, e isso em um cenário no qual aqueles que não possuem ou não declararam renda familiar, mas que triplicaram, em número absoluto, de cerca de 3 mil para quase 10 mil graduandos. Esse aumento no número de estudantes com menor renda familiar é demonstrado na tabela que demonstra as rendas dos anos de 2010 e 2014, a seguir:

Tabela 4 - Graduandos, segundo renda bruta familiar, em faixas salariais

Faixas salariais	Ano/quantidade	
	2010	2014
Não tem renda	2.953	9.969
Até meio salário mínimo	4.134	14.611
mais de 1/2 a 1 salário	47.572	99.505
Mais de 1 a 2 salários	119.029	220.229
Mais de 2 a 3 salários	93.11	138.870
Mais de 3 a 4 salários	68.241	87.615
Mais de 4 a 5 salários	48.884	83.141
Mais de 5 a 6 salários	44.357	61.583
Mais de 10 salários	109.711	99.574

Fonte: Adaptado pela autora a partir da tabela VIII do Relatório da IV Pesquisa do perfil do graduando das Ifes 2010 (BRASIL, 2016).

Conforme consta na Tabela 4, houve uma elevação significativa da participação de estudantes com menor renda familiar, reafirmando o aumento significativo na demanda por AE nesses últimos anos. Essas informações, conforme disponibilizado no relatório da 4ª pesquisa, constata que a universidade é frequentada, em sua maioria, por um público cujo perfil demanda ações da AE. Vale salientar que essa constatação contradiz o senso comum de que universidades públicas federais seriam frequentadas por setores das elites culturais e econômicas do país.

5.ª Pesquisa do Perfil

Na 5ª e mais recente pesquisa sobre o perfil dos estudantes³⁸, realizada pelo Fonaprace, publicada em 2019, entre os dados informados, um que se destaca, de acordo com o relatório,

³⁸ Nessa V Pesquisa nacional, o universo considerado compreende todos os estudantes de graduação em cursos presenciais com matrículas ativas em 2018 nas 63 universidades federais e nos 2 Cefets. Nestas 65 instituições

é o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. Em 1996, quando foi realizada a primeira edição da pesquisa, eles representavam 44,3% do corpo discente, número relativamente próximo aos dos percentuais encontrados nos levantamentos realizados em 2003 e 2010. Porém, percebe-se que, a partir de 2014, ocorreu um salto, sendo que os estudantes nessa faixa de renda passam a ser 66,2% do total de estudantes da graduação, chegando a 70,2% em 2018, conforme constata a pesquisa.

Esta quinta e última pesquisa trouxe elementos que permitiram reafirmar a importância da continuidade e do empenho em relação às políticas de AE. Conforme Da Ros cita no documento,

[...] Os resultados contidos neste Relatório Final da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes - 2018 não apenas confirmam as tendências observadas no relatório da IV pesquisa, como demonstram, de maneira inequívoca, que as políticas públicas mencionadas anteriormente tiveram um impacto decisivo na mudança do perfil dos estudantes matriculados nas Ifes, de sorte que estas passaram a espelhar a heterogeneidade presente na sociedade brasileira, atestando o êxito das políticas afirmativas adotadas (BRASIL, 2019, p. 7).

Quanto aos resultados divulgados nessas pesquisas, de acordo com o Coordenador Nacional do Fonaprace, César Augusto Da Ros (Gestão 2018 – 2019), estas demonstraram que:

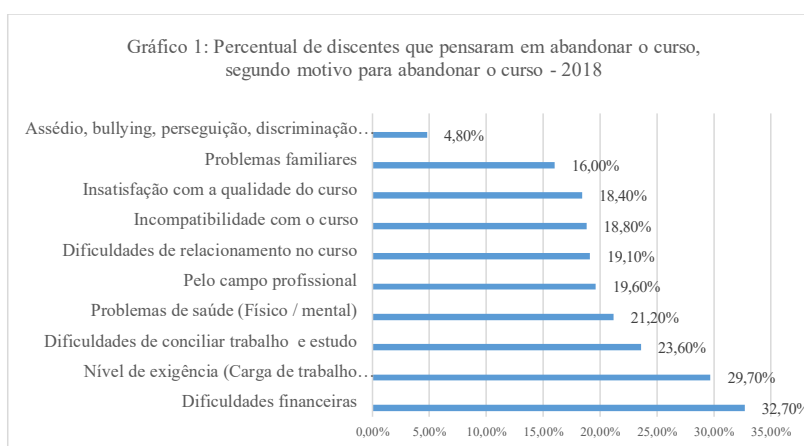
[...] uma parcela significativa de estudantes das Ifes era oriunda de famílias das classes C, D e E. Na pesquisa de 1996, os estudantes pertencentes a estas três classes atingiam 44,3% do total da amostra, em 2003, eram 42,8% do total e, em 2010 eram 43,7% do total. Tais resultados contribuíram para desmistificar a percepção, inculcada no imaginário do senso comum, de que os estudantes das Ifes seriam, em sua maioria, oriundos de famílias dos estratos econômicos mais ricos (BRASIL, 2019a, p. 6).

Essa mudança no perfil pode ser observada no aumento de estudantes autodeclarados pretos e pardos, indígenas e estudantes mulheres, cuja renda familiar mensal *per capita* encontra-se dentro da faixa de elegibilidade do Programa de Assistência Estudantil. Segundo Da Ros, essa constatação “atesta a importância da continuidade da alocação de recursos orçamentários para a manutenção dos programas e ações de AE, com vistas à permanência destes públicos nas universidades” (BRASIL, 2019, p. 7).

Outro dado inédito em relação às pesquisas anteriores foi que esta última pesquisa sobre o perfil dos estudantes de Ifes brasileiras trouxe uma pergunta sobre intenção, desejo ou

pensamento de abandono do curso. De acordo com os resultados da pesquisa, mais da metade (52,8%) dos (as) discentes das Ifes já pensou em abandonar seu curso, sendo que, destes, 32,8% apontam dificuldades financeiras; 29,7%, o nível de exigência acadêmico; 23,6%, dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho; 21,2%, problemas de saúde; 19,5%, dificuldades do próprio campo profissional; 19,1%, relacionamentos no curso; 18,8%, a incompatibilidade com o curso escolhido; 18,4%, a insatisfação com a qualidade do curso; 15,9%, problemas familiares; e 4,7%, assédio, *bullying*, perseguição, discriminação ou preconceito (BRASIL, 2019). O gráfico a seguir demonstra os índices relacionados a esta questão:

Gráfico 4 - Percentual de discentes que pensaram em abandonar o curso



Fonte: Adaptado da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES (BRASIL, 2019).

Conforme demonstrado no Gráfico 4, as dificuldades financeiras, seguidas de nível de exigência, como carga de trabalho acadêmico e dificuldade de conciliar trabalho e estudo, lideram o *ranking* de motivos apresentados pelos estudantes pesquisados para se pensar em desistir da faculdade. Essa constatação, apontada na 5ª pesquisa sobre o perfil, realizada pelo Fonaprace em 2018, muito embora não esteja mensurando o número de evadidos, mas notadamente daqueles que pensaram em abandonar o curso, nos serve de alerta e corrobora com os apontamentos de Dias Sobrinho (2010), quando o autor chama a atenção para a necessidade de se fazer uma análise macro dessa democratização do acesso e seus rebatimentos, principalmente na conclusão de curso daqueles menos privilegiados – público-alvo das políticas públicas sociais.

Entendo que, como forma de minimizar os rebatimentos advindos da expansão do Ensino Superior, em específico relacionado ao estudante menos favorecido, seja necessária a elaboração de políticas que considerem os indicadores apontados nas pesquisas, ou seja,

aproximá-las das demandas estudantis, assegurando a oferta de uma educação de qualidade, desde o ingresso até a finalização da graduação.

Para Dias Sobrinho (2010),

[...] A qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional. Por isso, são inaceitáveis as formulações da educação como bem público global propostas por influentes organismos multilaterais, capitaneados pelo Banco Mundial com adesão de alguns setores da UNESCO. Mais ainda inadmissível é a tentativa de alguns países ricos de oficializar a educação como um bem comercializável a ser controlado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas duas formulações interessam aos países industrialmente mais avançados, mas não correspondem às necessidades e projetos dos países pobres e em desenvolvimento (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1228).

Um ponto comum encontrado nessas pesquisas realizadas pelo Fonaprace é que, de um modo geral, elas apresentam características que apontam para a existência de dificuldades enfrentadas pelos estudantes em algum momento durante o período de graduação. Na intenção de dar visibilidade a essas dificuldades indicadas pelos estudantes, foi elaborado o quadro a seguir, no qual constam algumas dificuldades apontadas pelos estudantes nas pesquisas realizadas em 2010, 2014 e 2018.

Quadro 11 - Principais dificuldades listadas pelos estudantes pesquisados

ANO	PRINCIPAIS DIFICULDADES LISTADAS PELOS ESTUDANTES
FONAPR ACE, 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de adaptação a novas situações (cidade, moradia ou separação da família). • Dificuldades emocionais. Prejuízos decorrentes: falta de motivação para estudar ou dificuldades de concentração, baixo desempenho acadêmico, reprovações, trancamentos de disciplinas, mudança de curso, risco de ser jubilado e trancamento geral.
FONAPRACE, 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades financeiras. • Carga excessiva de trabalhos estudantis, falta de disciplina de estudo, relação professor-estudante, dificuldades de aprendizado. • Dificuldades com adaptação a novas situações. • Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo. • Dificuldades com relacionamento familiar, relacionamento social e interpessoal, relações amorosas/conjugais.
FONAPRACE, 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados encontrados sugerem que 86,1% dos(as) discentes apresentam alguma dificuldade para estudar. • Falta de disciplina de estudo. • Dificuldades financeiras. • Carga excessiva de trabalhos estudantis, empatada com os problemas emocionais e o tempo de deslocamento para a universidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Fonaprace (BRASIL, 2019).

Estes apontamentos apresentados pelos estudantes, aliados a outras questões não elencadas, mas que também podem influenciar no desempenho e na continuidade dos estudos, fazem com que a AE se configure como uma importante ação no contexto de expansão do Ensino Superior que priorize, para além do ingresso, condições para que o estudante se mantenha e finalize sua graduação.

5.2.3 Pnaes: rumo a uma política de Estado

Ratificando, a criação do Pnaes se efetiva em decorrência de um longo processo marcado por reivindicações tanto dos profissionais da educação quanto por entidades representativas do segmento educacional, que trouxe para as Ifes a oportunidade de discutir, de forma “autônoma”, conforme consta no Decreto referente ao Pnaes, o gerenciamento dos recursos destinados à AE.

Na tese apresentada por Eudes Oliveira Cunha (2017), intitulada “Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia”, o autor destaca que o esforço coletivo foi responsável pelo avanço nas políticas de permanência que hoje temos:

[...] Destacam-se a forte participação de frentes políticas, como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários (Fonaprace) 15 e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), o movimento estudantil por meio da UNE, entre outras organizações da sociedade civil que empreenderam esforços para instituir uma política de apoio à permanência de estudantes (CUNHA, 2017, p. 49).

Conforme afirmamos na Introdução deste trabalho, a criação do Pnaes é um marco no campo das políticas de educação para o Ensino Superior, na medida em que deu condições para que as IFES pudessem se programar melhor em termos de oferecimento de Assistência Estudantil, graças à disponibilização de verba específica para a AE. Com isso, as Ifes puderam direcionar melhor os recursos recebidos, a partir da desvinculação do orçamento das universidades das ações de AE, possibilitando que fossem criadas novas ações de AE mediante as demandas já existentes, tais como: ampliação do número de bolsas; e compra de materiais e instrumentais a serem disponibilizados aos estudantes identificados como o público das ações de AE.

Este Decreto, que conforme já dissemos, representou uma vitória dos movimentos estudantis, do Fonaprace e da Andifes, pode ser considerado como “um grande passo para que o Pnaes saísse da dimensão de política de governo para política de Estado” (FONAPRACE,

2012, p. 62), trazendo maior estabilidade ao Pnaes na busca para a efetivação da política de Assistência Estudantil nas IFES no Brasil, ou seja, a fim de torná-la uma política de âmbito nacional.

Mas o que se observa é que ainda há um longo caminho a ser percorrido. No que concerne à sua estruturação, uma das contradições presentes na materialização da AE é que esta, sendo uma política cuja orientação, se pauta na ampliação das condições de permanência dos jovens Educação Superior pública federal (BRASIL, 2010), ainda não se configure como uma política de Estado com força legal que garanta sua continuidade. Nesse sentido, a cobertura das demandas estudantis, bem como a continuidade das ações já disponibilizadas, está constantemente ameaçada. De acordo com Souza (2017, p. 138), “A defesa da assistência estudantil, como política social pública, vai contra a sua apropriação como política de governo, submetida ao bel-prazer de governantes que implementam o que querem, como querem, ou mesmo anulam seu potencial de viabilizar direitos”.

Este fato tem sido motivo de debates no meio acadêmico e entidades representativas dos segmentos de docentes, gestores e entidades estudantis. As reivindicações por parte de entidades como Andifes são no sentido de elevá-la ao status de lei. Nesse sentido, a Andifes, enquanto representante oficial das IFES, traz como uma de suas linhas de mobilização e reflexão sobre a importância de estar “conclamando os governos e a sociedade para a afirmação da educação como política de Estado, como prioridade que não pertence a governos e que somente ganha sentido e consistência quando ancorada em um projeto de nação” (ANDIFES, 2004, p. 5).

As reivindicações que seguem concentram suas ações na transformação do Decreto de 2010, que trata do Pnaes, em lei com o objetivo de “[...] consolidar o tema no arcabouço jurídico brasileiro e garantir não apenas residências e restaurantes aos estudantes, mas a manutenção das bolsas-permanência” (ANDIFES, 2018, p. 2).

Sobre a importância da efetivação da AE no âmbito de política de Estado, Silva Junior e Sguissardi (2005) afirmam que:

[...] A universidade atual, originária do estado moderno e cujos objetivos sociais e forma organizacional são destinados à manutenção e regulação do pacto social contemporâneo - deve concomitantemente contribuir para a construção da consciência crítica institucional deste tempo histórico da humanidade. Assim, toda a política relativa à universidade, haverá de ser uma política de estado e não de governo, tendo por objetivo ordenar as relações que materializam a sociedade na direção da intensificação de seus traços de humanidade (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 17-18).

O debate sobre a efetivação das políticas de assistência, enquanto importante instrumento para a conclusão de curso, cabe a toda a comunidade universitária, cientes da necessidade de que é preciso garantir a continuidade das ações de permanência no sentido de caminhar para a sua universalização e reforçar o papel da universidade historicamente comprometida com a formação para a vida em sociedade.

Embora nessa terceira fase da Assistência Estudantil se observe um movimento por parte do governo em incluir um público que antes não teria condições para adentrar a universidade, nem tampouco permanecer, Kowalski (2012) constata essa preocupação por parte do governo. Entretanto, traz o seguinte alerta:

[...] Isso não impede de se reconhecer que ainda faltam elementos concretos, além da expansão das ações, para que se possa afirmar que a educação superior pública tenha se tornado mais equânime do que nas outras fases. Desta forma, a AE vem construindo seu percurso histórico, trilhando-o, muitas vezes, por caminhos incertos e descontínuos, mas fazendo sua história na formação e consolidação das políticas públicas do país. Por último, fica evidenciado que a Assistência Estudantil está associada aos rebatimentos da política econômica vigente (neoliberal), sendo cada vez mais tratada como um “serviço”, portanto, passível de mercantilização (KOWALSKI, 2012, p. 102).

Ratificamos a defesa, feita pelo Fonaprace, da importância que a Assistência Estudantil tem para a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a de que sua dimensão vai além do atendimento às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte, pois insere-se no atendimento das necessidades situadas no contexto da educação, enquanto um direito social, e deve caminhar no sentido de contemplar a universalidade das ações rumo à melhoria na qualidade de vida do estudante durante sua graduação.

Já fora constatado que o processo de massificação a que o ensino superior está sujeito encontra-se em fase avançada e, ainda que a chamada democratização do acesso não tenha atingido a acepção da palavra que deve, ou pelo menos deveria, caminhar no sentido de promover, para além do acesso, a permanência e a conclusão de curso. Diante disso, pensar ações que garantam essa permanência e conclusão do curso faz-se uma tarefa desafiadora e extremamente necessária frente aos embates traçados ultimamente guiados pela lógica capitalista de acumulação.

Durante o primeiro mandato da presidenta Dilma, o Fonaprace já empreendia esforços para a elaboração de uma proposta de minuta com o intuito de transformar o então Programa Pnaes que, como já dissemos anteriormente, trata-se de um programa de governo, em Política

Nacional de Assistência Estudantil. Nesse sentido, intenciona-se elevar o Decreto Pnaes à condição de Lei e torná-la uma política de Estado.³⁹

Nesse sentido, é desencadeado um processo de construção coletiva para a elaboração de uma Proposta de Minuta para transformar o Programa PNAES em uma Política Nacional de Assistência Estudantil, com vistas a alçá-lo à condição de política de Estado.

Esta minuta foi aprovada em 2015, e entre os objetivos elencados nessa proposta, consta o de garantir e ampliar as condições de permanência dos (as) estudantes, trazendo, também, a definição dos eixos estruturantes⁴⁰ responsáveis pelo desenvolvimento e norteamento de suas ações. A referida Minuta foi acatada integralmente pelo parlamentar Reginaldo Lopes (PT-MG), dentro da perspectiva de direito do cidadão e dever do Estado, e transformada na PL 3474 com a proposta de instituir a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAE. Há registros de que outras propostas também com o objetivo de implementar uma política nacional de Assistência Estudantil enquanto política de Estado se encontram em andamento⁴¹.

Do que apresentamos, acredita-se que no contexto de uma sociedade cada vez mais excludente e seletiva, a Assistência Estudantil deve caminhar não apenas no sentido de garantir direitos, mas também de ampliação de conquistas, numa universidade disposta a estar compromissada com os preceitos constitucionais que ratifiquem a liberdade, o direito à educação, como direitos universais, aliados aos ideais de uma educação emancipadora cujo princípio impulse o indivíduo a ser sujeito, a ter visão crítica a respeito da realidade. Para Mézáros (2008 p. 17), pensar um papel mais amplo da educação exige: “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

³⁹ Com o PL 1270/2015 e o PL 3474/2015, cujos autores são respectivamente os deputados Orlando Silva (PC do BSP) e Reginaldo Portanto.

⁴⁰ : I – Assistência Prioritária: conjunto de ações e serviços que visam à redução das desigualdades sociais e à inclusão social na educação superior, oferecendo ao (à) estudante condições adequadas de alimentação, moradia e transporte para garantir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, a permanência no curso e a conclusão deste; II – Promoção e Prevenção: conjunto de ações e serviços para garantir saúde, qualidade de vida, esporte, cultura e lazer, valorizando a integração estudantil e as manifestações culturais; III – Apoio e Acompanhamento: conjunto de ações e serviços que estimulem a integração do (a) estudante ao contexto escolar/universitário, levando em consideração os aspectos pedagógicos, acadêmicos e psicossociais e as contribuições para a permanência no curso e a conclusão deste; IV – Inclusão e Cidadania: conjunto de ações e serviços que promovam acessibilidade e inclusão dos (as) estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, bem como para a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero; da diversidade sexual; das ações afirmativas; e da formação de cidadania. Parágrafo único. As ações e serviços dos eixos estruturantes descritos acima devem ser articulados no processo de planejamento e execução.

⁴¹ Como o PL 1270/2015 do Deputado Orlando Silva (PC do BSP) e o PL n.º 072, de 2019 do Deputado Matheus Barroso.

Cabe à universidade encontrar formas, em conjunto com toda a comunidade universitária e sociedade interna e externa, adotar estratégias contra as hegemonias para seguir em combate a essas Políticas (anti)sociais que caminham para o desmonte das conquistas já alcançadas.

Compete ainda à universidade enquanto *lócus* formador, embora já tão desfocada do seu papel social, desenvolver um olhar especial, no sentido de promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para a vida, capazes de intervir na realidade, além de formar profissional capacitado para as exigências do mercado de trabalho. A AE tem um papel fundamental no apoio a esta formação universitária através do desenvolvimento de programas para atender às demandas estudantis.

O posicionamento em defesa da universidade pública, democrática, referenciada socialmente mais representativa, mais preta, mais feminina, mais igualitária e acessível a todos e todas acredita-se que seja a função de cada cidadão que se identifica com um projeto de sociedade pautada nos ideários de justiça e de igualdade. Ao falar de políticas de Assistência Estudantil, assume-se que estas devem ser igualmente baseadas em critérios justos e igualitários, de modo que permitam que o estudante tenha condições de vivenciar o período da graduação de forma digna e com sucesso.

Nas palavras de McCowan (2007, p. 582): *“An equitable system, therefore, will not only have sufficient places, but also an entry system that does not discriminate on unfair grounds⁴²”*. Em outras palavras, isso implica em assumir que o acesso ao Ensino Superior deve vir precedido de ações governamentais que garantam a possibilidade de um sistema de ingresso e de permanência que caminhe para a diminuição das desigualdades presentes na sociedade e que se refletem no ambiente universitário.

Em que pese as insatisfações decorrentes da (má) condução das políticas sociais, nesse caso em específico, as de Assistência Estudantil por parte do (s) governo (s), o fato é que com o Pnaes observou-se que os recursos destinados à AE passaram a ter uma rubrica própria. Isso significa que o orçamento universitário das IFES passava a contar com verba específica para a AE e, com isso, essas instituições passam a gerenciar esse recurso com mais autonomia. Embora seja um passo importante, há que se ressaltar que o Decreto apresenta limitações na medida em que ainda não se configura como Lei, e assim sendo, não possui a obrigatoriedade na sua

⁴² Tradução livre: “Um sistema equitativo, portanto, não terá apenas vagas suficientes, mas também um sistema de entrada que não discrimine por motivos injustos” (MCCOWAN, 2007, p. 582).

execução e manutenção. Acrescentamos a isso o atual contexto pandêmico, vivenciado desde o início de 2020, que vem impondo desafios para o enfrentamento de uma crise que se estende por todas as áreas.

No caso do Brasil, conforme consta no Relatório do Banco Mundial no Brasil⁴³, a pandemia expôs o país a um desafio sanitário e econômico sem precedentes. Passando a ocupar a segunda posição no número absoluto de mortes causadas pela Covid-19, atrás apenas dos EUA, o Brasil estaria entre os países que mais sofreram com o período de fechamento das escolas, num período de dois anos, cujo retorno está sendo vislumbrado e, ainda assim, com algumas ressalvas.

De acordo com o referido relatório, esse fechamento de escolas públicas “deverá aumentar a pobreza de aprendizagem de 48 por cento para 70 por cento, e afetar desproporcionalmente a população pobre”, provocando um aprofundamento nas desigualdades já tão gritante em nosso país.

De modo geral, esse aprofundamento das desigualdades sociais não se oriunda apenas da crise sanitária, mas, antes disso, é herança de uma política e de uma economia que já vem sendo pautada na lógica da antirreforma educacional. Essa crise se reflete em toda a comunidade universitária, principalmente no estudante de condição social familiar e individual mais fragilizada.

De acordo com o Coordenador da área econômica do Banco Mundial para o Brasil, Rafael Muñoz, já no início da pandemia, em 2020, em pouco mais de três semanas cerca de 1,5 bilhão de estudantes, em pelo menos 174 países, ficaram fora da escola em todo o mundo (MUÑOZ, 2020).

O surgimento de novas situações como isolamento, aulas remotas, retorno dos estudantes para a residência de origem, perda de empregos na família, suspensão de estágios, entre outras situações, impactaram de forma importante a vida do estudante, fazendo com que o Estado passasse a ter que desenvolver um olhar diferenciado para o público universitário cujo perfil demanda as ações da PAE.

Como uma das ações emergenciais em apoio ao enfrentamento da pandemia de Covid-19, o Governo Federal lança, em 2020, o Projeto Alunos Conectados – (RNP/MEC, 2020), que consiste na oferta de pacote de dados para alunos em situação de vulnerabilidade

⁴³ Publicação atualizada em 21 de outubro de 2021. Disponível em Brasil: aspectos gerais (worldbank.org)

socioeconômica de 63 IFES e 36 IFs, por meio da cessão de *chip* de telefonia celular, com pacote de 20 GB por mês para acesso à internet, válido a partir do recebimento do chip.

Conforme nota emitida pelo MEC (RNP/MEC, 2021), no início de 2021 cerca de 150 mil estudantes tiveram acesso ao benefício já no início de seu lançamento. O Programa é uma ação da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC. Em nota, o MEC afirma que, além de possibilitar que os estudantes continuem suas atividades acadêmicas remotamente, o projeto contribui para democratizar o acesso à educação, impulsionar a inclusão digital e diminuir as desigualdades no acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), principalmente em áreas mais afastadas dos grandes centros, onde a oferta de internet ainda é incipiente.

Criar estratégias específicas para o público da Assistência Estudantil em tempos de pandemia significa considerar a necessidade de se levantar quais demandas se fazem mais urgentes e, assim, buscar medidas para minimizar o impacto do contexto atual na vida universitária.

Entre esses impactos, destaca-se a queda na renda familiar, o comprometimento psicológico e social de estudantes e suas famílias, aliado ao risco de aumentarem as taxas de reprovação, evasão e de diminuírem as taxas de ingresso.

Que impacto teremos para o futuro ainda não sabemos, mas é nítido que ele será consequência das ações que foram, ou que não foram direcionadas por parte dos governantes nesse momento, que exigem estratégias bem elaboradas e discutidas coletivamente em prol do estudante.

[...] A Universidade não vai mudar sem a efetiva participação popular, não podendo ser transformada de dentro para fora; pelo contrário, seus muros irão cair de fora para dentro, como consequência da chegada do povo ao poder. Portanto, a participação da comunidade externa na construção diária da Universidade é essencial, aproximando o saber acadêmico do saber tradicional – cada qual com seu grau e aspecto de relevância (ARAÚJO, 2013, p. 44).

A historicidade da Assistência Estudantil percorre um caminho que vai desde a proposição inicial de ações tímidas e isoladas de apoio financeiro, destinado a uma parcela mínima representada por uma elite, passando por uma legislação que em vários momentos ora trazia a assistência como um direito e ora simplesmente a retirava da pauta legislativa, até chegar ao que se tem na atualidade, em que se pode observar um modo mais avançado em termos de Assistência Estudantil que é a sua efetivação como uma política social pública, a partir dos anos de 2010. Esse avanço há que ser relativizado, se considerarmos que a AE carece

de legitimação enquanto política de Estado garantindo, assim, que ela adquira o *status* constitucional que reconhece a educação enquanto direito de todos.

Avanços e retrocessos constituem o movimento dialético de constituição da sociedade e, por consequência, da educação. Apostemos nos avanços rumo à universalidade de direitos e no combate às desigualdades que tanto assolam o país, principalmente entre aqueles indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Essa população identificada como vulnerável, e mais fragilizada em termos de aporte socioeconômico, enxerga na universidade a oportunidade de melhoria de vida com a possibilidade, inclusive, de oferecer melhores condições para sua família. As ações de AE devem ter o respaldo do Estado para cumprirem seu objetivo, que é o de garantir a permanência do estudante carente na universidade e a finalização de seu curso.

Em nossas discussões até aqui, constatamos várias contradições nas políticas públicas de Assistência Estudantil e, entre elas, podem ser citadas: políticas de governo em detrimento das políticas de Estado; boas políticas mas sem apoio financeiro que possa garantir sua concretização; verbas insuficientes para dar conta da demanda e garantir resultados na efetivação das políticas; e um sistema dual de ensino, com escolas ou cursos destinados aos mais pobres e os cursos de maior qualidade e que garantem maior status social, destinados ou com possibilidade de acesso à classe mais abastada, entre outros.

Na próxima seção, discutimos os dados resultantes da pesquisa empírica, trazendo as vozes dos sujeitos envolvidos diretamente com ações da AE, quais sejam, gestores, técnicos e estudantes bolsistas na busca por identificar qual é, na visão destes, a efetividade da AE na Ifes pesquisada.

6. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFU, NA VOZ E NA PERSPECTIVA DOS GESTORES, TÉCNICOS E DISCENTES

Como vimos, a efetivação da AE, de modo geral, remonta a uma ação criada inicialmente para atender à elite brasileira, que se dirigia a Paris para realizar os estudos no nível superior. Com o tempo, foi se vislumbrando uma ampliação do público a ser atendido, por meio de políticas educacionais de AE que contemplam medidas que buscaram atender, de modo específico, à parcela da população identificada por sua maioria como mais vulnerável, representada por filhos de trabalhadores.

Na UFU, a AE vem se constituindo e se consolidando, ao longo dos tempos, com o empenho de toda a comunidade universitária, constituída por gestores, pela equipe técnica, docentes e discentes, visando ao enfrentamento e à superação das desigualdades que afetam, de modo significativo, o ambiente universitário e comprometem a permanência e o término da graduação.

Esta seção traz o levantamento obtido por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados com o objetivo de compreender, na visão dos participantes da pesquisa, até que ponto o Programa de Assistência Estudantil (no período compreendido entre 2007 e 2020) da UFU tem contribuído para a conclusão de curso e, ainda, quais os seus limites em relação ao favorecimento da conclusão da graduação de estudantes bolsistas.

Nesse sentido, trazemos, inicialmente, nesta seção, o resgate a respeito da estruturação da AE na UFU, apresentamos sucintamente os participantes da pesquisa com uma caracterização dos entrevistados (dos gestores e equipe técnica responsável pela operacionalização da PAE na UFU) e revelamos um levantamento do perfil dos discentes participantes da pesquisa. Na etapa seguinte, fornecemos informações decorrentes da coleta de dados qualitativos, composta pelas visões apresentadas a respeito da AE na UFU, sob o enfoque dos segmentos compreendidos pela gestão, pela equipe técnica e pelos estudantes bolsistas participantes de entidades representativas⁴⁴ que utilizam a AE.

6.1 O processo de estruturação da Assistência Estudantil na UFU

⁴⁴ O termo “entidades representativas discentes” identifica discentes que atuam em entidades e que também utilizam algum tipo de programa da AE da Proae.

