



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

ILANNA TEIXEIRA NUNES

ACESSO À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DO
IMPACTO DO AUXÍLIO MORADIA NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA
UFC NO *CAMPUS* SOBRAL

FORTALEZA

2021

ILANNA TEIXEIRA NUNES

ACESSO À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DO
IMPACTO DO AUXÍLIO MORADIA NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA UFC
NO *CAMPUS* SOBRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Superior e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N925a Nunes, Ilanna Teixeira.
Acesso à política de assistência estudantil : uma análise do impacto do auxílio moradia nas trajetórias de estudantes da UFC no Campus Sobral / Ilanna Teixeira Nunes. – 2021.
165 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.
1. Assistência estudantil. 2. Ensino superior. 3. Educação superior nos meios populares. I. Título.
CDD 378
-

ILANNA TEIXEIRA NUNES

ACESSO À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DO
IMPACTO DO AUXÍLIO MORADIA NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA UFC
NO *CAMPUS* SOBRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Superior e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Educação Superior.

Aprovada em: 24/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos interlocutores dessa pesquisa por
dividirem suas trajetórias de vida.

AGRADECIMENTOS

As poucas palavras a seguir jamais poderiam dar conta do meu sentimento de gratidão por ter conseguido realizar mais esse sonho. Mas tentarei expressar um pouco.

Antes de tudo, meu imenso agradecimento à Deus e a espiritualidade amiga, que mais uma vez, sustentaram-me nesse novo desafio. Agradeço a minha mãe, minha maior inspiração de fortaleza e amorosidade. À minha avó, Lucilane, fonte das minhas melhores lembranças de infância. Às minhas tias, Silvana e Socorro, que tantas vezes me dedicaram amor e cuidados.

Agradeço às minhas amigas, amigos e amigues pelos momentos de troca de afetos, companheirismo e solidariedade, assim como por perdoar todos os “perdidos” que dei ao longo desse período de trabalho dissertativo. Vocês, sem dúvidas, realizaram meus dias mais alegres e leves. Obrigada pela acolhida de sempre!

Um agradecimento especial à Fátima Café, pessoa que nunca deixou de acreditar que eu conseguiria realizar mais essa tarefa. Agradeço por todo o incentivo e por me ajudar a acreditar mais em mim.

Ao querido orientador, Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá, que aceitou me conduzir neste processo mesmo quando não havia mais espaço em sua agenda. Muito grata pelo apoio, confiança e acolhida nos momentos tão difíceis que vivenciamos nesses últimos anos. Sua competência me faz admirá-lo cada vez mais.

Obrigada à banca examinadora, professor Dr. Wagner Bandeira Andriola e a professora Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade, por terem aceitado o convite de me guiar nessa caminhada. À minha Equipe de trabalho por toda a contribuição e compreensão em meus momentos de ausência. Vocês são parte desse trabalho, muito obrigada por tanto!

Agradeço também a todos os/as colegas de turma e professores/as do POLEDUC. Os momentos com vocês foram mais leves e repletos de aprendizagem. Muita gratidão ao Gultierrez, Mendes e Sullanny, parceiros de caminhada.

Por fim, quero agradecer ao *Campus* da UFC em Sobral, em especial aos professores João Guilherme e Vicente Pinto, por terem prontamente me incentivado a trilhar esse caminho. Aos estudantes que toparam participar desta pesquisa, por nos incentivar a sermos cada vez melhores profissionais e acreditar na educação pública gratuita e de qualidade. Vocês são fonte de inspiração nas nossas jornadas!

“Gente quer comer
Gente quer ser feliz
Gente quer respirar ar pelo nariz
Não, meu nego, não traia nunca essa força não
Essa força que mora em seu coração.” (VELOSO, 1982)

RESUMO

As transformações que o ensino superior passou nas duas últimas décadas - processo de expansão do sistema universitário e a construção dos *campi* avançados nas cidades de pequeno e médio porte - aumentou consideravelmente a demanda por assistência estudantil devido a existência de muitos jovens que encontram dificuldades para deslocar-se até a sede de seus cursos. Neste sentido, considera-se que o Programa Auxílio Moradia ocupa uma posição estratégica no percurso acadêmico de muitos estudantes que vivem na região norte do Ceará e questionar quais os significados e as representações que são construídas sobre o Programa é fundamental. Assim, tomando o Auxílio Moradia como eixo de análise das experiências dos jovens no acesso a política de assistência estudantil, algumas questões nortearam a pesquisa: Qual o impacto desse Programa nas trajetórias acadêmicas desses sujeitos? O que lhes motivou o ingresso? Caso o benefício fosse suspenso pela Universidade, quais seriam as repercussões em sua vida acadêmica? A proposta desta pesquisa consistiu em entender as perspectivas dos estudantes do *Campus* da UFC em Sobral quanto à repercussão do Programa Auxílio Moradia em suas trajetórias acadêmicas. Buscou também reconstruir a história do Programa, estratégia que parece fundamental para compreender as suas configurações e modos de operar. A pesquisa é de natureza aplicada, com enfoque qualitativo. Do ponto de vista dos seus objetivos, é uma investigação descritiva. Os procedimentos para coleta de dados utilizados foram o documental, bibliográfico e de campo. Na interlocução com os participantes do estudo, realizou-se oito entrevistas, com roteiros de perguntas semiestruturadas. Outra fonte de dados relevante para a construção do trabalho são as informações socioeconômicas dos estudantes levantadas junto à Equipe de Assistência Estudantil do *Campus*. A realização da discussão teórica vem acontecendo a partir das obras de diversos estudiosos que realizaram investigações sobre a educação superior nos meios populares, dando ênfase às formulações no âmbito da sociologia da educação. Essa pesquisa possibilitará contribuições no campo prático da política de assistência estudantil na Universidade à medida que subsidiar as intervenções dos profissionais que trabalham nessa área, em especial aos servidores do *Campus* de Sobral, além da produção de estudos e conteúdos sobre o tema.

Palavras-chave: assistência estudantil; ensino superior; educação superior nos meios populares.

ABSTRACT

The transformations that higher education has undergone in the last two decades - the expansion process of the university system and the construction of advanced campuses in small and medium-sized cities - has considerably increased the demand for student assistance due to the existence of many young people who find it difficult to move up to the headquarters of their courses. In this sense, it is considered that the Housing Assistance Program occupies a strategic position in the academic path of many students who live in the northern region of Ceará and questioning what meanings and representations are built about the Program is fundamental. Thus, taking Housing Assistance as the axis of analysis of the experiences of young people in accessing the student assistance policy, some questions guided the research: What is the impact of this Program on the academic trajectories of these subjects? What motivated them to join? If the benefit were suspended by the University, what would be the repercussions on your academic life? The purpose of this research was to understand the perspectives of students from the UFC Campus in Sobral regarding the impact of the Housing Assistance Program in their academic trajectories. It also sought to reconstruct the Program's history, a strategy that seems fundamental to understanding its configurations and ways of operating. The research is of an applied nature, with a qualitative focus. From the point of view of its objectives, it is a descriptive investigation. The procedures for data collection used were documentary, bibliographic and field. In the dialogue with the study participants, eight interviews were carried out, with semi-structured question scripts. Another relevant source of data for the construction of the work is the socioeconomic information of the students collected with the Student Assistance Team of the Campus. The theoretical discussion has been carried out based on the works of several scholars who carried out investigations on higher education in popular circles, emphasizing formulations within the scope of the sociology of education. This research will enable contributions in the practical field of student assistance policy at the University as it subsidizes the interventions of professionals working in this area, in particular the servers of the Campus de Sobral, in addition to the production of studies and content on the subject.

Keywords: student assistance; university education; higher education in popular media.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma da PRAE.....	105
-------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores de Kitchenettes em Sobral	24
Tabela 2 - Graduandos (as) segundo cor ou raça – 2003 a 2018 (%).....	60
Tabela 3 - Graduandos (as) segundo cor ou raça região NE – 2003 a 2018 (%)	60
Tabela 4 - Graduandos (as) atendidos pela assistência estudantil por renda per capita	62
Tabela 5 - número de discentes atendidos pela Assistência Estudantil da UFC – nos campi do interior e Campus de Sobral -2019	106
Tabela 6 - Número de estudantes beneficiados com o Auxílio Moradia – Campus da UFC no interior	110
Tabela 7 - Número de estudantes beneficiados com o Auxílio Moradia – Campus da UFC em Sobral.....	110
Tabela 8 - Quantidade de novas vagas do Programa Auxílio Moradia – campus Sobral	111
Tabela 9 - Sexo dos (as) integrantes do Auxílio Moradia Campus Sobral (em %) - 2019 ...	115
Tabela 10 - Distribuição de cursos dos (as) integrantes do Auxílio Moradia Campus Sobral e vagas ofertadas anualmente pela PROGRAD (em %) - 2019.....	115
Tabela 11 - Natureza administrativa da escola de Ensino Médio dos (as) beneficiários (as) auxílio moradia (em %) - 2019.....	116
Tabela 12 - Beneficiários (as) segundo local de origem do núcleo familiar (em %) - 2019.	117
Tabela 13 - Beneficiários (as) segundo local de origem do núcleo familiar por mesorregião do Estado do Ceará (em %) – 2019	118
Tabela 14 - Faixa de renda mensal familiar per capita dos graduandos (as) atendidos pelo Auxílio Moradia campus Sobral (em %) - 2019	118
Tabela 15 - Escolaridade da mãe e do pai ou quem criou como tal dos beneficiários (as) do Auxílio Moradia campus Sobral (em %) - 2019	120
Tabela 16 - Situação de trabalho da mãe e do pai ou quem criou como tal dos beneficiários (as) do Auxílio Moradia campus Sobral (em %) - 2019.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
CAD	Coordenadoria de Atividades Desportivas
CASE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CRU	Coordenadoria de Restaurantes Universitários
DAE	Divisão de Atenção ao Estudante
DAP	Divisão de Apoio Administrativo
DCE	Diretório Central de Estudantes
DIGEB	Divisão de Gestão de Benefícios
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBIA	Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica.
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	REUNI
PSF	Programa Saúde da Família
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU	Restaurante Universitário
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
TAE'S	Técnicos Administrativos em Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1	"Princesa do meu lugar"	15
2.2	Processo de Constituição do <i>Campus</i> da UFC em Sobral	25
2.3	Como tudo aconteceu	28
2.4	Caminhos da Universidade: quem são os nossos interlocutores	30
2.4.1	<i>Luciano</i>	31
2.4.2	<i>Tati</i>	34
2.4.3	<i>Isaura</i>	37
2.4.4	<i>Telma</i>	40
2.4.5	<i>Léo</i>	43
2.4.6	<i>Renata</i>	46
2.4.7	<i>Carlos</i>	47
2.4.8	<i>Adriano</i>	50
2.5	Proposta teórico-metodológica	52
3	ENSINO SUPERIOR E POBREZA: NOTAS PARA DEBATE	59
3.1	Quem são os estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior?	59
3.2	Algumas considerações sobre a condição estudantil e as desigualdades educacionais	65
3.3	E no Brasil?	74
4	TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	79
4.1	Reconstrução sócio-histórica do percurso do ensino superior e da assistência estudantil no Brasil	88
4.2	Políticas de “democratização” e expansão da educação superior nos governos petistas	96
4.3	O Programa de Assistência Estudantil na UFC	100
5	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR – IMPACTOS DO PROGRAMA AUXÍLIO MORADIA	108

5.1	Aspectos da implementação e funcionamento do Auxílio Moradia no Campus de Sobral	109
5.2	Perfil socioeconômico dos integrantes do Auxílio Moradia	114
5.3	Perspectivas sobre o Programa de Moradia da UFC no Campus Sobral	122
5.3.1	<i>Ingresso no ensino superior e adaptação à nova moradia</i>	123
5.3.2	<i>Processo de inserção no Programa e as condições de moradia na nova rotina</i>	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	162

1 INTRODUÇÃO

O campo da educação no Brasil tem sido historicamente atravessado por práticas e discursos que reproduzem as relações de poder e dominação no âmbito do sistema de desigualdades do capital, sendo acessado, principalmente, por uma pequena parcela de indivíduos, deixando de fora um grande contingente. Nestes termos, a educação superior, prioritariamente nas universidades públicas, foi o lugar por excelência das elites por um largo espaço de tempo (FONSECA, 2018; ESTHER, 2015).

Apesar de termos conseguido, nas duas últimas décadas, avançar em vários aspectos, na realidade brasileira o ensino superior ainda é atravessado por vários desafios, principalmente, quanto ao acesso da população entre 18 e 24 anos de idade a esse nível de ensino. Sabe-se que apenas 15% da população compreendida nessa faixa etária estava matriculada em algum curso de graduação em 2012, conforme pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2014).

Além desse entrave, há ainda dificuldades entre aqueles que acessam o ensino superior, mas não conseguem permanecer. A questão da permanência na universidade vem impactando significativamente os índices de evasão escolar. Dentre os motivos elencados pelos estudantes na IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação – ANDIFES – quanto aos problemas encontrados nos cursos de graduação, é a precariedade material o fator que mais se sobressai, afetando 42,21% do total dos respondentes. O mesmo estudo revela que 66,19% das (os) discentes vivem com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo¹, sendo que dentro desse total, 81,47% sobrevivem com até um salário mínimo.

Isto posto, a política de assistência estudantil, ao possibilitar os recursos necessários para transpor alguns obstáculos de cunho material e de aprendizagem, vem sendo cada vez mais fundamental para que estudantes em situação de vulnerabilidade civil e socioeconômica consigam ter chances reais de permanecer em seus cursos, e, de um modo geral, possam vivenciar o direito à educação (Santos e Freitas, 2014). Mônica Cavaignac e Edna Loiola (2018, p. 169) destacam que a assistência estudantil “[...] se torna um mecanismo que possibilita garantir condições justas de permanência no ensino superior, com o intuito de

¹ O PNAES estabelece que os discentes que terão acesso às ações de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior são aqueles que têm renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

reduzir as desigualdades sociais e transformar as universidades e os institutos em espaços públicos, democráticos e construtores de cidadania”.

Partindo do princípio de que a educação, particularmente o ensino superior, é um campo complexo e que sofre a influência de diversos atores - sociedade civil, governos e de organizações multilaterais - a par de se configurar como processo contraditório e relacional, pensamos ser relevante dialogarmos também sobre a relação política pública e desenvolvimento social. Nesse sentido, a teoria de Amartya Sen (2018) sobre desenvolvimento social, que vem exercendo grande influência na orientação de políticas públicas de muitos países, conversa em vários aspectos com a concepção engendrada pelas políticas educacionais brasileiras dos últimos 15 anos. Para o autor, a realização positiva das pessoas é motivada quando se tem acesso a condições básicas, como saúde, educação, alimentos, bem como as liberdades políticas e oportunidades econômicas.

Pensar sobre as condições objetivas e subjetivas em que se materializam o processo de interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior e a construção da Política Nacional de Assistência Estudantil é uma questão relevante e central para a reflexão sobre o panorama do Ensino Superior no Brasil, bem como sobre as relações que vêm sendo estabelecidas entre as políticas públicas do campo da educação e os segmentos jovens em situação de baixo capital econômico, social e cultural.

Com as transformações que o ensino superior atravessou, como o processo de expansão do sistema universitário e a conseqüente construção dos *campi* avançados² nas cidades de pequeno e médio porte, a demanda por assistência estudantil aumentou significativamente, principalmente para aqueles jovens que vivem nas cidades vizinhas e que encontram muitas dificuldades para deslocar-se até a sede de seus cursos.

Acreditamos, em primeiro lugar, ser relevante a aproximação com a realidade do Programa Auxílio Moradia no *Campus* de Sobral pelo fato deste ter o maior número de estudantes beneficiários fora os *Campi* da UFC em Fortaleza³, constituindo-se como o segundo maior financiamento da Universidade em relação ao subsídio de moradia, e que atende uma parcela considerável do público que utiliza a política de assistência estudantil no *Campus* de Sobral. Dentre o quantitativo de discentes que integram os Programas de Bolsa/Auxílio no *Campus*, o Auxílio Moradia atende mais de 60% do total, sendo, inclusive, o mais demandado. Neste sentido, podemos considerar que esse benefício pode ocupar uma posição estratégica no

² Nomenclatura utilizada pela UFC para caracterizar os *campi* que estão no interior do estado. Ao longo da discussão será explicador a dinâmica desse processo.

³ Sede administrativa da universidade.

percurso acadêmico de muitos jovens que vivem na região norte do Ceará e nos questionarmos quais os significados que vêm sendo construídos sobre o Programa.

Foi imprescindível, sobretudo, investigar e discutir a condição do estudante universitário em vulnerabilidade socioeconômica, considerando as suas trajetórias acadêmicas e socioculturais, principalmente os que moram fora das capitais. Dada as circunstâncias particulares desses estudantes, bem como os limites e dificuldades que o processo de interiorização está assentado, devemos lançar um olhar atento e comprometido com essa realidade. Quanto ao *Campus* de Sobral, há poucas investigações sociais que abordam esse fenômeno, levantando, dessa maneira, a flagrante situação que devemos nos debruçar.

Nesses termos, tomando o Programa Auxílio Moradia como eixo de análise nas trajetórias acadêmicas dos estudantes enquanto usuários da política de assistência estudantil, algumas questões nortearam a pesquisa: o que motivou o ingresso desses sujeitos no Programa? Quais os impactos percebidos? Ocorreu alguma mudança em relação à condição de estudo? Caso o Auxílio fosse suspenso, quais seriam as repercussões em sua vida universitária? Com a mudança de cidade, o acesso aos direitos básicos, como saúde, mobilidade e cultura são favorecidos? De que forma avaliam o benefício?

Assim, a contribuição geral desta pesquisa consiste em analisar os impactos do Programa de Moradia Estudantil da UFC na trajetória acadêmica de estudantes das classes populares, oriundos de cidades de pequeno porte da Região Norte do Ceará. Para atingir tal intento, dialogamos com os estudantes do *Campus* da UFC em Sobral, beneficiários do Programa Auxílio Moradia, privilegiando as narrativas tecidas pelos sujeitos sobre suas próprias experiências de vida, em um movimento em que as suas perspectivas e visões assumem centralidade.

É através da análise das trajetórias dos estudantes antes e após o recebimento do auxílio que pudemos localizar não somente a influência de cunho material, mas outros aspectos, que, por vezes, podem ficar encobertos. Nesta perspectiva, por entendermos que este recurso institucional incide diretamente sobre as questões habitacionais, que vão além da moradia em si, mas também de aspectos subjetivos e existenciais.

Para a consecução do objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: discutir a relação entre ensino superior e a trajetória acadêmica de jovens provenientes das classes populares; descrever e analisar a instituição do Programa Auxílio Moradia no *Campus* da UFC em Sobral, bem como a configuração que assume na atualidade; analisar como o ingresso no Programa contribuiu para a permanência dos sujeitos no ensino superior; e por fim, investigar

de que maneira a mudança de moradia pôde favorecer o acesso à saúde, mobilidade e bens culturais dos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa são jovens universitários do *Campus* de Sobral/UFC integrantes do Programa Auxílio Moradia, que reúnem alguns traços em comum: são oriundos das classes populares, realizaram o ensino básico ou parte dele nas instituições públicas e seu núcleo familiar reside fora da sede de seus cursos, marcadamente cidades de pequeno porte da Região Norte do Estado do Ceará.

A pesquisa é de natureza aplicada, com enfoque qualitativo. Do ponto de vista dos seus objetivos, é uma investigação descritiva. Os procedimentos técnicos utilizados foram o documental, bibliográfico e de campo. Na interlocução com os participantes do estudo, foram aplicadas 8 entrevistas semiestruturadas com sujeitos de cada curso de graduação de Sobral. Outra fonte de dados relevante para a construção do trabalho são as informações socioeconômicas dos estudantes levantadas junto a Equipe de Assistência Estudantil do *Campus*.

Essa pesquisa possibilitará contribuições no campo prático da política de assistência estudantil na Universidade à medida que subsidiar as intervenções dos profissionais que trabalham nessa área, em especial aos servidores do *Campus* de Sobral, além da produção de estudos e conteúdos sobre o tema.

O texto a seguir está dividido em quatro seções. Na primeira seção, *Caminhos da Construção do Objeto de Pesquisa e Apontamentos Metodológicos*, são apresentados, fundamentalmente, os aspectos da formulação do problema investigado, o percurso metodológico e as sucessivas aproximações ao cenário em que se materializa o Auxílio Moradia.

A segunda seção, *Ensino Superior e Pobreza: notas para debate*, propõe-se a realizar uma discussão teórica a partir das obras de diversos estudiosos que realizaram investigações sobre a educação superior nos meios populares, dando ênfase às formulações no âmbito da sociologia da educação, inclusive no Brasil (BOURDIEU, 2013, 2014; BOURDIEU; PASSERON, 2014, 2018; LAHIRE, 1984; COULON, 2008; VIANA, 1998; SOUZA E SILVA, 2018; ZAGO, 2007). Também trazemos alguns dados sobre o perfil socioeconômico dos graduandos (as) das universidades federais, levantamento realizado em 2018 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE.

Já a terceira seção, *Trajatória da Assistência Estudantil e Ensino Superior no Brasil*, apresenta os elementos fundamentais para a compreensão do percurso histórico das políticas públicas no âmbito do sistema público de ensino superior, de modo que possamos

compreender as suas configurações atuais. Nos detemos em considerar inicialmente a perspectiva sócio-histórica da educação superior e, por consequência, da política de assistência estudantil, abarcando o marco normativo, financiamento, investimentos, regulação social, bem como seus avanços e retrocessos. Sabendo da extensão que esse tema assume, optamos por uma estratégia que correspondesse às questões mais relevantes. É objeto de análise também as conformações institucionais que a política de assistência estudantil assume na UFC, inclusive no *Campus* de Sobral.

Por sua vez, os resultados da pesquisa são discutidos em “*A Assistência Estudantil no Contexto da Interiorização do Ensino Superior - Auxílio Moradia no Campus sobral*”, penúltima seção. Inicialmente, trazemos os aspectos sobre implementação do Programa Auxílio Moradia, bem como o seu funcionamento na atual conjuntura. Isso implicou descrever como ocorre o acesso e critérios de permanência. Posteriormente, apresentamos um breve perfil socioeconômico dos (as) estudantes beneficiários, tais como *renda per capita*, região de origem da família nuclear, escolaridade e atividade profissional dos responsáveis. Finalmente, discorreremos sobre as entrevistas e suas implicações com o objeto da pesquisa.

Por fim, segue a parte final do trabalho, finalizando com a conclusão. Gostaríamos de ressaltar que a presente discussão se encaminha em direção a construção de uma educação superior pública, democrática e socialmente justa. Busca, de um modo geral, discutir a trajetória da política de assistência estudantil nas universidades federais, apresentando o modo que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) está configurado na Universidade Federal do Ceará (UFC).

2 CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A opção de iniciar o trabalho dissertativo a partir da apresentação dos caminhos trilhados para a construção do objeto de pesquisa desponta da ideia de que é preciso situar o leitor sobre os traços constitutivos do trabalho. É no caminhar que escolhas, afetações e tomadas de posição são estabelecidas, bem como o contato com tudo aquilo que constitui o universo da pesquisa, campo de práticas sociais estruturadas e estruturantes. (BOURDIEU, 2013).

Em vista disso, o processo de constituição sócio-histórica de Sobral - sede do maior *Campus* da UFC no interior do Estado e local em que foi realizada a pesquisa - é o primeiro aspecto discutido neste capítulo. Posteriormente, é realizado um breve levantamento dos elementos centrais da trajetória da Unidade Acadêmica. Em síntese, esses dois primeiros momentos consistem na realização de uma aproximação com a história da cidade e da UFC, objetivando tornar familiar alguns elementos do cenário da pesquisa. Por fim, nos dois últimos pontos são colocadas questões que tratam especificamente sobre a construção da pesquisa, bem como a proposta teórico-metodológica.

2.1 "Princesa do meu lugar"⁴

A primeira metade do século XVIII é identificada como marco temporal para a origem de Sobral. Conforme dados coletados no sítio do IBGE⁵, a Fazenda Caiçara, considerada berço do município, foi instalada aproximadamente em 1728. Todavia, somente em 1841, quase um século depois, foi promovida de vila a cidade.

A partir do fim do século XIX, a cidade passa a viver seu apogeu econômico, abrigando, por exemplo, uma grande fábrica de tecelagem. No campo científico, Sobral é marcada por um dos acontecimentos mais proeminentes, quando a Teoria da Relatividade do cientista Albert Einstein foi comprovada pela Comissão Científica que veio à cidade em 1919. Outro traço relevante, o qual explica a posição de centralidade que o município detém até os dias atuais na região norte e noroeste do estado, é a construção da Estrada de Ferro "Sobral - Porto de Camocim". De acordo com Sousa (2015), essa Estrada de Ferro descarregava no Porto

⁴ Título de uma canção do cantor Belchior, cidadão sobralense. Essa música faz referência a cidade.

⁵ Link para acesso, uma vez que não foi possível identificar a publicação: <https://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/sobral.pdf>.

de Camocim os diversos produtos da região Centro-Norte do Ceará, bem como de algumas regiões do estado do Piauí e do Maranhão. O Porto foi o elo de ligação de Sobral para outras cidades do país e do mundo, favorecendo um intercâmbio cultural e econômico, assim como o crescimento da cidade.

De acordo com Nascimento (2018), nos anos 60 a cidade vivencia grandes mudanças quanto ao seu quadro urbano, tendo a implementação de novas indústrias por meios de incentivos da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Na década de 90, apontada como outra fase dinâmica, ocorreu a gestão de dois mandatos consecutivos de Cid Ferreira Gomes como prefeito, indicado pela maioria da população sobralense como o melhor administrador que a cidade já contou. Nesse período, Cid Gomes promoveu mudanças relacionadas, principalmente, à implantação do Programa Saúde da Família (PSF), construção de escolas e mudanças na infraestrutura urbana (voltadas, em sua maioria, a obras arquitetônicas).

Quanto à trajetória da educação no processo de formação sócio-histórica de Sobral, Sousa (2015) aponta que a construção do Seminário Diocesano em 1925 transformou a educação na cidade. A instituição acolheu jovens oriundos de todo o Ceará, como também dos estados vizinhos. Da mesma forma que a educação secundária, o ensino superior teve grande influência da Diocese de Sobral, cabendo a esta a iniciativa de criar a primeira escola superior da cidade. Araújo (2006) nos diz que a criação da Faculdade de Filosofia Dom José foi fortemente marcada pela escassez de professores habilitados para dar conta da crescente demanda do ensino secundário. Mais tarde, sete anos depois, em outubro de 1968, a recente Faculdade é transformada por meio da Lei Municipal nº 214 na Fundação Universidade Vale do Acaraú - UVA.

Quase 20 anos depois, a UVA vem a ser uma Autarquia Estadual, cujo nome passou a ser Universidade Estadual Vale do Acaraú, em 1984. A condição de "núcleo urbano polo", de acordo com Araújo (2006), foi um fator primordial para que o município viesse a ter uma das primeiras Instituição de Ensino Superior - IES fora da capital cearense.

No cenário atual, Sobral ocupa a posição de segunda cidade mais desenvolvida do estado de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano⁶, com população estimada pelo IBGE de 210.711 habitantes, em 2020. É considerada a quarta maior economia do Ceará. Em relação à sua divisão política, faz parte da mesorregião noroeste do Ceará e da microrregião Sobral. Através da Lei Complementar nº168 de 2016, foi instituída a Região Metropolitana de

⁶ De acordo com os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil.

Sobral, constituída por 18 cidades, a saber: Massapê, Senador Sá, Pires Ferreira, Santana do Acaraú, Forquilha, Coreaú, Moraújo, Groaíras, Reriutaba, Varjota, Cariré, Pacujá, Graça, Mucambo, Meruoca e Alcântaras. A cidade é composta por 13 distritos, concentrando em sua sede os principais serviços, como atendimento médico-hospitalar, ensino superior e equipamentos culturais.

Nos últimos anos, a cidade de Sobral vem ganhando destaque nacional nas diversas avaliações do ensino básico na rede pública - tanto estadual quanto municipal. Mas também merece destaque quanto a oferta do ensino superior, caracterizando-se como o maior centro universitário no interior do Ceará, que, segundo Nascimento (2018), contava com 22 Instituições de Ensino Superior em 2010, de caráter público e privado. Destaca-se nesse cenário três IES públicas (UVA, UFC, IFCE), um centro universitário (UNINTA) e uma faculdade (Faculdade Luciano Feijão). Neste sentido, aponta Lopes (2018), Sobral impacta fortemente outras cidades em seu entorno:

Grande número de estudantes oriundos de diversos municípios realiza mobilidade diária para Sobral. Alguns percorrem uma distância de 130 quilômetros, trajeto realizado em transporte escolar concedido pela prefeitura, próprio ou locado. Outros optam pela cidade como novo local de moradia, ou durante o período de aulas, tentando diminuir o desgaste físico derivado das longas distâncias entre Sobral e seu município de origem (p. 59).

Dada essa condição, programas como residência universitária, auxílios moradia, alimentação e transporte, que constituem ações de assistência estudantil nas universidades, têm caráter primordial para o êxito estudantil, assim como elemento fundamental para o acesso ao ensino superior das camadas populacionais que estão distantes das cidades de grande e médio porte.

Nesse sentido, é importante destacar que a cidade nas duas últimas décadas vivenciou um processo de expansão com a chegada de novas instituições universitárias e com o aumento de serviços especializados e grandes empreendimentos. Essa ampliação do número de pessoas que passaram a circular/morar em Sobral teve um impacto considerável na procura por imóveis, tendo como consequência direta a alta de preços nas moradias, como, por exemplo, o valor dos aluguéis cobrados. Em 2012, quase 10 anos atrás, o jornal Diário do Nordeste publicou uma matéria⁷ sobre a expansão imobiliária na cidade, o qual apontava que o tipo de imóvel mais buscado pelos estudantes em Sobral eram as *Kitchenettes* (pequenos apartamentos), e que também eram os aluguéis mais caros.

⁷ <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/expansao-imobiliaria-em-sobral-1.661390> (link para acessar a matéria).

Esse é um ponto a ser destacado, como veremos adiante, porque impacta diretamente a vida dos estudantes que precisam viver em Sobral, em especial os das classes populares. Para que o leitor possa ter uma breve noção das condições inerentes à faixa de preço dos aluguéis das *kitchenettes* nos bairros próximos às universidades e faculdades⁸, realizamos uma pesquisa de preço nas principais imobiliárias:

Tabela 1 - Valores de Kitchenettes em Sobral

Imobiliárias	<i>Kitchenettes</i> com valor mais alto (R\$)	<i>Kitchenettes</i> com valor mais baixo (R\$)
Probank	700,00	300,00
Melo	480,00	400,00
Locimóveis	550,00	400,00
Viva Real	700,00	400,00
Moving Móveis	650,00	450,00
Imossil	600,00	400,00

Fonte: sítios eletrônicos das respectivas empresas.

De acordo com o levantamento dos preços, a *kitchenette* com o menor valor não sai por menos de 300,00 reais, podendo atingir até 700,00 reais. Em uma situação, por exemplo, que uma família só tenha como renda 1 salário mínimo, o valor do imóvel mais barato comprometeria, aproximadamente, 25% das finanças. Como veremos no capítulo seguinte, cerca de 53,5% dos estudantes das IFES no país têm renda *per capita* de até um salário mínimo, conjuntura esta que sofre alterações na região Nordeste, a qual vai aumentar o percentual daqueles que têm renda *per capita* de até meio salário mínimo. Realizadas essas considerações, parece-nos que morar em Sobral, especialmente para os estudantes das classes populares, não é exatamente um dos contextos mais favoráveis, assemelhando-se ao custo de vida de capitais quando se trata de moradia.

Para dar seguimento à nossa proposta, no próximo subtópico continuaremos as aproximações às questões elementares do nosso objeto de estudo, no qual buscamos discorrer sobre os aspectos mais relevantes da constituição do *Campus* da UFC em Sobral, sendo necessário, antes, pincelar alguns dados sobre a UFC.

⁸ Bairros: Centro, Dom Expedito, Derby Clube, Pedrinhas e Centro.

2.2 Processo de constituição do *Campus* da UFC em Sobral

Para melhor compreensão do processo de construção do *Campus* da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Sobral, faz-se relevante uma abordagem, em linhas gerais, do processo de surgimento da Universidade, bem como do processo de interiorização.

Data de 1954 a criação da UFC, regulamentada pela Lei nº 2.373/54, primeira Instituição de Ensino Superior do estado do Ceará. Sua formação deu-se através da reunião das faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia e da Escola de Agronomia. A esses cursos, nos anos seguintes, foram somados outros, como a Escola de Engenharia e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Conforme Menezes Neto (2011), "a Universidade Federal do Ceará é criação contemporânea da maior parte das universidades mantidas pela União" (p. 51). Como veremos adiante, a implantação da UFC está inserida num contexto de expansão do ensino superior nas décadas de 50 e 60.

Até o final da década de 60, a UFC permaneceu como a única IES no Ceará, somente perdendo esse título com a criação da UVA (temática abordada no tópico anterior). Durante décadas, a UFC prestou os seus serviços apenas na capital do estado, o que caracterizou uma restrição significativa de acesso de centenas de milhares de estudantes do interior cearense. Conforme Bandeira (2015), o modelo de desenvolvimento econômico adotado beneficiava apenas os grandes centros urbanos. Esse cenário foi alterado somente a partir dos anos 2000 com o processo de expansão e interiorização da Universidade.

A Universidade Federal do Ceará, portanto, é uma autarquia, de direito público, vinculada ao Ministério da Educação, sendo constituída por três *campi* na capital e cinco em cidades do interior do Estado. Em Fortaleza são: *Campus* do Pici, *Campus* do Benfica e *Campus* do Porangabussu; e mais duas unidades (Instituto de Ciências do Mar/Labomar e Sítio Alagadiço/Casa José de Alencar). Já no interior estão os *campus* Crateús, Itapajé (em construção), Quixadá, Russas e Sobral.

Conforme Anuário Estatístico publicado em 2020 pela UFC, referente ao ano de 2019, havia a oferta de 117 cursos de graduação, nos quais 107 são presenciais e oito a distância (por meio da UFC Virtual), totalizando 28.771 matrículas. Quanto à pós-graduação, ao todo são 139 cursos (47 doutorados, 78 mestrados e 14 cursos de especialização). A administração superior, por sua vez, conta com sete pró-reitorias e diversos órgãos suplementares, como coordenadorias, secretarias e superintendências.

Quanto ao *Campus* de Sobral, sua criação se deu em um cenário de expansão da Universidade Federal do Ceará (UFC), iniciando em 1995 com a elaboração de projetos de

expansão do curso de medicina para o interior do estado, respectivamente Sobral e Barbalha, sendo aprovado pelo Conselho Universitário somente em 2000. Segundo Bandeira (2015), após a implantação do Programa Saúde da Família (PSF) no Ceará houve um crescimento da demanda de profissionais médicos, influenciando, por certo, a interiorização de cursos de medicina para as cidades de médio porte. Nesse processo, deve-se considerar ainda a política desenvolvimentista adotada pelo governo do Estado que, segundo Queiroz (2011), pretendia estimular o crescimento das regiões sul e norte do Ceará, assim como modernizar essas "capitais regionais".

Por conseguinte, através da resolução nº 05/CONSUNI, de 02 de junho de 2000, é autorizada a criação do curso de medicina nas cidades de Sobral e Barbalha. As justificativas para essa medida, conforme consta no documento referido, deve-se à posição estratégica dos municípios, além de contarem com equipamentos públicos de saúde adequados - unidades hospitalares e rede de atenção primária a saúde. A decisão do Conselho também se apoiou no entendimento de que a Expansão consolidaria a política de desenvolvimento no interior do estado, tal como na construção de uma política de saúde mais abrangente e efetiva. A interiorização do curso de medicina teve uma ampla articulação com o Governo do Estado, prefeituras municipais e representantes da classe médica (QUEIROZ, 2011).

As atividades do curso foram iniciadas em abril de 2011, contando com o forte apoio da UVA, que cedeu suas instalações físicas para o funcionamento da graduação. Em 2002, porém, as aulas começaram a ser realizadas no recém prédio construído, o qual foi concluído e inaugurado apenas em 2007.

Todavia, é somente com a edição do Programa Expansão I, criado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 2006, que novos cursos foram criados em Sobral (BANDEIRA, 2015). Para Andriola (2015), essa ação governamental partiu do entendimento que as universidades federais têm papel estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país. Mas é a partir de 2007, com a edição do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que a UFC, assim como as demais universidades, obteve um aporte orçamentário mais robusto para implementar essa expansão. O REUNI estabeleceu como objetivo principal propiciar condições para ampliação do acesso e permanência no ensino superior, conforme explicitado anteriormente.

Assim, em meados de 2006 foram criados os seguintes cursos: psicologia, ciências econômicas, finanças, odontologia e as engenharias da computação e elétrica. O último curso de graduação instituído foi o de licenciatura em música, em 2012. Em resumo, existem 08

cursos de graduação e 05 de pós-graduação (Biotecnologia; Ciências da Saúde; Elétrica e de Computação; Saúde da Família; e Políticas Públicas e Psicologia)

Para Bandeira (2015), através da análise da criação e dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos do *campus* de Sobral entende-se que:

[...] a expansão da Universidade Federal do Ceará inicia-se antes do Reuni, em 2001, com a criação dos cursos de Medicina para o interior do estado do Ceará, ainda sem condições de infraestrutura, visto que muitas parcerias realizadas antes do início do período letivo acabaram não se concretizando, ou não ocorrendo exatamente conforme estabelecido em acordo. Todos os cursos do processo de expansão da UFC foram pensados a partir da premissa maior do desenvolvimento econômico e humano da região, objetivando atender a uma demanda reprimida de profissionais qualificados na região norte do Ceará (p. 71).

No que diz respeito a estrutura administrativa, organizacional e de recursos humanos do *Campus*, é válido tecer alguns apontamentos a fim de elucidarmos as implicações técnico-operativas e políticas na execução da Política de Assistência Estudantil, e evidentemente do Programa Auxílio Moradia.

Isto posto, o *Campus* de Sobral, conforme disposto no Estatuto da UFC, art. 6º, parágrafo 2º, é uma unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada, constituindo-se como um centro acadêmico. O referido instrumento regulatório aponta ainda, parágrafo 3º, que a organização administrativa e acadêmica será definida por meio de ulterior deliberação estatutária. Todavia, não ocorreu a edição deste Estatuto, conseqüentemente a Administração Superior e demais órgãos concebem os *campus* Sobral enquanto unidade acadêmica avançada.

Cumpre esclarecer, dessa maneira, que a administração acadêmica dos Centros e Faculdades é exercida pelo Conselho de Centro ou Conselho Departamental, Diretoria, Departamentos, Coordenações de Cursos de Graduação e Coordenações de Cursos de Pós-Graduação. A administração superior cabe aos seguintes órgãos: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e a Reitoria.

A Reitoria é o órgão superior executivo da Universidade, tendo como atribuições, por excelência, "planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar as atividades de administração em geral, de planejamento, de assuntos estudantis, de graduação, de pós-graduação, de pesquisa e de extensão" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Regimento da Reitoria, art. 2º, 2012)

Nesse sentido, o *Campus* de Sobral, assim como os demais *Campi* do interior, não tem prerrogativa estatutária de traçar nenhuma política universitária e decidir em matéria de gestão econômico-financeira. Devido a essa forma de organização, os centros acadêmicos que estão no interior, portanto, distante fisicamente do centro gestor, vivenciam uma série de

dificuldades no seu cotidiano. Os gargalos, como no caso da execução da política de assistência estudantil, dão-se, a maior parte, quanto às questões decisórias sobre a condução do Programa, como, por exemplo, a não possibilidade de deliberar sobre o orçamento dos Benefícios.

Há também, rotineiramente, confusão das outras Pró-Reitorias e demais órgãos da Universidade em relação às atribuições das Direções dos *Campi* do interior e da PRAE sobre as questões administrativas das ações de assistência estudantil. Não há clareza sobre as competências de cada unidade, apesar de no plano formal constar a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis como a responsável. Essa questão irá impactar diretamente no cotidiano dos profissionais que executam a Política nos *Campi* do interior, impedindo-os de desenvolverem as ações de forma mais eficiente e com menos conflitos.

Os profissionais que executam as ações de assistência estudantil⁹ - duas assistentes sociais e um assistente em administração - no *Campus* Sobral estão lotados na Diretoria, no qual a chefia imediata é o Diretor. Todavia, boa parte das atividades e atribuições estão vinculadas às que são realizadas pela equipe técnica da PRAE.

Para uma compreensão mais detalhada sobre o processo de implementação da equipe de assistência estudantil em Sobral, e de como as ações foram sendo estabelecidas, culminando em minhas inquietações como profissional e pesquisadora, passemos ao próximo subitem.

2.3 Como tudo aconteceu...

A contratação do primeiro servidor no *Campus* de Sobral para ficar responsável pelos Programas de Bolsa e Auxílios da assistência estudantil ocorreu no fim de novembro de 2016, sendo escolhido o profissional de serviço social como aquele que deveria *tocar o barco*. Anteriormente, essas atividades foram desenvolvidas por professores, dos quais não possuíam espaço para desenvolver ações e nem local específico para guardar a documentação do processo de trabalho. A *assistência estudantil* esteve marcada por um *não lugar*.

Em meados de 2017, tomei posse no cargo de assistente social na UFC, até então um espaço institucional "desconhecido" na minha trajetória profissional e estudantil. Os desafios ético-políticos e técnico-operativos encontrados na realidade institucional foram enormes, começando pela estrutura física do setor, do qual não contava com espaço para

⁹ Os serviços de assistência estudantil ofertados aos estudantes do *Campus* de Sobral estão organizados em: Ações de Alimentação - Refeitório Universitário - e Programas de Bolsas, Auxílios e Ajuda de Custo. No capítulo quatro será explicado como cada atividade é desenvolvida.

atendimento individual, tampouco, para atividades em grupo, dificultando o atendimento social dos estudantes que procuravam os serviços da assistência estudantil (fiquei trabalhando na sala da Diretoria do *Campus* por quase um ano). Outro fator problemático que vivenciei, referem-se aos aspectos administrativos e burocráticos (documentação incompleta dos processos seletivos anteriores, ausência de informações sobre o tempo de permanência e ano de ingresso dos estudantes no Programa Auxílio Moradia). Tudo isso dificultou consideravelmente o processo de familiarização com as ações desenvolvidas e a dinâmica de funcionamento, impactando, na avaliação, planejamento e execução das atividades.

Todavia, as maiores adversidades percebidas, *a priori*, estavam relacionadas à execução de determinadas atividades, das quais a maior parte eram rotinas administrativas - elaboração de folhas de pagamento dos benefícios, relatórios para auditorias, emissão de declarações, dentre outras. O pouco tempo que restava após o término dessas atividades não era suficiente para o cumprimento das ações relacionadas às competências e atribuições dos assistentes sociais postas no contexto institucional.

Dentre essas ações, implementar o acompanhamento dos estudantes beneficiários dos Programas foi uma questão de primeira ordem, pois não havia nenhum trabalho que se encaminhasse nesse sentido. Assim, os estudantes *passavam* pelo processo seletivo, depois começavam a receber a bolsa/auxílio e não mais mantinham contato com o profissional. Entretanto, para conseguir começar a implementar essas mudanças seria necessário ampliar a equipe, e, para isso, foi construído uma série de mobilizações junto a gestão superior da Universidade.

No fim de 2017 e início do ano subsequente foram contratados mais dois profissionais para compor a equipe de assistência estudantil, que antes era composta - paradoxalmente - por apenas uma pessoa. Ambos são um assistente em administração e mais uma assistente social.

Com a ampliação da Equipe, passamos a ter maior contato com os beneficiários, pois fomos gradativamente implementando uma série de ações, dentre as quais, o acompanhamento social. Nesse estreitamento de laços entre profissional e estudante uma série de *novas* questões foram aparecendo e se tornando objeto de muitas reflexões e inquietações. Os relatos e impressões de alguns discentes sobre a experiência no Auxílio Moradia começou a adquirir centralidade no meu cotidiano de trabalho e determinou sobremaneira o interesse em construir esse estudo.

Outro elemento relevante que incidiu sobre as minhas inquietações e motivações para entender mais sobre os itinerários e condições dos alunos beneficiários do Auxílio

Moradia parte da minha própria experiência pessoal. De maneira semelhante, também vivenciei o processo de mudança de cidade para iniciar um curso universitário, pois não havia universidade/faculdade no município de origem. Dado esse movimento em minha trajetória educacional, atravessei por diversas dificuldades e vivenciei, de fato, as implicações sociais e culturais de quem “desce do norte pra cidade grande”¹⁰. Todavia, meu percurso não foi atravessado por dificuldades financeiras, fato este que determina a vida de milhares de jovens nesse país, diga-se de passagem. Diante de todos esses elementos, em paralelo a minha história, sempre me “pego” pensando o quão desafiador e difícil é a condição dos estudantes universitários das classes populares. Nesse sentido, o desejo de realizar essa pesquisa surgiu da associação dessas duas condições, a experiência profissional e pessoal, combinadas e indissociavelmente entrelaçadas.

Assim como trouxemos considerações acerca das questões mais estruturais do nosso objeto, no próximo tópico tivemos como objetivo aproximar o leitor sobre as narrativas de vida dos interlocutores dessa pesquisa, na qual privilegia os percursos estudantis.

2.4 Caminhos da universidade: quem são os nossos interlocutores?

Nesta parte do trabalho, de início, trazemos o perfil básico dos nossos interlocutores quanto ao gênero, cor/raça, idade e origem regional e escolar. Além disso, o aspecto o aspecto socioeconômico para, em seguida, apresentar, brevemente, a *história* de cada estudante que participou da nossa pesquisa, em item específico¹¹.

A idade dos respondentes varia entre 20-28 anos, sendo quatro homens e quatro mulheres cisgêneros, conforme autoidentificação, sendo boa parte de orientação heterossexual. Dentre os oitos, três se autodeclararam pessoas brancas, quatro enquanto pardos e apenas um indivíduo como negro.

A origem escolar de quase todos está localizada em escolas públicas, cujo ensino médio ocorreu em instituições de ensino básico ou profissionalizante, existindo somente dois estudantes que acessaram a escola particular, mas na condição de bolsistas (bolsa integral). Um traço comum no percurso escolar, conforme os relatos a seguir, refere-se a atuação exitosa durante o ensino básico (somente uma estudante apresentou-se na média), corroborando a

¹⁰ Trecho da música Fotografia 3x4 do cantor e compositor sobralense Belchior.

¹¹ A discussão sobre a condição socioeconômica dos sujeitos e seus familiares ocorre no último capítulo, pois, essas questões, acreditamos, são fundamentais para a compreensão dos motivos que fizeram esses estudantes buscarem o Auxílio Moradia.

formulação de Bourdieu (2018) sobre os jovens universitários das classes populares serem super selecionados pelos sistemas de ensino¹². Essa tendência irá se repetir na trajetória universitária de quase todos os entrevistados que apesar das dificuldades e limitações irão manter bom desempenho acadêmico em seus cursos (seis entrevistados participaram de Programas de Bolsas “por mérito” - iniciação à pesquisa e à docência, por exemplo).

Quase todos - exceção de um discente - afirmaram ser provenientes das classes populares, bem como são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior (temos um estudante que o pai concluiu o curso de graduação no *Campus Sobral*). Fora esse caso específico, a trajetória escolar de 65% dos pais ou responsáveis não ultrapassa o Ensino Fundamental. Quanto ao exercício de atividade remunerada, apenas três estudantes têm um dos pais com trabalho formal, cabendo aos demais a ocupação em postos informais e, por isso, muito provavelmente, faz que essas famílias sejam usuárias do Programa Bolsa Família.

Dos oitos estudantes que participaram da nossa investigação, sete são provenientes de cidades de pequeno porte da Região Norte do Ceará, as quais têm Sobral como sede ou ponto de referência para acessar serviços não disponíveis em suas localidades, como, por exemplo, cursos de nível superior. Todos saíram de seus municípios para morar em Sobral devido à distância, visto que dificulta ou impossibilita o acesso à Universidade. Como veremos adiante, essa é uma das condições para acessar o benefício de moradia estudantil da UFC.

Feita essa breve caracterização dos participantes da pesquisa, a seguir passamos para os relatos de vida de Luciano, Tati, Isaura, Telma, Léo, Renata, Carlos e Adriano¹³.

2.4.1 Luciano

Luciano é natural do município de Ibiapaba, região da serra de Ibiapaba no noroeste cearense, embora tenha nascido e vivido seus primeiros anos na capital do estado. Concluiu a graduação em psicologia em meados de 2018, tendo em seguida ingressado no mestrado em Saúde da Família, ambos os cursos na UFC. No momento da entrevista, estava residindo com a família em sua cidade natal.

Sua mãe, ainda muito nova, foi trabalhar em Fortaleza como empregada doméstica, mas sempre voltava à sua cidade de férias. Em um desses momentos, conheceu seu pai numa festa, resultando desse encontro uma gravidez não planejada, fato que marcou definitivamente

¹² No capítulo 3 essa discussão será aprofundada.

¹³ Gostaríamos de informar que esses nomes são fictícios, medida adotada para preservar a identidade dos sujeitos, conforme acordo estabelecido no ato das entrevistas.

sua história. Luciano afirma que sua mãe sofreu rejeição da família e do namorado, obrigando-a a assumir o filho sozinha. Passaram alguns anos morando na casa dos patrões até se estabelecerem em Ibiapaba, quando seu pai os procurou para morarem juntos. Tanto a mãe quanto o pai de Luciano tiveram trajetórias escolares curtas e marcadas por diversas violências, ambos, durante a juventude, não concluíram o ensino fundamental, pois não tiveram condições objetivas de realizar esse percurso:

Ele não teve nenhum estudo não. A história do meu pai é porque é num contexto muito patriarcal, machista, então ele começou a beber muito cedo. Ele começou a beber com nove anos, nove anos de idade já estava bebendo. Ele morou num bordel também. Passou seis meses num bordel. Todo aquele histórico de violência também no contexto dele, enfim. Os estudos não foram prioridade para ele. Minha mãe sempre quis ser professora, sabe?! Era o sonho dela, só que por muito tempo ela não conseguia, porque a mãe dela não deixava. Ela tinha que trabalhar, e às vezes ela ia escondido para escola, porque a mãe dela não deixava ela ir para escola, ela tinha que ir trabalhar. Então, ela não teve esse, digamos, esse sonho realizado (informação verbal)¹⁴.

A infância e juventude de Luciano foram atravessadas por constantes mudanças e conflitos entre os pais, como também pela precarização das condições econômicas e de moradia. Relatou que mudou junto com a mãe diversas vezes para Ibiapaba para tentarem conviver com pai e ter melhores condições de vida, mas pelos sérios problemas deste com o uso abusivo de álcool tiveram que retornar à Fortaleza: “meu pai tinha um vício alcoólico muito grande e era muito violento. Então não era tão interessante. E aí a gente voltava de novo para Fortaleza, passava uma temporada lá, né, depois voltava. Era assim, ida e volta” (informação verbal)¹⁵. A estadia na casa dos patrões foi narrada como um período que ocorreram muitas violências e que trazem más lembranças: “a gente não tinha dinheiro e a mãe passava muito tempo sem ser paga, sabe?! [...] Eu não podia comer as coisas que tinha na geladeira, não entendia porque, era ruim, não gostava muito não” (informação verbal)¹⁶.

O retorno definitivo à cidade dos pais ocorreu quando tinha 9 anos, embora tenha sido um momento que trouxe também muitas dificuldades. Ressaltou que com o nascimento da irmã o comportamento do pai melhorou significativamente, como também a condição socioeconômica da família.

Apesar da infância difícil, sempre contou com a ajuda materna em suas atividades escolares, demonstrado ser central esse aspecto na relação de ambos: “tive ajuda da minha mãe, principalmente, que não sabia me ensinar, mas me botava na bicicleta e ia de casa em casa

¹⁴ Entrevista realizada em novembro de 2020.

¹⁵ Entrevista realizada em novembro de 2020.

¹⁶ Entrevista realizada em novembro de 2020.

pedir para alguém me ensinar” (informação verbal)¹⁷. O ensino básico de Luciano, apesar das limitações financeiras da família, foi realizado quase totalmente em escolas particulares, no qual a mãe trabalhava bastante para custear. Os primeiros anos, marcadamente o segundo ciclo do Ensino Fundamental, é referenciado como um momento não acolhedor. Sofreu por anos bullying e isso o fez pensar em desistir, mas gostava de estudar e esse aspecto, no fim, prevaleceu.

O apoio e incentivo da mãe foi fundamental em seu itinerário escolar, pois ela ao estar presente, principalmente na infância, nos vários momentos do cotidiano contribuiu na organização da rotina de estudos e no acompanhamento das atividades exigidas no colégio. Desse modo, mesmo que a mãe não dispusesse de um leque variado de capital cultural e tenha tido pouco acesso a escolarização, podemos considerar essencial a sua participação na construção de uma série de disposições em Luciano.

Durante o Ensino Médio, relatou sentir-se melhor na escola e ter maior integração com os colegas, melhorando, o ânimo e disposição para prosseguir com os estudos: “no Ensino Médio, foi melhor, aí eu não sofri mais bullying, era outro outros ares, eu consegui desenvolver meus estudos muito melhor, era mais agradável” (informação verbal)¹⁸. É importante considerar também, nesse caso, a centralidade que a vida escolar adquiriu na trajetória de Luciano, quando ele afirma que aquele universo era sua única opção para trilhar uma vida melhor. Então, seu percurso foi sendo moldado para ingressar no ensino superior.

Minha mãe sempre tinha esse discurso que o meu caminho era o caminho dos estudos, que era uma forma de sofrer menos, digamos assim, de ter um padrão de vida talvez melhor com o ensino superior. E isso foi na colocado para mim e eu percebi, fui ganhando gosto, porque eu vi também a dificuldade que era, via minha mãe também batalhando para caramba (informação verbal)¹⁹.

O ingresso na universidade não trouxe mudanças consideráveis na interação de Luciano com a cidade devido ao fato de já morar há alguns anos em Sobral. A sua chegada na cidade ocorreu quando foi para o cursinho pré-vestibular. Esse momento ocasionou impactos, os quais foram percebidos, principalmente, quanto ao “gerenciamento” de sua vida e a relativa autonomia. Teve que lidar com questões relacionadas às despesas e às limitações financeiras. Ressaltou, todavia, que o mais impactante na relação com a cidade foi a percepção muito forte das desigualdades sociais: “ muito violenta, muito desigual mesmo” (informação verbal)²⁰.

¹⁷ Entrevista realizada em novembro de 2020.

¹⁸ Entrevista realizada em novembro de 2020.

¹⁹ Entrevista realizada em novembro de 2020.

²⁰ Entrevista realizada em novembro de 2020.

O início na universidade foi descrito como um momento particularmente complexo, ao mesmo tempo que gerava felicidade também ocasionava crises e incertezas:

E chegar no curso de psicologia, você sendo pobre, empobrecido em uma universidade pública, mesmo que seja do interior, não chega a ser uma capital, por exemplo, mas era a universidade pública, era psicologia e era um curso concorrido. Então, às vezes, eu ficava me perguntando “esse espaço é meu, né?! Então, tenho que agarrar ele de todas as formas, mostrar que eu mereço ele”. Então, eu ficava meio pirado, mas aí ele foi melhorando aos poucos, mas ainda sinto com as minhas crises (informação verbal)²¹.

Apesar dos conflitos experienciados com o começo do seu percurso acadêmico, Luciano conseguiu concentrar esforços para desempenhar com êxito seu desenvolvimento universitário, participando ativamente das atividades em sala de aula e das extracurriculares, e isso se deve, em grande parte, as disposições incorporadas ao longo de sua trajetória escolar. No sentido proposto por Coulon (19), a competência do *ofício de estudante*²² adquirida pelo estudante é percebida através da afiliação institucional e intelectual, dois marcadores essenciais desse processo.

O ingresso no auxílio moradia foi motivado pela procura de apoio institucional para custear as despesas com moradia e alimentação, aliviando um pouco as despesas que a mãe tinha para mantê-lo.

2.4.2 Tati

Tati está no sétimo semestre do curso de engenharia elétrica e no momento da entrevista contava com 22 anos. Sua família reside no município de Itapipoca, região Norte do estado do Ceará. Declarou-se como mulher negra, apesar de não ter ingressado pela Lei de Cotas na modalidade “Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

O pai de Tati é o único membro da família que tem trabalho formal, cabendo a ele o papel de mantenedor do grupo familiar. A mãe é vendedora autônoma, mas ganha pouco com essa atividade. A renda familiar é complementada pelo Bolsa Família. Quando ingressou na UFC, Tati contava com o apoio financeiro do pai para manter-se em Sobral, entretanto ocorreu um rompimento de vínculos entre os dois e passou a contar somente com o Auxílio Moradia e,

²¹ Entrevista realizada em novembro de 2020.

²² Essa discussão será retomada com mais detalhes no capítulo 03.

algumas vezes, com a ajuda da mãe. Além dela, o casal tem mais dois filhos, uma mulher e um homem.

Os pais de Tati não acessaram o Ensino Superior, tendo, ambos completado somente o Ensino Médio. A mãe interrompeu os estudos ainda adolescente por conta de ter engravidado de Tati. Nos primeiros anos de casados foram ajudados pelas famílias, pois não contavam com recursos suficientes para sobreviverem. Nesse sentido, Tati recordou que a situação econômica da família só melhorou quando estava na adolescência, todavia a infância é lembrada como um momento muito bom, em que ela e a irmã brincavam na rua e se divertiam bastante.

Tati narrou que o pai sempre foi rígido em relação às atividades de lazer que os filhos realizavam fora de casa, proibindo-os de se afastarem para muito longe e regulando os horários em que retornavam para o lar. Esse foi um fator central no afastamento de Tati e o pai, pois segundo ela isso se configurava como um exagero, “excesso de zelo” (informação verbal)²³. Quando indagada sobre o motivo que a afastou do pai, afirmou que:

Porque quando eu fiz 18 anos eu já tava na faculdade, aí eu fui dizer para ele que eu achava exagero não deixar eu sair de casa 10 horas da noite ou sair de casa e chegar 11 horas. Aí fui dizer para ele que eu tinha medo dele, né, essas coisas, então foi bem complicado eu conversar isso com ele, como eu te disse, falar uma coisinha que não deve ele já explode. [...] falei também que eu queria ter mais acesso, queria ficar mais perto da família do meu namorado. E aí ele explodiu, porque para ele não podia ir para casa do namorado nem que fosse para almoçar, não podia sair da igreja e voltar depois das 10, essas coisas. Então, ele explodiu, aí eu também já tava meio chateada com essas coisas, aí eu fui morar com a minha vó. Aí desde então eu não voltei mais pra casa (informação verbal)²⁴.

Quanto ao percurso escolar, Tati cursou o Ensino Fundamental em escola particular, “de bairro”, e pública. O Ensino Médio foi realizado em uma escola profissional da rede de ensino estadual. Até o primeiro ciclo da educação básica, Tati considerava-se uma aluna dedicada e comprometida, alegando que gostava bastante de estudar. Porém, no Ensino Médio já não tinha o mesmo entusiasmo e afirmou que se preocupava somente em passar de ano. Os pais sempre exigiram dos filhos, de acordo com a mesma, que concluíssem o ensino básico, não incentivando-os diretamente a ingressarem no Ensino Superior: “como eu te falei, eles sempre queriam que eu terminasse o Ensino Médio, então até lá eles eram rigorosos em relação a terminar, entendeu?!” (informação verbal)²⁵.

²³ Entrevista realizada em dezembro de 2020.

²⁴ Entrevista realizada em dezembro de 2020.

²⁵ Entrevista realizada em dezembro de 2020.

Todavia, o acompanhamento dos pais em relação às atividades escolares desse primeiro ciclo, bem como a exigência que conduísse o Ensino Médio, foram mecanismos importantes para que Tati continuasse a estudar. Apesar de Tati não considerar esses aspectos como determinantes em sua trajetória para o ingresso na universidade, reconheceu que eles estavam presentes e preocupados com o seu desenvolvimento escolar. Para a discente, os motivos que lhe fizeram buscar um curso superior se deve ao fato de não querer repetir a história dos pais: “foi mais no sentido de que eu não quero passar pelo o que os meus pais passaram, porque eles sempre contam da dificuldade que eles tiveram. Então, hoje em dia você ter o superior ajuda muito você no mercado de trabalho” (informação verbal)²⁶.

A primeira opção de curso foi engenharia civil, todavia a nota no Enem não foi suficiente, assim a escolha por engenharia elétrica ocorreu porque alguns amigos lhe disseram que poderia transferir com o passar do tempo. O primeiro semestre na universidade foi bastante desafiador e gerador de conflitos, caracterizado como um momento particularmente difícil:

Senti muita dificuldade na faculdade porque você sai do Ensino Médio os professores lhe babando, pedindo para você fazer isso e aquilo, e na faculdade você fazer ou não pra eles não importa. Você tem que criar responsabilidade e eu acho que não tinha tanta responsabilidade assim. Então, foi um choque (informação verbal)²⁷.

Logo no início do curso veio a primeira reprovação: disciplina Física I. Esse fato causou bastante surpresa, pois nunca tinha sequer ficado em recuperação no período escolar. O choque inicial foi amenizado quando os colegas lhe disseram que o curso era realmente difícil, mas com o avançar dos semestres a situação tenderia a melhorar. Porém, em seguida houve o rompimento com o pai e a situação acadêmica de Tati se complicou mais ainda: reprovou quatro disciplinas em um único semestre: “fiquei muito mal, tive crise de ansiedade em relação a isso. Hoje em dia eu já lido melhor, porque eu tento fazer o máximo que eu consigo” (informação verbal)²⁸.

Embora tenha ocorrido situações de muito sofrimento, Tati se reorganizou para dar prosseguimento ao curso, lançando mão de estratégias para consolidar uma rotina de estudos mais intensa. Dessa forma, passou a estudar com os colegas e reservar mais tempo de horas líquidas para as atividades acadêmicas.

A mudança para Sobral, por sua vez, não trouxe percalços significativos, a não ser aqueles relacionados a estar morando longe da família e de ter que aprender a realizar algumas

²⁶ Entrevista realizada em dezembro de 2020.

²⁷ Entrevista realizada em dezembro de 2020.

²⁸ Entrevista realizada em dezembro de 2020.

atividades, como pagamento de contas e ida ao banco. Semanalmente retorna a sua cidade no ônibus cedido pela prefeitura de Itapipoca - esse recurso é bastante utilizado pelas prefeituras de pequeno porte que buscam incentivar os jovens de suas cidades a ingressarem no ensino superior e assim disponibilizam transporte gratuito. Tati não costuma ficar nos finais de semana em Sobral, pois prefere retornar à Itapipoca para reencontrar os amigos e familiares. Seu cotidiano durante a semana fica voltado somente às atividades acadêmicas.

2.4.3 Isaura

Isaura, 25 anos, nasceu e viveu boa parte de sua vida na zona rural do município de Coreaú. Tanto o pai quanto a mãe tem origem na mesma comunidade. É a irmã mais velha de três filhas. A irmã do meio é casada e a mais nova está se preparando para o Enem. Relata que nunca chegaram a passar fome, mas que na infância tiveram algumas dificuldades:

Dificuldades eu nunca tive, nunca passei necessidade, essas coisas assim de passar fome, mas as dificuldades mesmo que a gente tem quando a gente é criança, de uma família humilde de interior, é aquelas necessidades básicas, às vezes vontade de ter um brinquedo, às vezes vontade de sair, de assistir as coisas na televisão e tem vontade, mas assim nada relevante, nada demais, eu acho que nada fora do comum. As dificuldades foram basicamente essas (informação verbal)²⁹.