Para identificar o caminho de estruturação e efetivação da AE na UFU, buscamos resgatar o seu processo histórico, por meio de pesquisa e leitura dos instrumentos legais disponibilizados pela instituição, e que compõem o quadro regulatório institucional que tem a AE, enquanto mecanismo de apoio ao estudante universitário durante sua jornada acadêmica rumo à graduação. Pode-se dizer que o resgate da estruturação da AE nos permitiu vislumbrar algumas respostas que indicam a lógica da organização e da liberação dos auxílios destinados aos estudantes e da consolidação da AE no contexto neoliberal, marcado de forma recorrente pela diminuição de repasse de recursos para a AE nas IFES e IFs.

Há que se registrar que bem antes da aprovação da política de AE da UFU, datada do ano de 2009, por meio da Resolução n.º 15 de 2009 (UFU, 2009), essa instituição já possuía ações de AE e já realizava diversos atendimentos pertinentes à área de atuação da AE.

Conforme registros encontrados na Diase, sem data, pode-se afirmar que as ações voltadas à Assistência Estudantil na UFU tiveram como pioneiros os serviços de psicologia, em 1976, seguidos pelo serviço social, a partir de 1980. Aqui, daremos maior enfoque ao Serviço Social, por ser o setor responsável direto por ações de análise socioeconômica para concessão de auxílios (anteriormente denominadas bolsas) para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

As primeiras ações executadas pela psicologia possuíram, inicialmente, um aspecto restrito ao atendimento aos estudantes, tanto nas questões psicológicas quanto nas questões relacionadas à orientação para o trabalho.

Conforme Gebrim (2014), o atendimento ao estudante iniciou com a criação da Divisão de Orientação Psicopedagógica (DIVOP), que fazia parte da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e da extensão. De acordo com a autora, “o serviço fora motivado pela percepção das necessidades psicossociais dos estudantes, sobretudo os que vinham de fora para cursar a faculdade longe da família” (GEBRIM, 2014, p. 51). Essa divisão iniciou suas atividades com atendimento psicológico para estudantes do curso de Medicina, e também professores e funcionários da UnU.

A partir dos anos de 1980, inicia-se a atuação do Serviço Social na área da Assistência Estudantil na UFU, quando foi criada na antiga Proex a Seção de Apoio Estudantil (SAEST), que, no início, contou com apenas uma assistente social à frente das ações de análise e concessão de auxílios, à época identificadas como bolsas estudantis (UFU, 2001).

De acordo com Maria Guimarães da Silva (1994), a primeira Assistente Social à frente das ações de Assistência Estudantil na UFU, a criação do Saest deu-se por volta de 1980, na

gestão do ex-Reitor Ataulfo Marques Martins da Costa. Iniciam-se, naquele momento, os movimentos para criar uma infraestrutura necessária ao atendimento das questões estudantis, quando foi definida a criação de um setor de apoio ao estudante, a ser dirigido por uma assistente social (SILVA, 1994).

De acordo com Silva (1994, p. 17), o setor recém-criado tinha por responsabilidade “implantar o serviço social na área, planejando, organizando e executando programas que respondessem aos interesses e necessidades dos estudantes da UFU”. Sobre o início das ações desenvolvidas pelo setor junto aos estudantes, a autora esclarece:

[...] Embora nos primeiros momentos os estudantes tivessem uma atitude de desconfiança em relação ao setor, pois consideravam-no em oposição aos seus interesses pelo fato de ser um órgão da reitoria, aos poucos foram conferindo credibilidade a este que passou a ser um canal efetivo de participação da comunidade estudantil. A atuação do setor cresceu em termos qualitativos e quantitativos. A partir da credibilidade adquirida entre os estudantes, a assistente social dessa área passou a fazer parte também de várias comissões que tratavam de assuntos relacionados com os interesses da comunidade estudantil, como, entre outras, as comissões que discutiam o estágio curricular e extra curricular, o método de avaliação, a criação do restaurante universitário. [...] com o crescimento da demanda e contando somente com uma assistente social, o Setor atendia praticamente a demanda espontânea e as necessidades imediatas, e, quando necessário, contava com o apoio dos demais assistentes sociais da UFU, em regime de colaboração (SILVA, 1994, p. 17-18).

A partir da pesquisa em documentos disponibilizados pela Proae e da realização de leituras em relatórios, cartilhas, *folders*, atas, portarias e também resoluções, pôde ser observado que, após a criação do setor responsável pelas ações de AE na UFU, várias outras ações foram desencadeadas rumo à efetivação da AE nessa instituição, ampliando a atuação da AE nos *campi* da UFU.

No Quadro 12, a seguir, demonstramos o histórico dos principais atos normativos da AE na UFU, na sua trajetória para a efetivação da Assistência Estudantil na UFU, conforme consta nos documentos institucionais pesquisados. Para melhor compreensão, dividimos a trajetória da AE na UFU em duas etapas, sendo que a primeira etapa compreende desde as primeiras ações empreendidas para o atendimento ao estudante na década de 1970 até 2016; e a segunda etapa, cujo início tem como marco a criação da Proae, em abril de 2016, e segue até os dias atuais.

Quadro 12 - Histórico dos principais atos normativos da AE na UFU - 1ª etapa (1976-2016)

Ano	Legislação	Conteúdo
1976		Criação da Divisão de orientação psicopedagógica – DIVOP
1978	Lei n.º 6.532	Federalização da UFU em 24/05/1978
1980		Criação da Seção de Apoio Estudantil – SAEST
1983		Criação da Divisão de Apoio e Orientação Social – DIAOS. Substitui o Saest.
1983		Criação da Diretoria Estudantil – DIRES
1985		Criação da Divisão de Assistência e Orientação Social – DIASE
1985		Criação do Setor de Apoio e Orientação aos Estudantes – SEAOS
1993		1ª Eleição para Diretor Estudantil da UFU – (Professor Gabriel Palafox)
1995	Catálogo Dires/93-96	Inauguração da nova cozinha do Restaurante Universitário (novembro/1995)
1998	Ata Consun	Aprovação do Novo Estatuto da UFU - 287ª reunião. Realizada em 18/12/98
2009	Resolução 15/2009/Consun	Estabelece a Política de Assistência Estudantil da UFU
2013	Resolução 01/2013/Condir	Aprova o regimento interno da moradia estudantil da UFU
2013	Resolução 03/2013/Consex	Dispõe sobre as normas que regulamentam a concessão de bolsas de assistência estudantil (alimentação, moradia e transporte) na UFU
2014	Resolução 01/2014/Consex	Cria o Regimento Interno para os Restaurantes Universitários da UFU
2014	Resolução 03/2014/Condir	Altera a Resolução n.º 01/2013, do Condir, que aprova o Regimento Interno da Moradia Estudantil da UFU
2015	Resolução 01/2015/Consex	Concede a bolsa acessibilidade para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação na UFU
2015	Resolução 02/2015/Consex	Dispõe sobre as normas da moradia estudantil da UFU
2015	Resolução 03/2015/Consex	Dispõe sobre as normas que regulamentam o atendimento psicológico do Setor de Atendimento Psicológico da Diase/UFU
2015	Resolução 04/2015/Consex	Dispõe sobre a concessão de bolsa creche para discentes com filhos (as) na UFU
2015	Resolução 05/2015/Consex	Dispõe sobre a concessão da bolsa mobilidade para discentes da UFU

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa documental/UFU 2022.

O Quadro 12 traz as principais movimentações ocorridas na UFU em termos de materialização e efetivação da AE. Retomando o que fora dito no início dessa seção, no quadro é possível constatar que muitas ações já se faziam presentes, mesmo antes da aprovação da política de AE da UFU, efetuada em 2009.

De acordo com o levantamento feito, pode-se dizer já havia, em 1976, o atendimento aos estudantes, e que este veio se estruturando com a criação de novas divisões e setores. Já na década de 1980, novas divisões e setores para atendimento e orientação aos estudantes foram criados e estruturados. Elenca-se também como um importante marco a escolha do Diretor de Assuntos Estudantis, no ano de 1993, como um momento de expressiva participação da comunidade universitária. Ao falar sobre essa escolha do diretor e da elaboração de programa

com a participação dos movimentos sociais da UFU, o ex-Diretor de Assuntos Estudantis, professor Gabriel Humberto Munõz Palafox, afirma que:

[...] isto não seria possível sem o constante apoio e o compromisso político da administração superior, e, em particular, pela vontade de todos os servidores da Dires que, com muita dedicação, souberam trabalhar para valorizar a política de atendimento ao estudante [...]. Com atividades como estas, construímos, coletivamente, a superação do significado restrito e fragmentado do termo assistência social, a que se limitou nos últimos anos, até por falta de apoios financeiro e político, ao simples atendimento da demanda existente (PALAFOX - Gestão 1993-1996).

As alterações que foram ocorrendo em decorrência da necessidade de nova estruturação das ações de AE na UFU incluíam um conjunto de portarias e resoluções, num movimento de aprimoramento da regulamentação que foi sendo criada em consonância ao contexto universitário e das demandas estudantis que iam sendo apresentadas. Para além da sistematização das ações realizadas no âmbito da AE na UFU, essas alterações potencializaram a aprovação da Política de Assistência Estudantil na UFU junto ao Consun, em 2009.

Pôde ser verificado, ainda nesse levantamento documental, que foram efetuadas várias normatizações de atendimentos, regimentos para concessões de bolsas e auxílios que marcaram o processo da AE até culminar, em 2016, na reestruturação das ações de AE, com a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil: a Proae.

Após criação da Proae, o levantamento documental apresenta as mudanças ocorridas, incluindo aí essa nova Pró-Reitoria e os consequentes desmembramentos de setores criados para adaptação à nova realidade estrutural da UFU. No quadro a seguir, trazemos o levantamento dos principais atos normativos da AE na UFU, implementados a partir da criação da nova Pró-reitoria de Assistência Estudantil.

Quadro 13 - Histórico dos principais Atos normativos da AE na UFU - 2ª etapa (a partir de 2016)

Ano	Legislação	Conteúdo
2016	Resolução 06/2016/Consun	Dispõe da criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE).
2016	Organograma UFU	Desmembramento da antiga Dires em: Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (DIRES) e Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE)
2016	Resolução 01/2016/Consex	Dispõe sobre a concessão de Bolsa PROAE para discentes da UFU
2020	Resolução 04/2020/Consex	Regulamenta o Programa Institucional de Esporte e Lazer em Extensão e Assistência Estudantil da UFU
2020	Resolução 07/2020/Consex	Institui o Programa Institucional de Acompanhamento Psicopedagógico da UFU

2020	Resolução 09/2020/Consex	Dispõe sobre a concessão do Auxílio Financeiro do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES ⁴⁵) para estudantes de graduação do PEC-G da UFU
2020	Portaria 18/2020/Proae	Dispõe sobre a metodologia para a realização de análise socioeconômica executada pela equipe técnica de Serviço Social da DIASE na UFU
2021	Resolução 06/2021/Consex	Regulamentação da Assistência Estudantil em caráter emergencial e excepcional no período de realização do ensino remoto, como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, na UFU
2021	Resolução 09/2021/Consex	Regulamentação do acompanhamento dos estudantes assistidos, indígenas e quilombolas, no Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC) da UFU

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa documental/UFU 2022.

Um grande marco nesse período elencado, e demonstrado no Quadro 13, foi a criação da Proae, em 2016. Conforme consta em uma das atas de discussão no Consun que antecederam a criação da nova Pró-reitoria, os argumentos presentes em seu projeto de criação salientavam “a necessidade de criação do órgão, a natureza e o volume da demanda, [...] e a urgência de que a temática da Assistência Estudantil ganhe um patamar institucional compatível com a importância para a garantia ao direito à educação” (UFU/CONSUN, 2016, p. 1).

À época, o entendimento que se tinha era de que a criação de uma nova Pró-Reitoria significaria, para além da ampliação física e remanejamento estrutural, um grande passo para a efetivação e concretização de uma política de AE no âmbito da UFU. O levantamento documental demonstra que, a partir de sua criação, novos programas foram instituídos e regulamentados e novos auxílios foram criados com o objetivo de atender ao público discente da UFU de forma mais sistematizada.

O levantamento documental realizado em complementação à pesquisa empírica apresenta uma política de AE voltada à inclusão de um público em situação de vulnerabilidade. Contudo, observa-se ainda que esse público tem que percorrer um longo caminho composto por instrumentos cada vez mais burocráticos e que podem significar, para o estudante, mais um empecilho, diante de tantos que ele já enfrenta para ter acesso aos auxílios e disponibilidades via editais⁴⁶.

⁴⁵ O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. O projeto oferece apoio financeiro para alunos estrangeiros regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres. Para concorrer ao Promisaes, o estudante, além de estar matriculado em instituição federal de educação superior, deve ter bom desempenho acadêmico, de acordo com as exigências da universidade em que estuda (MEC, 2018).

⁴⁶ Dados disponibilizados no site da Proae apresentam Editais e formulários igualmente extensos e complexos quanto ao preenchimento e entendimento que, somados ao processo de solicitação, liberação e recebimento dos auxílios, tornam o processo de solicitação e recebimento de auxílios bastante morosos.

Outro grande avanço que se pode registrar, além da criação da Pró-Reitoria e dos programas instituídos e seus regulamentos, foi a regulamentação dos procedimentos metodológicos para a realização de análise socioeconômica dos(as) estudantes de graduação da UFU, aprovada pela Portaria Proae n.º 18, de 17 de agosto de 2020.

[...] A análise socioeconômica é utilizada para identificar o perfil socioeconômico do(a) estudante no âmbito de sua família, a fim de caracterizá-lo(a) como público-alvo nos auxílios previstos na resolução vigente executados pela Proae/UFU. [...] A análise da taxa bruta de matrículas na graduação - A análise socioeconômica é instrumento de competência técnica do(a) assistente social para a realização de estudos socioeconômicos dos usuários para fins de acesso a benefícios sociais junto a órgão da administração pública direta e indireta, conforme determina a Lei nº 8.662/1993, art. 4º, inciso XI (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020, p. 3).

A regulamentação dos procedimentos metodológicos, instituída pela Proae, além de publicizar a metodologia de análise socioeconômica, promove a transparência em relação aos procedimentos de análise socioeconômica e contribui com o acesso e a permanência dos(as) estudantes em condição de vulnerabilidade social. De acordo com a Portaria, representaria também o estabelecimento da fundamentação teórica, ética e técnica para os profissionais de Serviço Social, além de contribuir na prevenção da evasão e retenção escolar, quando determinadas por questões socioeconômicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

Quanto aos auxílios liberados nos últimos tempos, de acordo com o Relatório de Gestão (UFU, 2020), em face da suspensão das ações como medida de enfrentamento da Covid, a UFU concedeu, em 2020, um total de 18.780 auxílios, nas seguintes modalidades: alimentação; moradia; transporte; mobilidade; creche; auxílio de acessibilidade para alunos em vulnerabilidade socioeconômica; e auxílio para alunos estrangeiros em vulnerabilidade socioeconômica. Esse número é considerado modesto, em relação ao que é disponibilizado.

Há que se ressaltar que a aprovação desses instrumentos citados anteriormente ocorreu no âmbito dos Conselhos Superiores da Instituição pesquisada. Juntos, esses instrumentos fazem parte de um arcabouço legislativo que busca sistematizar a Assistência Estudantil na UFU, e somados à legislação federal que veio sendo criada a partir de 2007, com a instituição do Reuni, eles representam um movimento que expressa a materialidade das ações de Assistência Estudantil que hoje se tem na UFU. Representam, também, a materialização resultante das lutas de anos de reivindicações que foram sendo atendidas ao longo dos anos;

porém, esses instrumentos ainda não se demonstram suficientes para o atendimento das demandas de modo eficiente.

Na consulta aos auxílios oferecidos, é possível observar o caráter minimalista e seletivo da sua execução. No caso dos auxílios em pecúnia, estes possuem valores hoje considerados quase simbólicos, que necessitam de reajustes por encontrarem-se defasados em virtude das políticas de contenção de gastos impostas pelo cenário político e econômico dos últimos anos. A mesma defasagem pode ser afirmada em relação à legislação que regulamenta a AE na UFU, pois trata-se de Portarias, Resoluções e atos normativos que, desde o momento em que foram criados, ainda não passaram por nenhum tipo de atualização. Entendemos que seria necessário atualizar esses instrumentos normativos de forma a aproximá-los da realidade, e das reais necessidades discentes e do contexto socioeconômico do país na atualidade, considerando, sobretudo, o surgimento de novas demandas indicadas pelos estudantes para implementação de novas tipologias de auxílios.

Essa breve revisitação propiciada pelos documentos disponibilizados pela instituição pesquisada teve por objetivo servir de apoio para a contextualização do caminho percorrido pela AE na UFU, em relação ao seu histórico de estruturação até a sua configuração atual, e buscou também contribuir para a reflexão e melhor entendimento acerca do contexto da AE que hoje se apresenta na UFU.

Desde o início dos anos de 1980, a UFU desenvolve programas e projetos de Assistência Estudantil. A partir da década de 1990, a participação do Fonaprace, juntamente com a Andifes e segmento discente e docente, veio contribuir para a sistematização das ações de AE, na busca pela garantia de sua execução, buscando a efetivação de uma PAE que contemple o estudante em situação de vulnerabilidade.

Na UFU, é responsabilidade da DIRES/PROAE⁴⁷, enquanto uma Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil, o desenvolvimento de programas e a gestão dos auxílios oferecidos pela AE nos campi da instituição. Entre esses programas, insere-se o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes de Baixa Condição Socioeconômica, que busca desenvolver “ações de assistência em atendimento às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte, entre outras, por meio de análise socioeconômica, na dimensão dos direitos de

⁴⁷ Atualmente a concessão de auxílios está atribuída à Diase. Essa Divisão conta, hoje, com uma equipe de 11 Profissionais do Serviço Social que realizam análise socioeconômica dos estudantes dos Campi da UFU (Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo), além de pessoal administrativo de apoio para a recepção e secretaria.

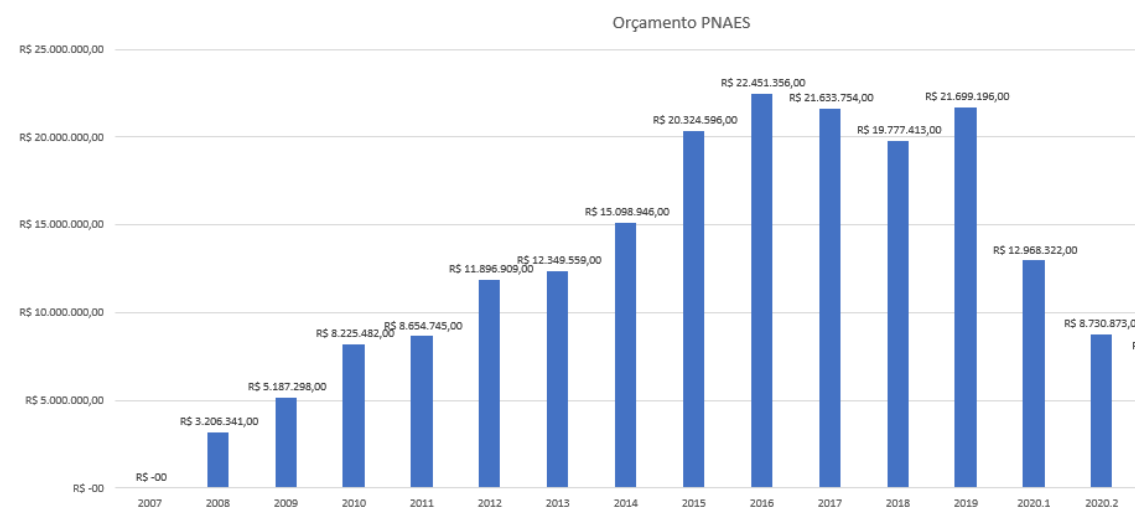
cidadania na perspectiva de inclusão social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009, p. 6).

Os editais que são lançados ao longo do ano letivo contemplam a disponibilização de auxílios como alimentação, moradia, transporte e, além disso, contemplam ações mais abrangentes, em termos de público como palestras, olimpíadas universitárias, criação de mês temático etc. As ações coletivas geralmente contemplam diferentes públicos discentes e independem de análise socioeconômica.

Quanto aos auxílios individuais, o que se observa é que o processo apresenta as contradições inerentes ao contexto neoliberal, pois a concessão desses auxílios, por um lado, busca contemplar aqueles estudantes mais vulneráveis; mas, por outro, acaba por excluir grande parcela destes. Em virtude da restrição orçamentária, parte dos estudantes que se enquadrariam no perfil socioeconômico não são contemplados após a realização de análise socioeconômica.

Com o intuito de demonstrar o processo histórico de disponibilização orçamentária destinado à AE na UFU, trazemos, a seguir, um breve levantamento no período que compreende o recorte dessa pesquisa, entre 2007 e 2020, em relação à disponibilização orçamentária, conforme mostra o Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 - Disponibilização orçamentária



Fonte: Planilhas disponibilizadas pela Proae/UFU.

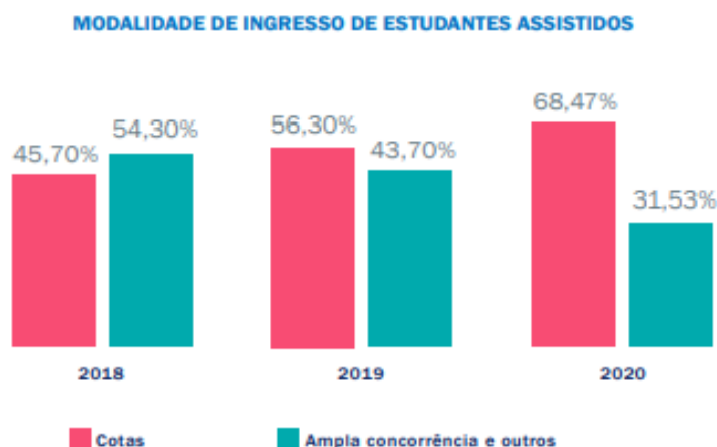
Esses dados foram extraídos de planilhas disponibilizadas pela atual Pró-Reitora da Proae. O que se observa no Gráfico 5 é que a AE, na UFU, ganhou impulso a partir do ano de 2008, com a adesão da instituição ao Reuni, e foi tendo ascensão em termos de disponibilização orçamentária até o ano de 2016. A partir de 2017, observou-se um movimento de declínio nos

repasse orçamentários para a UFU. Esse declínio, que ocorreu de forma mais sutil nos anos 2017, 2018 e 2019, foi intensificando-se e teve maior impacto a partir do ano de 2020 quando se observou uma diminuição de cerca de 57% no orçamento em relação ao que vinha sendo disponibilizado até o ano de 2016.

O histórico da disponibilização orçamentária apresentado no gráfico atesta que o repasse de verbas para a UFU destinadas à AE, se por um lado, passou por períodos de abundância; por outro lado, apresenta também períodos de extrema redução.

O Gráfico 6, a seguir, é parte do Relatório de Gestão do ano de 2020 da UFU⁴⁸ e demonstra que o número de estudantes assistidos vem crescendo, sendo que a percentagem de estudantes cotistas se mostra superior à dos ingressantes por ampla concorrência, ou outras modalidades de ingresso.

Gráfico 6 - Modalidade de ingresso de estudantes assistidos



Fonte: Relatório de Gestão UFU/2020.

Considerando que houve um crescimento do número de estudantes⁴⁹ público-alvo da Assistência Estudantil, a partir da reestruturação das universidades e consequente ampliação do acesso e da implementação de plano de AE, a partir de 2008, por meio do Reuni e Pnaes, ao

⁴⁸ Relatório de Gestão/UFU/2020. Apresentado aos órgãos de controle como parte da prestação de contas anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do Art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU 84/2020 e da Decisão Normativa TCU 187/2020.

⁴⁹ Conforme já fora explanado na seção sobre a Educação Superior, os dados disponibilizados pelo MEC indicam que, em conformidade com a Meta 12, do PNE 2014, cuja proposta seria de aumentar a taxa de matrícula na educação superior para 50%, os resultados parciais já haviam atingido 48,6% até 2020.

analisar a planilha disponibilizada pela Proae podemos afirmar que o crescimento da AE ficou aquém do número de ingressantes.

É fato que após a expansão obtivemos um aumento no número de universidades e no número de campi, crescimento que impacta diretamente a distribuição de recursos financeiros para as IFES e IFs. De acordo com o relatório elaborado pela comissão instituída pelo MEC, as universidades passaram de 45 para 59 no período de 2003 a 2010, representando uma ampliação de 31%, e de 148 campi para 274 Campi, com crescimento de 85%. De 2011 a 2014, foram criados 47 novos campi e mais quatro universidades. Em resumo, conforme mostrado no referido relatório, com a política de expansão criada pelo Governo Federal, houve aumento do número de vagas e de matrículas na graduação nas universidades nesse mesmo período (SESU/MEC. 2012). Esses dados podem ser vistos na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Campi/unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos	114	230	275

Fonte: Sesu/MEC. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012.

Em consulta aos editais de auxílios da AE da instituição pesquisada, pode-se constatar que a partir do ano de 2017 foram instituídas quantidades limitadoras para o número de auxílios a serem concedidos por modalidade. Se, antes, o estudante identificado como de baixa renda era critério suficiente para ter acesso aos auxílios, a partir desse período, passou a ser adotado sistema semelhante ao ranqueamento. Em síntese, devido à restrição orçamentária, a liberação de auxílios passou a ser concedida aos considerados mais vulneráveis entre aqueles já considerados como vulneráveis.

A questão orçamentária a ser disponibilizada para a Assistência Estudantil nas IFES do país, como um todo, vem sendo bastante discutida no Fonaprace/Andifes, num contexto composto por negociações e posicionamentos contrários aos bloqueios orçamentários das Universidades públicas.

É cada vez mais recorrente a prática do bloqueio parcial dos recursos a serem destinados às universidades. Essa prática impacta diretamente na manutenção dos serviços básicos e também nas ações de AE, comprometendo a permanência de estudantes em situação de

vulnerabilidade, público-alvo das PAE. Acrescemos a isso o fato de que os orçamentos liberados sempre ficam aquém da necessidade apresentada pelas universidades públicas.

Em nota, a Andifes manifestou que os cortes são injustificáveis, e ressalta que a redução, que acontece desde 2016, acaba por dificultar que as universidades continuem a funcionar.

De acordo com o Reitor Marcus David, presidente da Andifes:

[...] O orçamento de 2022 já estava bem reduzido em relação ao orçamento de 2019, último ano em que tivemos funcionamento pleno das atividades presenciais das universidades no Brasil. Em 2019 tínhamos R\$ 6,2 bilhões de orçamento de uso discricionário das universidades, e o Projeto de Lei Orçamentária de 2022 aprovou R\$ 5,3 bilhões. Agora, com o corte de 7,2%, chegaremos a R\$ 4,9 bilhões. Isso sem considerar a inflação no período, muito elevada e que impacta diretamente nas universidades, afetando despesas dos restaurantes universitários, custos de energia, água, segurança, e nos contratos de manutenção e limpeza (ANDIFES, p. 2, 2022).

Ressaltamos aí o papel fundamental da Andifes e de outras entidades representativas, como o Fonaprace e a UNE, em acompanhar e pressionar as representações governamentais para que a disponibilização orçamentária ocorra de modo a contemplar as necessidades e demandas das universidades para o atendimento do seu público estudantil.

6.1.1 O PIDE e as ações para AE na UFU

Analisando os Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDE⁵⁰) da UFU dos anos de 2008 até o ano de 2020, contemplados nos documentos PIDE 2008-2012(1ª versão⁵¹), PIDE 2010-2015 (2ª versão) e PIDE 2016-2021, observa-se que eles trazem o acompanhamento de todas as metas estabelecidas pela instituição. Nesse caso, nos ateremos àquelas ações relacionadas à Assistência Estudantil, confrontando-as com os Relatórios de Gestão elaborados no mesmo período.

A UFU, ao expor nesses três planos institucionais a concepção de AE, a coloca como uma política essencial no contexto da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (PIDE, 2008-12; PIDE 2011-2015; PIDE 2016-2021). Assume, ainda, que essa política tem por

⁵⁰ Esse documento – o PIDE – é parte integrante do processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). A confecção do PIDE é elaborada por uma comissão atribuída pelo Consun e possui grande importância para o planejamento das ações dentro da universidade.

⁵¹ Esse PIDE, que denominamos de 1ª versão, teve vigência de dois anos e foi elaborado em regime de urgência para atender a exigências legais, tendo em vista que a UFU teria avaliação para seu recredenciamento junto ao MEC. Posteriormente, ele foi refeito e substituído pelo PIDE 2010-2015, que denominamos de 2ª versão.

objetivo atender às demandas estudantis e, assim, contribuir para a implementação de um projeto de nação mais justa e igualitária.

Após sua elaboração, os planos institucionais são votados e aprovados em Conselho tendo, portanto, um aparato legislativo que os respaldam. Trazemos, no Quadro 14, a seguir, as normativas institucionais que referendam os PIDEs, bem como as metas e diretrizes neles contidas.

Quadro 14 - Normativas, metas e diretrizes PIDE/UFU

PIDE/UFU		
PIDE 2008-2012	PIDE 2010-2015	2016-2021
Resolução n.º 07/2009 do ConsUn	Resolução n.º 03/2010, do Conselho Universitário	Resolução n.º 03/2017, do Conselho Universitário
META 9 • Fortalecer os mecanismos de Assistência Estudantil	META 17 • Fortalecer os Mecanismos de Assistência Estudantil	DIRETRIZ 12 • Promover a Assistência Estudantil para garantir o exercício pleno do direito à educação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na versão do PIDE, no período de 2008-2012, as metas incluíam a proposta de implantar a política de assuntos estudantis em conformidade com as normas do Consun/UFU. Inicia-se ali o reconhecimento formal e institucionalizado da necessidade em se criar uma política com vistas a uniformizar as ações de AE na UFU.

Conforme já dito na introdução desta pesquisa, a política de AE da UFU se efetivou por meio de resolução aprovada pelo CONSUN, em meados de 2009, e define a AE como sendo um conjunto de princípios e diretrizes que servem de direcionamento para a implantação de ações para que se tenha garantido todo o percurso universitário composto não apenas pelo acesso, mas também pela permanência e pela conclusão de curso dos estudantes da UFU.

Nesse documento (PIDE 2008-2012), já figurava, entre as metas e ações, a necessidade em se planejar a capacitação dos servidores ligados à AE, além de se ampliar o número de atendimentos de psicoterapia e dos auxílios moradia e de alimentação.

Chama a atenção o fato de que, ainda nos dias de hoje, a demanda por ampliação no número de atendimentos continua sendo uma reivindicação da comunidade universitária, conforme atestamos nas falas dos participantes da pesquisa.

Muito embora os PIDEs 2008-12 e 2010-15 apresentem a mesma meta, que seria “Fortalecer os Mecanismos de Assistência Estudantil”, esse segundo PIDE (2010-2015) demonstra que o número de ações a serem implementadas teve um salto quantitativo bastante

expressivo. Ao dividir as ações por grandes eixos, esses passaram a ter subeixos, ou subcategorias, que trouxeram significativo volume para as ações de AE, em relação ao anterior. Áreas que antes não haviam sido mencionadas passaram a figurar na lista de ações a serem implementadas no PIDE. Esses grandes eixos a serem trabalhados seriam:

Viabilizar a Política de Assistência Estudantil na UFU por meio da regulamentação dos programas de AE/UFU junto ao Consex e de avaliação de programas previstos na PAE. Chama a atenção a indicação para a realização de ações educativas e preventivas em Saúde Mental. Até então, a saúde, reconhecida constitucionalmente como um direito social (BRASIL, 1988), não havia figurado sob a ótica da prevenção.

Ampliar a estrutura física, política e financeira da DIRES com garantias de espaço físico de acordo com as necessidades da Diase/Dires. Nesse contexto de ampliação, a participação no processo de reforma administrativa da UFU foi fundamental para o início das discussões a respeito da possibilidade da criação de uma futura Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, que é Proae hoje.

Aprimorar os canais de comunicação e circulação de informações da DIRES/PROEX com a comunidade interna e externa, que inclui aperfeiçoamento de Sistemas, aquisição de equipamentos de informática e ainda a discussão sobre a criação do FAE que hoje, com as devidas ressalvas que surgiram nas falas dos participantes, representa um espaço de interlocução entre discentes, técnicos e gestores.

Incentivar e viabilizar a capacitação e qualificação profissional da equipe DIRES em sintonia com o Plano de Carreiras dos Técnicos Administrativos, incluindo aí a participação em atividades de capacitação em eventos científicos. Esse ponto, assim como outros, ainda carece de maiores investimentos, sejam eles políticos ou financeiros, por parte da instituição.

Promover a realização de pesquisas científicas que possam contribuir na análise da realidade da comunidade estudantil. Esse eixo buscou não só implementar a pesquisa de satisfação, mas também a avaliação dos serviços prestados. Observa-se que, dentro da Proae, essa pesquisa é feita apenas no RU junto aos estudantes, identificando, aí, que seria necessário ampliar essa pesquisa também para outras áreas da Proae.

Em que pese a implantação da política de AE na UFU estar como ação no PIDE de 2008-2012, e ter sido efetivada ainda em 2009, podemos observar que nesse PIDE as ações se restringiram mais em “dimensionar”, “dar visibilidade”, “estimular”, “articular” e “promover”. Se comparado ao segundo PIDE (2010-2015), a materialização da AE se fez mais presente nesse, com ações mais robustas que incluíam: regulamentar e avaliar programas e projetos; elaborar, executar e avaliar planos de trabalho; implementar a construção da moradia;

programas de saúde física; implantação de informatização do RU; e ampliação de equipe e de estrutura. Tudo isso voltado para a administração da política de AE e recursos do Pnaes/UFU.

Ao buscarmos fundamentos nos Relatórios de Gestão, vimos que, conforme o Relatório de Gestão do ano de 2012, grande parte das ações indicadas no PIDE, versões 1 e 2, foi totalmente concluída, sendo que em 2012 foram entregues à comunidade universitária além de salas e laboratórios, um prédio dedicado à moradia estudantil.

O referido relatório indica que, de modo geral, ocorreu crescimento na maioria dos indicadores propostos, “uma vez que a universidade, nos últimos anos, implantou o Programa REUNI, expandiu a sua área de atuação com a expansão da Universidade para Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, aumentando, dessa forma, o número de cursos e vagas ofertadas” (RELATÓRIO DE GESTÃO/UFU, 2012, p. 135), que acrescenta que, ao final de 2012, houve a realização de vários concursos públicos para servidores docentes e técnico-administrativos.

Mesmo diante dessas constatações, o relatório admite que ainda existem desafios institucionais no contexto rumo à consolidação da expansão da UFU, com a ocupação do Campus Glória e outros Campi da UFU.

Em relação à expansão, principalmente de servidores, diferentemente do Relatório de Gestão do exercício de 2012, o de 2015 aponta que as unidades acadêmicas e administrativas da Universidade trabalhavam com defasagem no número de técnicos-administrativos. De acordo com o relatório, essa defasagem aconteceu “tendo em vista a expansão da Universidade no número de cursos de Graduação e Pós-Graduação, bem como em diversos cursos de extensão e atividades de pesquisa” (RELATÓRIO DE GESTÃO/UFU, 2015, p. 128). O Relatório do exercício de 2015 justifica que essa situação era devida à falta de atualização do número de servidores e cargos.

O PIDE 2016-2021 traz como diretriz a ampliação e regulamentação da AE em vários segmentos dentro da instituição que inclui a ampliação da participação discente em eventos, a ampliação do número de atendimentos e no número de auxílios. Indica também a necessidade de promover a regulamentação do arcabouço legislativo institucional, no que diz respeito à AE em seus projetos, normativas, resoluções, na metodologia, e também em relação à política de AE para a pós-graduação, indicando a intenção de elaborar e implementar a política de promoção de igualdades e da saúde do estudante.

Algumas das metas desse PIDE estavam previstas para serem executadas ainda em 2020, mas, conforme nota divulgada pela UFU, não foi possível colocá-las em prática “em decorrência do cenário surgido com a pandemia de Covid-19”.

O documento reconhece a contribuição das ações desenvolvidas pela Proae para o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes da UFU. Essa contribuição, conforme indicado nos documentos, seria viabilizada por meio de uma PAE que priorize a inclusão social, a produção de conhecimentos, a formação ampliada, a melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, e abrangeria não apenas estudantes regulares matriculados em cursos de graduação – que é o que se tem hoje – mas também estudantes especiais matriculados em disciplinas isoladas na graduação ou da pós-graduação.

O Relatório de Gestão de 2020 traz algumas variações em alguns indicadores, as quais atribui à Covid 19. Mesmo assim, o referido relatório enfatiza que:

[...] a UFU conseguiu estabelecer um atendimento emergencial às principais demandas estudantis no contexto de pandemia. Estrategicamente foram garantidos os auxílios aos estudantes já assistidos nas modalidades de moradia, creche, acessibilidade e alimentação. Além disso, foi feita a disponibilização pontual de novos auxílios, em caráter emergencial, na alimentação, inclusão digital, apoio aos estudantes-estagiários no Hospital de Clínicas, aos residentes da Moradia Estudantil, aos estudantes estrangeiros, aos estudantes UFU que estavam em outros países, entre outros (RELATÓRIO DE GESTÃO/UFU, 2020, p. 65).

Quanto aos rebatimentos na AE, o relatório assume que houve o agravamento da taxa de retenção anual dos estudantes assistidos, e indica que a necessidade de uma “(re)análise e identificação das características comuns e das razões para a ampliação do tempo de conclusão do curso, verificando, inclusive o impacto nesses índices junto às medidas de enfrentamento à pandemia e seu contexto” (RELATÓRIO DE GESTÃO/UFU, 2020, p. 65).

Ao buscarmos informações no site da UFU quanto ao andamento em relação à situação citada anteriormente, não foi possível identificar se houve alguma providência, por parte da instituição, no sentido de identificar as razões para ampliação do tempo de conclusão de curso até o momento, mas, entendemos ser importante e urgente, considerando o panorama trazido pelo relatório:

[...] Índices elevados de evasão e retenção dos estudantes, já presentes em anos anteriores, seguramente foram agravados em 2020. A escassez crescente de recursos orçamentários, que tem afetado negativamente a assistência estudantil, e a pandemia, que impôs um ambiente de isolamento social e de desestímulo ao processo de aprendizagem, também representam um risco extremo ao cumprimento da missão e metas da instituição e à própria razão de ser de uma instituição pública de ensino superior (RELATÓRIO DE GESTÃO/UFU, 2020, p. 27).

Observa-se, neste trecho do relatório, que entre as metas que deixaram de ser cumpridas estavam a participação discentes em eventos e a ampliação no número de auxílios. A exemplo,

temos o RU de Monte Carmelo, em que se estimava o aumento de 100 mil refeições em comparação com 2019, mas as ações foram suspensas como medida de enfrentamento à Covid-19.

Dos relatórios e PIDEs pesquisados dentro do período elencado, fazemos duas observações em relação à política de AE e à questão orçamentária.

Em relação à política de AE, o que se pode observar em relação à IFES pesquisada é que esta evoluiu com o passar do tempo e adquiriu um status mais institucional e passa a ter uma maior notoriedade, principalmente a partir de 2016, após a criação da Proae. Observa-se que as ações e metas relacionadas à AE foram adquirindo corpo e ampliando na medida em que se institucionalizou uma Pró-Reitoria específica para atendimento das questões da AE na UFU. Por outro lado, o que se observa é que, de forma geral, as constantes e progressivas restrições orçamentárias têm impactado significativamente nos projetos e comprometido a execução das ações para a AE. São elementos que representam entraves que se refletem de forma negativa no contexto de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Em meio a atrasos na votação do orçamento do ano vigente, cortes, suspensão de concursos públicos, num contexto agravado e comprometido pela pandemia que atingiu a sociedade, incluindo o público que utiliza as ações de AE, permanecer na universidade, seja de modo presencial ou por meio do ensino remoto, torna-se um desafio diário tanto para aqueles que gerenciam ou operacionalizam essas políticas quanto para aqueles que dela se utilizam.

Na próxima seção, apresentaremos os participantes da pesquisa e discutiremos os dados resultantes da pesquisa empírica com as vozes dos sujeitos envolvidos diretamente com ações da AE: gestores, técnicos e estudantes bolsistas.

6.2 O perfil dos participantes da pesquisa

Para complementar essa etapa da pesquisa, com o intuito de demonstrar qual a visão daqueles que têm ligação direta com a AE, na UFU, inicialmente trazemos a caracterização e o perfil dos participantes da pesquisa: gestores, equipe de técnicos e segmento estudantil.

As entrevistas com gestores e equipe técnica (modo *online*, via plataforma RNP), foram realizadas no período compreendido entre 29 de setembro de 2021 e 27 de outubro de 2021. Dos 21 servidores contatados, 20 retornaram, confirmando o agendamento para entrevistas.

Estas foram gravadas e transcritas na íntegra. Com base nas informações iniciais, trazemos no Quadro 15 os seguintes dados gerais sobre os entrevistados:

Quadro 15 - Dados gerais dos entrevistados

Participantes	N	Formação	Sexo	Ano de ingresso na UFU
Gestores:	1	Ensino Médio	M	1986
	1	Especialista	F	1994
Reitor	2	Mestre	2F	2000, 2010
Pró-Reitor	5	Doutorado	1F, 4M	2009, 2003, 2007, 1978,
Diretor	2	Pós-doutorado	2M	1983,
Coordenador				1976, 1992
Equipe técnica:	1	Graduação	F	2013
Assistente social	4	Especialista	4F	2009, 2012, 2008, 2017
Psicólogo	2	Mestre	2F	2012, 2008
Pedagogo	1	Doutorado	F	2012
Técnico em Assuntos Educacionais	1	Pós-doutorado	M	1996
TOTAL	20			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados descritos nas entrevistas (2022).

Dentre os 20 entrevistados, constatamos que a maioria se identificou como pertencente ao sexo feminino (60%), sendo que 11 são mulheres e 9 são homens. Quanto à formação acadêmica, 2 gestores e 1 da equipe técnica possuem pós-doutorado, 5 gestores e um técnico possuem doutorado, 2 gestores e 2 técnicos possuem mestrado, 1 gestor e 4 técnicos são especialistas, um entrevistado da equipe técnica possui graduação e outro possui o Ensino Médio. A maior parte dos respondentes (12) ingressou na UFU após os anos 2000, durante ou logo após a implantação do plano de reestruturação e expansão das universidades. No caso específico dos gestores, observamos que a maioria entre os 11 gestores entrevistados, 10 possuem, em média, quatro a oito anos no cargo de gestores. Esse número coincide com o período de uma gestão à frente da administração de uma universidade federal, que é de quatro anos, e pode ser observado que em alguns casos em que houve a reeleição da gestão, os gestores foram reconduzidos aos seus cargos, permanecendo no total de oito anos no cargo. Dessa forma, entendemos tratar-se de um grupo que considerando o tempo que estão no cargo, possui uma certa experiência em gestão.

Em relação ao segmento estudantil, o critério considerado para o envio do convite para participar desta pesquisa, além da condição de bolsista da AE, foi a proximidade e a participação do estudante nas discussões e nos debates que ocorrem periodicamente no Fórum

de Assistência Estudantil (FAE) da Proae a respeito da condução da AE na UFU.⁵² O Quadro 16, a seguir, traz a caracterização das representações estudantis que participaram da pesquisa via formulário *online*. Este modelo foi adotado por ser a opção mais viável tendo em vista o momento marcado pela pandemia e a exigência de distanciamento social. Acresce-se a essa informação o fato de que a UFU já tinha adotado o formato remoto para as aulas e a maioria dos estudantes que residem fora do campus onde estuda já havia retornado para as casas de suas famílias e nem todos dispunham de dispositivos eletrônicos para realizar entrevista de modo *online*.

Quadro 16 - Caracterização do segmento discente de acordo com a entidade que representa

Entidade Estudantil/ Discentes	Quantidade	%
Programa de Educação Tutorial (PET)	15	28,3
Diretório ou Centro Acadêmico (DA / CA)	12	22,6
Nenhum	7	13,2
Associação Atlética Acadêmica (AAA)	7	13,2
Liga Acadêmica ou Universitária	4	7,5
Coletivos	4	7,5
Bateria universitária	2	3,8
DCE - Diretório Central dos Estudantes, APG - Associação de Pós Graduandos	1	1,9
Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ensino Superior - AFIN	1	1,9
Total de respondentes	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

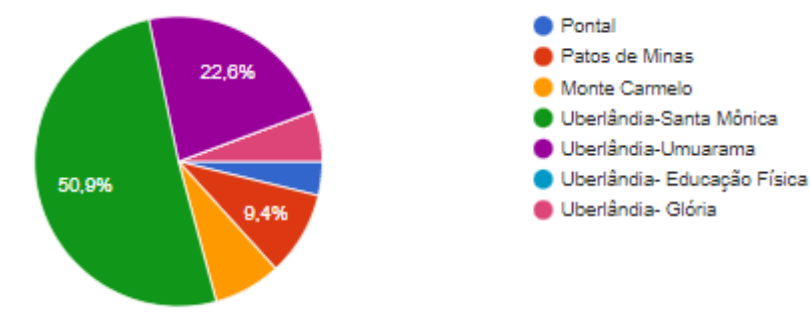
Ao todo, foram respondidos 53 questionários, no período de 26 de agosto a 16 de setembro de 2021. Foi observado que, desses 53 estudantes pesquisados, 30 (56,6%) se classificaram como pertencente ao sexo feminino e 23 (43,4%) ao sexo masculino. A maioria dos participantes, 48 (90,6%), era proveniente de escola pública e apenas 5 (9,4%) vieram do ensino privado, o que, conforme já demonstrado em pesquisas (FONAPRACE, 2018), desmistifica a ideia das IFES brasileiras serem frequentadas por estudantes de escolas particulares. Quanto à forma de ingresso, 30 participantes (56,6%) informaram que ingressaram

⁵² Optou-se, aqui, pela descrição de forma separada a respeito das percepções dos três segmentos participantes desta pesquisa.

via SESU/ENEM, 20 (37,7%) ingressaram pelo vestibular e o restante (5,7%) ingressou via transferência, PAAES ou PAIES, sendo que a maioria dos participantes possui faixa etária entre 18 e 24 anos.

Conforme pode ser observado no Gráfico 7, a seguir, dos 53 participantes da pesquisa, a maioria, representada por 42 (78,8%) participantes, estuda em Uberlândia, sendo que destes, 27 (50,5%) estudam no Campus Santa Monica, 12 (22,6%) no Campus Umuarama, e 3 (5,7%) no Campus Glória. Dos campi situados em outras cidades, obteve-se como respondentes 5 (9,4%) de Patos de Minas, 4 (7,5%) de Monte Carmelo e 2 (3,8%) do Pontal, na cidade de Ituiutaba-MG).

Gráfico 7 - Distribuição, por campus, dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a V e última Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES - 2018, divulgada pela Andifes no ano de 2019, pode-se observar algumas semelhanças do perfil aqui identificado, o que demonstra uma proximidade em relação ao perfil divulgado pela Andifes em 2019: que a maioria das participantes são mulheres e cursou o Ensino Médio em escolas públicas. Além do aspecto de gênero e procedência estudantil, a forma de ingresso via Sisu/Enem e a faixa etária prevalente entre 18 e 24 anos, também se aproxima daquela divulgada na V Pesquisa Nacional (ANDIFES, 2019).

Quanto aos cursos, trazemos, a seguir, o Quadro 17, que demonstra os cursos frequentados pelos discentes que participaram da pesquisa, perfazendo um total de 24 cursos.

Quadro 17 - Distribuição dos cursos dos respondentes

Grande Área	CURSO	Respondentes
Saúde	Enfermagem	2
	Medicina	2
	Nutrição	2

	Física médica	1
	Artes Visuais	2
	Geografia	4
	História	2
	Psicologia	2
	Música/ Habilitação Canto	1
Exatas e da terra	Estatística	1
	Geologia	1
	Matemática	1
	Química industrial	1
	Sistemas de Informação	2
Engenharias	Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações	1
	Engenharia Ambiental e Sanitária	1
	Engenharia Química	4
Ciências agrárias	Agronomia	2
	Engenharia de Alimentos	4
	Engenharia Florestal	3
Ciências Sociais aplicadas	Administração	1
	Arquitetura e Urbanismo	2
Ciências biológicas	Ciências Biológicas	9
Multi	Biotecnologia	2
	Total	53

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 17 evidencia que a maioria dos respondentes está matriculada em cursos realizados no período diurno, e com carga horária, prevalecendo em um turno, ou integral, seguidos pelos cursos noturnos. Esse dado mostra que a AE se faz necessária para esse público, pois a sua carga horária de aulas nem sempre possibilita que estes tenham tempo para trabalhar para se manterem na universidade por conta própria.

Na etapa a seguir, trazemos os resultados das entrevistas realizadas e dos questionários que foram aplicados, e apresentamos as categorias temáticas elencadas para análise com base na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). Para a construção dessa etapa da pesquisa, foram elencados alguns fragmentos dos depoimentos dos participantes na pesquisa, como forma de subsidiar informações e esclarecer algumas pontuações. Todos os dados foram de significativa relevância para subsidiar as reflexões que se apresentaram após o trabalho de campo e espera-se que possam contribuir com a temática que envolve as políticas de Assistência Estudantil na UFU.

6.3 As vozes e os olhares dos gestores, técnicos e discentes

A pesquisa empírica contou com a participação dos gestores, equipe técnica e discentes. Após realização das entrevistas e aplicação de questionários, no intuito de analisar *até que ponto, na visão dos participantes da pesquisa, as ações desenvolvidas e materializadas no campo da AE na instituição pesquisada contribuem para a promoção do estudante no tocante a permanência e conclusão de curso*, trazemos as contribuições dos participantes, relacionando-as com os documentos que compõem a legislação a respeito da temática e o referencial teórico no qual nos respaldamos.

Os dados foram analisados de acordo com análise categorial (BARDIN, 2002), que compreendeu as etapas de pró-análise, que trata da fase de organização das ideias iniciais, a fase de exploração do material, e a terceira etapa, que consiste no tratamento dos dados com a inferência, a interpretação e a análise. Para resguardar a identidade dos participantes, esses foram identificados por códigos que indicam qual o seu segmento, seguido por numeração em ordem crescente.

As categorias foram elencadas a partir do confronto do objetivo geral, com o roteiro das entrevistas e questionários, bem como das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa. Da análise emergiram as seguintes categorias temáticas:

- I- As concepções de Assistência estudantil;
- II- As principais demandas trazidas;
- III- Limites da AE na UFU; e
- IV- As contribuições da AE na UFU.

Para apresentar, de modo sistemático, o processo de categorização que emergiu da coleta de dados, foi elaborado o Quadro 18, que resume esse procedimento. Nele, trazemos, na primeira coluna, as categorias iniciais, que trazem as temáticas que nortearam as perguntas dirigidas aos participantes; na segunda, as categorias intermediárias, criadas a partir da aglutinação por tema, com base nas respostas dadas pelos participantes; e na terceira coluna, trazemos as categorias temáticas finais.

Quadro 18 - Processo de categorização

CATEGORIAS		
INICIAIS (Com base nas perguntas)	INTERMEDIÁRIAS (Com base na aglutinação temática)	FINAIS
1- Concepção de AE 2- Papel social da UFU 3- Significado de AE para os discentes	I- A AE enquanto direito	I – As concepções de AE.
	II- A AE como favor	
	III- Educação voltada para a cidadania	
4- Serviços mais procurados 5- Demandas não atendidas 6- Reivindicações estudantis	III- Auxílios mais acessados	II – Principais demandas trazidas
	IV- Demandas não atendidas	
7- Expansão da Educação Superior na UFU e a demanda para a AE pós 2007 8- AE e os impactos políticos e sociais 9- Disponibilização orçamentária 10- O Decreto Pnaes 11- As perspectivas futuras para a AE	V- Impactos da pandemia	IV – Limites e fragilidades da AE na UFU
	VI-Disponibilização orçamentária	
	VII- O Pnaes enquanto política de governo	
	VIII- Avaliação dos discentes a respeito dos auxílios	
12- Estar na UFU significa... 13- AE, permanência e conclusão de curso 14- O acompanhamento do estudante bolsista (rendimento/ Tempo de conclusão de curso/ Tempo na bolsa/ Evasão)	IX- Relação entre AE, permanência e conclusão de curso do estudante.	III Contribuições da AE na UFU.
	X- Acompanhamento do rendimento do bolsista.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As categorias elencadas trazem as visões dos participantes a respeito da AE, de modo geral e em específico, sobre as ações que são efetuadas na UFU, *lócus* da pesquisa.

6.3.1 As concepções de Assistência Estudantil

Apresentamos aqui as concepções de Assistência Estudantil dos três segmentos que participaram desta pesquisa que são: gestores, equipe técnica e discentes.

6.3.1.1 As concepções de Assistência estudantil, na visão dos gestores

De acordo com os gestores entrevistados, a AE deve, em tese, ser o apoio para que o estudante consiga vivenciar o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma tranquila durante seu período de formação universitária.

Ao ser perguntado sobre o papel da universidade na sociedade, o Gestor 3 destaca que é necessário que a universidade desenvolva suas atividades, pautando-se não apenas no atendimento aos projetos mercadológicos de sociedade:

[...] A universidade tem como essência a formação de cidadãos e cidadãos que sejam capazes de sobreviver no mundo do trabalho, mas que desenvolvam competências para poder interagir socialmente, para poder produzir conhecimento que permite a cada um de nós, dentro de nossas formações coletivas, militantes, partidárias, poder desenvolver uma racionalidade que seja capaz de nos permitir pensar uma sociedade de forma diferente. Então, a universidade tem um papel importante na formação da nossa intelectualidade, na formação de cidadãos que superem a visão restrita da lógica de mercado e que sejam capazes enquanto cidadãos e cidadãos de aprender a pensar o mundo com uma perspectiva de transformá-lo e aqui eu estou falando de pessoas que nos ajudaram a pensar esse tipo de coisa como Florestan Fernandes, como Paulo Freire, como Álvaro Vieira Pinto e outros educadores e educadores como Marilena Chauí, que têm uma leitura muito crítica da universidade. Quando eu falo para você de uma universidade popular, eu estou falando de um projeto de universidade ancorada em um projeto de nação; a universidade não pode estar presa a governos; a universidade deve fazer parte de um projeto de nação, de um projeto de sociedade que ultrapassa interesses partidários ou corporativos; a universidade precisa estar liberta, precisa de autonomia para poder formar sujeitos que não somente sejam tecnicamente competentes para atender às demandas de mercado, mas que permitam em todas as áreas de conhecimento trazer contribuições que ao final das contas permitam pensar qual será a identidade desse país chamado Brasil, qual será o papel desse país no contexto regional, no contexto mundial e isso exige a formação de cidadãos críticos, construtivos, propositivos, para além do mundo do mercado. Então, eu vejo a universidade como parte de um projeto de nação e nesse contexto, dadas as características do Brasil, a universidade tem que ser popular, tem que se tornar uma universidade socialmente referenciada na busca da solução dos grandes problemas desse país, e não somente a solução dos problemas de mercado. [...]Então, a assistência estudantil tem um papel fundamental nesse tipo de projeto de nação, quando a universidade se torna uma instituição socialmente referenciada, conectada com o projeto de nação, e não regulamentada por ações governamentais, eu garanto para você que a assistência estudantil vai dar um salto qualitativo porque ela é o arcabouço, o fundamento central da garantia do ingresso da permanência e da terminalidade por parte dos setores, das camadas populares, da classe trabalhadora e dos segmentos (GESTOR 3).

Para os participantes da pesquisa no segmento dos gestores, o processo de democratização do acesso à universidade envolve considerar o acesso educação como um

direito. Nessa perspectiva, as ações da PAE têm papel importante na diminuição dos índices de evasão e na promoção do acesso ao conhecimento. Afirmam ser possível, com uma boa política de acesso e também de permanência, levar para dentro das universidades um maior número de pessoas que passarão a ter acesso a um patrimônio civilizacional que poucos possuem em nosso país.

A verdadeira democratização do ensino, de acordo com o participante identificado como Gestor 6, envolve [...] fazer com que essa pessoa volte para sua comunidade e participe politicamente melhor, que ela volte para sua família e não use violência doméstica, que ela volte para o seu trabalho, né, e entenda que as relações de trabalho são relações que precisam ser democratizadas” (GESTOR 6).

A materialização do combate às desigualdades sociais pelo viés da AE é também extremamente pertinente, como modo de se efetivar as finalidades da educação já elencadas pela LDB (BRASIL, 1996). Temos por entendimento que isso implica em contextualizar a trajetória acadêmica de estudantes vulneráveis para além da assistência, aliado a outros determinantes sociais que estão presentes no cotidiano, mas sempre na busca pela garantia do direito desses estudantes à educação.

Em relação à AE da UFU, em específico, as falas levam a uma constatação de que o modelo de assistência que hoje a UFU apresenta, como em muitas outras universidades, uma concepção vista e assumida (intencional ou intencionalmente) inadequadamente como bem-estar, traduzindo em uma ideia reduzida do que seria a AE. Um exemplo a ser dado seria que o próprio vocabulário utilizado institucionalmente para se referir às ações de AE denota um cunho assistencialista:

[...] por exemplo, o vocabulário dos auxílios, né, então no lugar de qualquer outra ação, a gente usa o termo auxílios, auxílio tem um conteúdo muito carregado, né, ou quando a gente usa a expressão benefícios, né. Benefício, a gente olha a origem da palavra, é fazer o bem. E a gente está diante de uma política que quer fazer, dar garantia de direitos, não necessariamente fazer o bem (GESTOR 6).

Sobre o papel da universidade, esse participante (GESTOR 5), embora reconheça que a universidade tem o papel de ampliar a visão crítica dos estudantes, ressalta que não é só isso, pois seria necessário atender, primeiramente, ao mercado, considerando o contexto socioeconômico em que vivemos:

[...] Eu acho que não dá pra esquecer das origens, de que o jovem que ainda entra de baixa renda, ele ainda tem um sonho muito de elevar o padrão de vida social que, infelizmente, se traduz em salário porque nós temos uma, vivemos

numa sociedade capitalista. Então, não adianta dizer ah, não, a maioria desses jovens que estão entrando pelo REUNI, que agora estão tendo essa oportunidade, eles querem ter uma visão mais crítica de mundo. Não é só isso porque só a visão crítica não vai encher a barriga dele não. [...] agora que também o papel social da universidade tem contribuído para elevar o senso crítico dessa população não tenha dúvidas (GESTOR 5).

De modo geral, foi percebido que o papel da universidade não está voltado apenas a uma formação para o mercado de trabalho, mas, pelo contrário, gestores entendem também que é necessário formar o discente numa percepção de que este venha a ser um profissional que seja capaz de atuar como um cidadão, ou como uma cidadã e, assim, promover mudanças e melhorias para a sociedade.

Nesse sentido, nos dizeres de Dias Sobrinho (2008):

[...] A formação, em sentido pleno, vai muito além da capacitação profissional. Mas, a capacitação profissional é um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social. Não deve tratar-se de mera capacitação técnica, de adesão acrítica às urgências do mercado, nem de adesão à economização da sociedade. Deve tratar-se da formação de profissionais competentes, do ponto de vista técnico e operacional; porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos. Sendo assim, por fazerem parte da formação cidadã de uma pessoa, devem ser elementos da construção da vontade e dos objetivos da sociedade democrática. Em outras palavras, não devem ser meros instrumentos do sucesso individual e de uma qualquer apropriação privada (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 196).

Nessa perspectiva, cabe à universidade formar cidadãos e cidadãs numa perspectiva de solidariedade, justiça e dignidade para além do apelo imposto pelo modo de produção capitalista.

6.3.1.2 As concepções de Assistência Estudantil, na visão da equipe técnica

Para a equipe técnica, a concepção de AE perpassa por questões culturais e estruturais que devem ser mudadas pois são questões atreladas a uma visão conservadora a respeito do que seria a AE, pautada na benesse, e não no direito como deveria ser. A referida equipe admite que há uma certa dificuldade em romper com essa perspectiva conservadora que trata a AE, no âmbito da benemerência e da beneficência, por tratar-se de uma herança histórica que remonta ao início da assistência tida como a concessão de uma ajuda para aqueles que mais precisam e fazem por merecer.

[...] E eu falo não só da assistência estudantil. A assistência social também luta para romper com isso, né, com aquela perspectiva conservadora punitivista - eu estou te observando; se você fizer isso, está fora. Você não atende - é um pouco policialesca; sabe, assim sentido de você tem que merecer isso. Você tem que ser o pobre merecedor. É então, assim, eu vejo que às vezes às vezes aqui na UFU é um pouco ainda dessa perspectiva que é uma luta geral das políticas sociais de romper com essa visão de que não é ajuda sabe. [...] porque nós entendemos assistência estudantil numa perspectiva do direito. Sabe, então assim às vezes eu vejo os editais. Eu enxergo muito como ainda é punitivista, sabe e, infelizmente, eu acho que a gestão da UFU, a gestão da pró-reitora da assistência estudantil está nas mãos de pessoas que não são da área que não tem um histórico na área, né, o perfil dos gestores não contribui para romper com essa perspectiva tradicionalista, sabe, conservadora. Eu acho que não contribui (EQUIPE T2).