O principal responsável financeiro da família é o pai, o qual exerce a atividade de agricultor - ofício que herdou do progenitor. Já a mãe, desempenha as funções domésticas do lar, mas também produz chapéus de palha, complementando a renda. O período de maior crise enfrentada pela família, conforme Isaura, ocorreu quando o pai apresentou problemas de saúde ocasionados devido ao uso abusivo de álcool: “ele teve uns problemas psicológicos mesmo devido a dependência que ele tentou parar de uma vez, aí teve abstinência. Eu acho que essa foi assim a fase mais difícil que a gente passou” (informação verbal)³⁰.

Os pais não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que a mãe cursou somente até a 2ª série porque teve que cuidar dos irmãos menores, interrompendo a trajetória escolar muito precocemente, acontecimento que a impediu até mesmo de aprender a ler e escrever. Em contrapartida, Isaura relatou que os pais sempre se preocuparam em enviar as filhas à escola: “o estudo sempre foi em primeiro lugar, sabe?! Ir para escola, não podia faltar, tinha aquelas

²⁹ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

³⁰ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

cobranças” (informação verbal)³¹. A mãe, nesse sentido, exerceu mais fortemente o papel de cobrar o bom desempenho escolar.

O primeiro ciclo do ensino básico de Isaura foi realizado em Aroeiras, distrito de Coreaú e local em que sua família reside. Afirmou que desde sempre foi uma aluna muito dedicada: “estudava uma série na frente para a minha idade. Aí quando chegou no quarto ano, eu acho, eu tive que repetir de novo, porque eu tava um ano na frente [...] os meus anos de escola no Ensino Fundamental foram muito tranquilos” (informação verbal)³². Estudar foi a principal atividade realizada por ela e as irmãs durante a infância e adolescência, afirmando que era o único meio de entretenimento que existia em suas vidas. As tarefas escolares eram realizadas de maneira individual a maior parte do tempo - nos períodos de provas reunia-se com os amigos para estudar. Os pais não faziam nenhum acompanhamento, e com o avançar dos anos passou a ensinar as tarefas para as irmãs menores.

O Ensino Médio trouxe algumas mudanças para Isaura quanto ao rendimento escolar, pois percebeu que seu desempenho já não era mais o mesmo, demandando muito mais esforço: “quando a gente vai começar a ver coisas novas e sair do colégio do interior para ir para o colégio da cidade, aí você tem um pouco de dificuldade. Mas, assim, eu sempre me saí muito bem” (informação verbal)³³. A mudança de escola implicou mais esforços não apenas quanto ao ritmo de estudo, mas também em relação ao deslocamento - Isaura percorria no ônibus escolar 12 quilômetros diariamente para chegar a sede de Coreaú - e acesso aos serviços ofertados pela nova instituição de ensino: “lembro que tinha as aulas de contraturno, mas a gente que era do interior, né, que depende de ônibus escolar, a gente não podia usar desse recurso” (informação verbal)³⁴.

O caminho para a universidade, conforme o relato, foi algo desde muito cedo desejado, e, também, uma extensão da sua condição estudantil. Nesse sentido, a experiência de alguns familiares, como as primas, e os próprios professores do ensino básico também influenciaram Isaura a ingressar no ensino superior. Todavia, esse percurso foi vivido quase que de maneira solitária, não contando com orientações mais específicas acerca do mundo universitário: “entrei de paraquedas mesmo, sem muita orientação mesmo. O caminho que eu sabia era mais ou menos fazer vestibular, né, você faz o vestibular e passando você vai cair lá

³¹ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

³² Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

³³ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

³⁴ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

dentro. Era mais ou menos isso. Mas aquela orientação, essas coisas, eu nunca tive não” (informação verbal)³⁵.

A escolha do curso, momento crucial no início da carreira universitária, foi perpassada pela dúvida, embora soubesse a área que gostaria de prosseguir. Ao final, o que pesou para a inscrição em Finanças foi a menor nota de corte no Enem. Para acessar as aulas, tinha que utilizar o transporte universitário de Coreaú à Sobral todos os dias, entretanto de seu distrito não havia ônibus, e esse fator a fez residir com a avó materna. A nova moradia trouxe dificuldades na rotina de estudos:

[...] uma coisa é você tá na sua casa, outra coisa você ter que estudar na casa dos outros, uma casa que é movimentada direto, uma casa que você não tem um canto só para você. Então, já começou a minha dificuldade por aí, então, meu primeiro semestre foi bem difícil, eu passei mesmo assim na glória de Deus de não ter repetido nem um semestre. Foi com o IRA bem baixo mesmo (informação verbal)³⁶.

O fato de não poder frequentar as outras atividades ofertadas pelo curso, como as monitorias, foi outra questão que acarretou problemas na sua adaptação ao novo ritmo acadêmico. Isaura não pôde participar porque aconteciam nos turnos da tarde, período que ainda estava em sua cidade. Então, morar em Sobral foi a solução para contornar não somente esses empecilhos, como também trazer mais descanso, dado as viagens cotidianas serem bastante cansativas.

Ingressar no Programa Auxílio Moradia foi um dos meios que possibilitou uma nova fase na trajetória universitária de Isaura. A mudança de cidade não foi apontada como um grande desafio, ao contrário, estabeleceu uma melhora na sua qualidade de vida, apesar de ter algumas ressalvas: “eu não consigo ver Sobral como uma cidade familiar, assim, eu não sei se é aquele negócio de ir para estudar, tipo assim, eu tô em Sobral, mas é como se não fosse minha residência, sabe?” (informação verbal)³⁷. Também aponta que se sente insegura porque é uma cidade “perigosa” e “violenta”.

A dinâmica da nova moradia, portanto, foi organizada para que pudesse ter tranquilidade para estudar, e para isso procurou companheiros que gostassem de viver de maneira mais “reservada”, e que contasse com um quarto individual, diferenciando-se, nesse quesito, de outros estudantes que escolhem dividir quartos para os custos de aluguel ficarem mais baixos.

³⁵ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

³⁶ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

³⁷ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

2.4.4 *Telma*

Ao contrário dos demais estudantes, os pais de Telma se conheceram em Sobral e após o casamento mudaram-se para Fortaleza. Somente a família de sua mãe é de Sobral. Foi adotada pelo casal ainda bebê e relatou que nunca sentiu diferença quanto a esse aspecto, que a família de ambos sempre a recebeu muito bem.

O percurso escolar dos pais de Telma não se diferencia de boa parte dos demais estudantes que compõem o Auxílio Moradia. Ambos não concluíram o Ensino Fundamental e a estudante atribui essa condição à dificuldade que tiveram de acessar a escola. A mãe nunca exerceu atividade remunerada e o pai trabalhava em um açougue.

Aos dez anos, o pai de Telma veio a falecer devido a um acidente de trabalho, convivendo ela e a mãe desde então. Esse período, além do sofrimento emocional pela perda, trouxe sérias implicações quanto às questões de manutenção de ambas devido à ausência de renda. Relembrou que demorou muito tempo (não soube precisar) para que tivessem acesso a pensão por morte, passando a depender diretamente da ajuda familiar paterna porque a mãe não trabalhava:

A gente não tinha casa própria, na época da minha infância, e era só meu pai que trabalhava. Mas o período mais difícil foi quando meu pai morreu e a minha mãe não tinha emprego, aí a gente ficou meio sem saber o que fazer, de onde tirar renda, entendeu?! Aí teve que algumas pessoas da família ajudar, porque demorou uns meses para a gente conseguir ajeitar a documentação pra minha mãe começar a receber a pensão, aí demorou um tempo. Eu acho que esse período foi o mais complicado, entendeu?! Eu também era criança, tinha dez anos, não trabalhava nem nada. (informação verbal)³⁸.

Após cinco anos, Telma e a mãe mudaram-se para outro bairro após a compra de uma casa, possível através do recebimento da indenização do acidente de trabalho do pai. Na nova moradia, sentiu falta da dinâmica anterior devido ao afastamento dos familiares e amigos.

Telma narrou poucos acontecimentos de sua infância, priorizando abordar o período da adolescência, no qual participava de várias atividades na Igreja pentecostal do bairro. Os momentos de lazer da família se resumiam, praticamente, a essas atividades.

Sobre a trajetória escolar, ressaltamos que esse foi o ponto que Telma mais se deteve, relatando com entusiasmo seus anos na escola:

³⁸ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

Sempre fui uma aluna muito boa, desde criança. Eu sempre consegui tirar notas boas e conseguia me destacar na sala de aula. Então, eu adorava isso. Eu era a aluna nerd da turma (risos). Aí isso foi desde criança, então eu gostava. Os professores sempre me pediam ajuda pra fazer alguma coisa. Sempre ganhava certificado de melhor aluna da turma. Eu achava o máximo. Então, eu sempre gostei, fui muito participativa nas coisas da escola (informação verbal)³⁹.

Posto dessa forma, percebe-se a disposição de Telma para a dedicação aos estudos, assim como as condições de reconhecimento do seu esforço realizado pela escola por meios dos professores. Vê-se um contexto favorável para que sua trajetória escolar tenha se diferenciado. Lahire (2012), afirma que as experiências extrafamiliares acontecem quando as crianças têm contato com outras pessoas que podem repassar capitais culturais consolidados, permitindo que pais com fraco nível cultural possam ter filhos estudiosos.

A mãe nunca conseguiu ensinar as tarefas escolares, recorrendo ao serviço (reforço escolar) de terceiros para que a filha cumprisse as tarefas. Embora não tenha participado nesse quesito, mantinha-se presente da forma que podia: “ela também sempre ia para as reuniões dos pais. Eu lembro que sempre tinha e ela sempre ia. Por mais que ela não participasse me ensinando, mas, em partes, sempre estava presente” (informação verbal)⁴⁰.

O Ensino Fundamental e parte do Médio foi vivenciado de forma tranquila, no qual Telma distribuía seu tempo entre a escola, as atividades da Igreja e as tarefas domésticas de casa. No entanto, a partir do 3º ano, ficou mais “puxado” porque além de frequentar o colégio também passou a ir num cursinho pré-vestibular. Motivada por uma tia, que ajudava pagar parte da mensalidade, e por amigos, pensou nessa estratégia para “ter um ensino a mais” (informação verbal)⁴¹.

Telma afirmou que queria ser médica desde criança e aceitar lutar por esse sonho envolveu muito sofrimento e renúncias. Inicialmente, pensou na possibilidade de ingressar em outros cursos devido a menor concorrência, inclusive foi aprovada em enfermagem, mas não conseguiu se matricular. Decidida a fazer medicina então, lançou mão de vários meios para alcançar seu intento:

“[...] eu comecei a fazer cursinho no segundo ano, só que eu não era muito focada, não estudava direito, mas no terceiro ano fui para o cursinho de novo e foi quando eu foquei mesmo. Eu fazia no 12 de maio, que é um cursinho da faculdade de medicina de Fortaleza [...] Aí, nessa época eu passei para enfermagem, mas eu não fui de jeito nenhum. Aí quando foi em 2015, eu fui no Farias Brito, aleatoriamente, eu peguei o endereço e fui lá, porque tinha um colega que tinha bolsa e ele tinha passado pro curso... aí eu fui lá também pedir bolsa, levei minha nota do Enem. Aí pedi a bolsa

³⁹ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

⁴⁰ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

⁴¹ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

no cursinho lá do Farias Brito Central e ganhei a bolsa. Eu não paguei nada, nem matrícula, nem mensalidade, nem material, eu consegui tudo. Aí eu fiquei fazendo cursinho em 2015. Fiz o Enem e acabou não dando certo de novo. Quando foi em 2016 eu fui lá pedir bolsa de novo, que a nota melhorou e aí eles me deram outra chance” (informação verbal)⁴².

Nesse período preparatório, fez cursinho pré-vestibular público e privado com bolsa, assim como trabalhou no período das férias escolares para juntar dinheiro e cobrir algumas despesas ao longo do ano letivo. Após o terceiro ano consecutivo de tentativas, finalmente, a estudante ingressou no curso de medicina em Sobral por meio da lista de suplentes, sendo pega de surpresa quando foi convocada: “foi aquele negócio assim do nada” (informação verbal)⁴³. Rapidamente teve que se mudar para Sobral e o que facilitou, dada as circunstâncias financeiras dela e da mãe, foi uma tia morar na cidade. Mesmo após o ingresso no Auxílio Moradia, Telma ainda reside com essa tia porque ainda não conseguiu juntar dinheiro suficiente para comprar itens básicos (móveis e demais utensílios) para viver em um local mais perto da faculdade, algo que deseja bastante, pois sua rotina se tornaria menos cansativa.

A residência da tia é distante da sede do curso, localizada em um bairro periférico da cidade, e para se deslocar utiliza moto-táxi ou VLT. Não considera isso como algo ruim devido ao fato de demorar pouco para chegar ao local das aulas, visto que estava acostumada com o trânsito caótico de uma capital, todavia, o fato de não poder voltar para casa (alegou que não teria como pagar pelo transporte) nos intervalos de turnos é algo que a incomoda. Nesse sentido, Telma afirmou que sua rotina é bastante exaustiva, pois passa o dia todo fora, sendo que o período noturno é o único momento que lhe sobra tempo para estudar, diferentemente dos demais estudantes que residem nos imóveis próximos à Faculdade de medicina.

Nas suas perspectivas para quando concluir a graduação, integra o desejo de trabalhar imediatamente: “porque eu não aguento mais [...] quero conseguir um salário TOP” (informação verbal)⁴⁴. Pretende também continuar morando na Região Norte, trazendo sua mãe para residir consigo. Academicamente, deseja seguir para uma Residência assim que possível.

⁴² Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

⁴³ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

⁴⁴ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

2.4.5 Léo

Estudante do curso de ciências econômicas, Léo reside em Sobral desde o primeiro semestre da graduação. No momento da entrevista, estava no 5º. É natural de Ipueiras, município localizado na Mesorregião Noroeste do estado do Ceará. Sua família, pai/padrasto, mãe e irmão, mora ainda na referida cidade.

A mãe decidiu se separar do pai biológico quando Léo ainda era bem pequeno. A decisão foi motivada devido ao uso abusivo de álcool do cônjuge, apesar de formarem um casal apaixonado, conforme o estudante, a sua mãe “não queria um lar desse jeito [...] minha mãe sempre foi uma pessoa muito batalhadora, muito empoderada e ela resolveu dar conta de tudo sozinha” (informação verbal)⁴⁵. Após a separação, precisando sustentar a si e ao filho, a mãe de Léo migrou para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e melhores condições de sobrevivência:

Ela foi comigo para o Rio de Janeiro e uma coisa que me marcou muito mesmo foi que a gente morava em uma casa que do lado tinha um pé de abacate e teve um dia que esse pé de abacate caiu em cima da nossa casa, e a gente perdeu tudo que a gente tinha. Tava chovendo e despencou, a casa caiu e tudo que tinha lá foi destruído, porque era um pé de abacate muito grande. Isso me marcou muito na minha infância. Depois disso a gente passou um pouco tempo lá e a gente voltou pra Ipueiras, a cidade de origem, né?! (informação verbal)⁴⁶.

Com o retorno à cidade natal, Léo relatou que a mãe passou a trabalhar como empregada doméstica, e fazia também crochê para vender. Quanto ao pai biológico, não teve contato desde a separação, mantendo-se assim até a atualidade. Passado mais algum tempo, sua mãe se casou novamente, pessoa que Léo considera como pai, e teve mais um filho (hoje com 9 anos). Ao longo da conversa, Léo demonstrou muito carinho e admiração pelo pai/padrasto, relatando a relevância dele em sua trajetória.

Em relação a escolaridade e ocupação dos pais, o estudante afirma: “eu venho de uma família pobre e não tem assim bases educacionais, não tem estudo, não tem formação mesmo” (informação verbal)⁴⁷. Os pais não concluíram o Ensino Fundamental e hoje somente o pai exerce atividade remunerada (é cabeleireiro), sendo o principal responsável financeiro pela família. A única fonte de renda da mãe é por meio do Programa Bolsa Família. Indagado sobre as dificuldades enfrentadas pela família, afirmou:

⁴⁵ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

⁴⁶ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

⁴⁷ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

Acho que qualquer pessoa que seja pobre, o dinheiro, na verdade a falta do dinheiro, é o principal problema. Não tem como isso não tá em primeiro lugar [...] Sempre foi uma coisa mesmo de sobrevivendo com o mínimo, mas dava para sobreviver, pelo menos é isso. E aí com o passar do tempo, como eu fui crescendo, eu fui deixando de depender mais das coisas e eu já sabia como é que era a situação de casa, eu me conformei com a situação assim até certo ponto (informação verbal)⁴⁸.

Neste sentido, a experiência social de Léo, como inspira os relatos, foi atravessada por privações materiais e econômicas, deixando-lhe algumas marcas. Estas puderam ser remediadas, de acordo com ele, por meio dos “estudos”: “eu sempre tive um amor por leitura” (informação verbal)⁴⁹. Desde os primeiros anos escolares, contou com o apoio da mãe, que foi responsável por lhe ensinar o conteúdo mais básico: as letras e números; o nome; etc. No entanto, à medida que avançava os anos, a escola ia se tornando um local menos atrativo e fonte de sofrimento: “eu já cheguei a querer desistir de estudar, tipo, a chegar chorando pra mãe e falar que eu não queria mais ir pra escola, porque eu não gostava das pessoas” (informação verbal)⁵⁰. Léo afirmou que a certa altura no Ensino Fundamental as investidas de bullying dos colegas tornaram-se frequentes, fazendo com que pensasse em largar o colégio.

Quando conseguiu aprender a ler e escrever, relatou, não precisou mais da ajuda materna para realizar as tarefas, fazendo suas atividades sozinho. Sua principal estratégia para dar conta do conteúdo e aprender satisfatoriamente era prestar atenção na explicação da professora:

Eu prestava muita atenção na aula justamente porque era nisso que eu precisava focar, porque eu não tinha esse negócio de me divertir no recreio, eu tinha que ficar sentado em algum lugar na minha esperando ninguém me insultar. Então, tava na aula, eu prestava atenção na aula. Depois que a mãe me ensinou o básico e a escola também, eu fazia sozinho (informação verbal)⁵¹.

Já o Ensino Médio, segundo Léo, foi mais tranquilo em relação ao bullying, porém disse ter sofrido discriminação de uma professora por conta de sua sexualidade. Esse nível de ensino, assim como o Fundamental, foram realizados no sistema público de Ipueiras, avaliado como satisfatório, embora não possa ser comparado às escolas particulares, de acordo com ele. Para compensar as “deficiências”, estudava em casa todos os dias mesmo após passar o dia inteiro na escola e tirava dúvidas com os professores, pois, segundo ele, teria que tirar proveito máximo para poder ingressar em uma faculdade. O desejo do ensino superior o acompanha desde muito criança e acredita que sempre esteve orientado para esse fim.

⁴⁸ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

⁴⁹ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

⁵⁰ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

⁵¹ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

Assim como as histórias anteriores, Léo teve que mudar-se para Sobral com o ingresso na Universidade devido à distância entre a sua cidade e a sede do curso. Ainda no Ensino Médio sabia que essa mudança seria necessária, por isso tentou se preparar antecipadamente: primeiro, juntou o valor das bolsas do estágio, pois assim poderia ter algum dinheiro para se manter em Sobral alguns meses; e já em Sobral, procurou emprego, empreitada que não se saiu muito bem:

O meu patrão, no caso, me enrolou ainda e eu tive que voltar para casa de novo. Voltei praticamente no fundo do poço, porque eu tinha gastado minhas economias e não tinha conseguido emprego, e a única coisa que eu tinha conseguido eu ainda tinha sofrido problema de ser enrolado, né, de eu ter trabalhado e não ter recebido. Daí a minha mãe, muita indignada com essa situação, ela falou tipo “não, você vai voltar, você vai fazer sua faculdade, vai dar tudo certo”, e aí eu voltei. Eu voltei aos Pedacos. Eu voltei tipo me sentindo muito mal, mas eu vi a mãe e meu pai se esforçando para me manter e isso me dava muita força. Daí eu sabia que eu tinha que ir no ano que vem e esperar as bolsas (informação verbal)⁵².

Mesmo com essa tentativa não saindo como esperado, o estudante não desistiu e no semestre seguinte voltou à Sobral⁵³, porém, com mais dificuldades financeiras que antes. Na nova investida, os problemas por causa dos poucos recursos se somavam dia após dia. Para contornar essa situação, focou em duas frentes: a assistência estudantil e o ingresso em algum Programa de Bolsa por mérito.

Como as suas aulas tiveram início apenas no segundo semestre, Léo não conseguiu participar dos processos seletivos para o Auxílio Moradia e Bolsa de Iniciação Acadêmica (ambos ocorrem no primeiro semestre), restando-lhe tentar as seleções dos Programas de Bolsa por mérito. Assim, esforçou-se para “aumentar o IRA”, estudando muito para conseguir bom desempenho nas disciplinas, porém, nesse momento inicial, não conseguiu ser aprovado em nenhum dos processos seletivos. Em umas destes, perdeu a vaga para um colega de turma, fato que o deixou bastante desanimado: “e aí vai lá concorrer de igual para igual com uma pessoa que mora em Sobral, que já tem seus privilégios, ela não consegue” (informação verbal)⁵⁴.

Os planos para o futuro profissional estão todos ligados à carreira docente, indicando uma forte adesão e *filiação* ao mundo acadêmico, tendo em vista que pretende cursar mestrado e doutorado, já tendo iniciado a sua preparação.

⁵² Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

⁵³ Léo equivocou-se quanto ao período de início do seu curso: pensou que começaria no primeiro semestre quando estava matriculado somente para o segundo.

⁵⁴ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2021.

2.4.6 Renata

No momento da entrevista, Renata estava no último semestre do curso de música e tinha 28 anos, morava ainda em Sobral, sozinha, em um pequeno apartamento próximo ao *campus* e nos finais de semana visitava a mãe, que reside em um distrito na cidade de Meruoca - CE.

Os pais são naturais de Uruoca, provenientes de famílias das classes populares, e logo após se casarem migraram para São Paulo. Ambos tiveram trajetórias escolares bem curtas, não conseguindo concluir o Ensino Fundamental. Ao chegarem na nova cidade, a mãe de Renata inicialmente trabalhou como empregada doméstica e depois empregou-se em um restaurante. O pai, por sua vez, conseguiu emprego como eletricista. O casal teve três filhos, ao todo, mas não chegaram a passar mais que dez anos juntos porque, segundo Renata, sua mãe não conseguiu mais lidar com o alcoolismo do marido.

No decorrer da vida, a mãe de Renata, ainda muito jovem, casou-se novamente, e foi com essa relação que a trajetória da estudante e de sua irmã mais velha foram definitivamente marcadas por muita dor. As duas sofreram violência sexual do padrasto, e por conta disso foram enviadas a um abrigo para menores, inicialmente. Depois, vieram morar no Ceará por determinação judicial.

Renata morou no Ceará durante toda a adolescência, concluindo o Ensino Médio em uma escola pública em Sobral, e, quando foi possível começou a trabalhar. O seu objetivo era juntar algum dinheiro e voltar para São Paulo, lugar que acreditava ter mais chances profissionais para si. E assim o fez: “eu trabalhei por quase cinco anos em São Paulo” (informação verbal)⁵⁵. Sobre o percurso do ensino básico, Renata se deteve muito pouco, definindo-se como uma estudante que cumpria bem as suas tarefas e que nunca tivera nenhuma reprovação em seu histórico.

Durante esse período que retornou a capital paulista, esteve empregada em uma grande empresa e também cursou uma graduação numa faculdade particular, assim como frequentou um conservatório de música, sua grande paixão. Apesar dos planos estarem bem encaminhados, Renata se sentia cada vez mais cansada e estressada pelo ritmo que o trabalho impunha, bem como o distanciamento da mãe e o sentimento de solidão:

Aí, quando eu pedi as contas do emprego eu não pude mais continuar no conservatório, e voltei pro Ceará, porque precisava ver minha mãe, precisava respirar. Você não ter amigos, você não ter vizinhos, as pessoas mentem e você se encontra

⁵⁵ Entrevista realizada no dia 28 de janeiro de 2021.

sozinho... eu percebi isso no dia que eu fiquei doente e não conseguia levantar e não tinha ninguém para me ajudar (informação verbal)⁵⁶.

Nesse segundo retorno ao Ceará foi o momento que Renata ingressou na Universidade, tendo que se estabelecer em Sobral devido a dificuldade de se deslocar diariamente para as aulas, pois a residência da mãe está localizada num distrito com difícil acesso, conforme a mesma. Nos primeiros anos dividiu moradia com colegas de curso, mas disse ter se cansado desse formato e com o emprego novo, fato que possibilita custear a moradia individualmente, e está morando sozinha na atualidade. Por conta de já conhecer a cidade, segundo Renata, não teve dificuldades com a adaptação.

Quando concluir a graduação, Renata pretende retornar à capital paulista devido as melhores oportunidades de conseguir um emprego que pague razoavelmente bem.

2.4.7 Carlos

Carlos é discente do curso de odontologia e, até o momento da entrevista, estava no 7º semestre. Sua família reside no município de Graça, distante 75 Km da sede de seu curso. Os pais são naturais da referida cidade. Conheceram-se ainda jovens, ela com 16 e ele com 20 anos, e tiveram dois filhos.

Algum tempo depois o casal se separou e Carlos passou a morar somente com a mãe e a irmã. Mais tarde, a mãe teve mais um filho com outro parceiro. O pai do estudante constituiu outra família e também teve outros filhos. Afirmou que parte da infância e adolescência teve que cuidar dos irmãos menores porque a mãe tinha que trabalhar: “foi uma infância boa, né, só que com aquele pesinho de ser o irmão mais velho, ter que cuidar, ter que orientar, de ajudar” (informação verbal)⁵⁷.

Boa parte da renda familiar advém do trabalho da mãe, que ocupa o cargo de serviços gerais no serviço público municipal, e o pai paga pensão alimentícia (após decisão judicial). Nesses termos, Carlos relata que houve muita dificuldade financeira e que sua infância foi marcada por uma “restrição de coisas”: “[...] dificuldade de ter comida [...] aqui o dinheiro vai quase totalmente para comida e energia, né, aí a gente não tinha muito dinheiro para comprar roupas e coisas da casa mesmo. Tanto que a gente veio cuidar da casa depois de

⁵⁶ Entrevista realizada no dia 28 de janeiro de 2021.

⁵⁷ Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

um tempo, né?! Como disse, minha casa era mais humilde, não era rebocada” (informação verbal)⁵⁸.

Além dessa privação, relacionada diretamente às questões mais elementares de sobrevivência, outras foram apontadas, como as limitações de acesso ao lazer: “ fora da escola, praticamente nada. No Ensino Médio, eu passei a ter internet em casa, então eu ficava mais na internet [...] ou então ia para casa da minha avó. Era basicamente isso, não tinha nenhuma forma de lazer não” (informação verbal)⁵⁹.

Quanto à trajetória escolar dos pais, a mãe terminou o Ensino Médio na modalidade Ead e o pai graduou-se em música (no *Campus* da UFC em Sobral). Carlos lembrou que a mãe realizava o acompanhamento de suas tarefas escolares, todavia chegou um período que não conseguiu ensiná-lo mais. A partir desse momento, passou a “aprender mais sozinho”, buscando a ajuda do pai quando mais urgente. Em relação ao seu próprio percurso escolar, o discente afirmou ter tido bom desempenho porque sempre gostou de estudar, além de manter uma ótima relação com os professores e que estes representaram também um papel relevante em sua formação:

Eu sempre fui muito amigo dos meus professores, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e todos me incentivaram muito para que eu continuasse estudando [...] Então, eu acredito que isso mudou, assim, em tudo na minha vida, né, porque eu consegui entender que através do estudo eu poderia ir mais longe, eu consegui acreditar em mim mesmo (informação verbal)⁶⁰.

Avaliou que devido ao seu esforço, recebia uma certa atenção adicional dos docentes, que segundo ele, incentivava mais aquele aluno que está “indo bem”. Porém, relatou que no último ano da escola muitos professores indicavam aos alunos se inscreverem no Enem/vestibular para cursos menos concorridos, pois assim a Escola teria maior índice de aprovação. Essa postura colidiu com os planos futuros de Carlos.

Perseguindo o objetivo de ingressar no curso de medicina, o estudante após a conclusão do ensino básico, matriculou-se em um cursinho pré-vestibular público, chamado ENA⁶¹. Depois de 6 meses de preparatório, obteve aprovação para o curso de enfermagem na UVA com boa colocação, e foi essencial para que no ano seguinte conseguisse uma bolsa de estudos integral em um preparatório pré-vestibular bastante famoso. Assim como Telma e

⁵⁸ Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

⁵⁹ Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

⁶⁰ Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

⁶¹ Curso preparatório para vestibular. É ministrado pelos estudantes de medicina da *Campus* da UFC em Sobral em parceria com uma escola particular.

Luciano, Carlos também se utilizou da estratégia de conseguir bolsa integral em cursinhos, e não por acaso os três estudantes queriam, inicialmente, cursar medicina. No entanto, sabemos que a concorrência para o referido curso é a mais alta em todas as universidades federais do país e isso tem implicação direta na disposição ou condições materiais e psíquicas em ficar tentando, às vezes, por anos. Nesse sentido, para Carlos, a rotina durante o cursinho foi exaustiva:

Eu saía às 5 horas e voltava às 11 da noite. Aí eu tinha eu tinha que levar o almoço já feito e esquentava no microondas que tinha lá no Farias Brito. À noite eu comprava um salgado ou coisa assim. Tava muito desgastante para mim, então resolvi entrar na universidade, porque tinha o Restaurante lá de um e pouco (informação verbal)⁶².

Dessa maneira, Carlos mudou os planos iniciais de tornar-se médico porque já não conseguia mais suportar a rotina cansativa, assim como uma conversa com uma prima graduanda em odontologia na UFC. Segundo ele, na conversa com a prima foi influenciado positivamente a tentar a odontologia e que isso também interferiu na sua decisão.

Os semestres iniciais no curso, lembrou, foram marcados por muitas incertezas e obstáculos, pois não conseguiu morar em Sobral, inicialmente, tendo que levar a mesma rotina do cursinho. Essa situação acarretou dificuldades para acompanhar o ritmo de estudos que o curso impunha. Assim, no primeiro ano não conseguiu ingressar no Programa Auxílio Moradia, apesar de ter ficado na lista de classificáveis. Contudo, alguns colegas o convidaram para morar com eles, isentando-o de dividir o valor do aluguel até o momento em que conseguisse algum auxílio ou bolsa.

Sobre a mudança de cidade, Carlos relata que foi algo extremamente positivo na sua vida, que não suportava mais ter que viajar todos os dias. Quando indagado sobre o que pensava sobre residir em Sobral, longe da família, em uma cidade bem maior que a sua, não discorreu muito, afirmando somente coisas genéricas e que por sair muito pouco de casa (só ia para a Universidade) não conhecia bem os locais.

Por fim, sobre as expectativas para o término do curso, declarou que pretende realizar Residência Multiprofissional em Saúde da Família e depois ingressar em algum mestrado. Seu maior objetivo trata-se de melhorar suas condições de vida, assim como dos irmãos e da mãe.

⁶² Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

2.4.8 Adriano

Adriano é estudante do curso de engenharia da computação. No período da entrevista, cursava o 6º semestre e integrava o Programa de bolsa PET - Programa de Educação Tutorial. Sua família reside no município de Santa Quitéria, localizado na mesorregião Noroeste do estado do Ceará.

Até poucos meses antes da entrevista, estava residindo com os pais e o irmão mais novo, mas agora mora com a namorada. Desde o começo das aulas “remotas”, medida adotada devido a pandemia de Covid-19 (sobre essa condição ver próximo subtópico), voltou para sua cidade natal, fato que o aproximou ainda mais da companheira. Hoje é o principal responsável financeiro por si, utilizando o auxílio moradia e a bolsa do PET para custear suas despesas, tanto em Santa Quitéria como em Sobral (ainda tem despesas com aluguel e serviço de internet).