A fala transcrita (EQUIPE T2) traz o relato de uma Assistência Estudantil ainda calcada em ideários baseados na bondade, na ajuda e não no direito. Essa constatação escancara uma contradição presente no discurso institucional em sua Meta 13, do Relatório de Gestão/UFU, que traz por diretriz: “promover a Assistência Estudantil para **garantir o exercício pleno do direito à educação**” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020, p. 33). Temos por entendimento que ao colocar, e assumir a educação como direito, é necessário que esse posicionamento esteja institucionalizado em todas as suas instâncias, e não apenas no papel ou em Relatórios de Gestão.

Sobre o papel da universidade, trazemos aqui a fala deste técnico, que considera que este papel contempla também a formação para o mercado de trabalho, e completa:

[...] Eu acho que tem que formar para o mercado de trabalho. Também, claro, nós estamos formando pessoas aqui que têm que ascender socialmente e o trabalho e o dinheiro é importante, né? Às vezes você é a primeira pessoa da família que vai ter, que vai receber, mais do que um salário mínimo. Então, sim, é importante, mas eu acho que além de tudo, nós temos que criar seres humanos críticos. Formar, além de técnicos pessoas, seres pensantes não é uma visão de mundo. É uma visão democrática (EQUIPE T2).

As falas da equipe técnica apontam que falta uma maior preocupação, por parte da gestão, com a capacitação dos profissionais que atuam na AE e que a gestão foca muito em atender trâmites burocráticos determinados por órgãos superiores do Governo Federal.

[...] Eu tenho andado, assim, percebendo um certo é... recuo, né, na questão humanizadora da nossa relação com os estudantes. Eu tenho percebido, aí até vou ser repetitivo, mas, assim, uma urgência por parte dessa administração para atender às questões burocráticas do MEC e vejo pouca capacitação aí dos profissionais (EQUIPE T4).

Para além dessa constatação evidenciada nas falas de que a Universidade precisa desenvolver um olhar para seus técnicos, seja na área de capacitação, seja nas questões

relacionadas à saúde e bem estar do servidor, há que se lembrar que a condução das ações de AE se concentram, principalmente, nos técnicos administrativos. Estes compõem a equipe responsável por executar todas as ações pensadas em termos de desenvolvimento da AE. Nesse sentido, é pertinente atentar para essas questões levantadas por eles.

Ficou evidenciado, ainda, que o papel da universidade deve estar em sintonia com a comunidade, não apenas para levar conhecimento, mas numa perspectiva de troca de saberes. E assim deve também trazer para a academia os diversos tipos de conhecimentos e experiências, que podem ser ofertados pelas comunidades e pelo público externo da universidade. É necessário que a universidade amplie sua relação social e busque trazer, para dentro dela, os conhecimentos e a sabedoria da comunidade.

[...] A universidade ainda é um pouco, a meu ver, arrogante no sentido de achar que tem que ir lá para a sociedade apresentar soluções. Sim, eu penso que em alguns aspectos com certeza. Mas existem outros. E aí tem uma questão nesse meio e a universidade precisa ir lá na interação com a sociedade trazer para dentro da universidade a sabedoria e o conhecimento que já existe lá (EQUIPE T4).

É real a necessidade de se formar cidadãos, mas o papel da universidade deve ir além dessa formação e considerar o ser como um todo. Porém, é necessário que a universidade se atente e se pergunte se suas ações e o seu currículo estão realmente contemplando todos os públicos que nela estão. Ao falar sobre qual seria o papel da universidade, este técnico ressalta que ainda existe uma visão restrita que ainda impera na universidade, e que seria necessário promover uma ampliação da concepção de homem e de mundo: “[...] Não estou dizendo que a universidade vai ser uma Universidade Holística não, mas precisava olhar os seus currículos, seus projetos pedagógicos para sair dessa visão” (EQUIPE T3).

É possível observar que a equipe técnica, na condição de operacionalizadores e executores dessas políticas, apresenta, em alguns aspectos, uma visão bem mais pontual, no sentido de levantar apontamentos sobre o distanciamento entre o proposto e o que efetivamente é executado. Em seus relatos a equipe técnica traz também que as ações poderiam ser mais direcionadas e efetivas se houvesse um levantamento prévio a respeito das reais necessidades dos estudantes. Talvez isso se deva ao fato de que esse o grupo representa uma frente de trabalho e que se depara todos os dias com os entraves para se efetivar uma política de AE, dentro de uma perspectiva que se pretende oferecer educação enquanto um direito e Assistência Estudantil para todos os que precisarem.

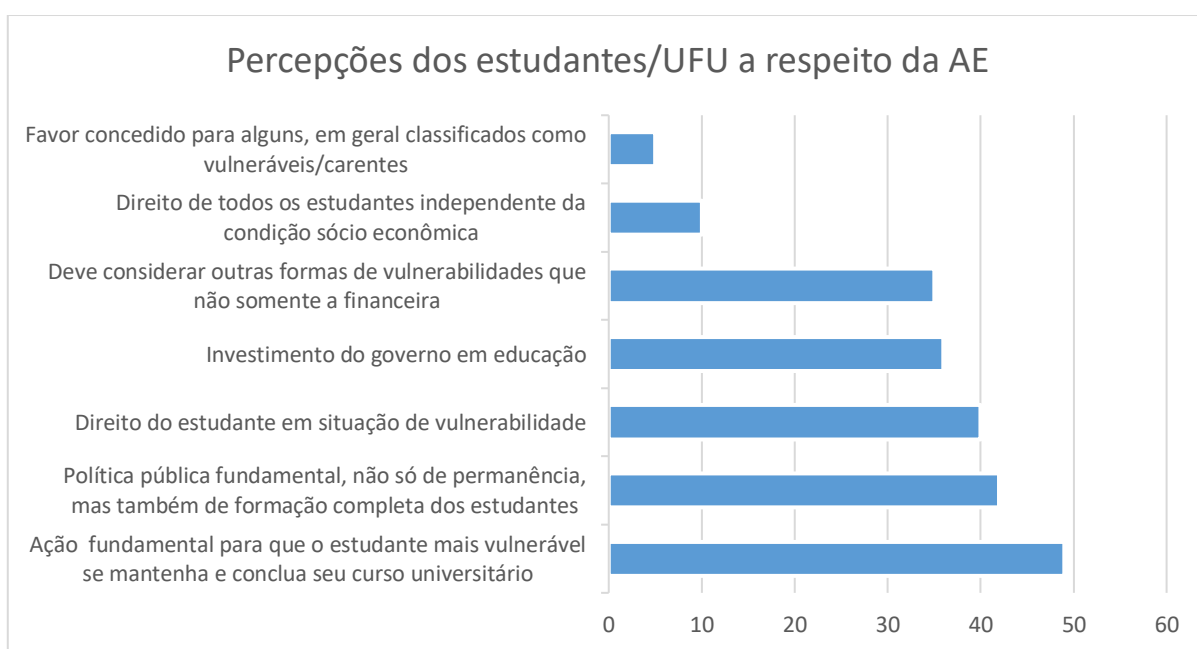
6.3.1.3 As concepções de Assistência Estudantil, na visão dos discentes

De acordo com os respondentes dos questionários, quando perguntados sobre a sua percepção a respeito da AE da UFU e o seu significado, cerca de 99% dos discentes relatam que a AE é uma ação importante para a sua permanência na universidade, já para outros trata-se de uma política e, como tal, é igualmente fundamental para a permanência e formação do estudante, um direito e também é vista, por alguns, como um favor.

A maioria dos estudantes ainda afirma que considera a AE como uma ação fundamental para que o estudante mais vulnerável se mantenha, e conclua seu curso universitário. Os estudantes indicaram também que Assistência Estudantil é uma política pública fundamental, não só para permanência, mas também de formação completa dos estudantes. Já um grupo menor de discentes, cerca de 20% dos respondentes afirmam que a AE é tida tanto como um investimento governamental quanto como um direito do estudante em situação de vulnerabilidade.

Em suas falas, os discentes afirmam que a Assistência Estudantil deve considerar outras formas de vulnerabilidades que não somente a financeira. As respostas que obtiveram maior número de ocorrência foram relacionadas no Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Percepções dos estudantes/UFU a respeito da AE



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para os 53 estudantes respondentes do formulário foi perguntada qual a concepção de Assistência Estudantil elencada mais se aproximava de sua definição. Foram disponibilizadas 7 opções de respostas, e 49 responderam que a AE é uma ação fundamental para que o estudante mais vulnerável se mantenha e conclua seu curso universitário; 42 estudantes disseram tratar-se de uma política fundamental, não só de permanência, mas também de formação completa dos estudantes, 40 veem a AE como um direito do estudante em situação de vulnerabilidade, ao passo que 36 entendem que a AE é um investimento governamental em educação. No entanto, 35 estudantes alegam que as ações de AE deveriam considerar outras formas de vulnerabilidades, que não somente a financeira; 10 afirmaram que a AE é um direito de todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica; e 5 entendem que a AE é um favor concedido para alguns, em geral classificados como vulneráveis/carentes.

Entre os cinco respondentes que apontaram a AE como favor verificamos que todos eles são provenientes de escola pública, sendo que três ingressaram via SISU/ENEM e 2 estudantes informaram que seu ingresso se deu via vestibular. Esta resposta pode indicar por um lado uma falta de entendimento em relação a AE enquanto política e por outro lado pode estar aliada a uma questão histórica a qual inferimos que ela possa ter como fundamento toda uma história de assistencialismo pela qual passa as políticas sociais no Brasil. Porém, ao ser confundida com favor, filantropia e até com o clientelismo (FALEIROS, 2014), a AE perde a perspectiva do exercício de um direito e cai numa perspectiva alienante. Na medida em que ela deixa de ser vista como direito, ela deixa de ser reivindicada como tal, e pode, assim, afetar todo um contexto de luta por direitos e comprometido com um posicionamento pela equidade, pela justiça social, pela universalidade do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais, rumo à ampliação e à consolidação da cidadania (NETTO, 2007).

Ao assinalarem que a AE é fundamental para a sua permanência e formação, os estudantes deixam evidenciado o papel que a AE representa para eles, qual a importância atribuída à AE e, por consequência, isso nos leva a inferir que a sua ausência pode trazer consequências negativas para o desempenho acadêmico, ocasionando o comprometimento com a sua conclusão de curso.

A partir dessas primeiras visões que contemplam as concepções de AE, partindo do entendimento que é necessário avançar nas visões e percepções a respeito da AE, buscamos identificar, na próxima categoria temática, se existiriam demandas ainda não atendidas, por parte da gestão, e buscamos também identificar quais seriam as ações mais utilizadas entre os programas e projetos executados pela Proae/UFU.

6.3.2 As principais demandas

Neste tópico, trazemos as demandas elencadas pelos participantes da pesquisa, incluindo tanto as mais solicitadas quanto aquelas que ainda não foram implementadas, ou atendidas.

6.3.2.1 Principais demandas na visão da gestão

De acordo com o Gestor 2, a procura por auxílios é algo temporal. No período de vigência de Editais para auxílios, é a Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE) a que mais se sobressai por ser a Divisão responsável por disponibilização dos auxílios Alimentação, Creche, Material Didático, Mobilidade Acadêmica, Moradia, Transporte Intermunicipal, Transporte Urbano, Acessibilidade, Empréstimo de Instrumental Odontológico e Moradia Estudantil, entre outros oferecidos. Já em momentos específicos, como durante as olimpíadas, a Divisão de Esporte e Lazer Universitário (DIESU), que é um órgão subordinado à Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE), é a que se sobressai perante as demais divisões.

[...] É, então durante os auxílios em pecúnia, dinheiro direto, a Diase é a top, né, de procura, mas durante as olimpíadas, é a Diesu. A gente teve um pico horrroso, ali em 2018, de ápice de tentativas de suicídio, assim, que também me pegou com muita surpresa. [...]. A Divru, eu vejo que ela diariamente, ela é sugada, né, porque enquanto tem RU, a Divru está no ápice aí da sua ação (GESTOR 2).

O setor de ações de apoio pedagógico, a Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae), oferece atendimentos nas áreas de apoio pedagógico, atendimento ao estudante estrangeiro, atendimento em Psicologia Escolar e Educacional, Auxílio Promisae, Neuropsicologia, Oficinas Psicoeducacionais e ainda apresenta uma demanda que oscila muito, conforme fala desta gestora, que a Dipae hoje se encontra em fase de descobrimento (GESTOR 2).

[...] O ensino remoto, ele despertou uma necessidade de uma metodologia pedagógica de um processo pedagógico que não necessariamente o estudante estava preparado para isso. Quanto mais o docente, né, então hoje a gente está sendo muito demandado ali na Dipae, para esse apoio de planejamento, estruturação de estudos que a gente não tinha (GESTOR 2).

Para esse participante (GESTOR 6), além dos setores já elencados, ele traz um dado, que é em relação à necessidade de informatização do trabalho executado na Diase, órgão responsável pela operacionalização dos auxílios:

[...] Olha, eu diria para você que o setor mais acessado seguramente é o de alimentação, né, por conta da atividade do RU. Mas eu não via na UFU, na Proae nenhum setor que trabalhasse com folga. Nenhum setor que eu pudesse dizer, olha aqui, tem excesso de servidor. Nenhum setor. Havia sempre uma sobrecarga e essa sobrecarga eu acho que poderia ser diminuída se tivéssemos um sistema informatizado. Não ia resolver nossa vida, claro, mas ia diminuir muito, muito o trabalho, retrabalho, os trabalhos mais braçais, né, seleção de documentos, a seleção poderia vir parcialmente para vocês com critérios já estabelecidos.... enfim (GESTOR 6).

Urge informar que, até a data atual da escrita deste texto, em referência da fala do Gestor 6, ainda não foi instalado um sistema informatizado para a realização das atividades e ações relacionadas à AE na UFU. Este sistema faz parte de um rol de solicitações dos técnicos, enviadas para a gestão.

Excepcionalmente, na visão desse ex-gestor, não houve nenhuma demanda que tenha sido atendida durante sua gestão e afirma: “Eu não percebi. Eu fiz até além quando eu assumi. [...] Eu não sei não, eu fiz tudo lá, dentro da assistência estudantil. Acho que não vi nenhuma atividade que não foi contemplada por nós” (GESTOR 7).

Uma constatação que pode ser colocada como uma das realidades vivenciadas em praticamente todas as universidades do país é a falta de recursos humanos. Segundo os gestores, essa falta de profissionais seria um dos fatores que contribuiriam para que os serviços não fossem oferecidos a contento, e alguns até descontinuados.

[...] Falando da minha experiência é, a gente não tinha pessoal suficiente, não tinha pernas. É tanto que alguns serviços nós deixamos de oferecer. Paramos de oferecer e alguns dos nossos serviços foram até inibidos. [...]. Isso é muito ruim, mas, eu acredito também que assim, sempre vai faltar. Sabe, por mais que você tenha profissionais de apoio na universidade, nunca vai ser suficiente mesmo, porque **a oferta cria demanda**, então se você oferece 40 profissionais... 50 profissionais os alunos sempre vão querer mais e assim eu percebia cada vez mais, os alunos mais necessitados ainda de apoio, sabe, o quanto esse público foi crescendo vertiginosamente dentro da universidade. Precisa de todo tipo de apoio, tanto o apoio psicológico, quanto um apoio material, quanto um apoio na organização de estudos, um apoio nas questões de cultura lazer então assim as demandas são muitas. Eu acho que não é nenhum demérito da UFU. Eu acho que isso é em qualquer universidade. Acho que nunca vai ter profissionais suficientes. Infelizmente (GESTOR 5).

Em relação a esta fala (GESTOR 5), independentemente de ter tido, ou não, um caráter intencional, temos que chamar a atenção aqui para a necessidade de desnaturalizar falas

presentes em certos discursos, bem como certas práticas cotidianas, e enxergar para além das aparências. O fato de não ter servidores, profissionais suficientes, não isenta as autoridades governamentais, de modo macro, e a gestão de modo micro, como responsáveis que são e estão, de buscarem estratégias e políticas públicas para equacionar as problemáticas que surgem, a exemplo da falta de servidores.

Não é natural o retrabalho devido à falta de implantação nos setores de um sistema de tecnologia, assim como não é natural o servidor ter que se desdobrar para realizar o trabalho de duas, ou até três pessoas, e nem por estar em disfunção.

São questões que vão sendo naturalizadas, mas, se observadas de perto, demonstram não condizer com uma instituição cujo discurso traz como missão que esta

[...] pretende ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020, p. 11).

Mesmo apresentando essas considerações, o processo de construção da política de AE que se tem hoje deve-se a uma longa história de negociações, de reuniões com órgãos responsáveis pela dotação orçamentária e o repasse de verbas para as Ifes. Esses fatos compõem o processo para a busca não só de recursos financeiros para a área da AE, mas também na luta pela construção de uma política específica na área da AE que suprisse as demandas estudantis com ações de apoio para a permanência e conclusão da sua graduação.

Nesse processo de construção da política de AE, há que se considerar o papel do Reuni enquanto precursor das mudanças efetivadas, aliada à figura do então Reitor da UFU, que estava na presidência da Andifes na época da criação do plano de expansão das universidades.

[...] Tenho o maior orgulho de ser o Presidente da Andifes que aprovou o REUNI, por demanda do MEC, então Ministro Fernando Haddad. Ao mesmo tempo que preocupávamos em aumentar e ampliar a Universidade, nos preocupávamos como vamos fazer com os alunos mais carentes. Por isso que a gente propôs, e nasceu em Uberlândia, levei para Andifes como proposta de política pública, foi aprovada por unanimidade pelos reitores, proposta que nasceu da minha equipe aqui na UFU. Levamos ao MEC e o Ministro Fernando Haddad compreendeu. Ao lado da ampliação das vagas na Universidade, tinha que se colocar dinheiro para a sustentabilidade dos alunos carentes. Daí o Plano Nacional de Assistência Estudantil (GESTOR 4).

Enfim, a materialização da Assistência Estudantil que se tem hoje, mesmo com ressalvas, mostra-se resultante de trabalho, do esforço e de reivindicações coletivas.

6.3.2.2 Principais demandas na visão da equipe técnica

Para a equipe técnica que trabalha com AE, a falta de profissionais suficientes para atender às demandas acaba incorrendo na prática da disfunção, por parte de alguns servidores, e a falta de espaço físico adequado são algumas das realidades já vivenciadas há tempos e que, inclusive, já foram encaminhadas à gestão superior. As falas a seguir trazem essas ponderações:

[...] A gente não tem nem um espaço apropriado para fazer trabalho em grupo por exemplo a esses pacientes⁵³. Então até as demandas externas dos professores chegam com pouca frequência para tipo, participação em eventos sabe [...]. Acho que essa pauta de ter um profissional da área prá compartilhar ideias para porque não dá prá [...] acaba que a gente resolve muitas outras questões que não são específicas da nossa área e, como disse os alunos, aqui eles têm acesso; às vezes, eles chegam com uma demanda que é da Diesu, por exemplo. Aí a gente tem que descobrir com quem a gente entra em contato para poder resolver as demandas da academia que eu nem sei como é que vai ficar mais, aqui, essas participações em eventos das atléticas (EQUIPE T6).

Os técnicos trazem que também faltam pessoas para realizar atendimento às demandas específicas que surgem nas diversas áreas, como a de saúde mental e pedagogia:

[...] Tem uma demanda por saúde mental também de atendimento na psicologia, que eu acho que é considerável. Sabemos que é um adoecimento dos nossos estudantes dentro da universidade e tem uma busca por esse atendimento [...] O apoio pedagógico é muito tímido. Acho que não pela ausência de necessidade, mas pela limitação do setor. [...] E o restaurante universitário, o acesso ao auxílio alimentação também é um serviço que é muito.... Ah gente! É só tirar foto daquelas filas lá” (EQUIPE T5).

Sobre essas lacunas identificadas na AE, esse participante da pesquisa afirma que sempre houve uma demanda por apoio à saúde e que essa demanda vem crescendo. Assim, admite a carência que existe na AE da UFU no atendimento às demandas estudantis e ratifica falas anteriores, afirmando que faltam profissionais para atender nas áreas da saúde psicológica e psiquiátrica, e na saúde em geral, e aponta as estratégias utilizadas no intuito de minimizar essas demandas não atendidas: “O que tem sido feito é fortalecer a rede de saúde pública, né, os encaminhamentos para o SUS mesmo e da inclusão do estudante com alguma necessidade educacional específica” (EQUIPE T7).

⁵³ O termo “pacientes” foi utilizado por uma profissional da equipe técnica com formação em psicologia.

Identificamos, nas falas, que há o aparecimento de novas demandas para além dos auxílios. São demandas que requerem uma maior capacitação para o acompanhamento da equipe junto a estudantes com questões relacionadas a transtornos do desenvolvimento e que têm repercussões na sua aprendizagem.

[...] A própria dislexia né, começaram a chegar demandas até mesmo de investigação neuropsicológica para verificar se o aluno que entrou com uma deficiência se ele teria outra também que estava negligenciada, tamanha dificuldade que ele vai encontrar no curso para ficar e então começou a acontecer essa demanda até do próprio DEPAAE, que é a divisão hoje que cuida da acessibilidade do ensino inclusivo né (EQUIPE T7).

As demandas pelos atendimentos com os Pedagogos também foram apontadas em outros Campi da UFU. Particularmente em Patos de Minas, um dos Campi da UFU, foi relatado pela técnica que a falta de servidores já é de conhecimento da gestão há quase 10 anos: “Aqui em Patos, o mais utilizado é o serviço social é a DIASE. O mais procurado, o que mais tem demanda é o atendimento pedagógico que não é ofertado aqui. Eu registro essa demanda desde o final de 2012” (EQUIPE T2).

A falta de uma política de Assistência Estudantil que seja exercida em sua integralidade faz com que apareçam situações como a que foi registrada nas falas da equipe técnica que contextualizou o evento da pandemia como um momento crítico nas universidades, que foram levadas, diante de uma emergencialidade, a implementar o auxílio inclusão para os estudantes em situação de vulnerabilidade para que esses pudessem acompanhar as aulas e atividades remotas que foram inseridas em substituição às aulas e atividades presenciais.

Os auxílios implementados incluíam a oferta de pacote de dados e equipamentos portáteis, como notebooks e tablets, para os estudantes. Embora conste como área de atenção da Assistência Estudantil, foi apenas com o advento da pandemia que as universidades, como a UFU, por exemplo, passaram a disponibilizar auxílio inclusão digital para os estudantes já bolsistas. Cabe ressaltar que a inclusão digital está prevista no Pnaes desde o ano de sua implementação, em 2010.

Ressaltamos que, conforme descrito no Artigo 7º da Política de AE da UFU, a instituição possui diversos programas para atender aos estudantes, sendo que alguns destes são destinados ao público estudantil em geral, e não apenas aos estudantes bolsistas, quais sejam: Programa de Integração dos Estudantes Ingressantes; Alimentação; Moradia; Transporte; Saúde Física; Saúde Mental; Esportes, Recreação e Lazer; Incentivo à Formação Cultural; Assistência e Apoio aos Estudantes de Baixa Condição Socioeconômica; Incentivo à Formação da Cidadania; Aquisição de Materiais Didáticos e Livros; e Programa de Bolsas Acadêmicas (UFU, 2009).

São, ao todo, 12 programas disponibilizados durante o decorrer do ano letivo, com ações que vão desde a integração e orientação a estudantes, a ações de prevenção à saúde, disponibilização de auxílios, material didático e apoio a atividades artístico-culturais.

6.3.2.3 Principais demandas na visão dos discentes

Conforme já explicitado na fala de um dos gestores, é necessário que a Assistência Estudantil esteja articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão, para que a universidade tenha, de fato, um papel transformador. Para os discentes, ainda há questões a serem resolvidas para que a AE seja realmente disponibilizada de modo acessível, igualitário, equitativo e justo. Eles expressam, em seus relatos, insegurança quanto à garantia da manutenção da oferta dos auxílios, medo e indignação, diante do descaso percebido por eles em relação às suas necessidades. Quando perguntados sobre quais seriam as principais demandas que possuem os discentes, apontam a falta de “bolsas”, a falta de assistência à saúde, a dificuldade de acesso a terapias e a limitação no número de sessões para terapia, entre outros.

Nas falas desses discentes, disponibilizadas no Quadro 19, a seguir, pode-se fazer um levantamento sobre as demandas que ainda se fazem presentes no contexto da AE da UFU.

Quadro 19 - Demandas AE/UFU na percepção dos discentes

Respostas
<i>Acredito que maior abrangência de pessoas, mais bolsas para a comunidade estudantil (que eu acredito que seja difícil, visto que estas advêm de repasse do Governo Federal, que nos últimos anos têm feito cortes orçamentários nas Universidades Públicas) (D05)</i>
<i>Eu acho que no momento que vivemos hoje, a saúde mental é muito comentada. Nós precisamos de assistência psicológica para sobreviver ao ataque neofascista, que vivemos no Brasil, e sempre precisamos para lidar com a universidade (D08)</i>
<i>E, claro, o valor da bolsa de assistência, ou os cortes que a moradia universitária sofreram [...], só demonstram o descaso gritante com nós que exigimos nosso direito de estar de maneira saudável e completa na universidade (D15, Sic)</i>
<i>Maior transparência com os recursos e destinações e cobranças por mais bolsas, ainda mais nessa pandemia, onde mesmo alunos que são atendidos por bolsas tiveram que trabalhar prá complementar a renda em casa (D22)</i>

<i>Manter a política. Manter os benefícios (D31)</i>
<i>São as reivindicações de caráter político, como a rígida seleção de deferimentos em bolsas, devido às documentações pessoais; maiores compreensões de pedidos feitos pelos discentes que fazem parte da moradia estudantil[...] (D44)</i>
<i>Sobre isso, que ela seja de fato mais inclusiva e mais justa em seu processo de seleção, para que não seja possível fraudes por parte de quem tem suporte financeiro da família, mas não declara (D46)</i>
<i>Uma alimentação digna e de respeito no mínimo, porque em Monte Carmelo estudei 6 anos, e juraram o RU. Até agora nada (D51)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar, entre as demandas apontadas pelos discentes, que ainda há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de contemplar todas as necessidades e expectativas discentes em relação à AE. Entre as demandas elencadas pelos discentes, temos ainda: disponibilizar uma maior quantidade de auxílios; reajustar os valores desses auxílios; ampliar a diversidade de atendimentos que contemplem questões de saúde física e mental; e estabelecer critérios mais claros e justos de seleção de bolsistas.

A respeito da reivindicação por mais clareza no processo de seleção de bolsistas, cabe esclarecer que se trata do processo de análise socioeconômica utilizado para identificar o perfil socioeconômico do(a) estudante no âmbito de sua família, a fim de caracterizá-lo(a) como público-alvo nos auxílios previstos pela Proae UFU. Esse processo de análise, bem como os seus procedimentos, é respaldado pela Portaria Proae n.º 18/2020, que dispõe sobre a metodologia utilizada para a realização de análise socioeconômica executada pela equipe técnica de Serviço Social da DIASE no âmbito da Proae/UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020), e encontra-se divulgado no site institucional.

Estes e outros apontamentos dizem muito sobre a AE, oferecida hoje na UFU, que, em suma, se restringe a oferecer o básico em termos de auxílios. Com isso, o estudante é privado de ter uma AE na sua integralidade e que contemple todas as áreas do Pnaes identificadas por moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A título de complementação durante a aplicação do questionário, foi levantado por um dos discentes que o Campus de Monte Carmelo não possuía Restaurante Universitário. Cabe

destacar que ele foi inaugurado em 25/04/2022⁵⁴, conforme nota divulgada no site da UFU, para ser utilizado pela comunidade acadêmica da UFU, composta por professores, técnicos e estudantes.

6.3.3 Limites e fragilidades da AE da UFU

Foram apontadas, pelos participantes da pesquisa, limitações, e identificadas algumas fragilidades dentro do processo da PAE da UFU, manifestadas na falta de recursos, na fragilidade de a política ter como base um decreto que ainda está alinhado à política de governo (s), e não de Estado. Foi também ressaltada a necessidade de ampliação do número de recursos humanos, de reajustes no valor dos auxílios e de uma maior transparência na condução das ações da PAE da UFU.

6.3.3.1 Os limites e fragilidades da PAE na visão dos gestores

Embora o Pnaes tenha proporcionado um respiro para as universidades, em termos de disponibilização orçamentária, reestruturação física e aumento do quadro de docentes e do número de estudantes, o Programa não deixa de apresentar falhas que indicam a fragilidade tanto no nível de planejamento quanto de sua execução.

Esse participante da pesquisa (GESTOR 6) enumera algumas questões que ele mesmo denomina de “limites do escopo”, em relação ao Pnaes. Esses limites iniciam-se desde a sua concepção pois “Por ser decreto, e não ser lei federal, ele tem uma capacidade de perpetuação muito menor”.

1. [...] olhando a história da assistência estudantil de 1928 para cá, eu acho que ele é o que de melhor apareceu na história da assistência estudantil do Brasil. Mas, ele tem muito limite, eu acho. E ele não garante, ele não serve ainda como um importante instituto legal para garantia do direito à educação.
2. O Pnaes, ele tem um hiper foco em renda. Ele estabelece a prioridade, tem gente que acha que a prioridade é a totalidade. Não. O Pnaes é muito claro; quando ele diz um salário-mínimo e meio, ele está falando do público

⁵⁴Ler mais em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/04/restaurante-universitario-do-campus-monte-carmelo-e-inaugurado>.

prioritário. Qualquer pessoa dentro da universidade pode ser atendida pela assistência estudantil agora, mas há prioridades.

3. **O critério racial fica de fora, não há menção no Pnaes sobre a questão racial.** Nenhuma menção. **Não há menção à questão de gênero.** [...]. As questões que envolvem a deficiência elas estão colocadas também só numa área do Pnaes e eu acho que isso ainda é pouco.

Pnaes diz que o público-alvo são jovens. Quando ele fala de jovens ele vai até 29 anos. Então, se eu tiver um estudante com 30, ele está fora da cobertura do Pnaes. O Pnaes tira também estudantes de pós-graduação que é outro erro. [...] **nenhuma menção a trabalhadores. Então a gente não cria reserva para trabalhadores; a gente não quer uma universidade para trabalhadores, a gente quer uma universidade para pessoas que vêm de escola pública, pessoas que têm renda de até um salário-mínimo e meio (GESTOR 6).**

Foi dito por alguns participantes da pesquisa que o Pnaes não contemplou o aumento no número de servidores, em igual proporção, de modo a atender às novas demandas que foram geradas com a expansão do Ensino Superior.

Em se tratando de uma política de governo, é possível identificar a preocupação em relação à continuidade, ou não, das ações desenvolvidas a partir da instituição do Pnaes que, além dos limites já detectados, se agrava diante de um quadro de servidores técnicos que não cresceu no mesmo compasso que os docentes e discentes. Essa falta de planejamento causa um descompasso que gera filas para atendimentos e demora para solucionar as demandas apresentadas pelos discentes.

De acordo com o artigo 5º do Pnaes, “as instituições federais de ensino superior deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES” (BRASIL, 2010). Ao serem perguntados sobre a questão do acompanhamento e avaliação do programa, pôde ser percebido, pelas falas dos gestores, que ainda não há acompanhamento do programa Pnaes, como preconizado no referido artigo. As falas, tanto da gestão atual como da anterior, reconhecem que ainda não se estabeleceram critérios para avaliar e acompanhar o programa.

[...] É nós não temos critérios claros de avaliação; foram deixados para as universidades, e a gente não tem uma tradição no Brasil de avaliar política pública. Então, não há um indicador (GESTOR 6).

Esse ano vai ser o primeiro ano que a gente vai conseguir avaliar o Pnaes (GESTOR 2).

Essa falta de diretriz para ações de acompanhamento e avaliação do programa compromete a sua efetividade. Ao deixar de estabelecer critérios de avaliação para as IFES do Brasil, cada uma delas realiza (ou não) esse acompanhamento da maneira que é possível, ou do modo como entende ser o correto, e isso implica em termos de uma política mal avaliada e que poderá incorrer em prejuízos tanto para as instituições quanto para o seu público-alvo.

Já em relação ao acompanhamento direcionado ao estudante bolsista, os participantes da gestão trazem algumas ponderações que demonstram que igualmente ao que acontece com a avaliação do programa Pnaes, a avaliação e o acompanhamento do estudante ainda não é uma realidade institucional e apresentam relatos divergentes em relação a essa temática, conforme demonstrado no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20 - Visão dos gestores sobre o acompanhamento ao estudante bolsista

Respostas
<p><i>A gente vem trabalhando, a gente fez vários pilotos ali em 2019, que já tinha sido feito os pilotos, né, e acho que uns 6,7 anos atrás e nós retomamos em 2019. A gente busca fazer um acompanhamento mais próximo daqueles estudantes que estão com desempenho acadêmico, né, mais baixo, né, ou fora da média determinada ali pelas nossas resoluções ou pela instituição. Esse momento durante a pandemia não é que a gente achou que não era justo; a gente cobrar do estudante nesse momento, um rendimento que nem a instituição está conseguindo oferecer, na sua capacidade total, as condições necessárias aí para o ensino adequado; então, nós suspendemos a verificação do desempenho (GESTOR 2)</i></p>
<p><i>Eu tenho me preocupado um pouco com o fato de nós cobrarmos do estudante determinado rendimento como uma contrapartida para que ele acesse o direito de permanecer [...]. É a ideia de direito, né; quando a gente pensa em direito à educação, a gente está pensando na liberdade que a pessoa tem de fruir de aproveitar oportunidades. Quando eu dou a ela uma contrapartida e digo “Olha, você que é vulnerável, você só vai garantir um suplemento para sua vulnerabilidade se você apresentar um determinado rendimento. A gente normalmente não cobra esse rendimento de estudantes ricos. O estudante é milionário, ele falta quantas vezes ele quiser, claro que corre o risco de jubilar, mas esse risco é geral. [...] Por que que eu preciso dizer para ele que a condição de permanência dele, a bolsa, está vinculada a ter um rendimento de mais do que 60 pontos ou matricular em tantas... se um estudante rico não tem essa exigência? Então, eu estou criando uma contrapartida para que ele acesse um direito (GESTOR 6)</i></p>
<p>O acompanhamento não era feito de perto. Sabia que as coordenações não faziam acompanhamentos dos estudantes também, com quem a gente poderia dialogar, coordenador às vezes nem conhece estudante então é, sentia muito. Acho que essa é uma grande lacuna para a gente resolver na universidade (GESTOR 6)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar, nas falas apresentadas no Quadro 20, a associação do acompanhamento à verificação do rendimento do estudante, se ele está ou não apresentando rendimento acadêmico suficiente para se manter nos auxílios oferecidos pela Proae. Essa

argumentação da gestão, alinhada à legislação vigente na UFU, demonstra que o foco está centrado no estudante, e não no processo educativo como um todo, conforme confirma o texto da Resolução n.º 15/2009, do Consun, no sentido de que compete ao programa de AE: “Assegurar as bolsas de alimentação, moradia e transporte, em atendimento às necessidades básicas dos estudantes, levando em consideração o tempo médio do curso e **rendimento acadêmico**” (UFU, 2009, grifos nossos).

Desse modo, se por um lado, tentamos garantir a permanência do estudante vulnerável, concedendo-lhe o direito de um apoio financeiro na Universidade, por meio dos auxílios oferecidas pela AE; por outro lado, esse “direito” é condicionado à manutenção de seu sucesso, expresso pelas suas notas, e pode ser subtraído a qualquer momento se seu rendimento acadêmico for insuficiente ao exigido.

Nas falas de alguns gestores, constata-se que a perspectiva de apoio da AE para o acesso e permanência nem sempre é reconhecida como direito do estudante. Também deixa evidenciado o distanciamento das coordenações de curso no acompanhamento à vida acadêmica do estudante e à ausência da oferta de uma escuta, voltada para orientar e encaminhar de acordo com as demandas e dificuldades apresentadas por esse estudante.

Esse participante (GESTOR 06) elenca as principais dificuldades para efetivar uma AE, contextualizadas de acordo com os eventos políticos e econômicos do país.

[...] Antes do *impeachment* a gente tinha alguns problemas, [...] a assistência estudantil, ela fica vitimada, ela fica presa a uma lógica da diplomação, sendo que a diplomação ela pode resultado de uma boa política de assistência estudantil, ou até com muito boa política de assistência estudantil, eu posso ter baixa diplomação. **Porque às vezes nem depende da assistência estudantil o estudante se formar ou não.** [...]. O segundo problema do financiamento até o golpe, até o *impeachment*, é o fato de que ele nunca foi sensível ao volume da demanda. Então, como ele era sensível ao volume da diplomação, ele não era sensível ao volume da vulnerabilidade[...]. E aí, junto com o golpe, a gente tem a Emenda Constitucional número 95. **A emenda constitucional número 95 é uma emenda que congela os orçamentos federais por 20 anos, repondo a inflação.** Então eu pego o Orçamento de 2016, né, e corrijo a inflação dele. Essa é a única variação de volume. O que quer dizer a gente vai ter sempre a mesma quantidade de recursos corrigido da inflação de 1 ano para outro, né, um bolo, o bolo geral só é possível aumentar os recursos da assistência estudantil se eu diminuir de outra área; então, o cobertor vai ser sempre curto, então o resultado é que nós **ficaremos até 2036 se essa Emenda Constitucional não for derrubada com esse estrangulamento.** [...]. Ou seja, as universidades estão tentando manter uma certa cobertura, mesmo com menos recursos. E isso quer dizer que estão pagando menos para cada estudante (GESTOR 6).

Temos, com isso, um contexto de estrangulamento orçamentário para a educação de modo geral que está, então, atrelado aos direcionamentos políticos aos quais vivenciamos nos últimos tempos em nosso país.

Quando perguntado sobre quais seriam os fatores que limitariam a permanência na universidade, a fala do participante a seguir (GESTOR 3) elenca quatro aspectos:

1º aspecto: **A dificuldade de acesso das camadas populares na universidade pública.** Para esse participante (GESTOR 3), esse fato, a questão da dificuldade do acesso de uma grande maioria de população, em condição de vulnerabilidade socioeconômica, está aliada a um projeto maior político e econômico, que deixa evidenciado que “não é interesse da classe dominante que as classes subalternas progridam e cheguem na universidade porque eles veem a instituição como uma coisa elitista” (GESTOR 3).

2º aspecto: **A qualidade do Ensino Médio que prejudica o ingresso pelo sistema de vestibular.** A ausência de um sistema universal de entrada, como nos outros países, é determinante para que esse processo e o estudante sejam prejudicados, considerando ainda que “nós não temos vaga o suficiente para atender a demanda e, com isso, a grande maioria das vagas para o ensino superior estão hoje no setor privado” (GESTOR 3).

3º aspecto: **O impacto dos contínuos recortes financeiros na limitação dos programas de Assistência Estudantil.** Em sua fala, ele destaca que hoje as Ifes não conseguem atender à totalidade os estudantes que necessitam da AE: “As filas de espera continuam grandes e essa fila de espera, infelizmente, tem gente que não consegue esperar e não consegue se manter na universidade” (GESTOR 3). É fato que os recursos destinados à AE vem recuando ano a ano, conforme demonstramos na Tabela 1, na Introdução desse texto.

4º aspecto: **A universidade carrega uma cultura conservadora e preconceituosa**

[...] A universidade pública ainda tem setores que discriminam os tipos de camadas populares. Então, essa universidade elitista ainda cria currículos que chamamos de currículos ocultos; são currículos que permitem a formação de pessoas que são oriundas das camadas populares, mas que não conseguem se ver como sujeitos. Muitos estudantes evadem da universidade, achando que eles não têm competência, se achando incompetentes, quando na verdade é a própria instituição que discrimina. [...] essa universidade elitista, racista, preconceituosa ainda persiste e ela é, sim, um fator de limitação da permanência e da terminalidade de muitos estudantes de baixa renda dentro da universidade (GESTOR 3).

É sabido, também, que existe uma gama de questões que, agravadas pela desigualdade social, fazem com que a AE, sozinha, não consiga resolver todas as questões relacionadas às demandas estudantis. A desigualdade social no país tem atingido proporções gigantescas e,

assim sendo, muitos estudantes estão utilizando o recurso da AE como uma das principais fontes de renda para ele e, em alguns casos, também para a sua família.

[...] Agora a gente sabe que a situação é tão dramática que muitas famílias de estudantes estão tendo nessas bolsas que nós dispomos uma complementação do orçamento familiar. Então, veja o drama social do país. Uma bolsa que seria talvez suficiente, embora com restrições para um indivíduo para um estudante. Esse recurso passa a ajudar no sustento da família. E eu não sei como resolver essa questão. É uma questão que extrapola muito a própria competência dos gestores. É uma questão social da maior gravidade. E a sociedade brasileira tem que estar atenta para isso. O que nós queremos para o futuro do nosso país. Nós estamos vendo aí famílias sobrevivendo de lixo e famílias sobrevivendo disputando ossos, restos daquilo que vai para os açougues, para os supermercados, etc. Então, é uma tragédia social de grande envergadura (GESTOR 1).

Quando perguntado sobre as expectativas futuras em relação à AE, este gestor demonstra sua preocupação, principalmente nesse período e contexto pós-pandêmicos, quando o impacto desse contexto nas questões orçamentárias que não se restringe apenas à AE.

[...] Então nós vamos ter um problema já aí; a gente já sabe, e tão logo retornamos às atividades presenciais. Eu imagino que nós teremos diversas dificuldades para garantir, por exemplo, o funcionamento de restaurante universitário, a questão da Transporte *intercampi* e tem vários projetos, além da questão das bolsas. Então, a gente sabe que teremos dificuldades à vista; então, isso já causa preocupação para os gestores (GESTOR 1).

Sabemos que o orçamento, ou a falta dele, é uma questão preocupante em qualquer tipo de gestão. As reduções orçamentárias que vêm ocorrendo nas universidades é uma questão que afeta não apenas a área da AE, mas a universidade como um todo.

[...] e inclusive tem havido diversas manifestações tanto individuais quanto manifestações, por parte da Andifes, e a respeito dessa questão relacionada a toda a questão orçamentária das universidades, mas também nesse recorte da assistência estudantil. Então, isso é uma questão que vem sendo agravada nos últimos cinco anos; pelo menos inclusive as universidades têm solicitado que as autoridades não sei se a gente vai conseguir que comece a se fazer uma recomposição do orçamento das universidades, envolvendo desde assistência estudantil ao orçamento global da instituição. [...] A assistência estudantil, ela consegue socorrer aquela vulnerabilidade socioeconômica pontual do estudante. Mas e as outras questões? [...]. Isso envolve um projeto maior de país de nação do que o que a gente está construindo como nação. E aí, é claro, a política tem um papel fundamental (GESTOR 1).

O governo não quer obviamente financiar, investir nas universidades porque acha que aqui só existem marxistas que querem a cabeça do governo; então é eu acho que durante o governo Bolsonaro nós não teremos qualquer discussão sobre a expansão da universidade, qualidade da universidade, internacionalização da universidade, redução das desigualdades dentro da universidade, porque as universidades também replicam desigualdade. Ilza,

tem muito pouco estudante preto, preta fazendo iniciação científica; tem muito pouca mulher fazendo mobilidade Internacional. Então, tem critério de gênero e cor que também priva estudantes de oportunidades acadêmicas (GESTOR 6).

Sobre a representatividade dentro da universidade, no discurso proferido por Che Guevara, na Universidade de Las Villas, em 28 de dezembro de 1959, ele já trazia como mensagem a necessidade de a universidade se atentar para os caminhos que ela deveria seguir, e assevera:

*[...] Y, ¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al Pueblo [...]*⁵⁵ (CHE GUEVERA, 1959, p. 3).

O discurso traz a defesa da pluralidade, da diversidade, como fundamentais dentro de uma instituição pública.

Nas falas, os participantes ressaltam também que a AE necessita ter sua ampliação, de modo a contemplar as diversas áreas de atuação preconizadas pelo Pnaes, estabelecendo uma política pautada em ações ampliadas e que busque contemplar, a contento, as demandas apresentadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidades, indo, assim, na contramão do movimento que defende e caminha para a concepção de uma política única e restrita.

Essa ampliação envolve assumir a Assistência Estudantil para além da assistência, numa perspectiva mais ampla de política de Assistência Estudantil, que não se limite a atender o mínimo do mínimo, mas, que inclua ações que irão desde a oferta de auxílios a ações preventivas, de promoção à saúde, bem como a resolução de questões acadêmicas que influenciem e resultem em ameaças, não apenas a permanência, mas a conclusão de curso de graduação. “Por isso que a assistência estudantil, ela **não é assistência social, ela não trata dos mínimos sociais**; a gente está tratando da educação de um ser, o jovem, o adolescente” (GESTOR 8).

Segundo a contextualização presente na fala a seguir, nos últimos tempos tem aumentado o número de estudantes identificados como público da AE; porém, esse crescimento

⁵⁵ Tradução livre: “Tenho que dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato, não só entre os alunos, mas também entre os professores, que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo” (CHE GUEVERA, 1959, p. 3).

acontece numa relação inversamente proporcional à distribuição de recursos governamentais destinados a esse fim:

[...] Saímos do patamar de 42% de estudantes em situação de vulnerabilidade que demandava a assistência estudantil, isso em 97. Mudou um pouquinho em 2003, 2010, para uma ampliação em 2014 para 66% desse público até 1 ½ salário mínimo. Isso faz uma diferença enorme em 4 anos. E em 2018 fomos para 70%. Agora me diga como democratizar o ensino para esses adolescentes e jovens que é a maioria do público da assistência estudantil de 18 a 29 anos? Como viabilizar uma assistência estudantil sem recursos? Primeiro o grande limite a gente está vendo que nós estamos perdendo recursos; isso não combina com a democratização; então, o **investimento em recursos é fundamental; por isso, a nossa luta pela aprovação de uma lei federal que garanta recursos financeiros para a assistência estudantil** [...] (GESTOR 8).

Sobre o cenário para a AE na atualidade, e as perspectivas de futuro, esse participante (GESTOR 4)-gestor critica o (des)norteamento das ações governamentais. Segundo ele, essas ações, ou a falta delas, reverberam em vários setores da sociedade, que incluiriam a área da educação:

[...] Mas não há como diagnosticar esse governo de outra forma. É um fracasso na educação, é um fracasso na saúde. Vide aí o combate à pandemia, é um fracasso nas Ciências e Tecnologias. Então nós precisamos reencontrar o caminho do desenvolvimento. Chegamos a 6ª economia do planeta, caímos de volta para a 13ª. Ora, tá na hora da gente termos um projeto de nação de volta para marcar um rumo e caminharmos naquela direção. Voltarmos a ter programas que incentive a industrialização, os industriais contratarem doutores, voltar a ter programas que aumente os cursos de pós-graduação, a base de pesquisa nacional [...] (GESTOR 4, *Sic*).

Reforçando as falas anteriores, ao considerar haver um caráter limitante da AE, enquanto política, é que essa depende da continuidade na disponibilização de verbas. No relato a seguir o gestor 1 aponta que a luta coletiva é uma importante forma de reivindicar mais recursos para as Ifes, diante da política de corte de gastos:

[...] As limitações são sempre de natureza orçamentária. E o que o que as universidades têm feito, além de forma coletiva, através da Andifes, reivindicar, junto ao MEC, uma recomposição orçamentária, nós temos interagido fortemente com os parlamentares do Congresso Nacional para tentar reverter. As políticas de corte de gastos e corte de recursos. Agora nada disso é fácil porque o país, ele também sofreu certamente um impacto muito grande da pandemia, ou seja, há situações. A situação econômica global do país é uma situação de dificuldade. Agora o que as autoridades deveriam, ou devem fazer, é verificar aquilo que é prioritário, o que é prioridade nesse contexto. Na minha opinião, a prioridade é garantir recursos para a educação, para a saúde, para a Ciência, Tecnologia, para a cultura e para as artes. Essa é a minha visão agora (GESTOR 1).

É essencial investir em ações de AE. Isso é fato; porém, conforme atesta este participante identificado como Gestor 6, a AE, sozinha, não garante, e nem dá conta de resolver questões mais complexas, como é o caso da evasão. Ele alerta para o fato de que a evasão é composta por multifatores e que não basta atribuir o sucesso, ou fracasso, à AE, posto que ainda não foram estabelecidos parâmetros para medir o alcance da AE para a redução dessa evasão:

[...] A diplomação, a evasão, em algumas circunstâncias elas podem não depender da assistência estudantil; agora, ao mesmo tempo eu não quero dizer que a assistência estudantil não garanta a diplomação de algumas pessoas; eu não estou querendo dizer isso. [...] a evasão ela é muito complexa e ela é multicausal, né, é aí uma segunda coisa que eu quero dizer sobre isso, Ilza; é que no Brasil as pesquisas, e eu também não vi pesquisas em outros países que respondessem a essa pergunta; é, no Brasil eu não consegui ainda ler um trabalho que me respondesse à seguinte pergunta: Qual volume da evasão de uma universidade é responsabilidade da assistência estudantil? Seja se a gente tiver 1000 estudantes da UFU que evadiu, quantos evadiram por falha da assistência estudantil? Recurso insuficiente, né? Mil coisas que podem acontecer (GESTOR 6).

Assim sendo, são vários e complexos os fatores que permeiam os limites e as fragilidades da política de AE na visão dos gestores pois estes perpassam por questões políticas que incluem disponibilidade orçamentária, recursos humanos, investimento em pesquisas, além de questões como evasão, diplomação, retenção, questões sociais como o preconceito e racismo que também acabam sendo fatores de limitação para a permanência e conclusão de curso.

6.3.3.2 Os limites e fragilidades da PAE, na visão da equipe técnica

Em relação à equipe técnica, quando perguntados sobre limitações e fragilidades observadas no âmbito da AE, esta relata que as legislações que compõem o Decreto do Reuni, o Pnaes e também as ações de AE institucionalizadas na UFU, carecem de atualizações e readequações. Essas readequações, segundo os entrevistados, se dariam em vários âmbitos, a começar pela atualização de valores⁵⁶ e pela incorporação de uma nova redação que contemplasse as demandas estudantis de forma mais ampla.

⁵⁶ O valor do auxílio creche pago pela UFU, desde 2016, é de R\$200,00, e ao longo do período não teve nenhum tipo de reajuste ou correção dos valores. Já o auxílio moradia, foi reajustado para R\$400,00, a partir de 2016, e desde então, permanece com o mesmo valor.

[...] Primeiramente tem que ser garantido como lei e o Pnaes, ele já está ultrapassado, não é? Ele é de 2010 né? Já são 11 anos hoje, né, a universidade já mudou muito. É, eu acho que ele precisa de ser mudado. Sabe, acho que precisa de ser atualizado; no entanto, que é um decreto pequeno eu acho que ele pode ser encorpado e já existe essa proposta né? (EQUIPE T2).

É notória a importância da transformação desse decreto em lei, haja vista a conjuntura econômica e social do país, que gera insegurança diante da instabilidade financeira que vem se agravando nos últimos tempos. Ao se tornar uma lei, esta representaria uma maior chance de negociação e uma margem maior de verbas para investir na AE, de modo geral.

Entre os técnicos, são evidenciadas situações limitantes, com relação às ações de acompanhamento do estudante bolsista, quanto à falta de uma cultura que priorize o trabalho inter e multidisciplinar. Este pode ser um fator que contribuiu para que não tenha sido levado adiante o projeto de acompanhamento do estudante, aliado à falta de um olhar que considere o discente de forma integral, e afirma que há uma cultura individualista, institucionalmente falando, que impede a realização de trabalho em grupo envolvendo as equipes que atuam na Proae que seria composta por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e Psicopedagogo, com ações pautadas no diálogo que priorize o bem-estar do discente.

Constata-se que a permanência nos auxílios da AE tem como contrapartida a manutenção do rendimento acadêmico⁵⁷, conforme prescrito na Resolução Consun n.º 15/2009. O acompanhamento desse rendimento do estudante bolsista é feito pela equipe técnica e inclui reuniões de equipe e com os estudantes que foram identificados em situação de baixo rendimento acadêmico.

Quanto a esse modelo de acompanhamento a equipe técnica se manifestou, de modo geral, contrária à sua realização e justificou que, nos moldes em que se encontra estruturado, ele não se configura como um acompanhamento, mas, antes disso, se configura como um instrumento que está sendo utilizado mais a serviço da gestão do que a serviço do estudante. No quadro a seguir, demonstramos algumas das ressalvas manifestadas pelos técnicos entrevistados.

⁵⁷ Conforme o parágrafo 3º da Resolução n.º 15/2009 do Conselho Universitário Estabelece a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia, os programas e projetos destinados a cada grupo de estudantes, regulares ou especiais, serão definidos na normatização desta política no Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Consex), contemplando o rendimento acadêmico como critério básico para permanência

Quadro 21 - Visão da equipe técnica sobre o acompanhamento ao estudante bolsista

Respostas
<i>Esse acompanhamento pedagógico de uma forma punitiva e fiscalizadora é só no sentido de: “Olha, você vai ficar ou não vai ficar no auxílio, dependendo da sua nota”. Por que isso não é feito com os demais estudantes esse acompanhamento? Porque eles merecem estar lá, eles não usam auxílio. Agora quem usa auxílio não merece estar ali. Por que se você tira um auxílio do estudante que está nessa condição ele vai o quê? Desistir. Ele vai continuar? Não vai. Já está difícil. Está recebendo “não” para todo lado. Tirar o auxílio, é mais um não. O que que eu estou fazendo aqui? Ah, esse lugar, eu não pertencço a esse lugar. Esse sentimento de pertencimento. Todos estão dizendo não para ele né? (EQUIPE T5)</i>
<i>Muitas vezes é essas comissões. Elas foram criadas de uma maneira provisória, mas para atender, por exemplo, a processos fiscalizatórios, né, do governo central para ver a aplicação desses recursos, e tudo mais, mas, eu não vejo assim um acompanhamento sistemático já consolidado dentro da universidade (EQUIPE T4)</i>
<i>Eu chamava eles para conversar, orientar e, se necessário, fazer os atendimentos. Ai depois de muito tempo já fazendo assim, que a gente começou realmente a trabalhar juntos: eu e os assistentes sociais, principalmente. Ai a gente tentou já fazer uma coisa mais formal [...], mas assim realmente ainda não tenho dados sobre o acompanhamento (EQUIPE T6, Sic)</i>
<i>Se o estudante ele está com a nota baixa por uma questão de dificuldade acadêmica e tal, mas ele continua dentro do perfil socioeconômico, não é a gente que tem que tirar um estudante. A gente não vai tirar o estudante. O nosso parecer continua que está dentro do perfil do atendimento. Socioeconomicamente ele precisa do auxílio para continuar. Mas aí a gestão define que se ele tiver menos de 3 disciplinas ele tem que estar fora. Muita coisa que tem que mudar né? (EQUIPE T2).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar que o conceito de acompanhamento é visto pelos técnicos como uma ação mais punitiva que educativa, e que leva o estudante a ter que apresentar um rendimento acadêmico que atenda aos parâmetros determinados pela gestão como condição para se manter nos auxílios. Segundo essa técnica entrevistada:

[...] Ele foi pensado através de uma lista de estudantes que estavam com coeficiente acadêmico baixo, com a intenção de cortar os auxílios dos estudantes. A Pró-reitoria, ela entendeu o acompanhamento como um momento de fiscalização e jogou para a equipe a decisão de permanência ou não nesse auxílio, instituindo um parecer multiprofissional dos profissionais que estavam ali na divisão para se respaldar na decisão de permanência do estudante ou de cancelamento do estudante nos auxílios. Então o acompanhamento não é um acompanhamento, não existe um acompanhamento, [...]. Então o objetivo da Pró-Reitoria e das equipes eram diferenciados. Até porque a maioria dos estudantes que compareceram, que passaram por profissionais todos receberam parecer positivo. Porque o entendimento da equipe era justamente ter essa função de conversar, de saber o que estava acontecendo, para poder direcionar, mas para a gestão bastou somente o parecer para continuar pagando ou não pagando esses auxílios (EQUIPE T5).

Em relação a esse acompanhamento ao estudante, as falas sinalizam a necessidade de ter uma comunicação mais efetiva, tanto entre as divisões que fazem parte da Proae quanto dentro da UFU no âmbito das outras Pró-Reitorias. Identificam que é necessário haver uma reestruturação, para que se tenha mais diálogo entre os setores da instituição. Parte-se do entendimento que o acompanhamento do discente não é – ou pelo menos não deveria ser – papel apenas da Proae, mas de toda a UFU, considerando o estudante dentro de um contexto mais amplo.

Embora conste no Artigo 6º da Política de AE da UFU, que está será executada “em articulação com as entidades estudantis, Unidades Acadêmicas, administrativas e Especiais de Ensino” (UFU, 2009, p. 3), o que se observa é que, conforme as falas evidenciam, essa ainda não é a realidade na UFU. As ações de AE realizadas na UFU continuam centralizadas na Proae, e não há comunicação entre essa Pró-Reitoria e as outras reitorias da UFU quando se trata de dividir a responsabilização pelo acompanhamento do percurso acadêmico do estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade. Isso demonstra que ainda há um distanciamento entre o que a legislação institucional apresenta, e determina, que seria a articulação entre os diversos setores e segmentos da UFU e o que se efetiva na prática.

Conforme consta no Relatório n.º 1, elaborado em 2020 pela Comissão Permanente de Acompanhamento do Estudante Assistido na Assistência Estudantil (COPEACO)⁵⁸, composta por técnicos da Diase, Dipae e Disau e enviado à Proae, foram feitas algumas observações em relação a esse processo de acompanhamento discente e que foram encaminhados posteriormente à gestão Proae:

- a. Não tivemos o acompanhamento pedagógico e psicossocial em termos de ações coletivas das Divisões da Proae para os estudantes assistidos que participaram desse trabalho.
- b. Autonomia insuficiente da Comissão Permanente de Acompanhamento nas tomadas de decisões por não haver um fluxo de competências definido dessa delegação, da gestão superior e da equipe Proae. A limitação no processo de comunicação efetiva nos trâmites dos trabalhos desenvolvidos nesse acompanhamento.
- c. Dúvidas e desconfortos da equipe ao elaborar pareceres coletivos sobre atendimentos individuais ou de grupos de estudantes, por vezes, em desacordo com a legislação específica de categorias profissionais.

⁵⁸ Relatório n.º 1/2020/COPEACO/Proae/Reito Processo n.º 23117.091061/2019-84.

O relatório elaborado pela comissão aponta para a falta de entrosamento entre a equipe, no sentido de realizar ações em conjunto para os estudantes assistidos. Traz ainda que a falta de planejamento de ações não permitiu que se estabelecesse um fluxo de trabalho. Com isso, não se definiu nem foram atribuídas as competências e nem a delegação de funções dentro da própria Comissão e como resultado, o que se observou foram ações isoladas que ao final não lograram êxito, promovendo um desgaste em toda a equipe envolvida. Essas questões só vêm reforçar a afirmação nas falas de que a criação da Comissão de acompanhamento teria por função validar a suspensão de auxílios de determinados discentes, na maioria das vezes tendo como justificativa o seu baixo rendimento acadêmico.

Entre as várias limitações apresentadas, houve indicação de uma maior observação referente às restrições e defasagens, em termos de legislação e de sua abrangência, que muitas vezes não consegue atender a todos os estudantes. Apontaram a necessidade de realizar ações de ajustamento que inclui a atualização da legislação⁵⁹ e expansão do quadro de pessoal:

[...] então, muitas vezes a gente vai para o campo, vai para uma oficina, workshop ou intervenção em grupo, trabalho coletivo e depois a gente volta, assim, com muitas demandas e disso gera uma ansiedade de grandes coisas também na gente, né? Não é? Meio que a gente está abrindo demanda que a gente sabe que a gente não vai conseguir cumprir depois atender (EQUIPE T4).

Além da falta de pessoal técnico em número suficiente para operacionalizar as ações de AE da UFU, os participantes dessa pesquisa apontam também a burocratização dos processos de análise e concessão de auxílios, e reforçam a necessidade de que a legislação passe por uma reformulação e atualização, de modo a se tornar menos engessada e contemple as demandas atuais.