A mãe do estudante nasceu e viveu em Monsenhor Tabosa (cidade próxima a Santa Quitéria) até meados da juventude, quando mudou-se para trabalhar como empregada doméstica. Na nova cidade, passou a se relacionar com o pai de Adriano, engravidando logo após. Por conta da gravidez precoce, a mãe não concluiu o Ensino Médio no tempo regular, só conseguindo finalizar anos depois pelo Programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). O pai, ao contrário, conseguiu aprovação em um concurso público para nível médio, cargo que ocupa até o momento.

Do mesmo modo que as demais narrativas, a família do estudante é originária das classes populares e nenhum dos pais frequentou a universidade, tampouco outros espaços, institucionais ou não, para aquisição de capital cultural. Adriano quando questionado sobre as práticas de lazer, afirmou que os pais pouco saíam do lar quando chegavam do trabalho porque estavam muito cansados, e, dentre as opções, a principal era ir na casa dos avós durante o final de semana para almoços. Então, os seus momentos de diversão eram, basicamente, jogar videogame e brincar na rua.

No que se refere à trajetória escolar do estudante, apesar das condições econômicas dos pais não serem as mais favoráveis, conforme o mesmo, até o Ensino Fundamental estudou em escola particular: “não compraram casa, nem automóvel, o esforço deles foi para me colocar na escola particular”; houve, portanto, bastante empenho dos responsáveis para que Adriano pudesse acessar, na concepção deles, uma educação de melhor qualidade. Entretanto, após o nascimento do irmão, a família vivenciou muitas dificuldades, período relatado pelo estudante como o momento de maior sofrimento de suas vidas:

A dificuldade grande que a gente teve foi quando o menino nasceu porque aconteceu alguma coisa lá nos seios da mãe e ela não conseguiu amamentar ele. E além de medicamento para ela, tinha que comprar um leite cara que só. Nesse tempo, eles se endividaram que só [...] sei que ela ficou sem trabalhar [...]. Esse tempo foi ruim. Essa foi a primeira vez que ele pensou em me tirar da escola, foi quando a mulher disse que ia me dar a bolsa (informação verbal)⁶³.

Devido às circunstâncias do puerpério da mãe e o conseqüente endividamento da família, Adriano passou a ter bolsa integral na escola, permanecendo na instituição até o 2º ano do Ensino Médio, quando o último ano ocorreu na escola pública. Considera que foi um aluno desorganizado: “só estudava antes da prova. Estudava certo. Aprendia assistindo às aulas, né, mas estudar, ler o livro, até hoje é uma luta” (informação verbal)⁶⁴. Os pais não participaram ativamente da vida escolar do discente, mas exigiam que não ficasse reprovado. Acerca desse período, revelou: “minha mãe não tinha tempo e meu pai dizia que era muito ruim estudar”⁶⁵.

Apesar da postura paterna e pouca implicação da família em sua trajetória escolar, a mãe de alguma forma o alertava sobre a relevância de um curso superior para conseguir um bom emprego, e assim Adriano encarou a possibilidade de ingressar na universidade: “[...] então, só ia conseguir um emprego bom se tivesse diploma, mas nunca eles disseram o que eu tinha de fazer, qual curso eles queriam que eu fizesse, né? Disseram que tinha de fazer um curso superior” (informação verbal)⁶⁶.

Para conseguir uma vaga na universidade, utilizou a seguinte estratégia: no 4º bimestre do terceiro ano não foi à escola assistir às aulas, pois considerou que aquele intervalo de tempo seria mais bem aproveitado se ficasse em casa estudando para o Enem. Dessa maneira, pôde direcionar, segundo ele, aqueles meses para estudar somente conteúdos que são cobrados no Enem.

Com a aprovação e a matrícula, outro desafio surgiu: como conseguir manter-se no curso tendo que realizar deslocamentos diários, no qual implicava ter que passar o dia todo fora de casa? O ônibus que a prefeitura de Santa Quitéria disponibiliza para levar os estudantes até Sobral tem horário de saída às 5:30/16:00 e retorno às 12:00/ 23:30 (esse é o esquema de horário dos “ônibus universitários” da maioria das cidades que enviam seus cidadãos para as faculdades em Sobral). Esse foi o único meio, inicialmente, que Adriano dispôs para frequentar as aulas na faculdade, pois os pais não teriam como pagar sua moradia em Sobral. Essa rotina

⁶³ Entrevista realizada no dia 14 de janeiro de 2021.

⁶⁴ Entrevista realizada no dia 14 de janeiro de 2021.

⁶⁵ Entrevista realizada no dia 14 de janeiro de 2021.

⁶⁶ Entrevista realizada no dia 14 de janeiro de 2021.

de viagens intermunicipais, como já dito nas outras histórias aqui narradas, são extremamente desgastantes para os estudantes, sendo apontada como o principal motivo para desistência da graduação caso não conseguissem ingressar no Auxílio Moradia.

Apesar do cansaço e pouco tempo para estudar em casa, Adriano conseguiu manter um ótimo desempenho no primeiro semestre, mas afirmou que não teria como manter esse ritmo por muito mais tempo caso não tivesse ido morar em Sobral. Dessa forma, quando conseguiu algum meio para custear suas despesas em Sobral, mudou-se. Inicialmente ingressou na Bolsa de Iniciação Acadêmica e depois conseguiu uma vaga no Auxílio Moradia.

O plano de Adriano para quando terminar seu curso envolve conseguir um bom emprego. Apesar de estar tendo a experiência com o PET, não se sente suficientemente motivado a apostar na carreira acadêmica.

2.5 Proposta teórico-metodológica

Realizada essa série de aproximações ao nosso objeto de estudo nas páginas anteriores, neste item, discutimos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa. Portanto, já de início, apontamos que a abordagem interpretativa orientou a nossa perspectiva. Também conhecida como construtivismo social (CRESWELL, 2014), essa abordagem privilegia, em termos gerais, os significados que as pessoas desenvolvem de suas experiências no mundo social.

Nesse sentido, conforme Creswell (2014), o “objetivo da pesquisa, então, é se basear tanto quanto possível nas visões dos participantes da situação”, buscando focar nas conjunturas específicas que os indivíduos vivem para entendermos o contexto social, histórico e cultural. Para Rodrigues (2008), a abordagem interpretativa encara o conhecimento como algo multidimensional, sendo construído a partir de diferentes tipos de informações, e que deve buscar integrar as diversas dimensões do objeto de estudo.

Desta perspectiva metodológica, e inspirando-nos também na proposta de Gussi (2008) sobre a dimensão da trajetória coletiva-institucional das políticas/programas e seus rebatimentos nos itinerários dos indivíduos, buscamos compreender os diferentes deslocamentos que a política de assistência estudantil, particularmente o Programa de Moradia, percorreu nos últimos anos na UFC. De acordo com Gussi (2019):

A ideia é a de que a política/programa não tem um sentido único e estão circunscritas a re-significação, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços

institucionais (ou fora deles) que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição ou na comunidade destinatária desta política ou programa (p. 05).

Assim, com o objetivo de ampliarmos a discussão das repercussões que o ingresso no Auxílio Moradia trouxe para os percursos acadêmicos dos sujeitos que participaram da pesquisa, buscamos também considerar as principais mudanças que ocorreram na trajetória do Programa, tanto em uma perspectiva ampliada quanto no contexto local, dada a condição do benefício ser executado em diversas situações (*campi* do interior e capital, por exemplo), e que muitas vezes são muito distintas.

Desta maneira, o estudo se debruçou sobre os impactos que a participação no Auxílio Moradia teve nas trajetórias acadêmicas dos estudantes do *Campus* Sobral/UFC por meio de uma pesquisa de natureza aplicada, com enfoque qualitativo, no qual considerou a compreensão dos fenômenos através da análise dos seus significados (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). A pesquisa qualitativa é caracterizada por objetos que exigem respostas não traduzíveis em números, haja vista tomar como material a linguagem em suas várias formas de expressão, conforme Bosi (2012).

Nessa direção, o estudo da história, das representações, relações, crenças, percepções e opiniões (MINAYO, 2004) adquiriu centralidade nesta pesquisa. Tivemos como finalidade desenvolver uma compreensão da experiência social dos sujeitos, bem como da realidade humana vivida socialmente. Martinelli (2004) afirma que isto é possível quando se apreende a singularidade do sujeito, quando se permite que ele se revele.

Robert Yin (2016), dada a diversidade sobre a definição da pesquisa qualitativa, propõe considerar cinco características para melhor compreendê-la:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os *participantes*) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 07).

A pesquisa qualitativa envolve, como afirma Yin (2016), um mosaico de orientações e escolhas metodológicas, cabendo ao pesquisador conduzir o estudo de forma que contemple as questões de pesquisa, os dados que irão ser coletados e analisados por meio das estratégias elaboradas. Essas três questões norteadoras, quando articuladas, implicam a construção do modelo lógico do estudo.

As estratégias de pesquisa implementadas pretendem superar, dentre outros aspectos, as definições institucionais oficiais, buscando entender e analisar o que efetivamente está em jogo nos percursos estudantis dos usuários do Programa Auxílio Moradia, dada a pluralidade de maneiras de vivenciar a experiência universitária. A pesquisa qualitativa, como nos diz Groulx (2014), revela a diversidade de pontos de vista, trazendo à tona o que foi silenciado ou permanece invisível, e propõe uma outra forma de intervenção e gestão dos serviços.

A coleta de dados, nesse sentido, teve como intenção responder, principalmente, a duas proposições colocadas nos objetivos do estudo. A primeira, tratou de entender os aspectos institucionais relacionados à política de assistência estudantil e de que forma foram constituídos no âmbito do *Campus* de Sobral, especificamente sobre o Programa Auxílio Moradia. Para isso, foram desenvolvidas a pesquisa documental - através do levantamento de resoluções, portarias, dados estatísticos - e bibliográfica, assim como uma ampla investigação baseada no "método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores" (GINZBURG, 1989, p. 149).

O paradigma incendiário, como aponta Carlo Ginzburg (1989), constitui-se como um método interpretativo que permite decifrar aspectos da realidade social que estão opacos ou "esquecidos", partindo do levantamento de dados - sinais e indícios - que poderão privilegiar zonas esquecidas. Coube, portanto, nos interrogarmos as seguintes questões: onde e com quem está a memória do Programa? Onde estão os arquivos, os documentos, as atas, os regulamentos, as tomadas de decisão institucional?

Logo, mapear a origem da Rede estabelecida pelo Programa Auxílio Moradia nos possibilitou construir uma micro história, e entender, conseqüentemente, de que maneira os critérios de adesão, regras e recursos vêm influenciando o desenvolvimento desse componente institucional nos percursos estudantis.

A segunda proposição está relacionada ao objetivo geral desta investigação social. Aqui, desenvolvemos, prioritariamente, um diálogo com os estudantes, sujeitos, por excelência, desse estudo. *A priori*, construiu-se uma caracterização geral das condições socioeconômicas de todos os integrantes do Programa Auxílio Moradia, bem como de seus familiares, através da coleta de informações em seus formulários de inscrição para o Programa. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com discentes de cada curso de graduação do *Campus* de Sobral.

A entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, configura-se como um "meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais" (POUPART, 2014, p. 216), assim como para

coletar informações de determinado tema científico. Caracteriza-se como uma conversa a dois ou entre diversos interlocutores, partindo da iniciativa do entrevistador (MINAYO, 1992):

Entende-se 'entrevista em profundidade ou semiestruturada' quando o pesquisador, diante de uma temática norteadora, e tendo a narrativa como referência principal, realiza outras indagações, na busca da compreensão do que o participante está narrando. Ou seja, são indagações em torno de um questionamento norteador, que tem por objetivo a busca de sentido para o pesquisador em relação à pergunta e/ou objetivo central da investigação (MORÉ, 2015, p. 128).

[...] as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas) (SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 426).

Para conseguirmos evidenciar o que os estudantes vivenciam em seus cotidianos acadêmicos, em particular a experiência no Auxílio Moradia, construímos um roteiro de perguntas abertas, as quais estão vinculadas a diferentes dimensões das trajetórias desses sujeitos na Universidade. Essas perguntas ficaram organizadas em cinco blocos: origem social; trajetória escolar; condição universitária; perspectivas sobre o Programa Auxílio Moradia; e visão de futuro. Os três primeiros blocos foram essenciais para que, antes de adentrarmos nas questões principais da investigação, pudéssemos relatar as histórias de cada participante.

Inicialmente, as entrevistas foram pensadas e articuladas para serem realizadas de modo presencial, todavia, dadas as circunstâncias da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2)⁶⁷, tivemos que readequar os procedimentos. A resolução nº 08/CONSUNI/UFC de 31 de março de 2020, primeira medida tomada dentre outras, suspendeu as atividades acadêmicas presenciais, atendimento presencial ao público, estágios supervisionados e demais serviços, visando restringir ao máximo a circulação de pessoas nas dependências da Universidade - capital e interior. Nesse sentido, a maior parte das atividades passou a ocorrer de forma “online”, com estudantes, técnicos-administrativos, professores e terceirizados realizando as respectivas funções de suas casas. A solução encontrada, em meio a um cenário extremamente difícil e incerto, foi lançarmos mão da ferramenta de videochamada Google Meet.

⁶⁷ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o status de contaminação do novo coronavírus (SARS-COV-2) à pandemia de Covid-19. O vírus tem alta capacidade de contaminar seres humanos e o meio preferível para que isso ocorra é através de gotículas de saliva expelidas da nossa respiração. Segundo consta no site do Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma doença que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. Devido ao grande risco de contaminação e proliferação do vírus, diversos países, inclusive o Brasil, embora de maneira fragmentada e desorganizada, adotaram medidas de restrição de pessoas nos espaços públicos para conter o avanço de novas infecções. Desta forma, foi recomendado que as organizações públicas e privadas, quando não desenvolvessem serviços essenciais, realizassem suas atividades de maneira remota, cabendo às instituições de ensino realizar aulas e demais atividades remotamente.

Diante desse cenário de tantas incertezas e adaptação a novos modos de interação/comunicação, tivemos que realizar ajustes e adequações, principalmente quanto à coleta de dados da pesquisa de campo. O principal ponto foi sobre os critérios de escolha dos entrevistados. Antes, pensava-se em abordar aleatoriamente algum participante e proceder com a entrevista⁶⁸. Isso seria relativamente viável no contexto de aulas presenciais. Assim, seriam realizadas as entrevistas conforme fossem ocorrendo a saturação de respostas.

Como não foi possível proceder de acordo com o planejado, pensamos como alternativa a realização de entrevistas com estudantes de cada curso do *Campus*, que somariam oito sujeitos. Dessa maneira, a possibilidade de que alguma situação específica ou circunstância relacionada a algum curso ficasse ausente na nossa análise seria em menor proporção. A partir da definição dessa estratégia, o passo seguinte seria estabelecer contato com os estudantes em que havia uma comunicação maior, seja pela frequência com que procurou a Equipe de Assistência Estudantil ao longo da permanência no Programa ou disponibilidade. Do total de oito entrevistas, seis foram empreendidas pela plataforma Google Meet, devidamente gravadas, e duas de maneira presencial devido à ausência de conexão rápida com a internet. Não houve escolha quanto ao sexo/gênero, perfil socioeconômico ou condição de sucesso acadêmico, cabendo somente como critério o curso.

As primeiras tentativas de estabelecer contato com os estudantes ocorreram por e-mail, mas não obtive resposta, fazendo com que tentasse a ferramenta Whatsapp - aplicativo para troca de mensagens instantâneas. Com essa forma de interação, os estudantes responderam rapidamente, aceitando o convite de imediato. A primeira entrevista ocorreu em duas sessões devido a interrupção de conexão com a internet. Inicialmente, pensei que este acontecimento poderia dificultar a retomada do diálogo, contudo conseguimos manter o ritmo sem maiores problemas. Percebi, também, neste primeiro momento, que o roteiro de perguntas estava conseguindo dar conta dos principais elementos do objeto de estudo (inclusive, muitas informações se repetiam). Assim, considereei mantê-lo, e, se necessário fosse, faria ajustes no decorrer das outras entrevistas.

À medida que avançava o contato pelo Whatsapp para marcar horário e dia das entrevistas, também repassei orientações para que conseguissem reservar um local em suas casas, dentro das possibilidades, para que houvesse privacidade e poucas chances de interrupções. Então, no período agendado, mandava o link da videochamada por mensagem e começávamos o diálogo. Nesse momento inicial, expliquei mais uma vez, em linhas gerais, os

⁶⁸ A entrevista ocorreria em local reservado e previamente

objetivos da pesquisa e como se daria a entrevista, quando em seguida lia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em todas as entrevistas, “online” e presencial, solicitei aos estudantes que se esforçassem para encarar a ocasião como algo distinto da minha atuação profissional na instituição, procurando estimulá-los a serem o quanto pudessem fiéis a sua experiência no Programa, independente de agradar ou não a mim. Essa ação buscou minimizar os vieses da pesquisa, não comprometendo o caráter científico do trabalho. Todavia, consideramos que, ante ao objetivo da investigação, esses percalços não invalidaram nosso intuito. Estamos conscientes que os estudantes podem ter omitido algumas opiniões ou relatos, que na concepção deles poderia causar algum mal-estar.

Ao longo do processo da coleta de dados, compreendi que o formato online das entrevistas trazia algumas implicações, como a dificuldade de prolongarmos a sessão e a baixa adesão a um possível segundo momento. Acredito, a partir do posicionamento dos sujeitos durante os encontros, que as atividades “online”, de maneira geral, estão causando um certo esgotamento físico e mental, então, concentrar esforços para dar conta das principais questões pertinentes ao problema de investigação em uma sessão foi a saída encontrada.

Realizadas essas considerações, objetivamos ter elementos sobre as trajetórias escolares e as disposições incorporadas (LAHIRE, 2004; BOURDIEU, 2015) que se constituem como elementos fundamentais acerca dos significados que os estudantes constituíram sobre a assistência estudantil no âmbito da educação superior. Acreditamos, também, que através das entrevistas conseguimos reconstituir as narrativas de vida, possibilitando maior aproximação com a realidade empírica dos sujeitos.

Posteriormente a esses momentos de exploração do material coletado, ocorreu a articulação dos objetivos do estudo, a base teórica e os dados empíricos (Gomes, 2011). Todo esse processo foi fruto de uma junção entre teoria e empiria, em um constante movimento dialético de apreensão da realidade. Todavia, é válido considerar a proposição de Lahire (1984) acerca do trabalho em investigação social, a qual coloca que o papel do pesquisador é:

Não pode ser a de 'intérprete' final, mas sem uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos 'brilhantes' mas mais determinantes da pesquisa: constituição da ficha de entrevista, notas etnográficas sobre o contexto [...] deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar (p. 16).

Neste sentido, consideramos como ponto de partida para a análise dos dados a proposição de Yin (2016), no qual indica a realização de um ciclo geral de cinco fases: (I)

compilar, (2), decompor, (3) recompor (e arranjar), (4) interpretar e (5) concluir. Embora a análise de estudos qualitativos, como coloca o autor, não tenha que seguir um padrão rígido, é preciso existir uma orientação sobre como proceder para que o trabalho assuma um maior rigor.

Inicialmente ocorreu a *compilação* e organização das entrevistas, colocando-as em ordem de acordo com as datas que foram realizadas e a maneira que ocorreram (online ou presencial), transcrevendo-as posteriormente. Após a transcrição, foi feita a leitura por diversas vezes de todo o material, cujo objetivo foi familiarizar-me com os elementos colocados pelos estudantes. Em seguida, na fase de decomposição, os dados do material foram "codificados" em elementos menores, numa espécie de pequenos núcleos temáticos, sendo repetida diversas vezes devido à complexidade dos relatos. Na fase de recomposição, procuramos arranjar os dados de modo que encontrássemos padrões, facilitando, assim, a interpretação e a conclusão do trabalho.

Para dar continuidade ao trabalho, no próximo capítulo será discutido, de acordo com os estudos de diversos pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, a relação entre o ensino superior e pobreza, dando ênfase à repercussão que esse processo assume na trajetória escolar dos jovens provenientes das classes populares.

3 ENSINO SUPERIOR E POBREZA: NOTAS PARA DEBATE

Com o objetivo de desenvolver um levantamento de bases conceituais que permeiam as discussões sobre as desigualdades educacionais, principalmente no campo da educação superior, fez-se relevante a construção deste capítulo. O aporte teórico aqui problematizado justifica-se para o esforço de análise da condição estudantil daqueles que são usuários da Política de Assistência Estudantil.

Entretanto, anterior à discussão teórica, consideramos relevante trazer para o debate uma breve apresentação das condições sociais e econômicas dos estudantes da rede federal de ensino superior, mobilizando, principalmente, dados das últimas pesquisas censitárias realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis - FONAPRACE.

3.1 Quem são os estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior?

As universidades públicas, de acordo com o Censo da Educação Superior em 2019, concentram 52,2% das matrículas, embora equivalham somente 7,6% do total das Instituições de Ensino Superior. Em 2019, apenas 15,4% dos ingressantes no ensino superior brasileiro foram para as instituições públicas (em 2018 o percentual foi de 16,9%). A rede federal de ensino concentra 64,2% do total de matrículas da graduação nas instituições públicas.

As IFES, especialmente, estão presentes em todos os estados brasileiros, tendo percentual de crescimento em 92,7% no período de 2010-2018 para as instituições localizadas no interior do país, de acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018).

Como assinalado antes, ainda são escassas as produções que traçam o perfil dos estudantes nas IES públicas. Nesse sentido, um dos poucos trabalhos na área que merece destaque são os levantamentos do Perfil Socioeconômico dos Graduandos nas IFES realizados desde 1996 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) – vinculado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O último levantamento foi realizado em 2018, sendo publicado em 2019.

Com o objetivo de nos aproximarmos da realidade social dos (as) estudantes, momento imprescindível para a discussão em que se encaminha essa pesquisa, iremos abordar

alguns dados sobre a condição desse público nas IFES, conforme a quinta pesquisa do ANDIFES/FONAPRACE.

Sobre a cor ou raça dos (as) graduandos (as), a pesquisa revela que a partir de 2003 há um crescimento de pardos e pretos e uma diminuição de brancos, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Graduandos (as) segundo cor ou raça – 2003 a 2018 (%)

Cor ou raça	2003	2010	2014	2018
Amarela	4,5	3,1	2,3	2,1
Branca	59,4	53,9	45,7	43,3
Parda	28,3	32,1	37,8	39,2
Preta	5,9	8,7	9,8	12
Indígena	2,0	0,9	0,6	0,9

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018) – ANDIFES/FONAPRACE.

Vemos que o percentual de pessoas pretas quase duplicou em um período de menos de 20 anos, assim como o quantitativo de pardos aumentou cerca de 10%. Desde 2014, pela primeira vez, a maioria dos (as) estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior não são pessoas autodeclaradas brancas. Quando direcionamos o recorte por região, verifica-se que o Nordeste assume percentuais mais elevados de negros e indígenas que a média nacional.

Tabela 3 - Graduandos (as) segundo cor ou raça região NE – 2003 a 2018 (%)

Cor ou raça	2003	2010	2014	2018
Amarela	6,3	4,1	3,0	2,4
Branca	44,2	37,1	31,0	28,4
Parda	38,1	43,5	49,3	50,3
Preta	8,6	12,5	12,9	15,5
Indígena	2,9	1,7	0,6	0,9

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018) – ANDIFES/FONAPRACE.

Esse novo processo de inclusão étnica e racial expressa uma transformação no meio universitário, dado que começa a admitir, minimamente, um quantitativo expressivo de discentes negros e indígenas em espaços historicamente excludentes e reservados para uma

minoria da população brasileira. Essa mudança pode ser associada, dentre outros fatores, à adoção de políticas de ações afirmativas. Para Carvalho (2006):

O racismo brasileiro é tão crônico, abrangente e consistente, que se reproduz em todas as áreas da vida social, e também no interior da instituição universitária. Os negros e índios estão excluídos de todos os postos importantes da nação especialmente porque não é possível alcançar postos importantes de controle e poder do Estado, de produção de riqueza sem ter acesso ao ensino superior. Para um negro sem curso superior, muito pouco resta além do esporte, das artes performáticas e de alguns nichos da indústria cultural; e para um índio em contato mais intenso com o nosso mundo capitalista, menos ainda (p. 12).

Portanto, além desses dados mais abrangentes que as Pesquisas sobre o Perfil Socioeconômico dos (as) graduandos nas IFES trazem, é imprescindível que sejam realizadas análises que busquem compreender como os (as) estudantes negros (as), indígenas e pardos (as) estão distribuídos entre os cursos, pois, historicamente, as carreiras de maior prestígio e status são exercidas por pessoas brancas oriundas das classes sociais com maior capital econômico, cultural e social. Além dessa questão, é preciso que seja discutido a maneira que esse público permanece no sistema de ensino. Pesquisas que promovam debates interseccionais entre classe, raça e gênero.

Quanto ao sexo dos (as) graduandos (as), a V Pesquisa confirma a tendência de crescimento do sexo feminino sobre o perfil dos estudantes das IFES, dado este que é apresentado pela PNAD Contínua de 2019 também. Assim, em 2018, 54,6% eram do sexo feminino, enquanto o sexo masculino assume o percentual de 45,1.

Em relação a *renda per capita* do grupo familiar, o levantamento revela que 70,2% dos estudantes que responderam à pesquisa, vivem com renda mensal *per capita* de até 1 salário mínimo e meio. Do total desses estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo e 26,9% com mais de meio a 1,5 SM (salário mínimo). A maioria, 53,5%, pertence a famílias com renda mensal *per capita* de até 1 SM.

Conforme a V Pesquisa, ao examinar a distribuição por cor/raça e sexo, dentro das faixas de renda, é possível visualizar que os estudantes com a renda mais alta continuam a pertencer ao sexo masculino e são brancos, havendo um predomínio de negros na faixa de renda *per capita* de até 1 salário mínimo e meio (57,9%). Em síntese, a análise desses dados comprova, mais uma vez, que o ensino superior não foge dos aspectos estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Um outro aspecto bastante importante para o desenho do perfil socioeconômico e cultural dos discentes é a escolaridade dos pais (ou de quem os criou). A escolaridade da mãe ou da pessoa que criou como mãe está distribuída da seguinte forma: 33,9% não conseguiu

concluir o ensino médio; e 30,8% terminaram o ensino superior. Já para a escolaridade dos pais, de acordo com a distribuição acima, são 40,0% e 23,3% respectivamente. De acordo com o documento (FONAPRACE, 2019), “o dado que mais chama a atenção é de que a maioria absoluta dos (as) estudantes que chegam à universidade tem origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os (as) criou como tal, tiveram acesso à universidade” (p. 94).

Sobre os itinerários estudantis, a maioria cursou o Ensino Médio padrão (81,1%), seguido por 14,4% de estudantes do Ensino Médio técnico (Institutos Federais/Escolas Técnicas). O percentual de outras modalidades é bem reduzido. Boa parte dos discentes frequentou escolas públicas (60,2%), enquanto os que cursaram o Ensino Médio apenas em escolas particulares representam 26,0%. Ao analisar o tipo de escola por faixa de renda, o percentual de estudantes que frequentaram a escola pública cresce consideravelmente, perfazendo 82,7% com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio.

No que diz respeito à assistência estudantil, a V Pesquisa indica que dentre os serviços, programas e ações mais utilizados foram, em ordem decrescente:

Alimentação (acesso aos restaurantes universitários, com ou sem bolsa ou auxílio financeiro), com 17,3% de estudantes respondendo “sim”; transporte (via bolsa, isenções ou auxílios financeiros), com 8,2%; bolsa permanência da instituição, com 7,6%; e moradia (acesso à moradias estudantis, a bolsas ou auxílios financeiros), com 7,5% de respostas positivas (FONAPRACE, 2019, p. 130).

Para acessar boa parte dos serviços e ações prestados pela assistência estudantil é necessário, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, que os discentes/familiares tenham renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio. Todavia, esse recorte de renda não incide em todas as ações, dependendo da instituição. A V Pesquisa confirma que a Política de Assistência Estudantil prioriza casos de maior vulnerabilidade, não conseguindo atender o público-alvo (somente 40,9% dos cotistas), conforme dados a seguir:

Tabela 4 - Graduandos (as) atendidos pela assistência estudantil por renda per capita

Cobertura da assistência estudantil por renda <i>per capita</i> familiar mensal		
Até meio SM	Mais de meio até 1 SM	Mais de 1 até 1 e meio SM
47,4%	36,8%	21,9%

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018) – ANDIFES/FONAPRACE.

Outro aspecto fundamental trazido pela V Pesquisa é sobre o *incremento cultural* dos discentes após o ingresso na vida acadêmica. Foi realizado o levantamento da frequência com que os discentes lêem obras literárias e assistem a filmes/peças teatrais/shows. O objetivo foi mensurar o impacto que o ingresso no campo universitário trouxe para o capital cultural dos discentes, ou, sob a ótica da teoria bourdieusiana, ajustamentos do *habitus*. De acordo com o documento:

Os dados confirmam que a vida universitária produziu alguns efeitos notáveis, considerando-se alguns hábitos culturais. No que diz respeito à leitura, mais da metade do público percebeu aumento no número de obras literárias lidas. Para filmes a ampliação foi sentida para 42,0% e para participação política para 40,0%. Trata-se de indicadores de que a vida acadêmica nas IFES produz um incremento político cultural (FONAPRACE, 2019, p. 149-150).

Todavia, o que mais nos chama atenção nos dados é o recorte a partir de alguns marcadores sociais. Cerca de 50,2% dos (as) discentes informaram que o volume de leitura de obras literárias aumentou após o ingresso no ensino superior, sendo que para os cotistas o percentual é de 52,0%. No caso da variável cor e raça, segundo a V Pesquisa, o aumento foi mais considerável para pretos (as), indígenas e pardos (as). E este percentual cresce ao combinar mais de uma vulnerabilidade:

Observando cotistas ingressantes exclusivamente por terem trajetória nas escolas públicas (45,4%), encontram-se os menores percentuais para incremento de leitura. Mas, combinada esta condição com a renda (50,8%), com a autodeclaração PPI (51,9%) ou deficiência (56,6%), os valores sobem. Da mesma forma registram-se elevações quando se combinam três ou mais camadas de vulnerabilidade, como é o caso da modalidade “Escola Pública/PPI/Renda até 1 e meio SM” (57,0%), “Escola Pública/Independente de Renda/PPI/Deficiência” (57,9%), “Escola Pública/Deficiência/Renda até 1 e meio SM” (59,5%) e “Escola Pública/PPI/Deficiência/Renda até 1 e meio SM” (60,7%) (FONAPRACE, 2019, p. 153).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), verificou-se processo semelhante: “quanto menor o IDHM do município em que se localiza o *campus* da instituição, maior é o impacto do ingresso na universidade sobre o incremento de leitura do (a) discente” (p. 151). O contrário também foi verificado. Isto ocorre, conforme a V Pesquisa, pelo fato de os municípios com IDHM maior contarem com um número mais elevado de equipamentos sociais e com uma rede de proteção social mais estruturada, reservando às IFES, nos municípios menores, o papel de difusor cultural.

Por fim, queremos também trazer para esse trabalho os dados apreendidos pela V Pesquisa sobre as dificuldades que os estudantes atravessam em seu cotidiano acadêmico. Do universo pesquisado, 86,1% dos (as) discentes apontaram sentir alguma dificuldade para

estudar. Diante de um percentual bastante expressivo e complexo, o Documento (2019) categorizou as cinco dificuldades que mais afetam os (as) estudantes: “ a falta de disciplina de estudo (28,4%), as dificuldades financeiras (24,7%), a carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), empatada com os problemas emocionais (23,7%) e o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%)”.