Nós temos a resolução recente que permanece com os mesmos critérios de 2013, que já não é mais a realidade do estudante UFU. Não é? Então, assim, é fundamental. A Proae, ela é muito importante para a permanência do estudante em condição de vulnerabilidade econômica. Mas eu trago as minhas críticas porque só está no papel. Está no papel, não está no concreto. Então mais se exclui do que inclui. Cada vez mais a renda per capita que a gente atende é muito baixa. Não atende dentro do que a política, ela propõe até um salário mínimo e meio. A gente não consegue há muito tempo atender essa

⁵⁹ A Proae instituiu a formação de uma Comissão com o objetivo de atualizar as resoluções no âmbito dessa Pró-reitoria relacionadas à AE. A Portaria SEI PROAE N.º 3, de 12 de abril de 2018, criou, em 2018, uma comissão para Atualização das Resoluções vinculadas à Política de Assistência Estudantil da UFU – Processo SEI n.º 23117.025550/2018-67

demanda. Então, assim, é os vulneráveis dos vulneráveis que têm acessado hoje a política de assistência estudantil na UFU (EQUIPE T5, Sic).

A equipe técnica apresentou ponderações a respeito das limitações apresentadas pelo setor de apoio pedagógico. Foi enfatizada a sua falta de visibilidade diante de outros projetos que já se encontram implantados, agravada pela necessidade de uma capacitação da equipe técnica:

Vejo que o nosso apoio pedagógico, ele ainda é algo que faz pouca diferença ainda para o estudante no geral. Olhando o mapa eu fico muito preocupado com isso porque é poderíamos dar uma qualificação maior para esses estudantes do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista educacional, mas isso não existe. Então, para mim, a maior contribuição, a maior ajuda para o estudante universitário é aquela que vem é por meio da atuação do serviço social (EQUIPE T4).

Não existe uma pedagogia universitária construída ainda tanto é que essa pedagogia que a gente está chamando de pedagogia universitária. Ela deveria ser até objeto da própria universidade de criar alguma pós-graduação, uma especialização para preparar pedagogos, para lidar com estudante universitário (EQUIPE T4).

Ao perguntarmos a equipe técnica sobre o cenário da PAE na atualidade, nos foi dito que a falta de atualização, em termos legislativos e operacionais, é considerada um dos fatores limitadores para a execução da política na UFU.

E hoje essa política, ela está um pouco defasada e esses critérios construídos lá no passado, eles são utilizados hoje que se tornaram uma barreira para o estudante acessar os auxílios. Hoje eu vejo assistência estudantil num caráter muito punitivo, muito fiscalizador e esse acesso tem se reduzido ao longo dos anos (EQUIPE T5).

Em termos de apoio e atendimento do estudante, temos o entendimento de que a AE poderia ser ampliada e ser mais representativa para o estudante bolsista, se passasse a considerar outras demandas estudantis, para além das bolsas e auxílios que são disponibilizados, numa perspectiva de atuação mais próxima das nove áreas preconizadas pelo Pnaes, que incluem, além da moradia, alimentação e transporte as áreas, como a atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A contribuição da política ela é muito importante [...] prá quem chega faz um diferencial. [...], dá um descanso na mente do estudante que passa por situações, ter esses auxílios meio que ajuda eles a tentar se concentrar um pouco mais no estudo. Então, isso é positivo porque enquanto você está

pensando na sua subsistência, não tem como você estudar... [...], é meio frustrante pensar que existem políticas para o atendimento ao estudante que não atendam na integralidade. Existe um esforço de uma política que não está dando essa resposta. Essa tranquilidade para que o estudante vivencie a universidade. Porque a gente não quer só comida, não é? **A gente quer diversão e arte também. E o pensamento da assistência estudantil é dar comida pro estudante.** Porque, os demais, ele tem que se esforçar para buscar a participação em evento, em cursos que engrandece a vivência dentro da universidade. Não existe nada que estimule isso dentro da assistência estudantil que, como posso dizer... proporcione ao estudante essa vivência alegre, uma vivência feliz. Então acaba que mesmo com os auxílios da assistência estudantil, eles vivem de forma parcial. Não na integralidade do que o curso traz das possibilidades que ele pode ali; não tem acesso também a essas coisas. Não pode ter acesso a essas coisas. E há o pensamento: “Ah, ele já está recebendo uma bolsa. Ele tem que se esforçar, tem que merecer estar ali”. Isso me deixa muito triste esse pensamento, sendo que a gente podia estar construindo algo mais significativo na vida desses meninos, desses estudantes que estão ali (EQUIPE T5, Sic).

Conforme complementado na fala desse técnico entrevistado, há que se considerar que a permanência do discente na universidade deve ser entendida de modo muito mais abrangente, e não apenas ficar restrita apenas às ações de AE no âmbito da política de AE que hoje temos institucionalizadas:

Então é toda uma estrutura que o estudante passa por outros setores da universidade que contribuem para a permanência dele. Por exemplo, as organizações estudantis, os coletivos, estar inserido em ações de pesquisa, em ações de extensão, ter o apoio dos professores, né, tudo isso é política de permanência discente que contribui para que o estudante fique na universidade. Ele cria vínculo com a universidade, para que não tenha tanta evasão, não só pelos aspectos socioeconômicos. Mas por outras questões também, né? (EQUIPE T2).

Ainda foi colocada, por meio dessa técnica, a importância de se oferecer uma permanência qualificada, e novamente surge a necessidade de se considerar as demandas estudantis para além do oferecimento de auxílios disponibilizados pelo Serviço Social.

Quando o estudante entra numa questão de subsistência básica, né, ele quer comer e dormir. É, então ele chega procurando um serviço social, mas ao longo da sua trajetória é a psicologia e a pedagogia é que são, assim, a segunda instância agora em termos de permanência qualificada de qualidade de vida. Aí, sim, precisaria, por exemplo, de um setor de esporte que contribui para a qualidade de vida do estudante. É ao ofertar atividades de esporte de lazer que isso também contribui para a permanência do estudante, para criar um vínculo do estudante com a universidade. Então eu considero o serviço de esporte lazer fundamental. Na atividade de cultura, por exemplo, onde os estudantes se envolvem porque aí o estudante ele se sente pertencente à universidade, ele cria um vínculo maior da universidade quando ele, por exemplo, tem apoio às

ações de cultura. Sabe, onde ele possa expressar a sua arte, onde a universidade possa colocar ele dentro da sua rotina, né, agregar, puxar o estudante para dentro do seu núcleo, né, eu acho muito importante (EQUIPE T2).

Em relação a questões orçamentárias na área da AE, os técnicos entrevistados informaram que não possuem acesso a essas informações e que o repasse de informações sobre verbas, e sua destinação, ocorre no início de cada ano, na reunião ampliada que acontece com a gestão superior. Nessa reunião, são estabelecidas as metas anuais para toda a equipe, e são repassadas, em uma visão geral, as propostas de ações a serem implementadas e executadas no decorrer do ano pela Proae. Mesmo estando à parte, e não participando ativamente das discussões e aplicações do orçamento que é destinada à AE, a equipe técnica demonstra ter ciência do momento crítico pelo qual passa a AE, principalmente pela falta de recursos cada dia mais frequente pelos quais as Ifes vêm passando nos últimos tempos.

6.3.3.3 Os limites e fragilidades da PAE na visão dos discentes

Para os discentes participantes da pesquisa, a AE da UFU, na atualidade, não consegue mais atender à demanda existente, seja em número de auxílios, seja em quantidade de profissionais para a realização de atendimentos (presenciais e *online*) e também em relação ao valor disponibilizado para os auxílios ofertados em pecúnia. No Quadro 22, a seguir, trazemos as respostas dos discentes quando perguntados sobre como eles avaliam os auxílios recebidos em pecúnia da Assistência Estudantil.

Quadro 22 - Avaliação discente sobre auxílios pagos em pecúnia

Avaliação	Respondentes
Às vezes tenho que complementar de alguma forma	26
Nunca foram suficientes, sempre tive que complementar de alguma forma	23
Sempre foram suficientes	4
Total	53

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre aqueles 26 estudantes que responderam que “Às vezes tenho que complementar de alguma forma”, ou “Nunca foram suficientes, sempre tive que complementar de alguma forma”, perguntamos quais seriam as outras formas utilizadas por eles para se manterem na UFU, e obtivemos as respostas que estão dispostas no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 - Formas utilizadas pelos estudantes para se manterem na UFU

Como os estudantes se mantêm na UFU	Respondentes
Ajuda dos pais	20
Ajuda dos pais; trabalhando informalmente (Fazendo bicos)	8
Trabalhando informalmente (Fazendo bicos); monitorias; e estágios remunerados pela própria UFU	8
Ajuda dos pais; ajuda da esposa/esposo/companheiro/companheira	3
Ajuda dos pais; ajuda dos amigos; trabalhando informalmente (Fazendo bicos)	6
Empréstimo temporário	1
Participando de entidade estudantil que seja remunerada.	1
Auxílio Doença	1
Ajuda da esposa/esposo/companheiro/companheira; trabalhando informalmente (Fazendo bicos); recebi até esse ano pensão alimentícia paga pela minha avó, que faleceu devido à covid-19 porque o presidente negou vacinas.	1
Trabalhando formalmente (com carteira assinada ou contrato)	2
Ajuda dos pais; e participação em projetos da universidade que tinham bolsa	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

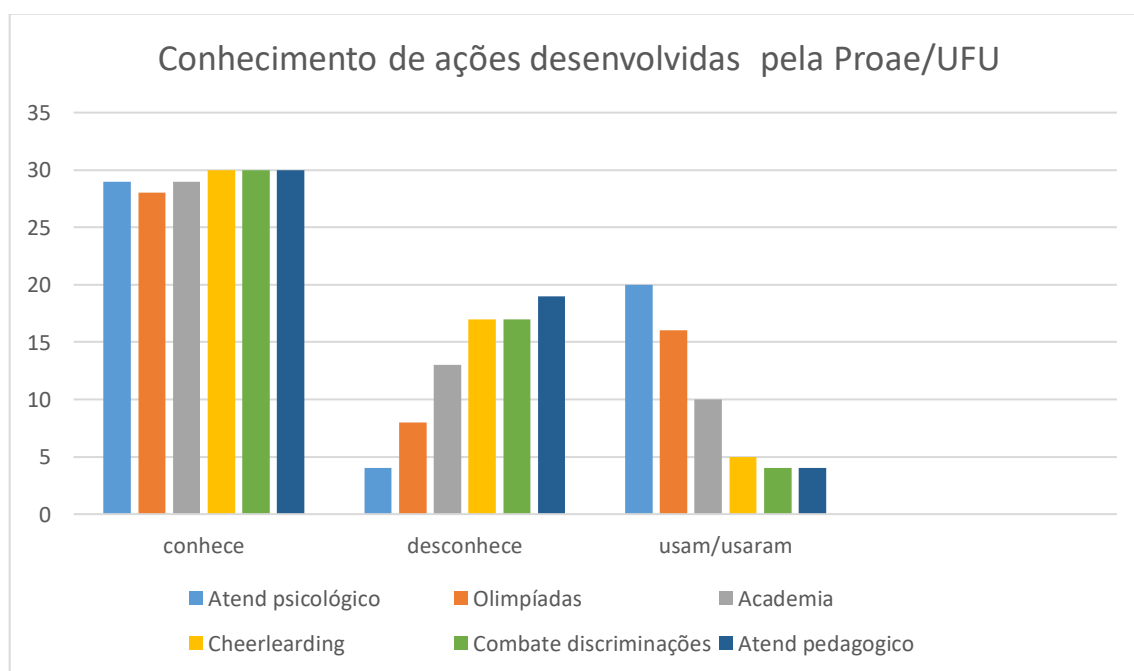
Em suas respostas, os estudantes indicaram que dependem de familiares e de terceiros como forma de se manterem, sendo que alguns afirmaram que complementam a renda com atividades informais, fazendo bicos, participando de monitorias e estágios remunerados dentro da UFU. São atividades complementares que, na condição de estudantes, acabam configurando em mão de obra barata, com frágeis vínculos de emprego no contexto do mundo do trabalho.

Esse dado nos remete a afirmar, novamente, a necessidade de disponibilizar mais ações na área de AE para atender às demandas estudantis. As falas nos revelam que os auxílios não estão sendo suficientes para o atendimento das necessidades dos estudantes bolsistas. Muito embora no Relatório de Gestão (UFU, 2020, p. 5) a mensagem do atual Reitor demonstre o entendimento de que é “Essencial a manutenção do apoio aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, por meio das ações de assistência estudantil”, o que se observa é que a UFU ainda deixa a desejar, pelas falas que obtivemos dos discentes, em relação a contemplar as necessidades do público alvo da AE. Os estudantes relataram que além da AE, eles dependem não apenas do apoio familiar e de amigos, mas também de trabalho e que utilizam até de benefícios governamentais, como auxílio doença, para se manterem na universidade.

Essas falas nos alertam para o risco de transferir a responsabilidade do Estado para o círculo familiar, e de amigos, em garantir a permanência e conclusão de curso do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Novamente, vemos o movimento de encolha do Estado em assumir suas competências e obrigações garantidas constitucionalmente no tocante à educação e AE.

Em relação às atividades promovidas na área da AE, foi perguntado aos 53 estudantes se eles tinham conhecimento de ações desenvolvidas e oferecidas a eles, tais como: atendimento pedagógico, psicológico, academia; ações de combate às discriminações de gênero, de diversidade sexual e étnico-raciais; e em atividades coletivas como torneio de *Cheerleading* e olimpíadas universitárias. As respostas dadas pelos discentes a essa pergunta estão dispostas no Gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9 - Conhecimento das ações desenvolvidas pela Proae



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstrado no Gráfico 9, é possível constatar que a maioria dos estudantes tem conhecimento das ações que são desenvolvidas e disponibilizadas aos estudantes para além dos auxílios mais solicitados, que são os auxílios alimentação, moradia e transporte, entre outros. Porém, mesmo tendo conhecimento, entende-se que a limitação desse tipo de ação aparece quando comparamos o índice de conhecimento com o índice de utilização dessas ações. É possível perceber que há um distanciamento entre esses dois índices, principalmente nas

ações relacionadas ao apoio pedagógico e nas ações relacionadas ao combate às discriminações de gênero, de diversidade sexual e étnico-raciais.

Em relação ao atendimento pedagógico, foi detectado que este sobressai entre as demais em relação ao número de estudantes que indicaram não ter conhecimento desse tipo de ação na UFU e, conseqüentemente, não o utilizam. Diante dessa constatação, inferimos que é necessário publicizar mais intensamente as ações oferecidas e os resultados que poderão ser obtidos por meio dessas ações.

Alguns estudantes trazem também como fator limitante a excessiva burocratização no processo de solicitação de auxílios.

[...] Apesar de entender a necessidade de organização e burocratização de alguns processos, quando excessivos, eles impedem os estudantes de alcançarem os programas de assistência estudantil. Quando entrei na Universidade em 2016, alguns documentos precisavam ser autenticados no cartório e isso foi muito difícil para mim, porque é oneroso e temos pouco tempo para a tarefa, principalmente quando estamos vindo de cidades do interior. Outra coisa foi a exigência de já ter cursado um semestre na universidade para então se inscrever nas bolsas. É quase impossível alguém sozinho vir para Uberlândia e se manter durante seis meses sem nenhum auxílio. Tive sorte, mas nem todos têm. Outra questão é o período de publicação dos editais que ficou bem irregular depois da pandemia (D11).

Diante das limitações e fragilidades apontadas, há que se considerar que estas devem ser superadas; porém, temos por entendimento que sempre surgirão novas reivindicações dos discentes no que tange às ações de AE. Atender às necessidades discentes implica em, primeiramente, ouvir esse estudante, considerar suas queixas, as demandas e as reivindicações que são formalizadas por eles nos espaços disponíveis na universidade, a exemplo do Fórum de Assistência Estudantil criado pela Proae/UFU.

O Fórum de Assistência Estudantil é, conforme já dissemos anteriormente, um órgão consultivo ligado à Proae, que promove reuniões semestrais para tratar tanto de ações de planejamento quanto para avaliar as atividades nas áreas de atuação da AE da UFU. É tido como um “espaço de debate e reivindicação de políticas de assistência estudantil”, e tem reconhecida a sua importância para a maioria dos discentes participantes da pesquisa. Muitos estudantes elogiaram o Fórum e demonstraram ter conhecimento de tratar-se de um modo de serem representados em suas reivindicações, mas houve também quem afirmasse que ainda não conhecia o Fórum. Quanto às críticas, de modo geral, os discentes trouxeram alguns apontamentos que demonstramos no Quadro 24, a seguir:

Quadro 24 - Visão dos discentes a respeito do Fórum

<i>Acredito que no Campus Pontal a participação estudantil vem perdendo forças. Das entidades estudantis que participei, em nenhuma discutimos ou levantamos alguma questão sobre o Fórum (D02)</i>
<i>Um dos grandes desafios dos processos de participação e mobilização é a sua continuidade. Por isso, é muito importante pensar e construir estratégias para que todos sejam comunicados sobre as ações realizadas (D18)</i>
<i>Eu acho que é tudo muito complicado. A burocracia enferruja demais as possibilidades para retorno das reivindicações, além do descaso, da negligência, do sucateamento que conhecemos. Não acho que as pessoas realmente estão interessadas em solucionar os problemas porque eles já são previstos. É como se a gente falasse de problema que está sendo previsto, mas "tá tudo bem. Atrasar bolsas, cortar auxílios, faz parte... olhamos para o que ainda tem". E não há uma via de conversa. Há decisões (D22)</i>
<i>Muito necessária a participação das Entidades estudantis pois consegue levar um maior número de reivindicações e, quanto ao retorno, às vezes é falho, pois não atende as demandas, apesar de ser necessário analisar se é viável ou não (D43)</i>
<i>Poderia ser mais organizado e o retorno demorado (D49)</i>
<i>...o retorno, dentro do possível, a mim pareceu significativo, pois abarcava a participação ativa dos interessados nas reivindicações, apesar de nem sempre contar com uma adesão muito expressiva (D52)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com as críticas e apontamentos feitos pelos discentes, o Fórum deveria ser mais participativo e dar respostas mais rápidas para as demandas apresentadas. Uma crítica foi direcionada à falta de transparência no processo, pois alegam que nem sempre os estudantes são comunicados sobre os encaminhamentos que são dados no fórum. Também trazem que o fórum deveria ser mais transparente e ser um espaço mais democrático, considerando que “*não há uma via de conversa. Há decisões*”.

O Fórum traz a intenção, conforme consta no seu catálogo no ano de 2021, de ser um espaço de debate, reivindicação das políticas de AE, cujas demandas serão encaminhadas ao Consex. O catálogo de 2021 já trazia na sessão “o que deu certo e errado”, a constatação de que há falhas na comunicação com os discentes: “Apesar do esforço da Proae, ainda sinto falta de uma comunicação mais direta” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021, p. 24)

Por outro lado, os discentes reconhecem que há uma falta de adesão ao Fórum da parte deles e admitem que as questões pertinentes ao Fórum nem sempre são discutidas nas reuniões das entidades estudantis.

Entendemos, mediante as falas, que o Fórum precisa ser mais divulgado na comunidade universitária, pois só assim terá a representatividade que necessita para contemplar as demandas estudantis, contribuindo ainda mais para que as ações de AE se efetivem, de fato,

e com a qualidade necessária na perspectiva de uma educação, enquanto direito, e que contemple os discentes em suas demandas de modo satisfatório.

Conforme indicado nas limitações apontadas, constata-se que, de modo geral, é urgente, e necessário, que se destine maiores investimentos à Assistência Estudantil. De modo específico, a UFU deve investir na divulgação dos serviços oferecidos.

A gestão aponta a falta de recursos financeiros para dar continuidade aos serviços oferecidos. Os técnicos também relatam a dificuldade em se trabalhar com poucos recursos e pouco pessoal, e os estudantes também, a seu modo, trazem a dificuldade em se manter com o auxílio da AE, atualmente, tendo que recorrer a outros meios para permanecerem na universidade.

O contexto é de acirramento das desigualdades agravadas por um plano político que a todo momento desqualifica o Ensino Superior, deixando a educação e a AE ao relento, sem verbas, com cortes intempestivos. Episódios têm sido cada vez mais frequentes, onde em um dia se tem “x”, e no dia seguinte esse “x” é simplesmente retirado do orçamento pelo Governo Federal.

Ademais, a luta junto ao MEC deve caminhar para que se tenha recursos crescentes, e não decrescentes, como tem acontecido. Aliado aos recursos financeiros, é necessário que haja também um investimento para a abertura de novos concursos, partindo do entendimento de que mesmo que se tenha recursos, é necessário refazer e ampliar o quadro de pessoal, para que a política seja efetivada com a qualidade necessária.

Essa luta deve ser encampada por todos os seguimentos dentro da universidade, como gestores, técnicos, discentes e docentes, para que se tenha a garantia de uma universidade que ofereça permanência com qualidade e garanta a finalização do curso de graduação com o apoio da AE.

6.3.4 Contribuições da AE/ Ações

Os participantes da pesquisa apontaram algumas questões que levam a considerar que mesmo com as limitações, as fragilidades e as demandas ainda não atendidas a contento, a AE tem um papel importante para a permanência do estudante na universidade:

6.3.4.1 Contribuições da AE/Ações na visão dos gestores

Trazemos aqui a visão dos gestores sobre as contribuições da AE. De início, o participante identificado como Gestor 4 aponta a contribuição e a importância da educação enquanto uma forma de transformar a sociedade, e atribui à universidade o papel de promover essa transformação.

[...] Mas você veja, Ilza, o poder de transformação da Universidade pública. Se não formos nós, quem vai fazer o papel? Se não formos nós, os pobres serão condenados a ficar onde estão, vão repetir a história dos países pobres, vão ser massa de manobra em empresas que não pagam de forma condizente (GESTOR 4).

O Gestor 4 continua:

[...] Porque eu procurei ajudar o aluno pobre a vir para UFU. Depois eu tenho que ajudá-lo pela via da Assistência Estudantil, da Bolsa Alimentação, pela via da boa comida no Restaurante Universitário, pela Moradia Estudantil. Eu tenho que ajudá-lo a ficar e formar. [...]. Falta vaga de ensino médio aqui em Uberlândia. Quer dizer, o menino não tem vaga, vai para a Praça e fica à disposição do traficante, do bandido. Então vamos trazer para a UFU, vamos formar Engenheiro, Médico, Advogado, Assistente Social como é o teu caso. Vamos formar. Amanhã ou depois ele vai encontrar um caminho muito melhor graças à Universidade Federal ... quer dizer que temos que dar ao aluno condições do seu desenvolvimento. Ele não pode abandonar o curso [...] (GESTOR 4).

A AE desempenha papel importante, não apenas na permanência, mas também para a conclusão da graduação. Mas, para isso, é importante que sejam disponibilizados os recursos financeiros para tal. Daí se traz a importância em garantir recursos para promover uma PAE de qualidade voltada para a permanência e finalização da graduação.

[...] Não basta também ele só permanecer; ele tem que permanecer e ele tem que concluir também. Tem que ser devolvido à sociedade para que ele possa continuar esse processo de democratização nos espaços onde ele quiser atuar. [...] E isso sem recursos. Nós não temos condição de imaginar uma política sem recurso. Quando você começa a cortar, começa a dificultar esse recurso para dentro das instituições. Isso significa dizer que muitos estudantes não vão permanecer, [...]. Mas se eles não permanecem, eles não concluem os seus cursos e o processo de democratização não foi atingido (GESTOR 8).

É notória a contribuição da AE para o desempenho, mas é fato que esta contribuição tem que se efetivar de uma forma ampliada, de modo a abranger as demandas já apontadas, como ampliação da equipe, a capacitação permanente dos docentes e o desenvolvimento de um olhar vá além do oferecimento dos auxílios, numa perspectiva de uma educação cada vez mais inclusiva.

[...] essa política não pode estar desvinculada do ensino e da pesquisa; nós precisamos da pesquisa para estar municiando e alimentando os dados quantitativos dessas políticas [...]. Então, eu sustento que a política amortece, minimiza a possibilidade do abandono do curso, [...] porque, como eu te falei, **é um ensino que ainda tem uma característica elitista muito grande**. Quando eu falo isso, deixa eu ver se eu elaboro melhor o que eu estou dizendo como elitista. Quando você entra em cursos como medicina e ciências exatas, a exigência que se faz dos estudantes é como se eles viessem de um ensino médio de alto nível. É nesse sentido que é elitista. A reprovação tem muito a ver com isso. Parece que o nosso corpo docente não para para pensar qual o nível de conhecimento que os estudantes têm quando ingressam e, a partir desse nível de conhecimento, para poder fazer a coisa. Então, nós precisamos de um apoio psicológico, de um apoio pedagógico, de reforço de aceleração de aprendizagem para poder fortalecer emocional e instrumentalmente os alunos para que eles possam aguentar o curso. Mas também precisamos de **um apoio pedagógico para que a nossa classe docente aprenda a avaliar as condições dos estudantes** que eles recebem dentro de um curso e que junto com uma estrutura, esses estudantes possam ser abraçados, para que eles possam se nivelar e alcançar os objetivos que o curso pretende, [...], **a política por si só contribui muito, mas é uma política que tem que ser vista de forma ampliada**, na articulação, com as Pró-reitoria de graduação, Pró-reitoria de pesquisa e os demais setores que dão sustentação e apoio à formação do estudante universitário (GESTOR 3).

Conforme a fala dos gestores, a AE em uma concepção ampliada deveria se pautar em oferecer ao estudante mais do que comida e moradia e transporte. Inclui estabelecer maior comunicação entre os setores da Assistência Estudantil e as coordenações de curso, as diretorias ligadas ao ensino, pesquisa e extensão dentro da Universidade. Esse movimento propiciaria uma relação mais dinâmica, e podendo oferecer ações mais assertivas, com mais qualidade no atendimento ao discente público identificado como em situação de vulnerabilidade social e econômica, na maioria filhos da classe trabalhadora.

Eu não tenho dúvida que essas políticas sempre contribuíram e vão continuar contribuir para que os estudantes possam ingressar na universidade, porque nós temos desde os cursinhos pré-vestibulares, possam permanecer e principalmente terminar seus cursos. [...]. É sabido que trabalhadores e trabalhadoras que ingressam na universidade têm dificuldade de permanecer na Instituição devido a essa vida, principalmente naqueles cursos integrais. Então, a assistência estudantil tem que cuidar não somente das pessoas que são vulneráveis socialmente, mas das que já são, ou fazem parte da classe trabalhadora, principalmente nesse momento em que o desemprego está escandalosamente elevado (GESTOR 3).

Gestores ressaltam que, no contexto da AE, a Proae desempenha um papel fundamental, que seria o de fazer uma interlocução entre a universidade com suas demandas e o Ministério

da Educação, como de porta voz dos alunos, negociando, de forma persistente, pela manutenção e também pela ampliação da PAE:

[...] porque qual uma outra Pró-reitoria que vai estar lá em Brasília dizendo para os técnicos “Olha, isso vale”. Qual é o outro pró-reitor que vai fazer isso? Quais são os outros técnicos? De que outra repartição da universidade o técnico vai lá dizer “Olha, esse benefício realmente ele cumpre o seu papel social” (GESTOR 5).

Ressalta-se que o compromisso da universidade em relação à AE reside em promover ações que contemplem a garantia, não apenas do ingresso e da permanência do estudante em situação de vulnerabilidade, mas também em procurar garantir que essa permanência resulte na conclusão de sua graduação. “Não adianta eu conceder um auxílio temporário, por exemplo, se a necessidade permanece, se a vulnerabilidade social do estudante permanece. Então, nós temos que garantir uma vez que ele ingressou na instituição, até a sua formatura” (GESTOR 1).

Em relação à ampliação, um ponto a ser destacado, e que figura no Relatório de Gestão UFU de 2020, é a ampliação para 250 no número de atendimentos em Psicologia Escolar/Educacional (UFU, 2020) como parte as metas do ano de 2020. Nesse período, foram criadas as oficinas de estimulação cognitiva, para atendimento aos estudantes em ensino remoto. Esse feito consta no Relatório de Gestão como já realizado e tem grande significado para os estudantes, por se tratar de uma ação voltada ao auxílio ao estudante dentro do contexto pandêmico, período marcado por grandes perdas e muitas incertezas quanto ao futuro, o que torna esses atendimentos ainda mais importantes e essenciais para a saúde mental do estudante.

6.3.4.2 Contribuição da AE na visão da equipe técnica

Nas reflexões a respeito das contribuições da AE, na visão da equipe técnica, parece ser consenso que a AE é de fundamental importância para a permanência do estudante; porém, ela deve e precisa avançar, tanto em disponibilização de recursos, em número de pessoal para atender às demandas, em relação à qualidade da AE que se tem hoje, quanto na sua concepção no sentido de expandir a sua atuação e considerar o estudante como um ser integral numa visão além do oferecimento de auxílios.

[...] As políticas de permanência são maiores do que só assistência estudantil, perpassa o processo pedagógico, o processo de ensino do professor, perpassa os projetos de extensão, de pesquisa, de inserção, de acolhimento desse

estudante, né, não só no que está previsto na assistência estudantil, mas nas outras áreas da universidade (EQUIPE T2).

Quando perguntado qual seria o papel da Proae no contexto da AE, foi ratificado o que já fora dito pela gestão de que o papel da Pró-Reitoria seria o de mediar o processo de solicitação de auxílios para que o estudante consiga ter acesso a esses auxílios. Traz, ainda, que as PAE deveriam atender às necessidades dos estudantes, a partir de sua realidade, entendendo-o em sua totalidade.

[...] Então, eu acho que o papel de qualquer Pró-reitoria que vá trabalhar na perspectiva da assistência estudantil, ela tem que ser o papel de mediação desse direito do estudante, de entender o estudante em sua totalidade, né? Não só enxergar o estudante como o auxílio, né? O auxílio não é o estudante, esse todo. E de ouvir o estudante, estar do lado do estudante mesmo e **construir políticas de acordo com a demanda dos estudantes**. A função é muito maior do que é só auxílio, sabe? É entender a assistência estudantil em sua totalidade. E é como parte desse todo que **é a função de toda a universidade garantir a permanência do estudante. Não é só da assistência estudantil não** (EQUIPE T2).

[...] a permanência vai depender de uma série de apoios, né? Tanto do serviço social quanto dos serviços de psicologia, o serviço de apoio pedagógico, porque não basta o estudante entrar e essa é uma questão já antiga, mas que nós precisamos olhar para ela. Ou seja, o papel da Proae, a meu ver, é contribuir para que o estudante possa permanecer com qualidade dentro da universidade (EQUIPE T4).

6.3.4.3 Contribuições da AE/Ações na visão dos discentes

As falas da maioria dos discentes participantes da pesquisa da AE da UFU traduzem o alcance que a AE tem e o que ela representa para os estudantes, em termos de importância e contribuição. Porém, as falas evidenciam também a necessidade de expandir as ações, criar projetos que contemplem as necessidades discentes em termos de assistência, demonstrando, assim, que o que se tem hoje em termos de AE ainda não é suficiente.

Quadro 25 - Contribuições da AE na visão dos discentes

Respostas
<i>De modo pessoal, as bolsas permitem eu dedicar exclusivamente ao meu curso que é integral, ou seja, se não fosse o auxílio, eu teria que trabalhar prá me manter fora da casa da minha mãe, que é separada e diarista. Meu pai, não posso contar. A realidade é complicada. Mas a influência é que a bolsa ajuda, e muito, muitos alunos carentes que querem estudar e mudar</i>

suas realidades. Esse é um poder incrível que a universidade pública gratuita dá aos alunos (D02, Sic)

Me auxilia no cuidado com minha filha de 1 ano, que nasceu ano passado. Moramos só nós duas e a única quantia fixa que recebo é a bolsa moradia (D12)

Sem as bolsas assistenciais ficaria difícil ter o almoço e janta no RU todos os dias. Seria difícil a questão do transporte, e os projetos e ações que oferecem lazer e saúde ajudam a manter a sanidade mental, porque a gente não vive só prá estudar. Somos seres biopsicossociais, precisamos desse bem-estar completo para ficarmos bem (D13)

Principalmente após a pandemia, conseguir "bicos" ficou ainda mais difícil, pois esses bicos vinham de festas. A ajuda que minha família me dá não é muita. Recebo ajuda também da minha namorada, mas é muito humilhante. As bolsas que consigo da UFU fazem com que eu me sinta digno, que eu consiga me concentrar no meu curso e que não precise procurar algum emprego de carteira assinada (D14)

Sem o auxílio estudantil, eu não teria nem conseguido começar a graduação. Minha faculdade é integral e conseguir um emprego formal e melhor remunerado é difícil. Apesar de não suprirem todas as minhas despesas, o auxílio me permite conciliar as aulas e atividades escolares com algum emprego informal que complemente a renda. Se eu não tivesse sido contemplada, teria abandonado o curso, principalmente por vir de outra cidade e não contar com auxílio de familiares (D19)

No cenário atual em que vivemos, a assistência estudantil é de extrema importância. Sem as assistências muitos discentes não iriam conseguir se manter na universidade. Um ponto que me preocupa muito é a volta ao ensino presencial. Muitos alunos terão que trabalhar para conseguir sobreviver na cidade do Campus. Somente a ajuda de bolsas não será suficiente (D20)

É muito importante porque para que eu conclua meu curso, eu não posso perder minha bolsa (D23)

Eu não acho que seria possível ter sido uma aluna muito aplicada na minha graduação e realizar meu sonho, se não tivesse recebido as bolsas e os auxílios. Eu poderia ter realmente morrido em 2016 de ataques de pânico, se não fosse ir até a DIASE. Contudo, não acho que foi o suficiente. Eu ainda tive que trabalhar aos finais de semana. Também era estagiária em outros projetos e recebia pensão alimentícia para me bancar e ajudar a minha família materna (D27)

As bolsas de assistência estudantil me auxiliam a me manter em Uberlândia para a realização do meu curso de graduação. Elas me ajudam a pagar meu aluguel (que inclusive é um valor bem alto que pagamos para morar próximo à universidade), além de auxiliar na minha alimentação (D42)

Apesar de não ser suficiente para as demandas de casa, na época em que eu recebia, me salvava de passar aperto na faculdade sem almoço e coisas básicas que demandam dinheiro. Se não fosse o vale transporte, eu não conseguiria ter concluído a graduação (D48)

Para mim, estudar na UFU é uma conquista muito grande, tanto para mim quanto também para minha família. No âmbito social a UFU me trouxe tranquilidade pois as efetivas ações de assistência estudantil “fez” com que eu “prevalecesse” na graduação (D50)

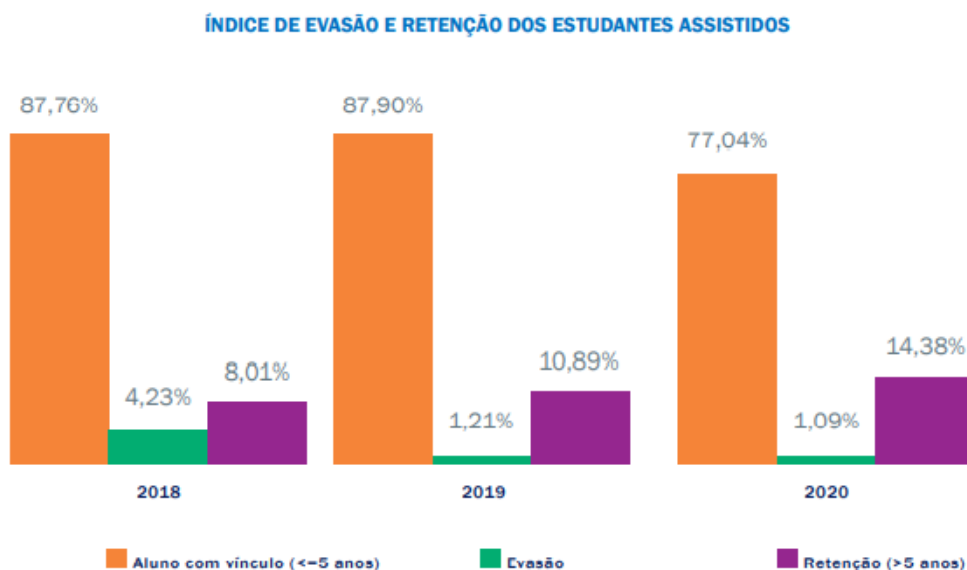
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nas falas apresentadas no Quadro 25, os estudantes trazem relatos de suas realidades e demonstram qual o papel que a AE representa para eles. Filhos de pais separados, de empregadas domésticas, diaristas, mães soltas, compõem o perfil dos estudantes assistidos pela AE na UFU. Essa constatação revela que esses estudantes necessitam e justificam a manutenção e incrementação das políticas públicas para permanecerem, e concluírem seus cursos de graduação, já que o contexto social e econômico familiar não lhes oferece condições suficientes para que o percurso universitário, entendido como ingresso, permanência e conclusão, transcorra de modo tranquilo e sem percalços.

A AE, conforme as falas discentes, ainda representa um modo de o estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade se manter na universidade. Mesmo com as limitações que foram apontadas, é possível identificar, nas falas discentes, que a AE faz diferença para aqueles que dela necessitam.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 10, que demonstra os índices de evasão e de retenção dos estudantes assistidos pela AE/UFU, nos anos de 2018, 2019 e 2020. Essas informações estão disponibilizadas no Relatório de Gestão UFU/2020 e permitem constatar os índices registrados no período.

Gráfico 10 - Índice de evasão e retenção nos estudantes assistidos



Fonte: Relatório Gestão/UFU (2020).

O Gráfico 10 demonstra que de 2018 para 2020, a taxa de alunos com vínculo diminuiu, passando de 87,70% para 77,04%. Já em relação à taxa de evasão, essa também teve diminuição de 2018 para 2020, passando de 4,23% para 1,09%. Já a taxa de retenção, que em 2018 apresentava um percentual de 8,01%, em 2019 subiu para 10,89% e, em 2020, o índice foi de 14,38%.

Conforme consta no Relatório de Gestão, o aumento da taxa de retenção anual dos estudantes assistidos implica na necessidade de a UFU fazer uma “(re)análise e identificação das características comuns e das razões para a ampliação do tempo de conclusão do curso, verificando, inclusive, o impacto nesses índices junto às medidas de enfrentamento à pandemia e seu contexto” (UFU, 2020, p. 65). Entendemos que isso implica ainda em ter que (re) analisar as ações, os programas e os projetos de AE da UFU, já que se tratam de dados referentes a estudantes assistidos pela AE da UFU.

A constatação evidenciada nos índices do Gráfico 10 indica que a instituição pesquisa ainda tem muito o que a caminhar para cumprir as prescrições contidas em sua Política de Assistência Estudantil. Em seu Artigo 3º, a referida legislação traz o seguinte objetivo: “V – contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, buscando **minimizar a reprovação e a evasão** escolar, por meio da redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais” (UFU, 2009, p. 2). Para isso, terá que desenvolver mecanismos para garantir a efetividade da política de AE institucionalizada na UFU desde 2009.

Em suma, de modo geral, podemos observar que a educação ainda é tida como essencial para a transformação da sociedade e que esta educação deve ter como base a formação integral do indivíduo, e não apenas para o mercado de trabalho, numa perspectiva que permita a formação crítica e a emancipação do sujeito. Sua efetivação, para aqueles estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, está diretamente relacionada às políticas de AE.

Em relação à AE, mesmo tendo o respaldo de um Decreto, a reivindicação da comunidade universitária é no sentido de que este se torne um instrumento mais forte em termos de legislação, e se torne lei como forma de garantir a continuidade de recursos destinados à AE no país, sem correr o risco de cortes e adequações impostas pelas políticas de governos, tal qual temos presenciado nos últimos anos.

A equipe entrevistada composta pelos gestores avalia que ainda existem lacunas a serem preenchidas, no sentido de tornar a AE mais inclusiva, e representativa, naquilo que os estudantes trazem como demandas, e esboçam a preocupação em relação ao orçamento e as perspectivas futuras, já que o crescimento do número de discentes identificado como o público da AE se mostra atualmente inversamente proporcional ao recurso disponibilizado. Ambos concordam que é necessário ampliar as ações de AE, de modo a contemplar um número maior de estudantes.

A equipe técnica, para além da preocupação com a questão de disponibilização de verbas para a AE, traz considerações importantes que denunciam o tom assistencialista, burocrático, meritocrático e até punitivo que compõem o universo da AE na UFU. Um exemplo seria o modelo de acompanhamento do estudante bolsista que, em tese, deveria, na realidade, “acompanhar”, e não “verificar” o estudante, em termos de rendimento acadêmico e na forma de concessão dos auxílios que torna o processo, na visão da equipe técnica entrevistada, moroso e cada vez mais burocrático para o estudante.

Para os estudantes participantes desta pesquisa, um dos fatores a serem considerados seria a adequação dos valores dos auxílios pagos em pecúnia serem diferenciados, de acordo com o *campus*, ajustando-os à realidade socioeconômica local. Trazem ainda como demanda a disponibilização de mais vagas para os atendimentos individuais na Psicologia e Pedagogia, bem como o aumento no número de auxílios a serem liberados.

De modo geral, as falas dos participantes caminham para o reconhecimento da AE enquanto uma estratégia para promover e garantir, além do ingresso, a permanência e conclusão de curso do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A seguir, trazemos as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação em pauta, intitulada “A Assistência Estudantil na Educação Superior: Contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU”, nos propusemos a analisar as percepções dos gestores, técnicos e estudantes em relação à contribuição da AE para a conclusão da graduação de estudantes bolsistas.

Propomos, como objetivos específicos: discutir teoricamente a política de Educação Superior no Brasil e sua expansão a partir de 2007, contextualizando a função social da universidade e os embates no contexto neoliberal; contextualizar historicamente a política de AE no Brasil, identificando os programas, projetos e ações desenvolvidos na UFU; e analisar as contribuições e limites do programa de Assistência Estudantil da UFU para a permanência e conclusão de curso de estudantes bolsista, segundo a visão de gestores, equipe técnica e estudantes vinculados à AE.

O propósito desta pesquisa consistiu em responder à seguinte questão problematizadora: Quais as possibilidades e limites do programa da AE, desenvolvido pela Pró-reitoria de Assistência estudantil, para a conclusão da graduação pelos bolsistas, segundo a visão dos gestores, equipe técnica e estudantes vinculados à AE?

Trazemos, aqui, as reflexões obtidas a partir das leituras das teorias e legislações e também das ações desenvolvidas pela política de Assistência Estudantil da UFU, e as interpretações e significados que fazem parte de um “concreto vivido”. Buscamos, por meio do exercício da dialética, compreender a totalidade, para analisar e entender a realidade, levando em conta que tudo se encontra relacionado.

A investigação, feita por meio de levantamentos e análises, leituras, inferências, aplicação de entrevistas e questionários, permitiu uma visão macro e micro do problema investigado, e conduziu-nos a alguns resultados que trazemos aqui, a título de considerações finais.

Inicialmente, realizamos um levantamento das teses elencadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que tratam da temática da Assistência Estudantil, buscando identificar os discursos acadêmicos acerca do tema proposto, no sentido de agregar contribuição para o enriquecimento teórico da pesquisa.

Não foi identificado um aprofundamento na temática relativa à efetividade da AE nas teses relacionadas, já que a sua maioria traz a implementação de políticas de permanência, de expansão e interiorização do Ensino Superior no âmbito macro, como também traz elementos que permitiram identificar desafios enfrentados para permanecer na universidade, no contexto novo

desenvolvimentista, aliado ao movimento voltado à contrarreforma da Educação Superior no Brasil.

Os resultados apontam, em nível macro, conforme evidenciado nas teses, que o Estado cada vez mais se exime de sua responsabilidade em garantir a permanência do estudante dentro da universidade, enquanto exercício de um direito assegurado constitucionalmente. Esse mesmo Estado, responsável por criar programas de expansão para o Ensino Superior, sob a alcunha de democratização, acaba por financiar e contribuir consideravelmente para o aumento do número de instituições privadas de Ensino Superior no país.

As teses demonstraram ainda que a permanência no Ensino Superior é cercada por inúmeros desafios decorrentes de políticas de governo criadas num contexto da expansão, mas que, na verdade, após a fase de implementação, deixaram as universidades com um grande contingente de estudantes com perfil para acesso à AE e sem verba suficiente para atendê-los.

Na seção da pesquisa bibliográfica, partindo do princípio que a realidade possui uma característica processual e contínua, que necessita ser explicada por seu movimento ao longo do tempo, buscamos, brevemente, pesquisar para entender a gênese e a trajetória da Educação Superior no Brasil. Constatamos que o fato da Educação Superior ter sido introduzida no Brasil, inicialmente, para atender a uma elite privilegiada, identificada pelos filhos e filhas dos donos do capital, trouxe efeitos negativos tanto para o seu desenvolvimento quanto em relação ao seu acesso pela população menos favorecida.

Por conseguinte, o advento das políticas expansionistas no campo da Educação Superior possibilitou que fosse incluído um novo público na universidade, em termos de diversidade, aliado à interiorização do Ensino Superior, que proporcionou o acesso a camadas sociais antes desprovidas de condições de se deslocar até as grandes regiões, onde costumeiramente se localizam as universidades públicas.

Embora o caráter elitista da universidade ainda esteja presente nos discursos, as pesquisas realizadas pelo Fonaprace demonstram que a universidade ficou mais diversificada, em termos de cor, gênero e perfil econômico, ou seja, se tornou mais representativa com a reestruturação ocorrida a partir dos anos 2007. Presenciamos a diversidade de pessoas na Educação Superior devido ao processo de expansão da Universidade. Mas é preciso cuidar dela...

Há que se atentar para o fato de que mesmo com a expansão e democratização do acesso à Educação Superior, a democratização atendeu mais aos interesses do capital do que aos interesses da população menos abastada que almejava ingressar no Ensino Superior público.

Após o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016, veio uma sequência de ações que potencializaram o desmonte da área educacional, em especial no ensino público. Com

isso, o Estado foi propositadamente dando lugar à participação da iniciativa privada, diminuindo, assim, o seu papel enquanto principal responsável constitucionalmente, tanto por assegurar o direito à educação quanto pelo fomento, manutenção e condução desse nível de ensino no Brasil.

Entre as ações instituídas, assistimos ao lançamento da PEC do teto de gastos, que congela os gastos em diferentes áreas, incluindo aí a educação, por 20 anos. Essa medida implicou na paralisação de investimentos que vinham sendo feitos e também em investimentos futuros – respaldada por um aparato legislativo –, aprofundando mais ainda o fosso em que já se encontravam áreas sociais, tendo a educação como exemplo.

Com isso, se, por um lado, foi alardeada a democratização, a interiorização e a expansão do Ensino Superior; por outro lado, isso fez com que as universidades públicas se tornassem cada vez mais subjugadas aos interesses do Estado, dentro da lógica do capital e do ideário neoliberal. Nesse prisma, foi explicitada a contradição presente nas ações do Estado, que além de financiar as instituições de Ensino Superior privado, explicita seu alinhamento às propostas de contrarreforma já em curso.

Nesse cenário já caótico, decorrente das políticas públicas implementadas que priorizam os interesses do mercado em detrimento da preocupação com a melhoria das condições ou com a transformação da sociedade de modo geral, a pandemia atestou o despreparo governamental para enfrentar, com medidas efetivas, seus efeitos, inicialmente minimizados pelo Governo Federal, por supostamente se tratar apenas de uma “gripezinha”, numa clara negação e afronta às recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS. Ademais, o avanço da Covid-19 trouxe como consequência a inevitável suspensão das atividades acadêmicas e administrativas dentro das universidades, como parte das medidas preventivas para evitar o contágio do novo Coronavírus, e piorou a situação dos estudantes carentes.

Para os estudantes tidos em situação de vulnerabilidade e usuários das políticas de Assistência Estudantil, foi instituído, no âmbito da instituição pesquisada, um programa emergencial de inclusão digital para garantir a continuidade das atividades acadêmicas do modo menos prejudicial possível, buscando fazer com que a UFU continuasse sua missão de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada e inclusiva, numa perspectiva de formar um cidadão crítico e comprometido com a transformação social.

A relação entre o papel da universidade e a Assistência Estudantil se dá na justa medida em que entendemos que a Assistência Estudantil é uma atividade-meio responsável por contribuir com a garantia de condições de permanência e finalização de curso para aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A interface entre o papel social da universidade, com o acesso e a permanência, inclui também considerar que essa universidade deve caminhar no sentido de ser o mais diversificada possível, numa perspectiva inclusiva e plural.

Essas reflexões apresentadas até agora resultaram da imersão bibliográfica realizada com autores para conhecimento do percurso da Educação Superior no Brasil e no Estado do conhecimento. Este último foi essencial nesse processo – a busca das pesquisas já realizadas em sintonia com a temática aqui proposta – para identificarmos quais lacunas tínhamos que buscar desvendar, no sentido de dar maior contribuição para esta pesquisa.

Os achados bibliográficos, numa visão geral, mostraram que as políticas voltadas ao Ensino Superior emergem num contexto pautado no capital e, portanto, se espelham em ideais neoliberais que trazem o encolhimento do Estado de forma estrategicamente pensada. Nessa lógica as desigualdades sociais são cada vez mais ressaltadas, pois o contexto político e econômico privilegia os detentores do poder, da riqueza e dos meios de produção. Depreendemos que a educação sofre os reflexos dessa lógica perversa e se curva aos ditames governamentais travestidos de estratégias para o enfrentamento da pobreza e superação das desigualdades que ora se apresentam.

Em meio a esse contexto da criação de estratégias, surgem legislações que, criadas sob a influência de organismo internacionais acabam se apartando da situação real, colocando, de um lado, um distanciamento entre o que está expresso na lei e, de outro, o que efetivamente se concretiza na prática. Conclui-se que o aspecto formal (lei) não é suficiente para mudar a realidade educacional, muito menos de uma hora para outra.

Para além do aparente, denunciado na literatura e manifestado na legislação, o real que se apresenta para nós revela a triste realidade cheia de contradições, tensões e impasses que compõem a luta por direitos constitucionalmente garantidos, como é o caso da educação.

Com o intuito de apreender para além do que já está relatado, com vistas a revelar as contradições presentes, passamos a investigar a política de Assistência Estudantil implementada pela instituição pesquisada. Verificamos, em nível macro, que na UFU a AE vem se constituindo, e consolidando, ao longo dos tempos, com o empenho de toda a comunidade universitária, visando ao enfrentamento e à superação das desigualdades que influenciam a permanência e a finalização da graduação, em específico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A criação de uma Pró-reitoria específica para tratar dos assuntos estudantis em 2016 ainda não conseguiu atender a todas as demandas na área de AE e se apresenta com caráter minimalista e restrito.

Atualmente, a IFES pesquisada pauta-se em ações seletivas, e não universalizadas de AE, disponibilizadas de forma limitada. Os achados documentais nos indicam que os auxílios em pecúnia se encontram com valores defasados, sem atualização monetária, em virtude das políticas de contenção de gastos impostas pelo cenário político e econômico dos últimos anos. A parte legislativa que é atribuída à Proae foi criada, na sua maioria, antes da criação da Pró-Reitoria em 2016, e ainda não teve seus textos atualizados. Isso aponta para a necessidade de se realizar uma atualização desses instrumentos normativos de forma a aproximá-los da realidade, das reais necessidades e das novas demandas discentes em decorrência do contexto socioeconômico do país na atualidade.

Em uma análise feita nos planos institucionais de desenvolvimento e expansão (PIDE) e nos relatórios de gestão dos últimos anos da instituição pesquisada, observamos que as constantes e progressivas restrições orçamentárias têm impactado significativamente os projetos e comprometido a execução das ações para AE. Mesmo assim, a UFU traz, em seus Relatórios de Gestão, registros que expressam a defesa para que a universidade continue sendo pública, gratuita e de qualidade.

Em relação ao processo de análise socioeconômica para disponibilização de auxílios, fizemos uma pesquisa documental, e também por meio dos editais de concessão de auxílios pela Proae. Foi possível constatar que é crescente a potencialização do aparato técnico burocrático da Proae. Mesmo não sendo possível ter acesso aos editais anteriores ao ano de 2017 (por não estarem disponibilizados no Sistema SEI e nem nos arquivos do setor), identificamos, por exemplo, que o edital divulgado no ano de 2017 possuía quatro páginas à época, e atualmente esses editais de concessão de auxílios já possuem cerca de 21 páginas. A cada dia, novos elementos passam a compor esses editais, o que pode ser tido como ponto negativo, na medida em que são inseridas novas condicionalidades – e mais complexidade – para que se efetive o acesso aos auxílios.

Essas mudanças vêm seguidas de uma lista de procedimentos e de orientações que, se descumpridas, podem levar à exclusão do estudante do processo de análise. Exigem maior atenção, por parte dos estudantes, quanto ao preenchimento dos dados e do envio de documentação via sistema *online* e, muitas vezes, dificultam a interpretação e faz com que o estudante tenha que se dirigir uma, ou mais vezes, ao Setor responsável pela análise para esclarecimento de dúvidas a respeito do preenchimento e envio da documentação solicitada. Isso gera uma sobrecarga de trabalho para a equipe de assistentes sociais, já defasada em número de pessoal para atendimento, e torna o processo mais moroso. São mudanças que acabam por dificultar o acesso aos auxílios e ampliar o tempo de espera por resultado, que leva, em média, três meses para ser concluído e publicado.

Para complementar nossos achados, e na busca por entender se realmente há um distanciamento entre o que está prescrito e o que realmente acontece, realizamos a pesquisa empírica, com aplicação de entrevistas e questionários, para ouvir os atores que fazem parte da AE.

Para tal empreitada, inicialmente entramos em contato com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFU, e após obtenção de sua autorização e posterior disponibilização de contatos iniciais como e-mails, passamos à investigação. Utilizamos dois tipos de instrumentos para levantamento dos dados empíricos, que foram a entrevista semiestruturada, realizada de modo remoto, por estarmos em período pandêmico, conforme já registramos anteriormente, para aplicação junto à gestão e equipe técnica; e utilizamos o questionário (escolhido por ser um meio mais viável economicamente para estes estudantes), com perguntas abertas e fechadas, para serem aplicados no modo online aos discentes na condição de bolsistas, concomitantemente à condição de estarem participando, no momento da aplicação do questionário, de alguma entidade de representação estudantil.

Os dados obtidos foram categorizados a partir da junção de temas, resultando nas seguintes categorias de análise temática: Concepções de Assistência Estudantil; principais demandas trazidas; Limites da AE na UFU; e Contribuições da AE na UFU.

Na categoria *Concepções de Assistência Estudantil*, as falas dos gestores indicaram que cabe à universidade desenvolver suas atividades pautando-se não apenas no atendimento aos projetos mercadológicos de sociedade, mas na formação de cidadãos e cidadãs que desenvolvam competências para interagir socialmente e, assim poder produzir conhecimento na busca por superar a visão de uma educação restrita à lógica de mercado.

O papel da AE deve ser o de oferecer apoio para que o estudante consiga vivenciar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma tranquila durante seu período de formação universitária. Pensada assim, a AE tem papel importante na diminuição dos índices de evasão e na promoção do acesso ao conhecimento.

Apenas um gestor que, mesmo admitindo que a universidade tem contribuído para elevar o senso crítico da população, ponderou que, no contexto socioeconômico em que vivemos, o jovem de baixa renda ainda tem um sonho de elevar o padrão de vida social que, infelizmente, se traduz em salário, pois vivemos numa sociedade capitalista.

Para a equipe técnica, a universidade deve estar em sintonia com a comunidade, e não apenas para levar conhecimento, mas deve se abrir a uma perspectiva de troca de saberes. A referida equipe pondera, ainda, que a concepção de AE perpassa por questões culturais e estruturais

que devem ser mudadas, pois são questões atreladas a uma visão conservadora a respeito do que seria a AE, pautada na benesse, e não no direito como deveria ser.

Embora não seja unânime a concepção sobre o papel da universidade, a equipe técnica traz uma visão bem mais crítica a respeito das ações de Assistência Estudantil dentro da UFU. Pressupomos que a convivência cotidiana, e bem próxima com impasses, embates e tensões na busca pela efetivação de uma política de AE dentro de uma perspectiva do exercício de um direito para os estudantes, possa ser um dos motivos para que a crítica seja mais incisiva por parte da equipe técnica.

Os discentes reconhecem a AE como uma ação importante para sua permanência e conclusão de seu curso universitário, mas não expressam clareza quanto ao entendimento acerca de sua definição e função. Para alguns, a AE é tida como uma política; para outros, trata-se de um investimento governamental enquanto direito do estudante; ao passo que, para outros, ela é tida como um favor.

Sobre essa falta de clareza quanto à definição sobre a AE, entendemos que esta possa ser o reflexo de uma história de assistencialismo pelas quais passam as políticas sociais no Brasil. Mesmo com essa constatação, entendemos que cabe à Proae assumir e tornar mais claro que a AE é direito, e não favor, esclarecendo que se trata do cumprimento de um preceito constitucional visando à garantia da educação e assistência.

Dentro da categoria *Principais demandas trazidas*, nota-se que ainda existem ações a serem implementadas, como a compra de equipamentos, a informatização de processos de trabalho e a implantação de um sistema para a realização de análise socioeconômica de modo mais dinâmico e integrado à UFU, que hoje é feita manualmente, aumento no número de servidores e melhoria das condições de trabalho.

A falta de espaço físico adequado para atendimentos e de profissionais suficientes causa desdobramentos e reflexos na equipe técnica, gerando, em alguns casos, filas de espera para atendimentos e atrasos na publicação de resultados. Incorre ainda no não oferecimento de ações, a exemplo do atendimento pedagógico no Campus de Patos de Minas, apesar da demanda já ter sido registrada.

Diante das falas indicando a necessidade de aumento nos valores dos auxílios, diversificação e ampliação dos atendimentos, e de relatos que expressam sentimento de insegurança quanto à continuidade do recebimento dos auxílios, temos por entendimento que a Proae ainda não consegue suprir as demandas dos estudantes que a ela recorrem.

Sobre a expansão promovida pelo Reuni, podemos afirmar que a AE que é oferecida hoje na UFU, se por um lado, não acompanhou o crescimento do contingente de estudantes que foi

gerado; por outro, muito menos buscou formas de conseguir e garantir a finalização de curso pelos estudantes. Conforme demonstramos na seção anterior, o Relatório de Gestão/UFU do ano de 2020 trouxe dados preocupantes sobre a retenção de estudantes bolsistas na UFU e que levaram a instituição a assumir, e reconhecer, a necessidade de fazer novas análises e identificar características comuns e razões para a ampliação do tempo de conclusão do curso.

Na categoria *Limites da AE na UFU*, sobressai a preocupação com a continuidade, ou não, do recebimento de recursos. Aliado a isso, tem-se também as limitações do próprio Pnaes, enquanto Decreto advindo de política de governo, que por si só já se apresenta frágil e sujeito a interrupções, podendo até chegar à extinção, a depender do contexto e direcionamento governamental. Lembramos que as políticas de AE são políticas de governo, e não de Estado. Daí a insegurança sobre sua continuidade.

Constatamos que o acompanhamento ao estudante bolsista é um nó para a gestão, que ainda não conseguiu equalizar as incoerências e impasses que surgiram durante o funcionamento da comissão responsável por esse acompanhamento. Esta comissão teve suas atividades descontinuadas várias vezes, e posteriormente suspensas, devido à pandemia, e ainda não retornaram. A falta de um trabalho inter e multidisciplinar dentro de uma perspectiva mais educativa e menos punitiva, aliado ao fato de não se estabelecer parâmetros para a realização de um acompanhamento adequado, cria uma lacuna que impossibilita mapear a trajetória do desempenho do estudante bolsista dentro da UFU. Portanto, não há troca de informações entre os setores – o que prejudica o trabalho.

A necessidade de obter mais investimentos em ações de AE é real e urgente. Porém, constatamos que a AE, sozinha, não garante e nem dá conta de resolver questões mais complexas, preconizadas na própria política de AE, como é o caso da evasão e da retenção. Ao afirmarem que a evasão e retenção são fenômenos compostos por vários fatores, concluímos que não basta atribuir o sucesso ou fracasso aos programas de AE, posto que a instituição ainda sequer conseguiu estabelecer parâmetros para medir o alcance que a AE possui para a redução dessa evasão e diminuição da taxa de retenção.

A pesquisa empírica reforça os achados documentais que indicaram a necessidade de se atualizar e readequar as ações de AE na UFU, de modo a contemplar as demandas estudantis, reajustar valores dos auxílios e inserir novos programas e projetos, e não apenas ficar restrita às ações básicas de AE institucionalizadas.