Especificamente sobre as dificuldades financeiras, foi mostrado que pessoas do sexo feminino e pretos (as), quilombolas e indígenas sofrem mais agudamente os efeitos da renda em seus estudos do que brancos e pessoas do sexo masculino. Abaixo, um trecho da V Pesquisa que revela de maneira mais concisa o percentual de discentes que acusam o impacto da dificuldade financeira sobre seu rendimento acadêmico por renda *per capita*:

Dos aproximadamente 70,0% dos (as) estudantes que se encontram dentro do perfil de renda *per capita* do PNAES, cerca de 31,0% indicam as dificuldades financeiras como preponderantes sobre o rendimento acadêmico. Por que os (as) demais estudantes inseridos na faixa de renda de “até 1 e meio SM” não fizeram a mesma indicação? Há duas hipóteses que podem motivar outros estudos e que aqui serão adiantadas. Uma delas pode levar a uma resposta que encontre nos apoios familiares mais diversas fontes de suporte que dirimam os efeitos da dificuldade financeira. Outra resposta pode ser encontrada na ação da própria assistência estudantil. Os programas de permanência desenvolvidos com ou sem o financiamento do PNAES são fundamentais para a manutenção do vínculo e a conclusão. Os dados mais recentes do último Censo da Educação Superior (INEP, 2018b), ainda que subestimem o alcance da política de assistência estudantil, são importantes para a confirmação de que estudantes cobertos por programas de permanência estão cursando mais (77,6% contra 68,6%), trancando menos suas matrículas (5,3% contra 9,2%), evadindo ou desvinculando menos de seus cursos (5,7% contra 11,7%) e formando na mesma proporção (9,7% contra 9,6%) (p. 168).

Nesse sentido, complementando as análises acima, destacamos que os 31,0% (do total de 70,0% que fazem parte do perfil de renda do PNAES) podem acessar algum programa de incentivo à permanência, mas continuam enfrentando diversos problemas relacionados à questão financeira. As dificuldades, muitas vezes, são minorizadas, mas persistem devido à situação de extrema pobreza.

No tópico a seguir, assim como o próximo, realizamos o debate a partir da teoria e estudos de pesquisadores engajados no campo da pesquisa educacional.

3.2 Algumas considerações sobre a condição estudantil e as desigualdades educacionais

Optou-se por trilhar caminhos que levassem a autores com larga contribuição investigativa no campo da educação, a começar pela discussão da teoria de Bourdieu sobre as desigualdades educacionais. É válido ressaltar que a partir da década de 1960 houve um aumento considerável de estudos no âmbito da sociologia da educação, especialmente nas ciências sociais francesas, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas que abordavam como os sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas estavam sendo constituídos.

As conexões estabelecidas entre os sistemas de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais ocupam um lugar de destaque nessa pesquisa. Fundamental, por isso, realizar uma discussão que privilegie a compreensão acerca das múltiplas condicionalidades que atravessam a trajetória estudantil, em especial aquelas relacionadas à situação material – visto que o ingresso no Programa de Assistência Estudantil, em destaque neste trabalho, é condicionado fortemente pelo critério de renda.

Nesse sentido, as pesquisas de Bourdieu sobre o mundo cultural e o sistema escolar colocaram novos questionamentos, fornecendo respostas inovadoras. Seu modelo conceitual continua a influenciar diversos estudos na área educacional, sendo, inclusive, fonte inspiradora em diversas análises brasileiras nessa área. Conforme, Nogueira e Nogueira (2017, p.11), o sociólogo formulou uma resposta original e abrangente sobre os problemas da desigualdade educacional, na qual “tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo”.

Com a formulação teórica de Bourdieu, afirma Arruda (2018), foi contestada a visão hegemônica nas ciências sociais sobre o papel da escolarização enquanto mecanismo de superação das desigualdades sociais. Defendia-se até então que os indivíduos poderiam competir igualmente a partir do acesso à educação, e que conseguiriam, por seus próprios méritos, ascender socialmente e obter sucesso nas suas carreiras escolares. Todavia, as contribuições do sociólogo francês apontam que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015p. 45).

"Vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e

quarenta vezes mais do que o filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média" (BOURDIEU, 2015, p. 45).

O ator social ou, em outros termos, o agente social, que aparece nas formulações de Bourdieu, não é o indivíduo apartado das condições objetivas de reprodução social, muito menos aquele que age mecanicamente sob estas determinações. Em sua teoria, o agente é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). A transmissão dessa herança inclui elementos objetivos, como os capitais econômico, social e cultural.

É preciso, para Bourdieu, explicitar "os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas" (2015, p. 45). A chave do desvelamento dessa questão gira em torno da herança cultural transmitida pela família aos filhos, pois esta é a responsável pela diferença inicial das crianças na escola. É repassado nesse processo um certo tipo de capital cultural e um certo *ethos*. Com essas observações, Bourdieu evidencia no plano teórico que o êxito escolar e o acesso a níveis mais elevados dentro da hierarquia do sistema escolar não depende exclusivamente da condição de classe dos sujeitos, nem tampouco do esforço individual de cada um, mas da compreensão multivariada de diversos aspectos, no qual o capital cultural adquire centralidade.

"O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais" (BOURDIEU, 2015, p. 82).

O nível cultural do meio familiar, portanto, o capital global adquirido, constitui-se como importante fator de explicação para a diferença das oportunidades de acesso ao ensino superior e o êxito escolar entre estudantes do mesmo nível social, porém com composição social diferente. Bourdieu (2015) cita como exemplo o caso das crianças francesas e estrangeiras, ambas filhas de operários, no qual as francesas têm taxa de qualificação maior devido ao capital cultural de suas famílias.

"Da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o nível superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho" (BOURDIEU, 2015, p. 48).

Bourdieu e Passeron (2018), em 1954, lançam *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, primeira parceria de ambos, que trouxe significativas contribuições teóricas no que viria a ser chamado “sociologia da educação”. Nessa relevante obra, trazem para o centro do debate a questão da escola como meio de mobilidade social e potencial democrático. Afirmam, logo no início, que as chances de acesso ao ensino superior se dão de acordo com a origem social do sujeito, realizando-se de modo bastante desigual uma seleção ao longo de todo o percurso escolar, a qual exprime-se também na escolha de qual área estudar.

A origem social é o fator que mais exerce influência na condição estudantil, sendo “o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes e primeiramente as condições de existência” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p.28). Nesse sentido, os autores destacam ainda que é durante o percurso escolar que algumas questões remetem à origem social, como o custo para se manter em determinados cursos, acesso a informações de funcionamento dos estudos, “modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares (o latim, por exemplo) a um meio social” (p.29). Nesses termos, conforme trecho abaixo, essas desvantagens vão se atualizando ao longo da trajetória escolar.

“Numa população de estudantes, não se apreende mais que o resultado final de um conjunto de influências decorrentes da origem social e cuja ação exerce-se há muito tempo. Para os estudantes originários das classes baixas que sobreviveram à eliminação, as desvantagens iniciais evoluíram, o passado social transformando-se em passivo escolar pelo jogo de mecanismos de substituição, tais como orientações precoces e frequentemente mal informadas, as escolhas forçadas ou as repetências” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 31).

Os estudantes mais favorecidos herdaram do seu meio de origem hábitos e treinamentos específicos em relação aos estudos, mas, sobretudo, adquirem “saberes e um saber-fazer, gostos e um ‘bom-gosto’ cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa” (2018, p. 34). Os domínios culturais, de acordo com os autores, estão relacionados também à origem social, mesmo nas situações em que o pequeno-burguês contorne a desvantagem, através de diferenças sutis, percebe-se comportamentos distintos motivados por valores diferentes. O ponto central para discussão da herança cultural se dá no fato que ela é transmitida indiretamente e sem um esforço deliberado. Portanto, aos sujeitos das classes desfavorecidas que não contam com a herança cultural de sua origem social a escola é a via principal de acesso à cultura, inclusive no ensino superior. Inclusive, caso não ocorresse a invisibilização das desigualdades iniciais dos estudantes, a escola poderia ser uma das vias de aquisição da cultura.

Em *A Reprodução*, obra que Bourdieu e Passeron lançam em 1970 dando continuidade as elaborações de *Os Herdeiros*, encontra-se as formulações teóricas que objetivam não apenas traçar os dispositivos de violência simbólica no sistema de ensino francês, mas abordar também questões relacionadas às desigualdades que perpassam as trajetórias educacionais dos estudantes das classes populares.

Nessa direção, é relevante para as análises empreendidas neste trabalho as formulações que os autores construíram acerca da *diferença ligada à residência*. Independente da classe social à qual pertencem, os estudantes parisienses conseguem resultados superiores ao dos estudantes provincianos, afirmam Bourdieu e Passeron (2014, p. 98). O modelo de análise das posições relativas que os estudantes ocupam no campo universitário proposto pelos autores dá conta de uma série de variações empíricas que são constatadas na investigação sobre as trajetórias escolares, conforme trecho abaixo:

“As variações que devem ser compreendidas como elementos de uma *estrutura* e como momentos de um *processo*. Esse duplo enfoque impõe-se aqui, já que, por um lado, o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (que conduz, a cada momento, a uma distribuição determinada das competências nas diferentes categorias de sobreviventes) é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o *capital cultural* e o *ethos de classe* e, por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente (p. 115).

De forma bastante direta, Bourdieu e Passeron (2014) trazem em seu texto considerações sobre os modelos teóricos que desejam dar conta das condições ligadas ao universo estudantil. Para ambos, seria impensável tratar os fenômenos de maneira uniforme, isolando a influência de um ou de outro fator. Afirmam que é preciso criar um modelo teórico das diversas “organizações possíveis de todos os fatores capazes de agir, mesmo pela sua ausência, nos diferentes momentos da carreira escolar dos originários das diferentes categorias para poder interrogar sistematicamente os efeitos pontualmente constatados ou medidos da ação sistemática de uma constelação singular de fatores” (2014, p. 115).

Com o processo de “democratização” do acesso à escola, fenômeno que ocorreu na França a partir dos anos 50, aqueles que estavam excluídos do *jogo escolar* passaram a participar do processo. Todavia, a diversificação e hierarquização dos ramos de ensino tem como efeito, dissimulado, a processos de *diferenciação*, ou seja, aqueles que são mais bem orientados e têm exemplos a seguir, conseguem fazer escolhas mais bem sucedidas. Somado a isso, tem a lógica da transmissão cultural ou, em termos aqui já utilizados, *herança cultural*. Logo, a escola continua os processos de exclusão, embora, mantenha “em seu seio aqueles que

exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2017, p. 250).

Embora a teoria de Bourdieu tenha exercido larga influência, especialmente sobre os estudos no campo da educação, muitos teóricos têm apontado algumas limitações em seu legado sociológico. No que se refere ao meio escolar, Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que as análises bourdiesianas, ancoradas amplamente na categoria classe social, revelam dificuldades devido aos critérios de diferenciação dos grupos familiares em suas práticas escolares:

Tenderíamos a ter, então, dentro de uma mesma classe ou fração de classe, famílias com um comportamento bastante diferenciado em matéria de educação. Inversamente, teríamos famílias de classe sociais diferentes que adotariam certas atitudes educacionais similares. O *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia, portanto, ser diretamente deduzido do *habitus* de classe. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Um outro problema apontado é em relação ao *habitus* familiar. A transformação desse *habitus* não se daria de forma automática, como aponta em muitos momentos Bourdieu. Os agentes e suas respectivas famílias não podem ser reduzidos à sua posição de classe: o “pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 27), todavia esses membros quando vistos de forma separada podem resultar em um produto de distintas influências sociais.

Assim, Bernard Charlot ao citar as teorias da reprodução, dentre elas, a do próprio Bourdieu, descrevem-nas como questionáveis em vários aspectos. Essas teorias não possibilitam a compreensão adequada das múltiplas condições que perpassam as condições dos estudantes das classes populares. Para o autor, essas teorias não consideram a história singular dos alunos. A falta de entendimento de como ocorre a gênese do *habitus* é uma das maiores limitações como mecanismo conceitual para dar conta da ação singular dos indivíduos (CHARLOT, 1996).

Nessa mesma direção, Bernard Lahire constrói um aparato crítico que busca dialogar com os outros elementos da experiência social dos agentes, os quais não são alcançados pela teoria do *habitus*. A revisão teórico-metodológica proposta por Lahire se encarrega de formular um “tratamento sociologicamente adequado à eventual distância entre as experiências individuais no sistema educacional e aquilo que poderíamos esperar de cada aluno em vista de sua origem social” (LIMA JÚNIOR; MASSI, 2015).

Em “Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável”, Lahire (1997) adverte: é um mito a omissão parental. “Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e

dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir” (p. 334). Mesmo nas situações em que as configurações familiares limitam o acompanhamento mais de perto da vida escolar dos filhos, os pais não decidem deliberadamente se ausentar dessa tarefa. Essa, muito provavelmente, seja uma das questões mais relevantes da pesquisa do autor, a qual nos adverte sobre os múltiplos arranjos e configurações que a trajetória dos (as) estudantes dos meios populares pode assumir concretamente.

Há também uma outra questão problematizada pelo sociólogo: refere-se a transmissão cultural. As condições para que ocorra essa transmissão não se dão necessariamente de forma regular, pois pode acontecer de contextos familiares equivalentes não conseguirem produzir rendimento dos capitais culturais de maneira exitosa. Assim, essa transmissão irá depender muito das configurações familiares do conjunto: “podemos dizer que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais” (LAHIRE, 1997, p. 138).

Portanto, Lahire (1997) conclui que existe uma variedade de situações em que as pessoas são levadas a construir habilidades e disposições sem que tenha existido refletidamente a transmissão voluntária de um conhecimento. Nos contextos em que as famílias detêm um fraco capital escolar pode ocorrer uma atribuição *simbólica* ou *lugar efetivo* à vida escolar das crianças: “assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor” (p. 349).

Pode-se perceber, então, que ocorreu um deslocamento no foco da sociologia da educação, sendo mais relevante olhar para as relações construídas dentro dos sistemas de ensino, bem como de outras esferas da vida social. Arruda (2018) coloca que as histórias singulares dos indivíduos assumem destaque como meio de compreender o percurso escolar dos que fogem às determinações estruturais de sua classe social. Essa mudança de perspectiva possibilitou o aparecimento de outros graus de análises e novos conceitos.

As pesquisas sobre o ensino superior a partir da década de 90 na França sofreram grande expansão. De acordo com Gripp e Barbosa (2014), pode-se verificar cinco grandes linhas de pesquisa e estudos sobre esse nível de ensino. Todavia, não é foco neste trabalho abordá-las exaustivamente, visto que o objetivo está voltado para o apontamento de alguns conceitos que auxiliem o estudo sobre as desigualdades educacionais.

Com o deslocamento das reflexões para o conjunto de mudanças que se impõem a educação superior nas últimas décadas, tais como a diversidade da condição estudantil, fenômeno experienciado no Brasil principalmente nos anos 2000, temos autores como Dubet (2004) e Coulon (2008), que perseguem em seus estudos análises que se esforçam para dar conta dessa nova realidade.

O sociólogo francês François Dubet (2004) considera que o modelo eleito pelas sociedades democráticas acerca do desejo de justiça escolar repousa suas bases no mérito. Após o fim da segunda guerra mundial e a implementação do welfare state nos países capitalistas centrais, vê-se, principalmente a partir da década de 60, a ampliação do acesso e o alargamento da escolaridade da população. Dessa forma, assegurou-se consideravelmente que as classes populares e médias pudessem ter formalmente igualdades de oportunidades e condições para disputar posições de maior prestígio. Todavia, essa igualdade formal proporcionada pelo modelo da escola meritocrática coloca vários limites e dificuldades, a começar pelas desigualdades sociais do seu público. Para o autor, a sociologia da educação mostra:

Abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades. Primeiro as desigualdades entre as pessoas, pois, desde a escola elementar, as diferenças de desempenho entre alunos que pertencem às mesmas categorias sociais são evidentes. Depois, as desigualdades entre os sexos e entre os grupos sociais persistem e, desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los. Afinal, embora a escola meritocrática de massas tenha elevado o nível de escolarização de toda a população e, na França, o número dos que terminam o colegial tenha sido multiplicado por dez nos últimos cinquenta anos, as diferenças entre os grupos não foram sensivelmente reduzidas durante esse mesmo período. É preciso dizer claramente: esse modelo gerou decepção. E a mesma constatação se impõe, com algumas variantes, em todas as áreas, e todas as teorias sociológicas dão sua contribuição para explicar esse fenômeno: habitus de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas, mobilização desigual das famílias. Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares (p. 542).

Partindo da realidade dos países capitalistas periféricos, em especial o Brasil com sua enorme desigualdade social, o *modelo de igualdade de oportunidades meritocrático* vem sendo implementado ainda mais limitado e cercado de grandes entraves. Aqui há uma diferença enorme entre os sistemas privados e públicos de educação, realizando-se diferentemente em cada nível de ensino. A realização do modelo meritocrático na sociedade brasileira está muito distante, até mesmo no plano formal e discursivo das classes dominantes.

Outra discussão proposta pelo sociólogo, mais recente, refere-se à democratização do acesso ao ensino superior por meio da massificação. Argumenta que esse processo, apesar de ser considerado por muitos estudiosos como algo que trouxe muitos ganhos para a sociedade

de uma forma geral, escamoteia diversos mecanismos de desigualdades, inclusive dentro dos sistemas de ensino (DUBET, 2015). Nesse ponto, alerta que “a relativa igualdade de acesso à universidade é acompanhada de um aumento das desigualdades de acesso aos diversos segmentos do sistema escolar” (p. 258). Relata, dentre outras questões, que nos sistemas abertos, definido como os que não tem mensalidades cobradas diretamente, há uma democratização segregativa, no qual as desigualdades são medidas dentro do próprio sistema:

Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis. Por toda a parte, verificam-se profundos afastamentos entre as universidades de maior e de menor prestígio, separando-se, com frequência, as mais antigas das mais novas (DUBET, 2015, p. 259).

Diante do processo de massificação do acesso à educação superior – participação de milhares de jovens das classes populares, por exemplo – surge um “novo” perfil de estudante, muito mais diverso e distante do que se apresentava tradicionalmente. Essa mudança acarretou problemáticas até então pouco comentadas: fracasso e abandono dos estudos nos períodos iniciais da universidade. É desse ponto que surgem também reflexões sobre o que é ser um estudante universitário – discussão presente nos estudos de Alain Coulon (GRIPP; BARBOSA, 2014).

Seja qual for o país, contexto sociocultural e origem social dos estudantes, segundo Coulon (2008), o ingresso na Universidade é marcado por rupturas com os padrões de comportamento e aprendizagem anteriores. De certo, a primeira estratégia a ser adotada é a tentativa de “decodificação” desse novo espaço ou aprender o *ofício de estudante* universitário. Alain Coulon realizou durante alguns anos um estudo sobre o processo de filiação dos estudantes franceses à comunidade universitária, contribuindo para a compreensão de vários aspectos relacionados à condição estudantil:

Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também os avaliadores, reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo. Assim, não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem. Esta exibição da competência assume diversas formas. Ela não se manifesta somente nos momentos de avaliação acadêmica formal, mas depende também de operações informais que são objeto de julgamento por parte dos professores e de outros estudantes (p. 41).

Nesse sentido, aprender o *ofício de estudante* é condição inerente a todos os segmentos estudantis da universidade, independente da origem e classe social, bem como dos aspectos culturais, de raça e identidade de gênero/condição sexual. Assim, supõe-se que

aqueles que são provenientes das classes populares – no Brasil a maioria é preta e parda - para se manter por vários anos na universidade deverão mobilizar mais recursos para contornar as barreiras econômicas e culturais.

A forma de se tornar estudante universitário vai variar conforme a trajetória escolar anterior que cada indivíduo carrega consigo, na qual poderá deparar-se com várias dificuldades. Coulon (2008) distingue três tipos de confrontos vivenciados pelos estudantes: o primeiro faz referência ao que se dá entre o colégio e a universidade, na qual traz a necessidade de organização do tempo livre e do próprio programa de estudos, diferente daquele em que os processos eram mais rígidos e hierarquizados. O segundo elemento remete tanto para os estudantes que trabalham quanto para os que exercem apenas a atividade estudantil, ou seja, o que o autor caracterizou como a “confrontação progressiva com práticas novas” (p. 143). O novo cenário é percebido, sobretudo, pelas diferenças nas regras de funcionamento, as quais contrastam dos meios que esses atores estão mais acostumados – o colégio e o local de trabalho. A competência do *ofício de estudante* se revelará à medida que esses atores demonstrarem maior aprendizagem na *afiliação institucional* e/ou *afiliação intelectual*. Ser afiliado, conforme Coulon (2017), é:

Ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais. Uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o fato de o estudante não decifrar e, depois, incorporar esses códigos que chamei de marcadores de afiliação. A afiliação constrói um habitus de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo (p. 1247).

A abordagem de Coulon sobre a condição do estudante universitário está voltada, prioritariamente, ao aspecto transacional entre o ensino secundário e o superior, bem como as competências que os indivíduos precisam adquirir para tornar-se membro efetivo da instituição universitária. Aqui, percebe-se que as análises partem e se voltam para o que ocorre dentro da universidade e os seus respectivos mecanismos internos de certificação, não sendo levado em conta as estruturas sociais que reproduzem as desigualdades educacionais.

Diante das considerações elaboradas neste item do capítulo, entendemos que é importante também construirmos um tópico para discussão das pesquisas sobre as desigualdades educacionais no Brasil, a seguir.

3.3 E no Brasil?

O interesse em realizar discussões sobre a relação entre Educação e Pobreza ocorre, especialmente, da verificação da persistente pobreza no país, fenômeno que atinge a imensa maioria ao longo da história. Como será visto mais adiante, essa interface aparece diretamente entre os interlocutores dessa pesquisa, sendo critério de acesso ao ingresso no Programa Auxílio Moradia a autodeclaração e comprovação de “vulnerabilidade socioeconômica”.

Esse subitem pretende debater, de forma breve, aspectos da condição dos jovens universitários brasileiros oriundos das classes populares, tendo como recorte temporal as três últimas décadas. Ao mesmo tempo, procura abordar pesquisas que discutem o acesso ao ensino superior de estudantes pertencentes a famílias com baixo capital econômico, cultural e social.

Ao longo dos últimos anos, como aponta Zago (2007), aconteceu uma forte expansão dos sistemas de ensino no país concomitantemente a outros indicadores sociais que apontam para redução das desigualdades educacionais, principalmente no ensino básico. Apesar da inegável redução das desigualdades, o Brasil ainda é marcado fortemente por uma estratificação educacional.

Em termos globais, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais em 2015, conforme levantamento da PNAD, que em 1970 era de 34%, caiu para 8% - embora a região Nordeste tenha a maior taxa (16,2 %). Entre os mais jovens, 15 e 19 anos, essa taxa não alcançou 1%. Em relação ao gênero, o quadro se inverte: em 1976 a situação era mais favorável aos homens (ZAGO, 2007), enquanto em 2015 a taxa de analfabetismo é de 8,3% para homens e 7,7% para mulheres. Todavia, ao se considerar a instrução de pessoas com 25 anos ou mais de idade, as quais 52% têm apenas o ensino fundamental⁶⁹, pode ser constatado um grande quantitativo populacional que não terminou o ciclo básico de ensino.

Quanto ao ensino superior na década de 90 e começo dos anos 2000⁷⁰, também é verificado o acréscimo no número de matrículas, pois a expansão do ensino básico e o crescimento de concluintes do ensino médio, além da demanda por ampliação da escolaridade de diversos segmentos da sociedade, gerou o aumento de um público historicamente excluído nas universidades (ZAGO, 2007). Conforme Sampaio (2000), essas mudanças ocasionaram uma diversificação na composição social dos estudantes no meio universitário, tornando-o mais heterogêneo.

⁶⁹ Conforme dados da PNAD de 2015.

⁷⁰ No próximo capítulo serão discutidas as mudanças no ensino superior a partir de 2003.

Ainda sobre o acesso ao sistema de ensino superior, Pinto (2004) aponta que no período de 1960 a 2002 o país apresentou enorme expansão nas matrículas de graduação caso seja realizado o comparativo com a quadra histórica anterior, conforme assinalado anteriormente. Todavia, este aumento se deu de forma diferente entre as instituições públicas e privadas. No fim de 2002, o Brasil era um dos países com a maior taxa de privatização do ensino superior, correspondendo a 70%.

Apesar da alta taxa de IES privadas, pesquisadores apontaram alguns avanços, tal como uma relativa mudança na composição social das universidades públicas até os anos 2000. Carrano (2000) através da análise de diversas pesquisas entre os anos 1990 e 1998, revela uma maior participação de estudantes das camadas médias inferiores da população, porém esse processo ocorreu de forma diferenciada conforme os cursos e instituições. O trabalho de Pinto (2004) também segue o mesmo argumento, afirmando que a composição estudantil das IES públicas não é, em sua maioria, de alunos vindos de famílias com alto poder aquisitivo, variando a condição econômica conforme o curso. As graduações como direito, medicina, odontologia, por exemplo, concentram os discentes originários de famílias com maior capital econômico. A elitização do ensino superior no Brasil está associada “à baixa oferta na rede pública, à pequena oferta de vagas em algumas áreas e à concentração de renda no país” (PINTO, 2004, p. 744).

Boa parte das pesquisas realizadas entre os anos 1990 e 2000 (ZAGO, 2007; SILVA, 2018; LACERDA, 2006; VIANA, 1998) buscou compreender como se deu o acesso de jovens provenientes de famílias com baixo capital econômico e reduzido capital cultural e social à universidade. Conforme evidenciado anteriormente, a teoria sociológica de Bourdieu aponta uma forte correlação entre a origem social e capital cultural herdado com os destinos escolares, todavia, de acordo com Zago (2007), as trajetórias escolares também estão associadas a outras dimensões. Nesse sentido, muitos trabalhos analisaram as trajetórias e estratégias dos (as) jovens e suas famílias nos percursos de escolarização - sem desconsiderar as condições estruturais. O traço comum que perpassa essas pesquisas é a natureza qualitativa dos dados, voltando-se para o “aprofundamento das trajetórias de escolarização e, sobretudo, sobre as disposições familiares que permitem o filho distanciar-se de uma característica dominante no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração” (ZAGO, 2007, p. 137).

Em seu livro *Por que uns e não outros*⁷¹, Silva (2018) realiza um debate sobre as razões que levaram jovens pobres a construir trajetórias escolares distintas da maioria dos que

⁷¹ O livro foi fruto da tese de doutoramento do autor, realizada em 2003.

compõem o seu meio social. Assim, são apresentados relatos de itinerários escolares até a universidade de estudantes moradores da maior favela do município do Rio de Janeiro.

Para Silva (2018), é mais significativo para a compreensão da permanência escolar a posição ocupada pelo agente nos campos escolar e familiar, no qual ressalta que as variáveis estrutural (fator econômico) e de desempenho do sujeito (competência cognitiva) devem ser relativizadas, afinal o que deve ocupar lugar de destaque é a dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere.

A pesquisa do referido autor apontou que algumas variáveis foram fundamentais para que os (as) jovens tivessem obtido êxito em suas trajetórias escolares. Dentre elas, merece destaque a configuração que a família assume diante da escolarização dos filhos:

No espaço familiar, há o estabelecimento de valorações e hierarquias diferenciadas, de acordo com o gênero, a posição de nascimento, a relação dos pais, esquemas de preferência dos pais e parentes, o estilo pessoal. A posição assumida pelos filhos no campo familiar se reflete em seu desempenho escolar. O fato se manifesta, de forma especial, nas redes familiares onde elementos como o talento intelectual, a dedicação individual e a vocação para os estudos são muito valorizados no desempenho escolar (SILVA, 2018, p. 159-160).

Nesse mesmo tema, a tese de doutoramento de Lacerda (2006) objetivou compreender os motivos que possibilitaram alguns jovens provenientes de famílias com baixo capital cultural e escolar a ingressarem em uma das instituições de ensino superior de maior prestígio acadêmico no país⁷². O trabalho mostrou que as trajetórias escolares foram resultantes, principalmente, de uma forte mobilização dos próprios estudantes e seus familiares, no qual a relação desses jovens com a escola esteve associada aos significados que seus familiares atribuíram à experiência escolar.

Já a pesquisa de Viana (1998), identificou que o ingresso no ensino superior por jovens das classes populares é atravessado por diferentes configurações sociais, não sendo fruto direto de uma elaboração consciente dos estudantes e seus familiares. O caminho perseguido pelos indivíduos entrevistados foi construído processualmente, através de planos e sucessos parciais. O estudo concluiu que as trajetórias escolares não podem ser reduzidas a uma única lógica, e que o acesso ao ensino superior pode se dar mesmo em situações em que não há um forte engajamento das famílias na carreira escolar de longa duração dos filhos.

O debate sociológico sobre o acesso ao ensino superior no Brasil das camadas populares nas décadas de 90 e começo dos anos 2000 esteve mobilizado fortemente para encontrar explicações sobre a presença desses segmentos na universidade. Diversas pesquisas

⁷² Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

se debruçaram sobre as trajetórias individuais/coletivas de estudantes socioeconomicamente em desvantagem que tiveram percurso escolar prolongado/exitoso. Esses trabalhos, portanto, reuniram diversos indicadores que possibilitaram a compreensão, naquele contexto histórico, do percurso escolar desses grupos, todavia, como coloca Zago (2007), é preciso que conheçamos também quais as condições de permanência que os estudantes universitários tinham antes do processo de democratização.

Nessa perspectiva, as diversas pesquisas realizadas por Zago (2007) entre os anos de 1990 e 1998 apontavam que a experiência no ensino superior é perpassada diretamente pelos obstáculos relacionados às condições materiais. Além das incertezas e fragilidades que marcavam o período pré-universidade, a permanência também sofria da mesma problemática. A autora também coloca que ocorria um “mal-estar discente”, que está relacionado a questões de ordem emocional e subjetiva, traduzido pela maneira “como sentem as disparidades sociais com as quais são confrontados no meio universitário” (p. 147).

Com as mudanças ocorridas a partir de 2003, principalmente, no quadro de acesso ao ensino superior de jovens entre os 18 e 24 anos - aumento percentual de 10,4%⁷³ para 21,4% em 2019, de acordo com a PNAD Contínua - podemos observar algumas alterações significativas na IES, bem como, conseqüentemente, no perfil dos estudantes que a compõem. Nesse sentido, é relevante também para a discussão dessa pesquisa o diálogo com trabalhos que abordem essa série de mudanças ocorridas nos últimos anos.

Diante das mudanças ocorridas nos últimos anos, muitas pesquisas foram pensadas para questionar se de fato essa expansão alcançou o objetivo de democratizar o acesso. Salata (2018), por exemplo, buscou verificar se o último ciclo de expansão do ensino superior no Brasil foi capaz de reduzir as desigualdades de acesso, por classe de origem dos (as) estudantes, às IES. Nesse sentido, os resultados encontrados apontam que os efeitos da origem social para o acesso ao ensino superior foram reduzidos nos últimos anos, embora seja possível que as desigualdades dentro do sistema de ensino possam vir a se intensificar. É demonstrado que a relação entre origem social e acesso ao ensino superior apresentou tendência de redução, apesar de ainda ter muita força. O pesquisador também destaca que, como consequência, ocorreram mudanças no perfil dos discentes matriculados, de acordo com sua origem social.

Os trabalhos também vêm lançando olhar sobre um novo (velho) campo de discussão: a permanência estudantil no ensino superior. Sabe-se que essa questão não é um fenômeno produzido recentemente, mas, diante dos novos arranjos no sistema de ensino

⁷³ Segundo Censo da Educação Superior de 2014.

superior, vem se aprofundando. Zago *et al* (2015), em estudo recente, apontam que ocorreram mudanças nas formas de exclusão, esta se dando no interior do sistema de ensino.

Ainda são poucas as pesquisas que realizaram levantamento de grande abrangência do perfil socioeconômico dos estudantes das classes populares que ingressaram na universidade, bem como sobre a composição dos cursos por origem de classe. Muito menos são os estudos que objetivam compreender o impacto da política de assistência estudantil na trajetória desses estudantes no ensino superior em uma perspectiva macro.

Na seção seguinte, há o objetivo de situar o leitor acerca do contexto histórico em que o ensino superior se desenvolveu no país, assim como a assistência estudantil. Também é discutida a trajetória institucional do Programa de Assistência Estudantil da UFC.