Traz ainda a necessidade de se rever os processos administrativos e a implantação de um sistema integrado à universidade como um todo e que permita a realização da análise

socioeconômica de modo mais eficaz e menos braçal, como o que é realizado hoje, e que gera morosidade na liberação de resultados e reclamações por parte dos discentes.

Há a necessidade de que o Decreto seja elevado à Lei e se torne uma política de Estado, para garantir continuidade, pois que as políticas de governo não são contínuas é uma realidade; porém, na nossa visão, isso não seria o suficiente para garantir uma boa política de AE. Seria ainda necessário incluir um conjunto de ações que perpassam a luta contra a lógica estatal que se encolhe cada dia mais diante de suas obrigações. O cenário hoje, de modo geral, vem escancarar a atitude contraditória do Estado pois, se por um lado, ao mesmo tempo em que houve investimento na ampliação do acesso ao Ensino Superior; por outro, este relegou as IFES a segundo plano, o qual se reflete no quadro atual com universidades capengas, sem verba e beirando o sucateamento.

É fato que a AE da UFU não consegue atender à demanda existente, nem em número de auxílios, nem em valores ou em quantidade de profissionais para os atendimentos. Os estudantes têm que complementar os valores dos auxílios, insuficientes para cobrir despesas mensais, como aluguel, e recorrer a familiares, amigos e parentes para complementarem seus orçamentos. Estas e outras reclamações no âmbito da AE são formalizadas e têm sido levadas à gestão por meio do Fórum Estudantil, órgão consultivo ligado à Proae que promove reuniões com discentes, técnicos e gestão para tratar de assuntos diretamente ligados à AE. Os estudantes participantes desse Fórum reclamam da falta de retorno de suas reivindicações e da morosidade e falta de clareza quanto aos trâmites e direcionamentos que são dados às reivindicações.

Se, por um lado, há muitas limitações e fragilidades observadas em relação às ações de AE na UFU; por outro lado, vários estudantes relatam que, graças à Assistência Estudantil, estão tendo a oportunidade de serem os primeiros membros de suas famílias a ingressarem numa universidade e a terem a chance de se formar em um curso superior. Esse reconhecimento demonstra o alcance da contribuição da AE. Porém, para que o programa se efetive, de fato, é necessário que, junto com ele, sejam destinados e garantidos mais recursos para as universidades.

No âmbito local, é necessário que se desenvolva um olhar ampliado de assistência, para além de ações pontuais como alimentação, transporte e moradia. Uma AE vinculada ao ensino, à pesquisa e à extensão é igualmente articulada a outros setores, coordenações e Pró-Reitorias da universidade.

As constatações apresentadas indicam que é necessário que a AE seja realmente assumida pela Ifes pesquisada, na perspectiva de um direito, e, como tal, deve ser concebida visando à inclusão, ao respeito à diversidade, considerando as diferenças de demandas e especificidades existentes entre os Campi.

Em relação à categoria que elenca *as contribuições da AE na UFU*, e que se trata do nosso problema de pesquisa, inclusive, tem-se por entendimento que a AE é uma estratégia extremamente válida para a diminuição dos índices de repetência e evasão dentro da universidade. Mediante a investigação realizada com base nos delineamentos de bibliográfica, documental e empírica, entendemos que o Programa de Assistência Estudantil, sem dúvida, tem apresentado contribuições para a conclusão da graduação de estudantes bolsistas. De modo específico, os auxílios disponibilizados de forma direta (em pecúnia, como auxílio moradia, auxílio creche etc.) e de forma indireta (auxílio alimentação, transporte etc.) e ainda, para além do suporte de ordem financeira direta e/ou indireta, a AE abrange outras instâncias da vida acadêmica, que incluem ações de prevenção à saúde, com o oferecimento de apoio psicológico, e também o acompanhamento pedagógico, a interação durante jogos e a participação em olimpíadas universitárias – estratégias vistas pelos estudantes como parte das contribuições oferecidas pela AE da UFU e que impactam positivamente na sua trajetória acadêmica.

O conjunto dessas ações permite que o estudante bolsista tenha mais condições de se dedicar exclusivamente ao curso – que, em muitos casos, é integral; em alguns casos, diurno e/ou noturno – e possibilita que o estudante tenha a opção de deixar de trabalhar para se dedicar aos estudos.

Entendemos que o programa de AE desenvolvido na UFU, sozinho, não consegue garantir que o estudante finalize seu curso e, nesse sentido, esse programa não pode e nem deve ser o único a ser responsabilizado pelo resultado do caminho percorrido pelo estudante durante sua graduação. É fato que ele contribui – o que pode ser constatado na fala da equipe técnica, da gestão e, principalmente, dos discentes –, porém, é necessário considerar outros indicadores, que incluem a implementação de políticas públicas efetivas, levar em conta os variados contextos pessoais e familiares, bem como vários outros fatores que podem impactar em relação à conclusão da graduação do estudante bolsista.

Reafirmamos, aqui, que as políticas de AE demonstram serem insuficientes para garantir que os estudantes que delas dependem terminem seus cursos de graduação de forma tranquila. A democratização do acesso não é suficiente para minimizar as desigualdades existentes dentro e fora da universidade uma vez que existem inúmeros aspectos intervenientes nesse processo.

Assim, se por um lado, o programa de AE traz inúmeras contribuições para a permanência do estudante na Universidade e para a garantia da conclusão do curso; por outro, não consegue cercar todas as dificuldades destes estudantes e nem atender a todos(as), o que indica sua limitação.

Há de se considerar que o problema da evasão e retenção apresenta múltiplos fatores intervenientes que, para melhor compreensão, necessita de um estudo adicional ao nosso.

Outrossim, carecemos de pesquisas institucionais que acompanhem e demonstrem, de fato, qual seria o impacto das ações da PAE na redução dos índices de evasão e da retenção universitária, conforme preconizado pelo Pnaes, para podermos afirmar categoricamente qual seria o grau de efetividade das ações de AE na UFU.

Diante do que já foi apresentado, temos por entendimento que as limitações e fragilidades detectadas na Ifes pesquisada, no tocante às ações de AE, poderiam ser minimizadas com maior investimento da atual gestão, a começar por considerar a(as) vulnerabilidade(s) do estudante enquanto categoria central dentro de qualquer ação a ser construída para a AE.

Isso implica em ter uma Pró-Reitoria que se pautem pela *dialogicidade* entre a comunidade universitária – aqui representada pela gestão, equipe técnica e discentes; e que a promoção do diálogo entre a Proae e estudantes, por meio de um Fórum Estudantil, seja realmente representativa e permita a transparência das informações ali veiculadas. Implica, ainda, na materialização do diálogo entre a Proae e a equipe técnica, com a implementação de um fórum técnico, com encontros periódicos, igualmente pautado no diálogo e transparência, onde a equipe operacionalizadora contribua com pontos a serem melhorados e com sugestão de novos projetos a serem implementados.

Ademais, pela perspectiva crítico-dialética utilizada na interpretação da realidade nesta pesquisa, que considera que as relações humanas não se encontram acabadas, mas fazem parte de um processo permeado por um constante vir a ser, carecemos continuar as investigações em diferentes contextos deste mesmo tema ou similares, para garantirmos uma compreensão mais ampliada da problemática.

Como desdobramento desse novo modelo de gestão, sugerimos:

- A readequação do Fórum de Assuntos Estudantis, para tornar-se, de fato, um espaço representativo das demandas estudantis;
- A readequação do modelo de acompanhamento discente, com a criação coletiva de orientações básicas, constando as concepções de educação e de acompanhamento, que elenque as atribuições das equipes e a atuação dos profissionais, estabeleça fluxos e delegue funções, reduzindo, assim, atritos, tempo e retrabalhos;
- O aumento do número de pessoal e a qualificação e capacitação dos técnicos e docentes; e
- A implantação de um sistema informatizado que integre a Proae à UFU e torne mais ágeis os processos de análise e liberação de auxílios.

Ademais, recomendamos à Proae que realize estudos nos quais sejam feitos levantamentos sobre as demandas existentes em todos os Campi da UFU, pois, conforme a fala de um discente participante desta pesquisa, cada campus possui especificidades que devem ser consideradas ao se criar estratégias e projetos e ao se estabelecer as metas institucionais para a política de AE na UFU.

Mesmo diante de movimentos permeados por contradições, tensões e descaminhos que perfazem a construção das políticas de AE, entendemos que o que apresentamos aqui não pode ser tido como um processo acabado e nem definitivo, pois este processo não é estático, está em constante movimento.

Por fim, diante do cenário que ora se apresenta, a luta pela Assistência Estudantil de qualidade, compreendida pelo acesso, permanência e conclusão de graduação, representa um ato de resistência encampado tanto pela equipe operacionadora quanto pelos discentes bolsistas da UFU, que acreditam na transformação social por meio da educação que tem por princípio a promoção da autonomia do cidadão.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGOSTINI, R. MEC cortará verba por “balbúrdia” e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **O Estado de São Paulo**. 30 abr. 2019. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,me-c-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 20 jan. 2022.

AGUILAR, Luís Enrique; FRANÇA, Eliacir Neves. A mudança de governo no Brasil e os efeitos nas políticas de Educação Superior: uma análise preliminar. **Universidades**, v. 71, n. 85, p. 53-64, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.276>. Disponível em: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/276>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALMEIDA, Juliana Nóbrega. **Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as espacialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede**. 2019, 233 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34246>. Acesso em: 15 set. 2020.

ALVES, Ilza Maria da Silva. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas**. 2012, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/790>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Andes-SN, Brasília, DF**, n. 25, p. 1-41, 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/novas%20faces%20reforma%20universitaria.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO – ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**. Belo Horizonte: FONAPRACE, 2011. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO – ANDIFES. **Andifes defende que Pnaes passe a ser política de Estado**. Postado em 27 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=57947>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO – ANDIFES. **Andifes irá continuar trabalhando pelo desbloqueio total do orçamento das universidades**. 08 junho de 2022. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=93025>. Acesso em: 29 set. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO – ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: ANDIFES, jun. 2004. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

ANDRADE, Antonia Costa. **Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni**. 2013, 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13701>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10 reimp. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Alexandre Garcia. Ensaio sobre A Universidade E Sua Função Social. **Filosofando: Revista de Filosofia da UESB**, Ano 1, Número 1, Jan.-Jun. 2013. Disponível em: [236653025.pdf \(core.ac.uk\)](https://www.core.ac.uk/files/236653025.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; FRANCA JUNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALETTI FILHO, Haraldo César. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de. **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, v. 2, p. 121-144, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASSO, Ricardo. 11 junho de 2019. Capes estuda novos congelamentos após corte de 70% para novas bolsas em junho. **Revista Fórum.**, 2019. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/capes-estuda-novos-congelamentos-apos-cortes-de-70-para-novas-bolsas-em-junho>. Acesso em: 23 set. 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/renata.gomes/2020.1/estagio-supervisionado-ii/Bibliografia/complementar/Politica%20social%20-%20fundamentos%20e%20historia%20-%20BEHRING-%20ELAINE.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez – Questões de Nossa Época, 2000.

BOGDAN, Roberto Carlos; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.unirio.br/reitoria-2/unirio/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/estagio-supervisionado-iv/Avaliacaodeprojeto.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 90, de 15 de setembro de 2015**. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1967**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1036036/constituicao-federal-1967-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, DF: Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 27 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007. Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 69.927, de 13 de janeiro de 1972**. Institui em caráter nacional, o Programa “Bolsa de Trabalho”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011c**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES), 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto n.º 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira para o exercício de 2019 e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1743005. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/ANUP%20-%20notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 12.416, de 9 de junho de 2011**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12416.htm Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 nov. 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 25 nov. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. 2021. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **ANDIFES**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais/> Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Andifes. FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Manifestação da Coordenação Nacional e das Coordenações Regionais do FONAPRACE sobre o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, FUTURE-SE**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/08/F%C3%B3rum-Nacional-de-Pr%C3%B3-reitores-de-Assuntos-Comunit%C3%A1rios-e-Estudantis-Fonaprace.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Andifes. FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa**. FONAPRACE. Brasília: FONAPRACE, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Andifes. FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa**. FONAPRACE. Brasília: FONAPRACE, 2019a. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Promisões**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/promisaes>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do grupo de trabalho da reforma universitária criado pelo Decreto n.º 62.937/68**. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF. 3. ed. 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão em Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, 1997. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância**: os dados divulgados pelo Inep mostram o retrato do ensino superior no país. Brasília, DF, 23 out. 2021, 17h49. Disponível em: <https://www.gov.br/pt->

br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo revela que Brasil eleva escolaridade e qualidade do ensino na educação básica**. 2019b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32640>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros**, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/expansao/images/apresentacao_expansao_educacao_superior14.pdf.

Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf> Andifes. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: notas estatísticas 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004b. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 1.122, de 19 de março de 2020**. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Realizações do Ministério da Educação: Período 85/90**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS no 145,**

de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Novo-Desenvolvimentismo e a Ortodoxia Convencional. **São Paulo em Perspectiva**, [s.1], v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_novo_desenvolvimento_e_a_ortodoxia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas Públicas** – Reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo. 2006. p. 258.

CADERNO ANDES. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira.** Número 2, 3. ed. atual. e rev., out./2003. Brasília/DF.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, p. 104-108, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/R8h3p6q9ndKm3JkLDg6ZGcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização Universitária Brasileira.** Decretos n.º s 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política.** (Equipe de trad. PUCCAMP). 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988. pp. 19-62.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, Dec. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2021.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira **Os planos estratégicos de permanência e êxito dos Institutos Federais gaúchos: um estudo sob a ótica da comunidade acadêmica.** Pelotas: UCPEL, 2020, 200 f. Tese (Doutorado em Política Social e Direitos Humanos) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2021/04/Josiela-Silveira-Cavalheiro-18-02-2020.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. set/dez 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

CHE GUEVARA, Ernesto. **Que a universidade se pinte de negro, de mulato, de operário, de camponês.** CEME – Centro de Estudios Miguel Enriquez, Archivo Chile, 1959. p. 148.

COLEÇÃO CADERNOS DE DIREITOS HUMANOS: CADERNOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE MINAS GERAIS.

EFDH-MG Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania V.03. Luciana Silva Garcia. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. ISBN: 978-85-68743-04-. Disponível em: http://direitoshumanos.social.mg.gov.br/sites/default/files/documentos/geral/livro_03_fundamentacao_em_dh_vol3_1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. **A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas**. 2017, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9766>. Acesso em: 31 mai. 2021.

COSTA, Silvio Luiz da. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos**. São Paulo. 2016, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082016-155145/pt-br.php>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 2017, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24870/1/Tese_Doutorado_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA_Pol%C3%ADtica%20de%20perman%C3%Aancia%20na%20UFBA.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 ed. rev. e ampl. 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

DESVELAR. *In*: DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa, [S.; l.] 2008-2021. disponível em: <https://dicionario.priberam.org/desvelar-se>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1223-1245, out/dez 2010. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Seminário: **Universidade: Por que e como reformar. MEC/SESu-06 e**, v. 7, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra5.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2017, 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122017-142006/pt-br.php>. Acesso em: 1º jun. 2021.

DOS SANTOS, Maria Rosimary Soares; MUSSE, Ricardo; CATANI, Afrânio Mendes. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação (Deconstructing higher education, human rights and scientific production: Bolsonaroism in action). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4563135, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994563>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4563>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes. **Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras: as marcas dos Programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência** – 2020, 166 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38918/1/TESE%20Nestor%20Gomes%20Duarte%20J%20c3%20banior.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DURHAM, Eunice Ribeiro; et al. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 177-201.

FALEIROS, Vicente de Paula. O Serviço Social no cotidiano: fios e desafios. **Serviço Social & Sociedade**, n. 120, p. 706-722, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282014000400007&script=sci_arttext. Acesso em: 03 mai. 2021.

FARIA, Sidinea Cândida. **Processo de expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a democratização da educação superior (1993 - 2010)**. 2013. 281 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. Disponível em: <http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogeppes/fotos/263.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FAVATO, Maria Nilse. **Políticas públicas de estado e educação superior no Brasil: apontamentos críticos sobre expansão e precarização sob a égide do neoliberalismo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000225291>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense / Campos dos Goytacazes, RJ**, 2018, 224 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2018/05/JONIS-MANH%C3%83ES-SALES-FELIPPE.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2012). FONAPRACE: **Revista comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia, Minas Gerais: UFU, PROEX.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Empresários mais ricos do Brasil: a ignorância, o cinismo e a ganância que matam Edição Especial: **Revista Espaço e Economia**, Dossiê Coronavírus - Parte I Ano IX, n. 17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10852>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/index.html>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARRIDO, Edleusa Nery, 2012. **Moradia estudantil e formação do(a) estudante Universitário(a)**. Campinas, 2012, 284 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Garrido_EdleusaNery_D.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GEBRIM, Leiliane Bernardes. **Psicologia escolar e educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia**. 2014, 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17239/1/PsicologiaEscolarEducacional.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GENTILI, P.A.A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERBASE, Livi. **Entenda o Projeto de Lei Orçamentária em 5 infográficos**. Brasília: INESC, 2019. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/entenda-o-projeto-de-lei-orcamentaria-anual-em-5-infograficos/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIS, Juliana Carla da Silva. **Trabalho precarizado, política social e Serviço Social: elementos para a análise das condições de trabalho dos assistentes sociais na assistência estudantil do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)**. 2020, 330 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29337/1/Trabalhoprecarizadopolitica_Gois_2020.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

GOMES, Caio Cesar Piffero. O papel social da universidade. 2014. **XIV Colóquio internacional de gestão universitária** – CIGU. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131807/2014-175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo** – história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRrhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt>. Acesso em: 1º jun. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457>. Acesso em: 1º jun. 2021.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e241425, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.241425>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100303&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2021.

LEITE, Josimeire de Omena. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. 2015. 544 fl. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16251>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**/ Paulo Gomes Lima – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251449>. Acesso em: 29 mai. 2021.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 255-266, Dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400012>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1º jun. 2021.

MACHADO, Mariana Pfeifer. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. 2013, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/34929>. Acesso em: 11 mai. 2020.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. **Assistência Estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2013, 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J.R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educar em Revista**, v. 32, p. 205-225, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162033>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. **Universidade e Sociedade**, v. 8, n. 15, 1998. p. 51-59. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/MANCEBO.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 875-892, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-867, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ybWDVNDW9Y7BBnDhCPmCN3b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTELLO, Alexandre, G1 - Brasília. 31/03/2017 **Ministério da Educação sofre bloqueio de R\$ 4,3 bilhões no orçamento**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/educacao-sofre-bloqueio-de-r-43-bilhoes-no-orcamento.ghtml>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MARX, Karl (1818-1883) e ENGELS, Friedrich (1820-1895) **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In id. **O Capital – Crítica de Economia Política (Livro I – O Processo de Produção do Capital)**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 785-833.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo. Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de pesquisa em Educação da região sul**, v. 9, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 12 abr. 2021.

McCOWAN, Tristan. A base conceitual do direito universal à educação superior. 2015. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 155-182, 2015. In: *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 01, p. 1-26, jan. 2020.

McCOWAN, Tristan. Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher education**, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4>.

McCOWAN, Tristan. The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality. **Journal of Education Policy**, 19 (4), 453-472, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093042000227492>.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Retenção e evasão: desafios para a gestão da educação superior.** 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/10Geovana-Melo-et-al_Retencao-e-evasao.pdf. Ou <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/03/Forges-16-59.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, Mariana Sant'Ana. **As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina.** 2016, 479 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167678>. Acesso em: 1º jun. 2021.

MOREIRA, Cristiane Hoffmann. 2016. **Políticas de expansão e de regulação do ensino superior brasileiro e a otimização nas universidades federais: reverberações na UFPEL.** 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3721225. Acesso em: 1º jul. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 23 mai. 2020.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010).** 2016. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-407720190001000012>. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8378>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MUÑOZ, Rafael. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação.** Nações Unidas Brasil. 08 de abril de 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao> Acesso em: 17 fev. 2022.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético político contemporâneo. **Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e serviço social. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 19, p. 135-170, 2007. DOI: <http://doi.org/10.12957/rep>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190>. Acesso em: 27 fev. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. O Plano Nacional de Educação. [S. l.]: OPNE, @2020. Portal. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/plano>. Acesso em: 2 jun. 2021.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologia e política**, v. 1, 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, N. S. R. **Jair Bolsonaro (PSL): análise de programa de educação**. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao>. Acesso em: 09 set. 2021.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Com a consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alan Touraine; Editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos; Trad. Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PALAFX, Gabriel. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Catálogo de assuntos estudantis** - Gestão 1993-1996.

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. 2015, 266 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) –Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25843/25843.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/421/424>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PMDB. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília, 29 de outubro de 2015. Disponível em http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RNP/MEC. 01 abril de 2021. Projeto Alunos Conectados do MEC leva internet para que mais de 150 mil estudantes possam continuar estudando. Disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/projeto-alunos-conectados-do-mec-leva-internet-para-que-mais-de-150-mil-estudantes-possam>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RNP/MEC. 22 outubro de 2020. **Quase 30 mil estudantes de instituições federais de ensino recebem chips do projeto Alunos Conectados do MEC**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mais-de-25-mil-estudantes-de-instituicoes-federais-de-ensino-recebem-chips-do-projeto-alunos-conectados-do-mec>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SADER, Emir (Ed.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Boitempo Editorial, 2015.

SANFELICE, Jose Luís. Apresentação do livro. *In*: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/12122/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, Jacirene Lima Pires dos. **O programa incluir na UFMT: Acesso e permanência na educação superior**. 2016, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4936964#. Acesso em: 19 mai. 2019.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 7 ed. 1999.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2021.

SGUISSARDI, VALDEMAR Palestra **Mercadização/mercantilização**: Desafios para a missão das Instituições de Educação Superior Campinas, Unicamp, 28 de novembro de 2016. Em: FORGES – 6ª Conferência Para que (m) servem as Instituições de Educação Superior? Balanços, proposições e desafios acerca do papel das IES no Século XXI (Unicamp, Campinas, SP, 28 a 30 de novembro de 2016). Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/12/Valdemar-Sguiss-Mercadizac_a_o-mercantilizac_a_o-Texto-Mesa.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. EDITAL N.º 051/2014 SESU, Projeto de Organismo Internacional – OEI, Projeto OEI/BRA/10/002. Piracicaba, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17974/liv-dom-1ed-2015>.

SGUISSARDI, Valdemar. Future-se um projeto neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privadomercantilização. *In*: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 5-27, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfyZc6tFgYC3Csvvh4FxFz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, Leonardo Barbosa e.; COSTA, Natália Cristina Dreossi. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Agenda Política**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208>. Acesso em: 31 mai. 2021.

SILVA, Leonardo Barbosa. **Evasão, retenção e assistência estudantil**. ANDIFES. 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/evasao-retencao-e-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVA, Maria Guimarães. **O movimento estudantil na universidade Federal de Uberlândia – UFU: um estudo na visão de seus sujeitos**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia: assistência estudantil da educação Profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23610>. Acesso em: 6 fev. 2020.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **Políticas públicas de assistência estudantil no instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: um olhar de gênero**. 2016. 158 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/741>. Acesso em: 31 mai. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anuário 2015**. Disponível em http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2015_ano_base_2014_v.final-compactado_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anuário 2020**. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2021_base_2020_versao_final_publicada.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução n.º 06, de 29 de abril de 2016**. Dispõe sobre a criação da Pró Estudantil (PROAE), e dá outras providências. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2016-6.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução n.º 15/2009/CONSUN**. Estabelece a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-15.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução n.º 03/2017, do conselho universitário**. Estabelece o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia: UFU, 2017a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-3.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pro-Reitoria de Graduação. **Portaria PROGRAD/UFU n.º 006/2015** - Constitui o Comitê de Acompanhamento e Avaliação. 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. **Plano de Desenvolvimento e Expansão da UFU**. 2017b. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de gestão/UFU, 2012**. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio-de-gestao-ufu-2012.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de gestão/UFU, 2015**. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio_de_gestao_2015_final.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de gestão/UFU, 2020**. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9Li

bXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-
UrE5QLWaQGNh4ZDuQiTVw8eYhC8xmt4s33FY4C1O9LYTKqM4iKDPUUzLMGPRgSv
B5Oq2ainYySfcoDA_bdkP0_xMEA. Acesso em: 24 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pro-Reitoria de Assistência Estudantil.

Relatório n.º 1/2020/COPEACO/Proae/Reito. 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/Dell/Desktop/UFU%202022/PILOTO_4_FINAL_A__Relatorio_n_12020C
OPEACOPROAEREITO__SEI_23117.091061_2019_84%20comissao%20acompanhamen
to%20diase%20ufu%20proae.pdf

VAZQUEZ, Daniel Arias. O Plano Temer/ Meireles contra o povo: o Desmonte Social
proposto pela PEC 241. Plataforma Política Social / **Le Monde Diplomatique Brasil**, São
Paulo, v. 36, p. 1 – 7, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**a assistência estudantil na política de educação superior: suas contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Prof^a Dr^a Maria Célia Borges. Orientadora, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Ilza Maria da Silva Alves, doutoranda em Educação (PPGED/UFU).

Nesta pesquisa, buscamos compreender até que ponto o Programa de Assistência Estudantil (no período compreendido entre 2007 e 2020), da UFU, tem contribuído e, ainda, quais os seus limites em relação ao favorecimento da conclusão da graduação de estudantes bolsistas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pessoalmente pela pesquisadora Ilza Maria da Silva Alves, entregue nas unidades as quais intentamos que participem da pesquisa (Administrativas, técnicas, e sede de representação estudantil). Você terá a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma quanto a querer ou não participar da pesquisa conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você será submetido a uma pesquisa com uso de questionário e entrevista semiestruturados, com roteiro de perguntas abertas e fechadas a serem aplicadas no modelo *online* via *Skype*, com dia e hora previamente agendados. Para prevenir o risco de sua identificação, a sua imagem e voz não serão divulgadas em nenhum momento. Apresentaremos para sua aprovação, a transcrição da narrativa antes da utilização das suas informações na tese. A entrevista será programada, gravada e, posteriormente, transcrita, organizada e sistematizadas pela própria pesquisadora. Ao final da pesquisa será entregue o relatório final ao Comitê de Ética em Pesquisa da (CEP-UFU). Os arquivos (com conteúdo das entrevistas e questionários) serão apagados após cinco anos de armazenamento.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Quanto aos riscos, diante de eventuais danos que a nossa proposta de pesquisa possa eventualmente ocasionar, buscaremos observar na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, que tais instrumentos não contribuam e/ou resultem em possíveis causadores de danos, desconfortos e ou quaisquer tipos de constrangimentos aos participantes da pesquisa do nosso estudo. Para tanto, buscaremos resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, identificando-os através de números e/ou nomes fictícios, tendo em vista o que versa a Resolução 466/2012, do Conselho 21 Nacional de Saúde, em seu inciso II – Dos termos e definições, que alerta para os riscos da pesquisa envolvendo seres humanos. Para tanto, enviaremos para cada participante o —Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual constará informações sobre o objeto de pesquisa e espaço para que o participante manifeste o seu desejo de colaborar ou não, e a garantia de sigilo dos dados coletados. Quanto aos benefícios, os resultados desta pesquisa serão debatidos nas instituições pesquisadas e amplamente divulgados tanto no meio científico quanto acadêmico no âmbito das instituições pesquisadas, ampliando-se para as demais instituições, produzindo conhecimento e promovendo uma reflexão a acerca da implementação de políticas educacionais e a necessidade de que estas contemplem as reais necessidades de seu público discente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ilza Maria S. Alves (34) 992574092, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação/UFU: 3239.4212. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 202 _

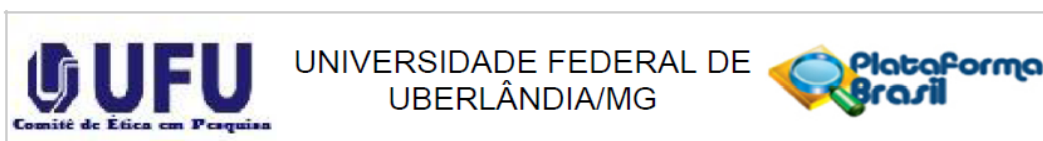
Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A assistência estudantil na política de educação superior: suas contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da Universidade Federal de Uberlândia

Pesquisador: Maria Célia Borges

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36971020.5.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.910.278

Apresentação do Projeto:

Projeto desenvolvido na Faculdade de educação durante o doutorado, visa uma discussão sobre a(s) política(s) de educação superior no Brasil considerando a sua expansão a partir do ano de 2007.

Objetivo da Pesquisa:

Contextualizar a função social da universidade e os embates no contexto neoliberal; contextualizar historicamente a política de assistência estudantil no Brasil, identificando os programas, projetos e ações desenvolvidas, dentro do Plano Nacional de Assistência Estudantil, voltados para o acompanhamento de estudantes bolsistas. Tem como lócus de pesquisa a Universidade Federal de Uberlândia(UFU).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos possíveis de desconforto ou constrangimento bem como dos participantes serem identificados serão minimizados pela pesquisadora. A produção de conhecimento resultante desta pesquisa deve favorecer a implementação de políticas que beneficiem os discentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador solicitou uma emenda ao seu projeto excluindo uma das instituições coparticipantes, a UFTM, em decorrência disso solicitou também a alteração do título do projeto para "A assistência estudantil na política de educação superior: suas contribuições e limites

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.910.278

relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da Universidade Federal de Uberlândia (2007-2016)".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto e de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda de pesquisa proposta.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1803957_E1.pdf	04/08/2021 18:31:11		Aceito
Outros	Emendadoprojetoemendado.docx	04/08/2021 18:22:38	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoemendado.docx	04/08/2021 18:20:09	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDEPOISdaqualificacao.docx	04/08/2021 18:16:54	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	RespondendoaspendenciasCEPUFU.docx	01/11/2020 22:57:29	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoWORD31out.docx	01/11/2020 22:42:24	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	termo_equipe_executoraago.pdf	17/08/2020 17:14:38	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	frostoago.pdf	17/08/2020 17:05:02	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	termo_ajuste.pdf	04/06/2020 12:57:13	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	Links_curriculos.docx	02/06/2020 20:16:45	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	Entrevistas_gestores_e_tecnicos.docx	02/06/2020 14:45:39	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	Entrevistas_discentes.docx	02/06/2020 14:43:42	ILZA MARIA DA SILVA ALVES	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.910.278

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 16 de Agosto de 2021

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br