4 TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

4.1 Reconstrução sócio-histórica do percurso do ensino superior e da assistência estudantil no Brasil

O nascimento da Universidade brasileira se deu de forma tardia, principalmente se compararmos com os países vizinhos. Somente com a chegada da família real portuguesa ao Brasil ocorreram iniciativas para a criação da educação superior, até então quem ficava a cargo dessa seara eram os Jesuítas. De acordo com Cunha (2007a), a criação dos cursos de artes e teologia, em 1752, no colégio dos Jesuítas na Bahia, correspondem aos primeiros cursos de nível superior no Brasil.

Em meados de 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, foi iniciado o processo de modificação do ensino superior na colônia, sendo constituídos “cursos e academias destinadas a formar burocratas para a administração estatal e especialistas na produção de bens simbólicos” (CUNHA, 2007a, p. 61). O processo de constituição do ensino superior no Brasil esteve, Conforme Marinho (2017), intimamente ligado à necessidade de implantação da Monarquia Portuguesa, tendo como modelo educacional escolas isoladas, de cunho profissionalizante e marcadamente elitista. Durante o período colonial, afirma Speller (2012), o modelo que orientou os estabelecimentos foi o *Ratio Studiorum*, que se orientava nos princípios de base da Igreja Católica.

Esse sistema se estendeu até o fim do século XIX, quando foi adotado o modelo napoleônico – divisão em escolas e disciplinas isoladas. De uma maneira geral, as transformações mais significativas no campo educacional, com a Proclamação da República em 1889, podem ser sintetizadas em duas frentes: a criação de “entidades” de ensino superior não estatais e, como consequência, o aumento no número de estudantes. Conforme Cunha (2007a, p.134), “durante a Primeira República, o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores se multiplicou [...] o número de estudantes, conseqüentemente, deve ter crescido bastante”.

A criação em 1928 da Casa do Estudante Brasileiro em Paris pode ser entendida como a primeira ação oficial do governo para apoiar estudantes universitários (COSTA, 2010). O estabelecimento era destinado a auxiliar estudantes brasileiros que tinham dificuldades em residir na capital francesa. No Brasil, a mesma iniciativa ocorreu anos depois na capital carioca.

Assim, a primeira Casa do Estudante instalada no país (1930) objetivava atender estudantes carentes e contava com financiamento do governo federal.

As mudanças ocorridas no âmbito do ensino superior estão imbricadas com o contexto sociopolítico e econômico do país, sendo tipicamente ingênua a análise que não realizasse a tarefa de discutir de que maneira a conjuntura interferiu no processo de “evolução” das universidades. Partindo desse posicionamento, entendemos que após os anos 30, momento que Getúlio Vargas chegou ao poder, muitas transformações ocorreram em um curto período de tempo se compararmos a períodos anteriores. Portanto, é fundamental para a análise da constituição do ensino superior no país nos determos em alguns aspectos sobre o quadro econômico e político do país.

Getúlio Vargas ficou como presidente da República por 15 anos, sendo esse período atravessado por intensas disputas políticas. Durante esse período, o seu governo, inicialmente provisório, promoveu diversas mudanças, principalmente no campo econômico, estimulando a industrialização do país. Após 7 anos na presidência, para se sustentar ainda mais no poder, instalou um regime ditatorial em 1937 (Estado Novo), marcadamente de cunho fascista, que durou até 1945.

Na Era Vargas, pode ser vislumbrado duas políticas educacionais opostas – autoritária e liberal -, ambas gestadas ainda na Primeira República, mas que coexistiram até 1935 (CUNHA, 2007a). As reformas no ensino superior assumiram contornos bem definidos, conforme Fávero (2006, p.23), “tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho”.

É com o advento de Getúlio Vargas ao poder que a educação passa a ser reconhecida enquanto direito público. Nesse sentido, um ano após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública é promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31), cujo objetivo foi implementar a organização do ensino superior brasileiro.

O Estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares (CUNHA, 2007a, p. 263).

Cunha (2007a) considera que o *Estatuto* se aproxima mais da política educacional autoritária, afastando-se dos modelos defendidos pelos liberais. De modo geral, tal regulamentação restringia muito a *autonomia* didática e administrativa das Universidades,

apesar de permitir algumas diferenças regionais – situações que eram submetidas ao Ministério da Educação para análise.

Os estudantes das escolas superiores eram oriundos, principalmente, dos novos estratos sociais das camadas médias, fato que explica, em parte, a construção da Universidade como um espaço político, cujo papel foi reunir a classe estudantil e os professores para discussão de alternativas à política educacional autoritária (CUNHA, 2007a).

Data de 1931, através do Decreto n. 19.851/1931 – Lei Orgânica do Ensino Superior -, a primeira proposta no Brasil de implementação de ações para amparar os discentes reconhecidamente pobres (IMPERATORI, 2017). Todavia é na Constituição de 1934 que a educação é reconhecida enquanto direito, assegurando, também, a assistência aos estudantes.

Após a deposição de Getúlio Vargas em 1945, e o fim do Estado Novo, o país inicia uma nova fase. Esse processo de modificação do regime político é consolidado com a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1946. Quanto ao ensino superior na república populista, que vai de 1945 a 1964, conforme Cunha (2007b), é percebido mudanças significativas, tendo como traço constitutivo a rejeição da política educacional autoritária do Estado Novo. A concepção liberal, portanto, passou a ocupar posição hegemônica no Ministério da Educação. Na nova Constituição Federal, há a preconização de ações assistenciais ao alunado.

Dentre as diversas mudanças implementadas no período, destaca-se as realizadas no âmbito do ensino médio, as quais impactaram diretamente a educação superior. Foram processadas diversas medidas para que os concluintes do grau médio pudessem candidatar-se ao ensino superior sem as antigas restrições, ocorrendo uma “atenuação da estrutura escolar dualista” (CUNHA, 2007b). A estrutura escolar do Estado Novo, conforme Cunha (2015), estava assentada da seguinte forma:

A política educacional do Estado Novo estava marcada por uma estruturação dual para o ensino médio, com um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e a ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo a candidatura a cursos previamente fixados. Essa estrutura marcadamente discriminatória caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as ‘elites condutoras’ e o ensino profissional para as ‘classes menos favorecidas’ (p. 171).

Assim, diversas medidas legais, como decretos e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram tomadas com o objetivo de produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário. Esse crescimento da escolarização incidiu diretamente

sobre a demanda por diplomas de grau superior. O governo federal respondeu, de acordo com Cunha (2015), em três direções:

Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades (p. 171).

De fato, a taxa de matrículas no ensino superior durante a primeira república apresentou forte expansão, porém a demanda cresceu ainda mais. Data desse período o germe para a crise dos excedentes, problemática que marcou o ensino superior em 1967 e 1968 (CUNHA, 2007b).

Outro aspecto relevante do período, trata-se do título específico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) sobre a assistência ao alunado. O art. 90 estabelece que "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" (BRASIL, 1961).

Contudo, após esse período, que foi marcado por uma intensa mobilização de diversos atores sociais em buscar modificações no sistema de ensino, o país passou por profundas mudanças políticas e sociais com a instauração de um regime ditatorial militar, alterando enormemente as mudanças que vinham sendo articuladas no campo do ensino superior. Portanto, pós golpe militar de 64, o ensino superior foi fortemente conectado a um processo de modernização, segundo Cunha (2015), na tentativa de sincronizar esse nível de ensino às necessidades de desenvolvimento econômico e social.

O processo de modernização do ensino superior foi expresso legalmente com a Lei da Reforma Universitária em 1968 (CUNHA, 2007c; FÁVERO, 2006), anteriormente a esse ano, sabe-se que várias medidas foram estabelecidas, no entanto, só cabe falar de uma Legislação para a Reforma a partir de 68. Nesse sentido, as medidas propostas, em síntese, foram: "o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação" (FÁVERO, 2006, P. 34).

A reforma do ensino empreendida em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos [...] Essas mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores

e estudantes. Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-leis determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial; o Ato Institucional nº 5/68 e o Decreto-lei 477/69 ameaçavam com a perda ou a limitação de emprego futuro os professores, e com a expulsão os estudantes que fossem acusados e culpabilizados, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas (CUNHA, 2015, p. 178).

As universidades federais com a Reforma, posteriormente as demais, passaram por um amplo processo de reestruturação a fim de dar conta da demanda por matrículas e, principalmente, reduzir o custo médio por aluno. Diante desse processo, assinala Cunha (2015), as universidades assumiram um modelo organizacional de inspiração taylorista e economicista, trazendo de forma bastante clara a proibição da duplicação de meios para fins equivalentes/idênticos. Estabelecia também que a universidade era o modelo por excelência do ensino superior brasileiro, cabendo às instituições privadas o caráter excepcional. Porém, o Conselho Federal de ensino “já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada” (CUNHA, 2015, p. 180).

Assim sendo, a Reforma Universitária de 68, como é conhecido esse processo, propiciou a institucionalização do regime universitário no Brasil, mudando a estrutura das faculdades e escolas que eram isoladas. Devido a esse movimento, aponta Vasconcelos (2010), nas décadas de 70 e 80, ocorreu um aumento significativo no número de vagas na Educação Superior, apesar da conjuntura amplamente antidemocrática.

Quanto à assistência aos estudantes, verificou-se avanços no plano legal, como a referência à assistência estudantil e a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (COELHO, 2012). Esse órgão desenvolvia ações voltadas à moradia, alimentação e assistência médico-odontológica. Todavia, o mesmo foi extinto no fim dos anos 80, fragmentando e tornando as ações de assistência aos estudantes escassas. De acordo com Costa (2010), não pôde ser verificado durante o regime militar uma política pública voltada para apoiar os estudantes.

As iniciativas de assistência estudantil até então adotadas, não possuíam um marco legal que regulamentasse suas dimensões em nível nacional e ficavam a cargo da empatia de gestores e disponibilidade orçamentária das IFES em desenvolverem ações nesta seara, as quais se centraram, sobretudo, em Programas de Residências e Restaurantes Universitários e insuficientes programas de bolsas estudantis (MARINHO, 2017, p. 45).

Diante do contexto não favorável a implementação de ações contínuas e com dotação orçamentária própria para atender aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica,

surgiram instituições que se engajaram em prol dessa luta, nascendo em 1987 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, e em 1989 Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O FONAPRACE ao longo dos anos que se seguiram atuou fortemente para a construção de uma política de assistência aos estudantes.

Portanto, com o fim do período ditatorial, as universidades públicas ganharam novo fôlego, atuando junto aos movimentos sociais pela redemocratização do país. Nesse contexto, os estudantes e servidores docentes e técnicos construíram uma atuação política muito forte em torno das necessidades do ensino superior (CUNHA, 2015). A luta pela redemocratização no país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxeram muitas mudanças no campo educacional no Brasil, a começar pela preconização da educação como um direito de todos e dever do estado, tendo uma seção específica para dispor de suas particularidades. No tocante ao ensino superior, dispôs que as instituições teriam autonomia administrativa, gerencial e patrimonial, bem como didático-científica. Reiterou também indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MARINHO, 2017). Por último, estabeleceu que deveria ser criado um plano nacional de educação, que deveria articular o sistema de educação do país em regime de colaboração, bem como “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988).

Definidas na Constituição de 1988 como instituições onde ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado, as universidades foram detalhadamente caracterizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. As universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente (CUNHA, 2015, p. 189)

Em paralelo ao movimento de redemocratização no país, desde o final da década de 70, ocorriam nas economias centrais diversas mudanças estruturais, cujo objetivo estava centrado na privatização do setor público e desregulamentação dos mercados. O novo padrão de acumulação capitalista estendeu-se às periferias nos anos 1980 e 1990. A área da educação foi afetada diretamente e, em particular, os sistemas de educação superior (CHAVES, 2010). Na América Latina, esse processo ganhou fôlego na década de 90.

As reformas educacionais exigidas desses países – em face de seus endividamentos externos – são orientadas em razão de financiamento. Como fontes de receita para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região, defendem a redução dos custos, o aumento da competitividade e a formação de recursos humanos mais produtivos. Esse movimento de reforma do Estado capitalista,

para adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível, se manifesta, no Brasil, de forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, em especial do seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do país. (CHAVES, 2010, p. 484-485).

O período dos governos de Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1995 a 2002, teve como traço fundamental essa série de ajustes fiscais e estruturais. Várias reformas foram postas em curso, objetivando atender, principalmente, às recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e *Consenso de Washington*. Sobretudo, foi buscado o chamado “equilíbrio orçamentário”, que na prática resultou em vários cortes nos gastos com os serviços públicos e a privatização de dezenas empresas estatais. Para Elaine Behring (2008), as transformações empreendidas na era Cardoso implicaram um “profundo retrocesso social, em benefício de poucos”, caracterizando-se como um processo de *contra-reforma do Estado*.

Foram sendo desenhadas diversas “reformas pontuais” (Sguissardi, 2009), que no âmbito da educação superior ocorreram através de instrumentos legais, como decretos, leis ordinárias e portarias, garantindo, de maneira fiel, os ditames do projeto neoliberal em curso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, para Chaves (2010), é considerada o marco legal da reforma no país. A referida Lei, além de regulamentar a educação de uma forma geral, em seu Título V, Capítulo IV, dispõe sobre o funcionamento da educação superior, cuja finalidade é:

- I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
- III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 14).

É no art. 45, todavia, que pode ser verificado o tom assumido durante os anos anteriores a promulgação da Lei, no qual abriram-se as portas para a intensa privatização do sistema de educação superior. O dispositivo estabelece que a "educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização" (BRASIL, 1996, p. 14). Nos demais artigos, 46 a 57, são expressos as demais normas de funcionamento dos sistemas da educação superior. É muito relevante mencionar que, apesar da intensa mobilização de diversos atores sociais, a assistência estudantil não figurou na nova LDB, conforme aponta Marinho (2017):

Ainda no que diz respeito à LDB, apesar da luta empreendida pelo FONAPRACE, ANDIFES e UNE, a assistência estudantil não foi explicitamente incorporada aos meandros do projeto de lei que a criou. Ademais, como tentativa de angariar recursos para o atendimento das demandas provenientes dos estudantes em situação de vulnerabilidade, o FONAPRACE realizou pesquisa acerca do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, entre os anos de 1993 a 1996. Os resultados de tal pesquisa demonstraram a real necessidade da intervenção de medidas que favorecessem a permanência de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES. Entretanto, ainda assim, não foram destinadas pelo governo FHC a liberação de recursos específicos para o atendimento das demandas postas à assistência estudantil (p. 54).

Também cabe apontar que em seu parágrafo final, a LDB/96 indicou que fosse encaminhado, em um prazo de uma ano, ao Congresso Nacional uma proposta do Plano Nacional de Educação, o qual disporia para os próximos dez anos metas e diretrizes para a Educação. Além desse dispositivo, havia também a preconização sobre esse Plano no texto constitucional. Todavia, o seu desenvolvimento se arrastou por um longo período, sendo instituído apenas em janeiro de 2001 através da Lei nº 10.172/01.

O novo Plano Nacional de Educação teria duração de dez anos e deveria servir de base para que os Estados e Municípios elaborassem seus planos decenais correspondentes. Dentre os objetivos, deveria perseguir, de maneira resumida: elevar o nível de escolaridade da população e melhorar a qualidade do ensino; reduzir as desigualdades regionais e sociais quanto ao acesso e permanência na educação pública, assim como democratizar a gestão. Estabeleceu também prioridades: garantir o ensino fundamental obrigatório para crianças e ofertar esse nível de ensino aqueles que não tiveram acesso na idade própria ou que não concluíram; ampliação do acesso para os demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação; e, por fim, o desenvolvimento de sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 07).

Quanto à educação superior, o diagnóstico presente no Plano aponta uma série de dificuldades, muitas já elencadas anteriormente, que o poder público precisava encarar. Os

problemas mais graves se dão em relação à baixa taxa de matrículas da população de 18 a 24 anos, cobertura de menos de 12%, à desigual distribuição de vagas por região e ao pouco crescimento do setor público, especialmente da rede federal de ensino (BRASIL, 2001, p. 07). Em vista disso, 35 itens tratam de estabelecer objetivos e metas para enfrentar essa situação. Citaremos alguns:

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; 4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada; [...] 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.

Ao olharmos para os objetivos citados, percebemos que alguns dispositivos foram bastante audaciosos, visto que passar do acesso à educação superior de menos de 12% para 30% da população de 18 a 24 anos seria uma tarefa hercúlea. Como sabemos, esse objetivo não se concretizou. Todavia, podemos perceber alguns avanços, que por hora, queremos ressaltar a inserção da assistência estudantil no item sobre o financiamento e gestão da educação superior. Marinho (2017, p. 55) afirma que tal inclusão foi realizada devido a “pressão exercida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), quando membros do referido Fórum, portando um exemplar da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes formalizaram pedido de inclusão da Assistência Estudantil”.

Dessa maneira, podemos considerar que o PNE foi o pontapé para a construção da Assistência Estudantil de acordo com o seu modelo atual. Mesmo que tais ações tenham ocorrido no começo da década dos anos 2000, somente no avançar dos anos ocorreu um conjunto de iniciativas que vieram estabelecer a assistência aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica de um modo mais organizado e abrangente.

Portanto, no que concerne à educação superior no período 1994-2002, Sguissardi (2009) sintetiza: uma das menores taxas líquidas de cobertura da América Latina, totalizando apenas 7%; continuação da predominância do setor privado, apresentando taxas crescentes no número de matrícula nas IES privadas, passando de 58% em 1994 para 70% em 2002; distribuição desigual das IES nas regiões do país, assim como na pós-graduação, ambos tendo

forte concentração na região Sudeste; queda do financiamento das IFES; dentre outras características.

Nessa direção, o ensino superior foi atravessado por essas ações, de modo que seus efeitos se deram:

- a) a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento;
- b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos;
- c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas;
- d) a valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativos-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício;
- [...]
- f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira, e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituíssem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, autonomia financeira em lugar da autonomia de gestão financeira (p. 213-214).

Apesar dos avanços na legislação, o país durante a década de 90 sofreu duros revés referente às novas propostas estabelecidas na Carta Magna, sendo implementados diversos ajustes neoliberais e impactando negativamente as políticas sociais. Nessa conjuntura, as Instituições Federais de Ensino Superior passaram por um processo feroz de desfinanciamento, assim como houve um vazio de políticas efetivas para a assistência estudantil.

Para dar continuidade a problematização sobre o processo histórico de constituição da política de assistência estudantil, faz-se relevante, ainda, tecer considerações sobre as transformações engendradas no ensino superior na última década, as quais transformaram o campo da educação superior e, por esse motivo, irá ser discutida em um subtópico específico.

4.2 Políticas de “democratização” e expansão da educação superior nos governos petistas

No contexto dos anos 2000, marcadamente após 2003, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, em seguida os de Dilma Rousseff, diversas mudanças ocorreram no país, mesmo em um cenário que não rompeu com a política econômica neoliberal e privatista. Porém, é válido considerar os novos elementos que foram incorporados no âmbito da gestão das políticas públicas no Brasil. Nessa direção, uma das políticas que mais sofreu alterações foi a de Educação, em especial a superior.

Sabidamente, a política econômica e social adotada favoreceu enormemente parcelas da burguesia interna, entretanto as camadas e frações de classes populares e médias

também obtiveram alguns ganhos, sendo atendidas uma série de reivindicações, como o alargamento do acesso ao ensino superior.

Nesse ponto podemos enxergar os elementos conceituais da proposta de Sen (2018) que convergem no processo de formulação das políticas públicas no país, não no seu sentido concreto, apesar dos avanços. Amartya Sen como membro da presidência do Banco Mundial e consultor para *Human Development Reports* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento exerceu grande influência sobre os estudos para o desenvolvimento social e para o direcionamento de formulações de políticas públicas que fomentam maior justiça social e eliminação da fome. Para o autor:

O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. As disposições institucionais que proporcionam essas oportunidades são ainda influenciadas pelo exercício das liberdades das pessoas, mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades (SEN, 2018, p. 04).

As principais causas para a privação de liberdade, na teoria de Sen (2018), resumidamente, são a pobreza, destituição social sistemática e intolerância e intervenção de Estados repressivos. Diz ainda que: “com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento” (p. 20). Pensada a partir destes conceitos, apreendemos que as políticas para a educação no Brasil, da última década, carregam o ideário de operar enquanto “oportunidade social”, a qual os sujeitos devem contar com um “incentivo” do Estado - neste quesito ressaltamos a política de assistência estudantil - para desenvolverem capacidades e saírem da condição de pobreza.

A concepção de desenvolvimento social de Amartya Sen está diretamente relacionada, para não afirmar circunscrita, aos limites do sistema capitalista. E nesta direção, o seu posicionamento vem sendo adotado e defendido não apenas por governos de muitos países, mas por um conjunto amplo de intelectuais e setores das esquerdas. Dentro desta perspectiva, cabe nos interrogarmos acerca das limitações que o capitalismo em sua fase neoliberal impõe, principalmente frente a sua faceta de intensa exploração e precarização das relações de trabalho.

Nestes termos, houve pouco ou nenhum rompimento com o padrão anterior da política de educação superior. Ferreira e Oliveira (2011) alegam que o governo Lula no que se refere ao papel das IFES manteve, em linhas gerais, as preconizações implementadas no

período FHC, uma vez que estas estavam voltadas para expansão de vagas, flexibilização dos cursos e programas, aperfeiçoamento dos processos avaliativos e ampliação dos indicadores de produtividade, dentre outros. Todavia, quanto ao processo de expansão do sistema de educação superior, houve maneiras diferentes de enfrentar a situação:

FHC optou pela via da expansão do acesso por meio das IES privadas, do fomento à competitividade entre as instituições mediante o processo de avaliação; da suspensão nos processos de contratação de professores e funcionários e da diminuição significativa do financiamento das Ifes, embora exigisse maior expansão. O governo Lula seguiu pela expansão das Ifes e criação de novas universidades; contratação de professores e funcionários; criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa Universidade para Todos (ProUni).

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo federal e sua respectiva escolha sobre o processo de expansão da educação superior, como explicitado antes, houve um aumento considerável de investimento na rede federal de ensino, resultando, dentre outras ações, na edição de programas federais que tiveram forte impacto no aumento de matrículas e do acesso dos estudantes das classes populares a esse nível de ensino. Todavia, o governo federal promoveu outras iniciativas além das que foram efetivadas na área pública, as quais, em termos quantitativos, tiveram impacto muito superior. Portanto, num esforço de síntese, iremos discutir a seguir as principais ações dos governos petistas para a expansão da educação superior, dando ênfase as medidas tomadas na rede pública.

A primeira ação governamental adotada foi a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) por meio da Lei nº 11.096, em janeiro de 2005. O Programa é destinado para estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio e que tenham concluído o ensino médio na rede pública de ensino ou em escolas particulares na condição de bolsista integral. Concede bolsas de estudo integrais e parciais nas Instituições de Ensino Superior particulares e sem fins lucrativos. Para Carvalho (2006), o ProUni:

Surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica (p. 985).

O Programa opera da seguinte maneira: as Instituições de Ensino Superior, tanto com fins lucrativo quanto as sem fins lucrativos, podem integrar o ProUni, ficando isentas de pagar diversos impostos (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas/IRPJ; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido/CSLL; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade

Social/COFINS; Contribuição Social para o Programa de Integração Social/PIS-PASEP). De acordo com Chaves e Amaral (2016), somando o conjunto de isenções, em 2015 já havia ultrapassado a quantia de R\$ 1 bilhão.

Desde o início de sua implementação, o ProUni gerou diversas críticas, dentre elas a mais recorrente se deve ao fato de privilegiar fortemente a iniciativa privada que “estaria aproveitando a ociosidade em sua estrutura e conquistando renúncia fiscal” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 06). Esse caminho, de intensa privatização da educação superior brasileira, como sabemos, foi tomado desde a década de 70, intensificando-se nos anos 90 e reverberando nos governos de Lula e Dilma. Para Carvalho (2006), o Programa nasce em um contexto de deterioração social, no qual o Programa de Crédito Educativo (FIES) não foi suficiente para dar conta das vagas ociosas nas IES privadas.

Quando se observa a formulação da política pública, de forma mais detalhada, por meio da evolução do Projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do PROUNI e o decreto que a regulamentou, é possível afirmar que as alterações no texto legal conduziram à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares. A redação final do documento refletiu o jogo político, no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados (CARVALHO, 2006, p. 986).

Apesar do caráter privatista, o ProUni teve aceitação popular, atendendo, dessa maneira, a interesses de boa parcela da classe trabalhadora. Em resumo, estavam em jogo duas iniciativas, ProUni e o Programa de Crédito Educativo (FIES) que, juntas, representavam boa parte das matrículas nos cursos de graduação do país e que tiveram bastante ressonância junto à população. Segundo Mancebo *et al.* (2015), no fim do governo Lula, o número de matrículas nas IES privadas correspondia a 74,2%.

Também pôde ser verificado um aumento enorme da modalidade EAD, com crescimento exponencial no número de matrículas e cursos de graduação. Caracteriza-se, em síntese, como mais uma marca da expansão em curso. O discurso em torno dessa *modalidade* defende que esse é um meio de viabilizar a democratização, expansão do ensino e fomentar a transformação social mediante a educação (Mancebo *et al.*, 2015).

Esse quadro geral relativo ao aumento do EAD no país decorre, entre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para o EAD (Mancebo *et al.*, 2015, p. 41).

Esse cenário não é composto somente pela rede privada, cabendo evidenciar que na esfera pública também há uma expansão, principalmente com a formulação da Universidade

Aberta do Brasil (UAB) em 2006 por meio do Decreto nº 5.800. Definida no texto legislativo como um Sistema, a UAB deverá atuar em regime de colaboração da União com os entes federativos, ofertando cursos através de instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial, ou seja, esse arranjo não criou uma nova instituição de ensino, pois articula as IES já existentes. Mancebo *et al.*, (2015) descreve como ocorre o funcionamento dessa modalidade:

Os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial, com laboratórios e biblioteca para os alunos, e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa, e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES, conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária (p. 41).

Concordando com Segenreich (2009), a UAB configura-se como um *política agressiva* de expansão das matrículas no ensino superior público, tanto pela forma de adesão quanto pelos números que pretende alcançar. Os mecanismos de adesão podem até ser vistos como “uma espécie de ProUni na rede pública” (p. 216). Nesse sentido, essa política governamental, junto com a iniciativa do ProUni, vem desencadeando diversas críticas, principalmente quanto à qualidade da formação, conferindo um ensino massificado que poderá acarretar uma exclusão do mercado de trabalho.

Dando continuidade à discussão sobre as políticas educacionais implementadas desde o começo dos anos 2000, iremos abordar agora as que foram processadas na rede federal de ensino. Nessa direção, o REUNI, Programa responsável pelas diversas mudanças nas IFES, foi instituído em abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096. Em seu artigo primeiro, expressa que o objetivo de sua criação é para ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, tendo como meta global elevar a taxa de conclusão média dos cursos para noventa por cento e da relação dos alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (BRASIL, 2007a). Também coloca que deve ser aproveitado a estrutura física e de recursos humanos nas instituições, trecho este que logo revela o caráter emblemático da proposta. No artigo segundo, dispõe as diretrizes, estabelecendo que busca:

- I- Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II- Ampliação da mobilidade estudantil, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

- III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV- Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V- Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- VI- Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007a, p. 1).

A adesão ao Programa ficou a critério de cada IFES, sendo necessário para o ingresso a aprovação pelo órgão superior de cada instituição, bem como de um Plano de Reestruturação e uma estimativa de quanto seria preciso de recursos para o cumprimento das metas fixadas. Caso a proposta fosse aprovada pelo MEC, os repasses estariam vinculados ao cumprimento das etapas.

Tal medida repercutiu através do crescimento da oferta de vagas, dos cursos e das IFES, ocorrendo decerto um aumento no financiamento da política de educação para o ensino superior. Portanto, pode-se apreender que o cenário das universidades públicas se tornou mais diversificado e amplo, fortalecendo, inclusive, a demanda por uma política abrangente de assistência estudantil.

Um ponto a ser destacado, de acordo com a proposta de nossa pesquisa, é a previsão nas diretrizes do Programa sobre a “ampliação das ações de inclusão e assistência estudantil”, dispositivo este que se configurou como um estímulo a mais para a luta empreendida pela ANDIFES no estabelecimento de uma política de assistência estudantil. Portanto, em meados de agosto de 2007, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, por meio de estudos elaborados pelo FONAPRACE⁷⁴, aprovou um Plano Nacional de Assistência Estudantil e recomendou que as IFES adotassem a assistência estudantil enquanto direito. Para Marinho (2017), ANDIFES e FONAPRACE:

[...] Configuram-se como importantes organizações políticas na luta em prol da assistência estudantil para discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que produzem discussões, pesquisas e documentos que apontam para a relevância da implantação e expansão de programas desta natureza nas universidades públicas federais brasileiras (MARINHO, 2017, p. 63).

Esse Plano deu origem a Portaria nº 39 de dezembro de 2007, a qual instituiu o Programa Nacional da Assistência Estudantil, objetivando ampliar e democratizar as condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal. Essa iniciativa foi um marco legal histórico na luta pelo direito à educação, que, sem dúvidas, contribuiu para a

⁷⁴ O FONAPRACE elaborou diversas pesquisas sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação. Até os anos 2007, já tinha construído duas pesquisas nacionais. A primeira entre 1996 e 1997 e a segunda entre 2003 e 2004 (FONAPRACE, 2011)

democratização do ensino superior no Brasil. Posteriormente, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi regulamentado por meio do decreto nº 7234 em 2010, tornando essa legislação com maior força jurídica e, conseqüentemente, política.

O PNAES, então, é executado no âmbito do Ministério da Educação e está configurado como a principal política pública de assistência estudantil no país. Devido a centralidade dessa Política nas IFES nos últimos anos e ainda na atualidade, precisamos discutir as suas diretrizes e objetivos postos na legislação, e de que maneira vem se configurando na realidade social. Por conseguinte, o próximo tópico terá por finalidade abordar essas questões.

Como elemento final desse breve levantamento das políticas educacionais implementadas no país pós-2003, iremos abordar a política de cotas para as Instituições Federais de Ensino Superior e seus efeitos. Porém, antes de adentrarmos na discussão sobre a legislação em si, precisamos salientar alguns aspectos que marcaram a trajetória de luta para consolidação desse importante instrumento normativo para a população negra e indígena. Nessa perspectiva, trazemos como referência a obra de José Jorge de Carvalho, intitulada “Inclusão Étnica e Racial no Brasil”.

A obra discute o panorama das universidades brasileiras acerca da presença de negros e indígenas no mundo acadêmico, como também aborda o processo de implementação da proposta de cotas na Universidade de Brasília - UnB, primeira IFES a aprovar esse mecanismo de inclusão étnica e racial no país. O capítulo inicial trata sobre a proposta de cotas para negros e índios na UNB, traçando um cenário sobre a exclusão racial da universidade brasileira, primeiro, e depois na própria Universidade de Brasília. Em seguida, o autor elenca argumentos sobre a necessidade de formulação e implementação de uma política de cotas como meio extremamente relevante para uma sociedade menos desigual e inclusiva:

[...] a sociedade brasileira tem funcionado, ao longo de mais de cem anos, como um sistema que se autorregula de modo a reproduzir constantemente a mesma desigualdade racial. Apesar da rigidez dos estamos no Brasil, vimos no século vinte alguns momentos de mobilidade social; já a nossa mobilidade racial, porém, tem sido extremamente restrita. Em suma: a desigualdade social foi construída em cima da desigualdade racial, que foi naturalizada por efeito de um discurso ideológico legitimador que fechou as portas para a exposição de conflitos, facilitando a reprodução da nossa crônica desigualdade socio-racial, em que a cor emblemática da ascensão social é a branca e a cor emblemática da exclusão e do fracasso é a negra (CARVALHO, 2006, p. 60).

Sobre o perfil da exclusão racial nas universidades brasileiras, Carvalho (2006) enfatiza que essa situação ocorreu em todas as universidades públicas do Brasil, sensivelmente na mesma medida. Até meados a escritura do livro, afirmava que não havia nenhuma IFES que fosse integrada racial e etnicamente, posto que o racismo brasileiro tem sido “estável,

constante, intenso e generalizado” (p. 116). Todavia, este cenário, como em outras esferas da vida social, tem sido objeto de uma intensa mobilização social, especialmente pelo Movimento Negro, para a construção de um debate sobre os processos de exclusão social. Com esse movimento, gestado desde a década de 80, as desigualdades raciais passaram a ter maior visibilidade pública, incidindo na construção de uma agenda para as demandas dessa parcela da população.

Segundo Daflon *et al.* (2013), as primeiras instituições públicas de ensino a adotar uma política de ação afirmativa no Brasil foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, em 2001. Ambas, foram as primeiras a surgir na cena pública nacional, promovendo junto a sociedade civil intensos debates sobre a adoção de tais medidas. Ainda segundo o autor, quando se trata da implementação de medidas de ação afirmativa nas IFES, esse processo se iniciou muito antes da ratificação da Lei de Cotas, ocorrendo por meio dos próprios Conselhos Universitários (por exemplo, o caso da UnB).

É importante destacar que antes da aprovação da Lei nº 12.711 em 2012, foi percorrido um longo caminho para implementação de medidas de ação afirmativa, no qual foi decisivo a atuação de diversos movimentos, grupos e intelectuais negros. Essa Lei foi resultado de décadas de lutas e é extremamente ingênuo, por diversas vezes cínico, atribuímos a sua construção e implementação a determinado grupo político. Foi a soma de grandes esforços, nos quais, é claro, houve “boa intenção política” em atender as reivindicações desses segmentos populacionais, mas não podemos atribuir-lhes o protagonismo, pois seria mais uma violência sobre a luta de centenas de mulheres e homens negros desse país.

Após uma longa trajetória de reivindicações e iniciativa de diversos setores, como assinalado acima, finalmente tivemos uma Legislação que dispusesse sobre o ingresso de estudantes egressos de escolas públicas, pretos/as, pardos/as e indígenas e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES. Como aponta Marinho (2017), o sistema de cotas estabelece quatro grandes modalidades para o ingresso:

- I - Estudantes egressos de escolas públicas, com renda per capita de até 1 e ½ salários mínimos;
- II - Estudantes egressos de escolas públicas, com renda per capita de até 1 e ½ salários mínimos per capita e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas;
- III - Estudantes egressos de escolas públicas, independente de renda;
- IV - Estudantes egressos de escolas públicas, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, independente de renda (p. 66).

Ao olharmos essa forma de classificação disposta no instrumento normativo, podemos perceber que privilegia amplamente os estudantes oriundos das escolas públicas, fator este que pode estar associado, conforme Daflon *et al.* (2013, p. 09), ” a expressão de certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de ‘democracia racial’. Nesse sentido, convergem os posicionamentos de Daflon *et al.* (2013) e Carvalho (2006) ao colocarem que as medidas de ação afirmativa que sobrepõem pobreza e negritude não são necessariamente um recurso eficaz de inclusão de grupos raciais e étnicos discriminados.

A partir de um modelo aplicado aos casos dos Estados Unidos e Índia, verifica-se que a adoção dos critérios de classe ou de raça/casta/ etnicidade conduz a resultados muito distintos. No primeiro caso, isto é, quando as ações afirmativas baseiam-se apenas no critério da renda familiar, o número de potenciais beneficiários provenientes dos grupos étnico-raciais discriminados cai substantivamente e se eleva o percentual de potenciais beneficiários de grupos que não sofrem discriminação. No segundo caso, o objetivo de dessegregar as elites, pela admissão de membros de grupos discriminados, é atingido de forma mais eficaz. A análise procura demonstrar que a substituição de políticas baseadas em raça e etnicidade por políticas que utilizam apenas o critério de renda pode inclusive agravar a discriminação do grupo étnico-racial visado, uma vez que são excluídos do benefício justamente aqueles indivíduos que melhor poderiam se qualificar para as vagas ofertadas (Daflon et al., 2013, p. 10).

Apesar das críticas ao modelo implementado, Senkevics e Mello (2019) ao analisarem o perfil discente nas IFES, apontam que a Lei de Cotas alterou a participação de todos os grupos atendidos pela referida Lei, com aumento maior para os indivíduos pretos/as, pardos/as e indígenas egressos de escola pública. Em segundo lugar, estão aqueles oriundos da escola pública independentemente da cor ou raça.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o conjunto de medidas adotadas nos últimos anos impactaram consideravelmente o campo da educação superior no Brasil, que, em certo ponto, reconfigurou este espaço. O ingresso de segmentos da população que até este período ficaram à margem do sistema, pode ser visto como um avanço no espectro progressista, principalmente se levarmos em consideração a política de assistência estudantil, que segue em direção oposta ao que é preconizado pelos ditames neoliberais. Posto essas considerações, no próximo subitem nos deteremos sobre o PNAES e seus rebatimentos no contexto universitário.

4.3 Política Nacional de Assistência Estudantil e sua conjuntura atual (recente?)

Como explicitado anteriormente, a regulamentação do PNAES foi transformada em Decreto-Lei em 2010. O decreto nº 7.234/2010 é hoje o principal marco regulatório para a

assistência estudantil aos discentes de graduação nas universidades e institutos federais de ensino do país. Para Dutra e Santos (2017), esse documento consolida a assistência estudantil em nível institucional, bem como a reconhece legalmente como política pública de direito. Nessa direção, Vasconcelos (2010) refere que a assistência estudantil na qualidade de mecanismo de direito social:

[...] tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010, p. 609).

De acordo com o Documento, o PNAES tem como finalidade expandir as condições de permanência dos jovens nas Instituições Federais de Ensino Superior. Em seu art. 2º, dispõe como 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. 01).

O artigo 3º, por sua vez, dispõe que as medidas implementadas pelo PNAES devem estar articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tentando atender estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial. As ações do Programa devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I – Moradia estudantil;
II – Alimentação;
III – Transporte;
IV – Atenção à saúde;
V – Inclusão digital;
VI – Cultural;
VII – Esporte;
VIII – Creche;
IX – Apoio pedagógico; e
X – Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, p. 01).

Podemos perceber que as áreas propostas são bastante amplas, transitando por diversos direitos sociais, apontando, inclusive, que deve ser ofertado os recursos materiais mínimos para a sobrevivência dos estudantes. De modo geral, o Decreto estabelece que as IFES podem definir seus projetos de acordo com as suas especificidades e as necessidades apontadas

pelo seu corpo discente, cabendo, ainda, o estabelecimento por parte da Instituição os critérios e metodologias de seleção dos alunos a serem beneficiados.

A assistência estudantil é composta por uma variedade de eixos de atuação. Percebe-se, então, que a proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. É interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada Ifes (IMPERATORI, 2017, p. 295).

Todavia, torna muito claro quem deve ser o público participante do Programa ao colocar no artigo 5º que “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 [...]” (BRASIL, 2010). Aqui, há uma nítida diferença em relação à Portaria nº 39, uma vez que restringe o atendimento daqueles que não perfazem esse perfil, focalizando a política.

As universidades ao estabelecer critérios para seleção dos beneficiários deverão observar a *renda per capita* e a origem do ensino médio, podendo acrescentar outros requisitos. Deve também fixar mecanismos de avaliação e acompanhamento da Política. Neste último ponto, a Legislação não pormenoriza a forma que deve ser realizado o processo avaliativo. Os aspectos de gestão do Programa são poucos explorados no Decreto, no qual apontam, somente, os elementos de financiamento e de repasse de informações ao MEC, abrindo margem para uma ampla variação de ações, inclusive a recomendações dos órgãos de controle, que cada vez mais exigem respostas das Instituições a fatores como rendimento acadêmico e indicadores sociais.

Considerando que a composição das IFES passou por importantes mudanças devido às políticas de expansão, oportunizadas pelo REUNI por exemplo, mas também pela alteração da forma de ingresso (SISU-ENEM/Lei de Cotas), fez-se primordial, no interior dessas instituições, o debate sobre a relevância de ações que possibilitaram a inclusão social desse “novo” perfil discente. Nesse sentido, medidas voltadas para os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica deveriam ser implementadas para garantir o direito à educação desses segmentos. A compreensão dessa nova realidade exigiu que se deslocasse o olhar, antes voltado somente às questões acadêmicas, para as questões sociais que esses novos integrantes carregam.

Esse cenário, que é majoritário agora, apresentado às universidades, é desafiador e complexo, o qual mobiliza gestores, professores, técnicos-administrativos em educação e os próprios discentes. Afora os obstáculos advindos da pobreza material, dificuldade esta relatada

como um dos maiores problemas para a vida acadêmica, ocorrem outras situações tão relevantes quanto e que bebem, geralmente, da mesma fonte da precarização financeira. Não necessariamente em ordem representativa, mas as outras demandas que se apresentam no dia a dia das universidades, são questões relacionadas, principalmente, as de natureza psicossocial, casos de violência (de gênero em grande parte), rompimento de vínculos familiares. Situações como estas atravessam frequentemente o cotidiano profissional das equipes de assistência estudantil, as quais exigem respostas qualificadas e que busquem assegurar, minimamente, os direitos dos estudantes.

Todavia, há uma tendência em boa parte das instituições em priorizar ações e programas voltados para a transferência de renda (auxílios e bolsas), moradia e alimentação, reduzindo a própria concepção de assistência estudantil somente a ideia que deve atender as necessidades de sobrevivência. Nesse ponto, há, conforme Dutra e Santos (2017):

Essa tendência à assistencialização na esfera das políticas públicas acaba por fundamentar práticas profissionais e até mesmo definições governamentais, alcançando também a política de AE. Essa face assistencial da política gera a confusão que incorre no erro de se tentar vincular as ações de assistência ao estudante à política de assistência social, levando à tentativa de se construir os seus parâmetros legais em conformidade com os parâmetros dessa política específica (p. 168).

Essa conjuntura tem impactado sobremaneira a forma que as ações de assistência estudantil têm sido desenvolvidas, a começar pela composição do corpo profissional que executa a Política nas IFES. Sabemos que várias instituições não dispõem de equipes multiprofissionais, só contando em seu quadro funcional, um número muitas vezes aquém do necessário, de assistentes sociais (há também instituições que atribuem essa tarefa para administradores e assistentes em administração). Ao profissional de serviço social é atribuída única e exclusivamente a tarefa de realizar os processos seletivos para os programas de repasse financeiro. As demais profissões, tão necessárias para a efetivação de um modelo que deve estruturar-se em atendimento integral ao estudante, são, em vários contextos, “deixadas de lado”.

Além dessas problemáticas, o PNAES também esbarra em questões relacionadas a sua natureza jurídica e de financiamento. Na IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, realizada pelo FONAPRACE em 2014, já havia a recomendação para a aprovação no Congresso Nacional de uma Política de Assistência Estudantil na forma de lei federal. Na conjuntura atual, marcadamente após os anos 2016, em que há uma desregulamentação ampla de diversos direitos sociais, é ainda mais urgente

assegurar a mudança do status normativo do PNAES. Igualmente ocorreram alertas sobre a questão orçamentária:

Hoje sabemos que os recursos destinados ao PNAES, muito embora historicamente crescentes, ainda são insuficientes para o atendimento de toda a demanda, implicando em evasão. A referida proporcionalidade na disponibilidade orçamentária deve levar em consideração também a desigualdade regional, que pesa de forma especial sobre duas regiões do país. Portanto, a matriz de distribuição de recursos orçamentários requer revisão, respondendo proporcionalmente à nova realidade (FONAPRACE, 2014, p. 245).

O FONAPRACE constatou em 2014 que o financiamento destinado ao PNAES não consegue suprir a demanda, situação esta que vem se agravando nos últimos quatro anos. As políticas públicas brasileiras, na conjuntura atual, vêm sofrendo um intenso desfinanciamento, na qual a política de educação é uma das mais atingidas. Nessa direção, a Emenda Constitucional nº 95, sancionada por Michel Temer em 2016, que proíbe aumento real no orçamento para políticas e programas, é um dos fatores que mais tem impactado na crise que estamos atravessando.

As universidades e institutos federais vêm sentindo fortemente os efeitos do congelamento dos gastos sociais, com redução significativa de seus orçamentos para despesas correntes e de investimento. Feitas essas considerações, no item seguinte será apresentado o Programa de Assistência Estudantil implementado pela UFC.

4.4 O Programa de Assistência Estudantil na UFC

A discussão que seguirá nesse subtópico é uma das partes centrais para a compreensão da dinâmica das ações de assistência estudantil implementadas na Universidade Federal do Ceará. O objetivo é situar o leitor acerca das atividades desenvolvidas na atualidade, mas também descrever o contexto em que essas práticas foram desenvolvidas.

As primeiras ações de assistência estudantil no âmbito da UFC datam de 1957, período em que começou a funcionar o Restaurante Universitário. Alguns anos depois, em 1965, a primeira Residência Universitária passa a ser construída, conforme Martins Filho (1996). A pouca disponibilidade de estudos que tracem a história da assistência estudantil na universidade é um aspecto dificultador na reconstituição da trajetória dessa atividade. Nesse sentido, corroboramos com a perspectiva de Marinho (2017), que aponta limitações na sistematização da história da assistência estudantil na UFC. Ainda segundo a autora, outra

iniciativa tradicional ofertada pela PRAE foi a Bolsa de Assistência, atualmente nomeada como Programa de Iniciação Acadêmica.

Anterior ao decreto nº 7.234, que dispõe sobre o PNAES, as despesas para manutenção dos Restaurantes Universitários, Residências e Programas de Bolsa/Auxílio eram custeados com orçamento próprio da Universidade, não havendo rubrica específica para as ações de assistência estudantil. Portanto, com a formulação e destinação de orçamento próprio proveniente do Programa Nacional de Assistência Estudantil, a UFC pôde expandir de forma quantitativa e qualitativa suas ações para o corpo discente.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, conforme Regimento da Reitoria, é responsável por “promover e assistir a comunidade estudantil em toda sua plenitude e planejar, gerir e executar os programas assistenciais dirigidos a essa comunidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012, p. 15). Boa parte das ações implementadas pela PRAE são regulamentadas pela Resolução nº 08, aprovada pelo CEPE em 2013. É composta pelas seguintes unidades: Divisão de Apoio Administrativo (DAP), Coordenadoria de Atividades Desportivas (CAD), Coordenadoria de Restaurante Universitário (CRU) e Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE).

Boa parte das informações disponíveis sobre a organização administrativa da PRAE se encontra no sítio eletrônico, pois o Regimento da Reitoria somente cita as coordenadorias e divisões, não tipificando a atuação dessas unidades. Porém, no sítio também não há descrição direta do funcionamento e atribuições de cada setor, tendo apenas informações sobre os Programas ofertadas no âmbito da Pró-Reitoria. Nesse sentido, a compreensão da estrutura organizacional se dá por meio das ações desenvolvidas. A seguir, tentaremos construir um panorama geral.

A Divisão de Apoio Administrativo (DAP), ao que parece, tem como principal atribuição a execução do Programa Ajuda de Custo. Esse programa pode ser acessado por qualquer estudante dos cursos de graduação presencial, independente da condição de vulnerabilidade socioeconômica apresentada. É repassado para o discente determinado valor em pecúnia, de forma que ele possa custear suas despesas em eventos de natureza acadêmica, desportiva, cultural e política. Porém, o evento deve acontecer em lugar distinto da sede do curso, tendo que envolver deslocamento.

O Programa Bolsa de Incentivo ao Desporto, executado pela Coordenadoria de Atividades Desportivas (CAD), conforme consta no sítio eletrônico da PRAE, “incentiva os estudantes a incrementarem seu desempenho desportivo e acadêmico, mediante atuação em atividades relativas à gestão de atléticas, à assessoria desportiva e ao rendimento desportivo.

Cada Associação Atlética possui pelo menos um bolsista para organizar eventos e representá-la ante ao Desporto Universitário”⁷⁵. Para participar, o estudante deve estar regularmente matriculado, sendo possível prorrogar a duração da bolsa desde que não apresente reprovações em disciplinas. Anualmente é realizado processo seletivo por meio da publicação de edital, cujos critérios deverão basear-se no mérito esportivo.

No Anuário Estatístico da UFC - 2020, ano base 2019, não consta a especificação do número de Bolsas por *campus*, existindo somente a relação de todos os Programas e o número total de vagas. Nesse sentido, não temos informações sobre o número de estudantes que participam do Programa Bolsa de Incentivo ao Desporto e Cultura e Arte, por exemplo. No *Campus* de Sobral, há pouca expressão quanto a esse Programa

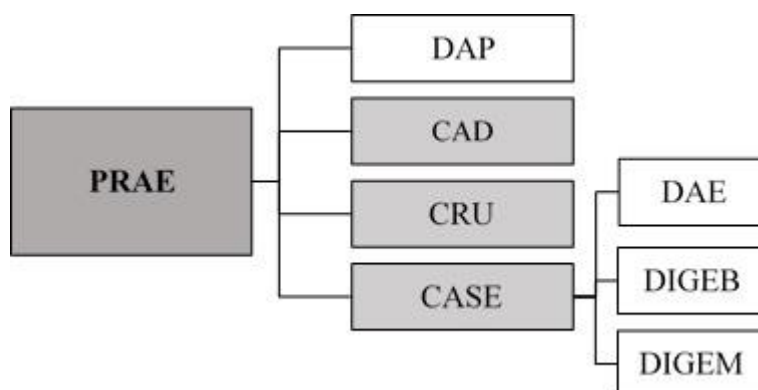
A Coordenadoria de Restaurante Universitário (CRU), por sua vez, é formada por duas divisões - Divisão de Alimentação e Nutrição e Divisão de Serviços Operacionais – e cinco seções de Refeitório Universitário (Pici, Benfica, Porangabuçu, Quixadá e Sobral), de acordo com o art. 23 do Regimento da Reitoria. Apesar de não estar no referido documento, há os refeitórios dos *campi* de Russas e Crateús e do Labomar. Todos contam com profissionais de nutrição. O equipamento funciona de segunda a sexta-feira, servindo café-da-manhã, almoço e jantar. Pode ser acessado por estudantes, técnicos-administrativos, docentes e terceirizados a serviço da UFC. Os estudantes, de maneira geral, devem adquirir um ticket no valor de R\$ 1,10 e os trabalhadores R\$ 7,00.

Porém, os discentes que moram nas residências universitárias, recebem o auxílio moradia e ingressaram no Programa de Isenção da Taxa do RU não precisam adquirir os tickets. Em 2019, de acordo com o Anuário Estatístico de 2020, a média de refeições servidas por dia foi de 11.434, atendendo 34.769 estudantes.

Já a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CASE), é responsável por boa parte dos auxílios e bolsas da PRAE. É constituída por três divisões: Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB), Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM) e Divisão de Atenção ao Estudante (DAE). Abaixo segue organograma simplificado da PRAE para melhor compreensão da sua estrutura organizacional:

⁷⁵ Fonte: <https://prae.ufc.br/pt/bolsa-de-incentivo-ao-desporto/>

Figura 1 - Estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).



Fonte: elaborada pela autora.

Os serviços, bolsas e auxílios disponibilizados pela CASE ocorrem por demanda espontânea. O estudante deve comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica para tal. As bolsas e auxílios são ofertados, em sua maioria, uma vez ao ano mediante processo seletivo, com publicação de editais. A seguir apresentaremos cada Divisão e suas respectivas atividades.

A Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB) gerencia e executa o Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA), auxílios creche e emergencial, como também a isenção da taxa do restaurante universitário. Com exceção da isenção da taxa do RU, todos os demais caracterizam-se por repassar diretamente um valor em pecúnia para os discentes. O PBIA é o maior programa de bolsas da universidade, tendo por objetivo

[...] propiciar aos estudantes de cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Ceará (UFC) – em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada – especialmente os semestres iniciais, condições financeiras para sua permanência e desempenho acadêmico satisfatório, mediante atuação, em caráter de iniciação acadêmica, nas diversas unidades da Instituição⁷⁶.

No decurso do ano de 2019, 1707⁷⁷ discentes integraram o PBIA, entre os *campi* de Fortaleza e interior. O valor da bolsa é de R\$ 400,00 reais mensais, num período de 10 meses. O discente pode participar até duas vezes do Programa durante o período da graduação. Os estudantes ficam sob supervisão de docentes ou técnico-administrativos da universidade, sendo alocados em projetos que estes submeteram por processo seletivo.

Ao contrário do PBIA, criado anteriormente a edição do PNAES, o auxílio emergencial surgiu somente nos últimos anos. Conforme informação no sítio eletrônico da PRAE, esse benefício foi criado para atender aos discentes que ingressaram na universidade

⁷⁶ Fonte: sítio eletrônico da PRAE - <https://prae.ufc.br/pt/bolsa-de-iniciacao-academica/>.

⁷⁷ Fonte: Anuário Estatístico da UFC - 2020

em listas de espera do SISU e, conseqüentemente, perderam os processos seletivos, como o PBIA. Outro motivo para sua elaboração se deve ao fato de existir uma quantidade razoável de discentes ingressantes no segundo semestre. Todavia, devido a outras situações que se fizeram recorrentes, passou a atender demandas como: despesas relativas a transportes; custeio de gastos relacionados a problemas de saúde; compra de instrumental requisitado nas disciplinas; e vulnerabilidades socioeconômica e risco social, mediante estudo social. O valor repassado aos estudantes é o mesmo da Bolsa de Iniciação Acadêmica, podendo ter duração de até seis meses. De acordo com Marinho (2017), há uma crescente demanda pelo auxílio emergencial nos *campi* de Fortaleza, configurando-se como um grande “guarda-chuva”, devido a insuficiência de vagas em outros programas.

O outro auxílio ofertado pela DIGEB é o creche, que, por sua vez, tem o menor número de participantes. Essa menor expressividade se deve ao fato da baixa procura, caso seja comparado aos outros benefícios. Dessa maneira, qualquer estudante que esteja dentro do perfil de renda estabelecido pelo PNAES, que tenham filhos entre 6 e 48 meses de vida e que coabitam com a criança, acessa o auxílio.

A isenção da taxa do Restaurante Universitário beneficia os (as) estudantes que estão em situação de pobreza e extrema pobreza, utilizando os critérios do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚnico). Neste sentido, o (a) discente que tem renda bruta familiar de até três salários mínimos ou renda *per capita* de meio salário mínimo. Marinho (2017), afirma que esse benefício atende o maior número de estudantes no âmbito da DIGEB.

Quanto à Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM), sabe-se que fica responsável pelas Residências Universitárias e pelo Auxílio Moradia Temporário, ambos disponibilizados somente nos *campi* de Fortaleza. A residência universitária assegura moradia e alimentação aos discentes da graduação que têm núcleo familiar residindo fora da sede do *campus* que está matriculado. Os residentes têm direito à isenção da taxa do RU, bem como ao auxílio residente (valor repassado mensalmente devido ao não funcionamento do RU no final de semana e feriados). O processo seletivo é realizado no começo de cada ano letivo, tendo como característica marcante a reduzida quantidade de vagas. Ao todo, são 400 vagas distribuídas em 11 casas.

Os ingressantes das Residências ou Auxílio Moradia/Auxílio Moradia Temporário têm tempo de permanência de acordo com a duração mínima do curso, precisando realizar processo de renovação anualmente para permanecer. Devido a implementação do sistema de

vagas, o número de demandantes pela Residência aumentou significativamente, sendo preciso pensar alternativas para minimizar essa situação. Desse modo,

[...] no ano de 2014, foi necessário ofertar o programa de auxílio moradia temporário em Fortaleza, o qual inicialmente existia apenas nos campi do interior em razão da inexistência de Residências Universitárias. Assim, em virtude do crescimento exponencial da demanda, com a adesão integral à Lei de Cotas na UFC e diante da inviabilidade de contemplar os alunos que chegavam à instituição, optou-se pela abertura de um edital voltado para este fim (MARINHO, 2017, p. 165).

Por fim, temos a Divisão de Atenção ao Estudante (DAE), que viabiliza as seguintes atividades: acolhimento, acompanhamento pedagógico; acompanhamento psicológico e psicanalítico; atenção psicossocial. No acolhimento é realizada uma escuta de demandas de natureza psicopedagógica e de sofrimento psíquico de discentes de cursos presenciais da universidade. Esse serviço é prestado por psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais, buscando oferecer “apoio especializado e institucional diante de dificuldades e sofrimentos relacionados ou com repercussões na vida acadêmica”. O acompanhamento psicopedagógico está voltado para questões em áreas de cognição e aprendizagem significativa, intervindo para um melhor rendimento acadêmico e nos casos que há dificuldades e transtornos de aprendizagem. Realiza atendimento individual e dinâmicas de grupo. Já o acompanhamento psicológico e psicanalítico concentram suas atividades por meio do atendimento individual, embora o atendimento psicológico realize acompanhamento na modalidade grupal. A atenção psicossocial, por sua vez, atua por meio de “ações de acolhimento, escuta, orientação e assistência social. Fornece também esclarecimentos e informações sobre critérios clínicos e institucionais para acesso ao atendimento psicológico e psicopedagógico e para os demais serviços e benefícios oferecidos na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) ou na comunidade”⁷⁸

Optamos por escrever a estrutura organizacional da PRAE e, conseqüentemente, suas atividades, para que pudéssemos ter um panorama geral dos serviços e auxílios ofertados na UFC. O marco normativo para a concessão de bolsas e auxílios na UFC é a Resolução nº 08/CEPE de 26 de abril de 2013. Nesse documento, há a regulamentação de todos os programas de bolsas e auxílios na universidade, cabendo ao art. 7º a instituição do Programa de Assistência Estudantil.

Todavia, no interior não existe no plano formal coordenações/divisões na estrutura organizacional e administrativa, sendo os técnicos-administrativos lotados na respectivas

⁷⁸ Todas as informações deste parágrafo foram acessadas no sítio eletrônico da PRAE. Segue link para acesso: <https://prae.ufc.br/pt/acompanhamento-psicopedagogico-psicologico-e-psicossocial/>.

Diretorias dos *campi* (sobre essa questão, ver subtópico 3.2). Desse modo, as equipes de assistência estudantil executam as atividades da seguinte maneira: assistentes sociais e assistentes em administração ficam responsáveis pela execução dos Auxílios (creche, emergencial e moradia), Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica e Isenção da Taxa do RU; e psicólogos desempenham os serviços de acolhimento e acompanhamento psicológico.

Nos *campi* do interior, infelizmente, não há a oferta do serviço de acompanhamento psicopedagógico devido à ausência de pedagogos nas equipes. Para os estudantes que ingressam em algum programa de bolsa ou auxílio essa questão torna-se mais flagrante devido a exigência de rendimento escolar satisfatório, pois ao deparar-se com problemas relacionados à aprendizagem não têm atendimento especializado para buscar soluções. A realidade do *campus* de Sobral aponta fortemente para a necessidade de contratação desse profissional.

A seguir, temos uma tabela informativa sobre o quantitativo de alunos atendidos pelo programa de bolsas e auxílios da assistência estudantil nos *campi* do interior no ano de 2019:

Tabela 5 - número de discentes atendidos pela Assistência Estudantil da UFC – nos *campi* do interior e *Campus* de Sobral -2019

Programas de Assistência Estudantil - interior	Todos os <i>campi</i>	<i>Campus</i> Sobral
Auxílio Creche	15	8
Auxílio Emergencial	192	42
Auxílio Moradia	885	359
Bolsa de Iniciação acadêmica ⁷⁹	300	100
Isenção da taxa do Restaurante Universitário	470	116

Fonte: Anuário Estatístico da UFC – 2020.

Os auxílios creche e emergencial e a isenção da taxa do restaurante universitário não tiveram número de vagas limitadas no edital do processo seletivo de 2019, somente o Auxílio Moradia e a Bolsa de Iniciação Acadêmica. Queremos ressaltar que no último capítulo do trabalho vai ser realizado uma discussão mais aprofundada sobre o Programa Auxílio Moradia, considerando as suas especificidades.

Como foi visto na seção anterior, muitos dos dados apresentados pela pesquisa censitária desenvolvida pelo FONAPRACE dialogam com os dados socioeconômicos

⁷⁹ O Anuário Estatístico da UFC – 2020 não disponibiliza o número de discentes atendidos pelo Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica por *campus*. Todavia, trouxemos o número de vagas previsto em edital no ano de 2019 para que o leitor possa ter uma ideia aproximada

levantados por este trabalho. Desta maneira, o capítulo a seguir pretende discutir, fundamentalmente, de que maneira o Programa de Assistência Estudantil da UFC, especificamente o benefício de Auxílio Moradia desenvolvido no *Campus* de Sobral, é percebido nas trajetórias acadêmicas de seus integrantes.

5 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR – IMPACTOS DO PROGRAMA AUXÍLIO MORADIA

Este capítulo tem como objetivo discutir os impactos da política assistencial de moradia nas trajetórias acadêmicas dos estudantes do *Campus* da UFC em Sobral. Apresentaremos, inicialmente, uma retrospectiva sobre a implementação do Programa, bem como o seu funcionamento na atualidade, para em seguida retratarmos alguns aspectos do perfil socioeconômico do universo de estudantes participantes do Programa. Na parte final, discutiremos os significados que os interlocutores desta pesquisa atribuem a participação no auxílio no contexto de seus percursos acadêmicos.

A descrição do processo de implementação e funcionamento do Auxílio se deu a partir da coleta de informações contidas nos diversos documentos dispostos nas páginas do sítio eletrônico da UFC, bem como em normativos e em trabalhos acadêmicos, inspirando-se nos moldes do pensamento de Ginzburg (1989). Essa construção objetivou compreender de que maneira essa política foi sendo desenhada no interior da instituição.

Quanto ao perfil socioeconômico, os dados foram coletados a partir das informações declaradas, pelos próprios estudantes, nos formulários dos processos seletivos, disponibilizados pela Diretoria do *Campus* de Sobral, por intermédio da Equipe de Assistência Estudantil. O universo pesquisado é composto por 359 estudantes beneficiários do Auxílio Moradia no ano de 2019. Desse total, obtivemos informações completas de 323 estudantes. Por conta de o tempo de permanência no benefício ser relativamente longo, em média 4 ou 5 anos, houve algumas dificuldades para acessar a documentação dos mais antigos. Os formulários têm algumas lacunas, das quais não consta o campo para resposta, por exemplo, sobre raça/etnia e identidade de gênero. Nesse sentido, o cruzamento das variáveis como renda, raça/etnia e gênero ficou limitado, impossibilitando-nos de promover análises mais robustas sobre a condição estudantil.

A feitura das entrevistas em profundidade se deu a partir de cinco blocos: 1) origem social; 2) trajetória escolar; 3) condição universitária; 4) perspectivas sobre o auxílio moradia; e 5) visão de futuro, os quais serão analisados e reconstituídos nas duas últimas seções deste capítulo.

Partimos do pressuposto, inspirado no pensamento de Bourdieu, que os estudantes das classes populares ao acessar a universidade, principalmente as públicas, vivenciaram um longo percurso de seleção no sistema escolar, o que os tornam sujeitos que lograram êxito em

comparação aos demais da sua condição social. Portanto, a compreensão da trajetória e estratégias adotadas desses agentes parece-nos relevante quando buscamos discutir as ações da política de moradia em suas experiências universitárias. Sabemos que as dificuldades para ingressar na universidade se deram nos diversos âmbitos de suas vidas, assim como temos entendimento que os desafios não cessaram, ao contrário, como diversos estudos apontam. Nesse sentido, essa frente de análise, pode nos dar pistas de como se concretiza no cotidiano desses estudantes as ações da política de assistência estudantil

Por fim, ressaltamos que o recorte dessa pesquisa tem como objetivo priorizar os significados atribuídos pelos agentes às ações da política de assistência estudantil em seus itinerários na universidade, considerando as posições e/ou deslocamentos no espaço social dos interlocutores.

5.1 Aspectos da implementação e funcionamento do Auxílio Moradia no *Campus* de Sobral

É oportuno iniciarmos esse tópico já informando ao leitor as limitações que encontramos para a recuperação do percurso histórico do Programa Auxílio Moradia no *Campus* da UFC em Sobral. Por meio de uma busca criteriosa, recorreremos a alguns meios a fim de localizarmos registros que fundamentassem nosso intento. A princípio, realizamos um levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UFC sobre pesquisas que discorreram sobre o processo de implementação do Programa em Sobral, que resultou apenas em um trabalho – dissertação de Araújo (2016). Em seguida, entramos em contato com os servidores que estiveram, de algum modo, na condução da política de assistência estudantil, no *Campus*, para entrevistá-los. Todavia, em nenhuma das tentativas alcançamos tal intento. Então, procuramos informações no Anuário Estatístico da UFC, período de 2010 a 2019, o qual consta dados sobre os programas de moradia, somado a alguns elementos da dissertação de Viana (2012), e também nos editais de seleção e normativos da Universidade.

É no Anuário Estatístico da UFC em 2011 que aparece pela primeira vez o número de estudantes dos *campi* do interior que participaram do Programa de Residência Universitária da UFC em 2010, aqui nomeado como Auxílio Residente. Conforme Viana (2012), existiam 100 vagas de auxílio moradia distribuídas entre os *campi* Cariri, Quixadá e Sobral. Anterior ao Anuário Estatístico de 2011, só há menção de dados relativos às Residências Universitárias, fato que nos permite supor que o auxílio moradia foi constituído apenas no ano de 2010. Nos Anuários de 2012 a 2014, o auxílio é denominado como “moradia estudantil”, só passando a

ser nomeado como auxílio moradia estudantil a partir de 2015. Abaixo, segue o número de estudantes do interior que receberam auxílio moradia no período de 2010 a 2016.

Tabela 6 - Número de estudantes beneficiados com o Auxílio Moradia – Campus da UFC no interior

ESPECIFICAÇÃO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Auxílio Moradia <i>campi</i> do interior	106	151	175	200	278	417	643

Fonte: Anuário Estatístico da UFC, 2017.

Até o Anuário Estatístico de 2017 – ano base 2016 – não havia a descrição do quantitativo de beneficiários por *campus*, fato que impossibilita saber os dados específicos referente ao *Campus* Sobral. Somente no documento de 2018 foi implementado a discriminação do número de participantes do Programa por *campus*. A seguir, quadro com o número de estudantes de Sobral atendidos nos últimos três anos, como também a quantidade total de beneficiários do interior.

Tabela 7 - Número de estudantes beneficiados com o Auxílio Moradia – Campus da UFC em Sobral

ESPECIFICAÇÃO	2017	2018	2019
Auxílio Moradia – Sobral	330	341	359
Total Auxílio Moradia – <i>campi</i> do interior	788	865	885

Fonte: Anuário Estatístico da UFC, 2020.

Analisando as duas tabelas, percebemos que até o ano de 2013 a quantidade total de beneficiários cresceu timidamente, aumentando consideravelmente nos anos seguintes - 2014 a 2017 – registrando novamente uma expansão tênue em 2018. Acreditamos que essa oscilação possa ter ocorrido, principalmente, a três fatores: regulamentação do Programa de Assistência Estudantil da UFC em 2013, somado a um maior repasse do PNAES/MEC e a Emenda Constitucional nº 95/2016 - esse último item limitou o crescimento de despesas do governo brasileiro durante 20 anos.

Desde 2017 não há aumento do repasse de verbas do governo federal às universidades e institutos federais, impactando significativamente nas várias atividades desenvolvidas, em especial os programas de assistência estudantil. Percebemos que a cada ano a quantidade de vagas disponibilizadas ficam mais distantes de atender a demanda.

No sítio eletrônico da PRAE foi possível localizar os editais de ingresso para o Programa Auxílio Moradia desde o ano de 2014⁸⁰. É interessante também apontarmos esses dados para termos uma ideia do quantitativo disponibilizado anualmente:

Tabela 8 - Quantidade de novas vagas do Programa Auxílio Moradia – campus Sobral

Editais de seleção para o Programa Auxílio Moradia – <i>campus</i> Sobral	
Ano	Quantidade de vagas
2014	14*
2015	81
2016	55
2017	65
2018	73
2019	87

Fonte: sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFC.

*Essa foi a quantidade prevista no Edital, porém nos resultados apareceram 35 estudantes deferidos.

Apesar do número de vagas disponibilizadas anualmente por meio dos editais ter crescido, ressaltamos que essa quantidade não foi alterada no total. Desde 2017 que o número de vagas do *Campus* Sobral para o Programa são 330. As vagas que a PRAE disponibiliza a cada ano são as que ficam desocupadas por desligamento dos estudantes. Nas linhas a seguir, será explicado o funcionamento do Programa, detalhando as normas de ingresso e permanência, processo seletivo e objetivos.

O Programa Auxílio Moradia, conforme disposto no sítio eletrônico da PRAE, deve possibilitar a permanência de estudantes dos cursos de graduação presencial da UFC, em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e que tenham o núcleo familiar residindo fora da sede de seu *campus*, garantindo-lhes um recurso institucional para complementação de despesas com moradia e alimentação. O estudante, em regra, receberá esse auxílio ao longo do período do curso. Dessa maneira, o tempo de permanência do beneficiário vai depender do tempo mínimo regulamentar de seu curso.

A Resolução nº 08/CEPE, anexo XI, instituída em abril de 2013, regulamenta o benefício, prevendo que os auxílios financeiros repassados aos estudantes devem ocorrer através de uma seleção balizada em critérios socioeconômicos por meio de editais. O art. 5^a, alínea b, dispõe sobre a finalidade do Auxílio:

⁸⁰ Não existe no sítio eletrônico da PRAE os editais de seleção dos anos anteriores.

Contribuir para a permanência dos estudantes prioritariamente dos campi do interior, que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada. Na impossibilidade de ingresso em uma residência universitária em Fortaleza, o estudante poderá vincular-se ao Auxílio Moradia, mediante avaliação da equipe multiprofissional da assistência estudantil e/ou laudo médico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 02).

O referido artigo, no inciso primeiro, afirma ainda que o (a) estudante deverá apresentar rendimento acadêmico satisfatório, a cada semestre letivo, para se manter com o Auxílio. Essa exigência é um ponto pouco explorado na norma, pois não define quais são os critérios que caracterizam o “rendimento escolar satisfatório”, implicando em uma série de dificuldades para as equipes de assistência estudantil dos *campi* do interior. Devido ao fato dessas equipes não contarem com pedagogos e/ou não manterem contato mais próximo com os docentes (profissionais aptos a avaliarem o desenvolvimento acadêmico), resta aos profissionais de serviço social cumprirem essa exigência, quando, de fato, encontram várias limitações técnicas. A solução encontrada, diante do impasse, orientada pela PRAE, é que o rendimento acadêmico satisfatório deve ser, no mínimo, em 50 % de aprovação nas disciplinas e nenhuma reprovação por falta, salvo os casos que tenham justificativa comprovada.

O artigo 7º dá continuidade às normas de permanência no Auxílio Moradia, colocando que a interrupção se dará nas seguintes condições:

- a) por solicitação do beneficiário;
 - b) pela perda, devidamente comprovada, da condição de vulnerabilidade socioeconômica;
 - c) por infração, devidamente apurada, aos respectivos editais da concessão.
 - d) por infração, devidamente apurada, aos regulamentos de manutenção dos benefícios, quando estes existirem;
 - e) para o estudante participar de programas de Mobilidade Acadêmica.
- Parágrafo único. O estudante, ao retornar do programa de mobilidade acadêmica, poderá ter seu vínculo reestabelecido independentemente de edital (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 03).

Para análise da condição de vulnerabilidade socioeconômica persistente ao longo do curso, os editais de ingresso dispõem que os (as) beneficiários (as) devem anualmente, em chamada específica, realizar um processo de Renovação. Assim sendo, devem entregar documentação comprobatória também. Nesse evento, constata-se, principalmente, que muitos estudantes extrapolam o tempo de permanência concedido inicialmente, pois não conseguem terminar as suas graduações em tempo regulamentar. É relevante colocar que esse é outro ponto conflituoso, o qual gera desgaste entre a equipe e os (as) beneficiários (as). Sabe-se que muitos atravessam enormes dificuldades (já discutidas anteriormente neste trabalho), especialmente, no caso de Sobral, daqueles matriculados nos cursos de engenharia. Todavia, há cobranças,

cada vez mais acentuadas, para que os (as) estudantes terminem os seus cursos dentro do prazo regular e possa desocupar a vaga. Essas pressões são sentidas tanto pelos beneficiários quanto pela Equipe.

Por falta de regulamentação própria sobre as condições de permanência nas Bolsas e Auxílios da Assistência Estudantil, temos uma confusão a cada edital de ingresso devido às mudanças constantes nas normas. Com muita frequência, os beneficiários alegam desconhecimento das regras, inclusive que não foram devidamente avisados. Na atualidade, o que norteia as medidas das equipes quanto ao período de permanência no Auxílio Moradia são as informações presentes no sítio da PRAE. Para aqueles que se encontram com tempo de permanência esgotado e prestes a concluir o curso, poderá ser concedida uma prorrogação mediante avaliação da equipe técnica. Esse período adicional não poderá exceder a 6 anos, sendo válido também para os que mudam de curso.

Quanto aos processos seletivos no *Campus* de Sobral, nos últimos três anos, foram conduzido pelas assistentes sociais, as quais ficaram responsáveis pela análise da documentação comprobatória de vulnerabilidade socioeconômica, entrevistas com os candidatos e visita domiciliar⁸¹. No entanto, antes da contratação dessas profissionais, a seleção se dava através da formação de uma comissão composta por técnicos-administrativos e docentes.

A quantidade de inscritos nos processos seletivos para o auxílio moradia é, em média, superior a três vezes a quantidade de vagas ofertadas, sendo que o percentual dos que estão fora do critério de renda estabelecido pelo PNAES é quase zero. De maneira resumida, o quantitativo reservado ao *Campus* não consegue suprir nem a metade da demanda. Como veremos no próximo subtópico, o perfil de renda *per capita* familiar dos (as) beneficiários (as) é majoritariamente de estudantes cujas famílias vivem com até meio salário mínimo por pessoa. Além dessa questão, os ingressantes do segundo semestre letivo têm que esperar até o início do semestre do ano seguinte para concorrer as vagas, pois o processo seletivo ocorre somente uma vez ao ano, no período entre março e maio.

Realizadas essas reflexões sobre a implementação e funcionamento do Auxílio Moradia no *Campus* de Sobral, avançaremos no item seguinte apresentando o perfil socioeconômico dos (as) beneficiários (as), bem como trazendo alguns dados sobre a condição de trabalho e escolaridade de seus responsáveis.

⁸¹ Até o ano de 2019 foram essas as etapas do processo seletivo.

5.2 Perfil socioeconômico dos integrantes do Auxílio Moradia

As informações apresentadas neste item visou levantar um conjunto de dados sobre o perfil socioeconômico dos (as) beneficiários (as) do Auxílio Moradia do *Campus* da UFC em Sobral, mais exatamente sobre perfil básico, histórico escolar, cidade de origem do núcleo familiar, renda, trabalho e escolaridade dos responsáveis. O objetivo dessa tarefa foi produzir dados que permitam uma compreensão maior sobre as características gerais do universo pesquisado, assim como superar interpretações que priorizam apenas a análise de renda na trajetória de estudantes das classes populares.

Para tal, partimos do entendimento de Amartya Sen (2018) sobre a pobreza, que “deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação da pobreza” (p. 110). Para o autor, existem outras influências sobre privação de capacidades além da contingência ou baixo nível de renda, que podem ser pensadas, por exemplo, ao compararmos comunidades segundo sua localização socioespacial ou grupos populacionais de acordo com a idade, sexo, raça/etnia. Também pode ocorrer a sobreposição de “desvantagens entre (1) privação de renda e (2) adversidade na conversão de renda em funcionamentos” (p. 111).

Como citado anteriormente, o número de vagas disponibilizadas ao *Campus* pela PRAE são 330, todavia devido à saída (conclusão da graduação, desistência ou descumprimento das normas) e ao ingresso tivemos no total 359 beneficiários no ano de 2019. Assim sendo, a seguir apresentaremos as principais características do perfil socioeconômico desses estudantes.

No que toca à distribuição do sexo, a maioria dos estudantes são do sexo masculino (ver tabela 7), diferenciando-se do perfil socioeconômico e cultural apresentado pela V Pesquisa do FONAPRACE (FONAPRACE, 2019), o qual aponta a superioridade do sexo feminino nas IFES. Nesse sentido, é fundamental nos interrogarmos, em investigações futuras, sobre essa inversão na composição dos sexos, que, possivelmente, pode estar relacionada ao fato dos estudantes do sexo masculinos não receberem o mesmo apoio familiar que aqueles do sexo feminino.

Tabela 9 - Sexo dos (as) integrantes do Auxílio Moradia Campus Sobral (em %) - 2019

Sexo	%
Feminino	40,1
Masculino	59,9
Total	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

A distribuição dos beneficiários entre os cursos ofertados, em boa parte dos casos, dá-se de maneira aproximada com o quantitativo ofertado pela PROGRAD anualmente. A maior variação acontece no curso de odontologia, seguido de ciências econômicas e finanças. Os dois cursos de engenharia concentram o maior número de estudantes no benefício, muito provavelmente, devido ao fato que são os que têm o maior número de ingressantes. Todavia, essa é uma premissa elaborada provisoriamente e sem maiores aprofundamentos.

Tabela 10 - Distribuição de cursos dos (as) integrantes do Auxílio Moradia Campus Sobral e vagas ofertadas anualmente pela PROGRAD (em %) - 2019

Curso	Beneficiários Auxílio Moradia	Vagas ofertadas por ano
Ciências Econômicas	5,50	9,73
Engenharia da Computação	19,22	19,46
Engenharia elétrica	20,89	19,46
Finanças	5,29	9,73
Medicina	14,48	15,56
Música	6,96	7,78
Odontologia	13,93	8,56
Psicologia	13,37	9,73
Total	100,00*	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

*Devido ao arredondamento necessário à padronização das casas decimais, a somatória dos percentuais seria 99,99%.

No que se refere à natureza administrativa da escola de Ensino Médio, a maioria absoluta dos participantes do Auxílio Moradia o fez em instituições públicas, totalizando 88,58%. Essa é uma tendência que se repete, conforme informações disponibilizadas pela V Pesquisa/FONAPRACE, no conjunto de estudantes das IFES em todo o território nacional,

exceto no Distrito Federal. (FONAPRACE, 2019). Apenas 9,48% são oriundos de escolas particulares, sendo que metade desse percentual teve bolsa integral.

No Ceará, desde 2008, o governo do Estado implantou a rede de educação profissional, integrando o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico. De acordo com as informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado, esse modelo possibilita qualificação técnica para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo que habilita os jovens a concorrer por uma vaga na universidade. Conforme dados da Tabela 9, os (as) beneficiários (as) do auxílio moradia que acessaram a educação profissional durante o Ensino Médio atingiu um percentual de 33,15%, ficando atrás somente das escolas públicas tradicionais. Dentre os (as) alunos (as) oriundos das escolas profissionais, o curso que contou com o maior número de graduandos (as) foi o de engenharia da computação.

Em relação aos que cursaram o Ensino Médio em escola particular, o curso que aparece com mais frequência é o de odontologia, seguido das engenharias da computação e elétrica.

Tabela 11 - Natureza administrativa da escola de Ensino Médio dos (as) beneficiários (as) auxílio moradia (em %) - 2019

Origem do ensino médio	%
Escola pública	53,76
Escola pública profissional	33,15
Escola pública - IFs	1,67
Escola particular com bolsa integral	4,74
Escola particular	4,74
Sem dados	1,95
Total	100,00*

Fonte: dados da pesquisa.

*Devido ao arredondamento necessário à padronização das casas decimais, a somatória dos percentuais seria 100,1%.

As tabelas 10 e 11, abaixo, têm por objetivo apresentar a origem geográfica do núcleo familiar. A primeira informa que a maioria absoluta dos (as) estudantes são do Estado do Ceará, cabendo a uma pequena parcela a origem em outros estados da federação. A mobilidade acadêmica esperada pelo Sisu, de acordo com os dados apresentados, corroborado também pela pesquisa de Coelho (2012), não trouxe até agora relevante impacto para a política de moradia da UFC quando se trata de alunos de outros estados federados. Ainda

é bastante difícil para os estudantes oriundos das classes populares mudar-se de seus locais de origem para outras localidades devido ao alto custo financeiro que isso implica.

Como se sabe, as principais características do universo pesquisado são as condições de vulnerabilidade econômica – exigência contida no PNAES e documentos normatizadores da UFC – e o núcleo familiar residente em lugar distinto da sede de seu curso. Dessa maneira, todos os jovens participantes do Auxílio Moradia experienciaram o fenômeno da migração, prática reforçada pela procura de melhores oportunidades educacionais. Conforme Silva (2020), muitos jovens saem de suas cidades, de menor tamanho, para ir a centros urbanos de médio e grande porte em busca de cursar uma faculdade, acreditando que irão conquistar melhoria na sua qualidade de vida.

Da pequena fração de estudantes que são de outros estados (n=20), constatou-se que metade cursa medicina, fato que pode ser explicado pela grande atratividade que a profissão de médico exerce na sociedade brasileira, como também da condição socioeconômica dos candidatos, que são, geralmente, de classes mais abastadas.

Tabela 12 - Beneficiários (as) segundo local de origem do núcleo familiar (em %) - 2019

Local de origem do núcleo familiar	%
Estado do Ceará	94,42
Outros Estados	5,58
Total	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto aos beneficiários que têm núcleo familiar no Ceará, grande parte é da região Noroeste⁸², atingindo um quantitativo de 70,21%. Em seguida, vêm as regiões Norte, Metropolitana de Fortaleza, Sertões Cearenses e Centro-sul Cearense. Não há estudantes das mesorregiões de Jaguaribe e Sul. Certamente, o fator decisivo para termos mais beneficiários das mesorregiões Noroeste e Norte no *Campus* Sobral é a política de interiorização implementada pela UFC, que distribuiu seus *campi* no interior cearense de maneira a contemplar as várias regiões intermediárias do estado. Nesse sentido, é esperado que cada *campus* atraia estudantes que moram nas cidades ao redor.

⁸² Em 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) criou uma nova divisão regional, com novas sete divisões, nomeando como regiões geográficas intermediárias e imediatas. A região Noroeste é constituída por sete microrregiões, as quais são constituídas por 184 municípios.

Tabela 13 - Beneficiários (as) segundo local de origem do núcleo familiar por mesorregião do Estado do Ceará (em %) – 2019

Núcleo familiar por mesorregião/CE	%
Noroeste	70,21
Norte	14,45
Metropolitana de Fortaleza	9,44
Sertões Cearenses	5,31
Jaguaribe	0,00
Centro-sul Cearense	0,59
Sul	0,00
Total	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

A microrregião de Ibiapaba, mesorregião Noroeste, concentra o maior número de estudantes no Auxílio Moradia, especialmente as cidades Tianguá, Viçosa do Ceará e São Benedito. Enquanto na mesorregião Norte, temos a cidade de Itapipoca. É provável que esses municípios, primeiramente, por contarem com maior população que boa parte dos demais, tenham também redes de ensino básico mais estruturadas, impactando diretamente na participação de seus jovens na universidade.

A Tabela 12, por sua vez, disponibiliza informações sobre a faixa de renda mensal familiar *per capita* dos (as) beneficiários (as), revelando que a maioria esmagadora vive com até meio salário mínimo por pessoa. No outro extremo, não tem nenhuma família que conte com a renda superior a mais de um salário mínimo *per capita*. No meio, temos uma pequena fração dos que vivem com mais de meio até um salário mínimo.

Tabela 14 - Faixa de renda mensal familiar per capita dos graduandos (as) atendidos pelo Auxílio Moradia campus Sobral (em %) - 2019

Até meio SM	Mais de meio até 1 SM	Mais de 1 até 1,5 SM
90,25	9,75	0,00

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a V Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos discentes das IFES, os (as) estudantes do interior e de *campus* avançado são os que têm a condição socioeconômica mais desvantajosa. Ao analisarmos o grupo de estudantes do Auxílio Moradia de Sobral que vivem mensalmente com até meio salário mínimo *per capita*,

encontramos o seguinte cenário: 8,33% (n=27) estão em situação de extrema pobreza, vivendo com até R\$ 89,01; 20,68% (n=67) têm renda entre R\$ 89,01 e 178,00, sendo considerados famílias que estão num contexto de pobreza; e 70,99% (n=230) contam com mais de R\$ 178,00 e menos de R\$ 522,50⁸³. O fato de não contarmos com levantamentos mais recentes sobre a situação socioeconômica dos (as) beneficiários (as) do Auxílio Moradia e Residência Universitária no *Campus* de Fortaleza, impede-nos de compararmos a condição dos dois cenários.

As informações contidas nas Tabelas 13 e 14 revelam elementos fundamentais na análise da origem social dos (as) beneficiários, possibilitando-nos construir aproximações às condições dos capitais escolares e econômicos de suas famílias. Uma questão que nos chama a atenção é a não declaração dos (as) estudantes, em sua composição familiar nos formulários, do pai ou de quem criou como tal, no qual totaliza 133 situações (41,17%). Há uma diferença brutal na proporção dos (as) estudantes que declararam não ter pai e não ter mãe, sendo que a não presença da mãe é de apenas 3 casos.

Sobre a escolaridade da mãe e do pai (ou de quem criou como tal), em termos de percentuais absolutos, sabemos que 93,81% e 97,89%, respectivamente, não acessaram o ensino superior. As mulheres apresentaram em todos os níveis de escolaridade taxas maiores que os homens, com exceção daquelas que não concluíram o Ensino Médio. Os homens, por sua vez, cerca de 58,95%, não concluíram o primeiro ciclo da educação básica, contrastando com o quantitativo das mães, 40,86%. A totalidade de graduados e pós-graduados têm pouca expressão, cabendo às mães a maior proporção.

⁸³ Essa categorização foi construída a partir dos critérios socioeconômicos elencados pelo Governo Federal para inscrição no Cadastro Único, bem como a participação no Programa Bolsa Família. Para mais informações, acessar o sítio eletrônico do Governo Federal.

Tabela 15 - Escolaridade da mãe e do pai ou quem criou como tal dos beneficiários (as) do Auxílio Moradia campus Sobral (em %) - 2019

Escolaridade	Mãe (%)	Pai (%)
Não alfabetizado	5,26	10,53
Ensino fundamental incompleto	35,60	48,42
Ensino fundamental completo	9,60	9,47
Ensino médio incompleto	6,81	7,37
Ensino médio completo	33,75	22,11
Ensino superior incompleto	2,79	0,00
Ensino superior completo	4,95	2,11
Pós-graduação	1,24	0,00
Total	100,00	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Entre os (as) beneficiários (as) que têm renda mensal *per capita* de “mais de meio até um salário mínimo”, o acesso ao ensino superior de suas mães acontece em 24,14% dos casos e de seus pais em 3,45%. A relação da renda *per capita* mensal das famílias guarda relação significativa com o acesso ao ensino superior das mães e dos pais, do mesmo modo ocorre com a situação de trabalho. Na tabela a seguir, passaremos à descrição da distribuição da ocupação da mãe e do pai ou quem criou como tal.

Tabela 16 - Situação de trabalho da mãe e do pai ou quem criou como tal dos beneficiários (as) do Auxílio Moradia campus Sobral (em %) - 2019

Situação de trabalho	Mãe (%)	Pai (%)
Trabalho rural não qualificado	13,62	31,05
Trabalho urbano não qualificado	20,12	24,74
Trabalho urbano qualificado e semiqualficado	6,19	12,11
Trabalho não-manual/nível baixo e pequeno proprietário	6,81	8,42
Trabalho de nível médio/superior e médios proprietários	5,26	2,63
Trabalho de nível superior e altos proprietários	0,00	0,00
Não exerce atividade remunerada	38,39	11,58
Não exerce atividade remunerada – aposentado (a)/pensionista	8,67	9,47
Não exerce atividade remunerada – beneficiários BPC	0,93	0,00
Total	100,00	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

No que diz respeito ao trabalho rural e urbano não qualificado, temos a maior proporção entre os pais, com taxa de 55,79%, e as mães 33,74%. Em relação ao não exercício de atividade remunerada, o grupo que se sobressai é o das mulheres, possuindo um percentual de 47,99, enquanto os homens 21,05. Esses dois extremos revelam sobremaneira a divisão social do trabalho em termos de gênero, relegando à mulher as atividades domésticas e, conseqüentemente, à esfera privada. Aqui, temos situações, aparentemente, antagônicas. Enquanto as mulheres têm os maiores índices de escolaridade também é o grupo que majoritariamente está sem exercer atividade remunerada.

De maneira geral, os responsáveis exercem atividades de trabalho com nenhuma ou pouca qualificação, fato que tem correlação direta com a renda declarada pelos beneficiários (as) no contexto do processo seletivo para o Auxílio Moradia, já que essas atividades têm historicamente menor remuneração.

Realizada essa caracterização geral da origem social dos beneficiários do Programa de Moradia estabelecido do *Campus* de Sobral, na seção seguinte nos encaminhamos para o aprofundamento do nosso objeto de pesquisa.

5.3 Perspectivas sobre o Programa de Moradia da UFC no *Campus Sobral*

Vimos nos capítulos anteriores que as Instituições Federais de Ensino Superior passaram por importantes mudanças nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 2003. Esse processo foi perpassado pela expansão e reestruturação das instituições, sendo acompanhado por uma relevante modificação na composição do perfil estudantil.

Esse deslocamento de posições no campo universitário trouxe, em contrapartida, uma maior inserção de grupos ou frações de classes até então à margem ou fora do sistema educacional, que sistematicamente demandaram ações que os contemplassem. Nesse sentido, esse movimento de expansão e interiorização das IFES foi acompanhado também pelo aumento da solicitação de ações assistenciais pelos estudantes.

Uma vez que a UFC está inserida nessa conjuntura mais ampla que envolve a educação superior no Brasil, constatamos, por certo, que o seu processo de expansão e interiorização esteve fortemente ligado ao movimento de consolidação de ações da Política de Assistência Estudantil. Nessa direção, é a partir de 2010 que o Programa de Moradia é instituído nos *campi* do interior, consolidando-se como o maior aporte financeiro para as ações de assistência estudantil, fora o Restaurante Universitário. Entretanto, convém lembrar, que este último é um serviço que pode ser acessado por qualquer estudante, diferentemente do Auxílio Moradia.

Dessa maneira, tomando por base inicialmente o número de participantes, assim como o quantitativo de estudantes que solicitam o ingresso no Programa durante os processos seletivos, e posteriormente por meio de breves diálogos com os beneficiários e pela observação das justificativas dos pedidos de renovação anual de permanência, partimos do pressuposto que o Auxílio Moradia poderia representar importante movimento na trajetória acadêmica de seus integrantes. Assim, por meio de entrevistas, buscamos na fala dos integrantes elementos que pudessem apontar os impactos da participação no Programa nas trajetórias acadêmicas. Para isso, precisávamos recompor a trajetória dos oito respondentes a partir do ingresso no Auxílio Moradia, considerando as situações que perpassam os motivos de ingresso no ensino superior, a chegada na universidade, a mudança de cidade, as condições habitacionais da nova moradia, assim como a percepção dos estudantes sobre o que mudou em sua condição estudantil após o recebimento do benefício.

5.3.1 Ingresso no ensino superior e adaptação à nova moradia

A primeira dimensão que gostaríamos de abordar trata sobre o processo de chegada à universidade. Nesse sentido, os relatos sobre os motivos de ingresso no ensino superior abarcam uma gama extensa de temas, que não temos a ambição de discutir em profundidade dada a complexidade, mas seria relevante apontarmos alguns aspectos devido a relevância que assume no contexto de vida dos estudantes. O primeiro ponto a ser apresentado, que está presente em boa parte das falas, revela que a principal intenção ao começar um curso superior deve-se ao fato das possibilidades de mudanças nas condições socioeconômicas trazida pela conclusão de uma graduação, conforme os trechos a seguir:

Tive a vontade de ingressar no ensino superior para que eu pudesse melhorar a condição da minha família, da minha vida mesmo, para que pudesse de alguma forma ter emprego no futuro (Carlos, odontologia).

Assim, eu sempre quis fazer medicina desde criança, mas no terceiro ano ficou a dúvida, porque meio que você leva um choque de realidade [...] é porque é uma coisa que eu acho que é de mim mesmo, tipo, eu quero estudar e partir disso eu vou poder ter essa mudança, principalmente, da parte social, né?! (Telma, medicina)

Quando os comentários não trazem de maneira expressa esse intento, aparecem por meio de colocações que estão atreladas a capacitação profissional como meio para conseguir melhores postos no mercado de trabalho, conforme passagem abaixo:

Então, só ia conseguir um emprego bom se tivesse diploma, mas nunca disseram o que eu tinha de fazer, qual curso eles queriam que eu fizesse, né?! Disseram que tinha de fazer um curso superior. (Adriano, Engenharia da Computação)

Apesar da maioria das justificativas girarem em torno de elementos relacionados a melhoria nas condições de vida, percebemos também, em menor proporção, narrativas que referenciam, sobretudo, o desejo de prolongamento da trajetória educacional, como apontam Léo e Isaura:

[...] porque no fundo do meu coração, conseguir uma faculdade sempre foi o meu sonho. Então, tipo eu botei na minha cabeça que eu precisava de uma faculdade e a mãe me dizia que eu precisava de uma faculdade (Léo, Ciências Econômicas).

Eu acho que sempre tive isso na minha cabeça, sabe?! Como eu sempre gostava muito de estudar, então, assim, eu nunca pensei em parar no Ensino Médio. Eu penso que os estudos nunca tem fim, na verdade. Eu ainda penso em terminar o Ensino Superior, fazer um mestrado e quem sabe um doutorado [...] então, assim, eu sempre cresci com essa mentalidade, sabe, de um dia querer fazer uma faculdade, ter uma profissão, alguma coisa assim (Isaura, Finanças).

Os pontos levantados nas passagens acima, resguardada as suas particularidades, revelam um aspecto comum entre os nossos interlocutores, que diz respeito à relevância simbólica que o ingresso em um curso superior adquire em suas trajetórias. Essa perspectiva pode vir a assumir outras nuances em grupos originários das classes médias e altas, de acordo com os estudos de Bourdieu e Passeron (2014; 2018). Todavia, o fato é que para os jovens das classes populares, ingressar na universidade ainda é um evento diferenciador em suas vidas e que não é algo que já está dado como certo, ao contrário, representa um “ponto fora da curva” em comparação com outros tantos jovens de seu meio social.

Apesar de não ter sido inserido nenhuma pergunta específica no roteiro de entrevista sobre o processo de escolha do curso superior, os discentes - alguns deram mais ênfase que outros - discorreram acerca de tal questão, tornando-se um tema que se repetiu na fala de todos. Assim, identificamos duas situações que permearam a definição da graduação: metade dos estudantes, de fato, iniciaram nos cursos que eram suas primeiras opções no ato de inscrição do último exame; já a outra metade mudou de área devido a nota obtida no Enem não ser suficiente; nessa última situação, merece destaque o fato de que o curso almejado por dois discentes era medicina.

Quando eu fui para Sobral nunca pensei de ir para Sobral, né, eu queria ir para Fortaleza. Eu queria engenharia civil, aí eu vi que minha nota no Enem não dava para engenharia civil porque engenharia civil era muito mais alto, aí foi que as pessoas, meus colegas, disseram “não, coloca engenharia elétrica ou da computação, porque aí depois de um ano tu transfere” (Tati, engenharia elétrica).

Esse último relato nos remete ao que Sousa (2020) destaca sobre os muitos estudantes que tendem a reavaliar suas possibilidades reais de conseguir uma vaga nos cursos mais disputados e concentrar-se naqueles considerados mais acessíveis, no quesito nota de corte. Também é válido apontar que para além dessa estratégia, constatamos uma outra que apareceu nos relatos de três interlocutores: após a conclusão do Ensino Médio os candidatos matricularam-se em cursinhos, que lhes concederam bolsas, e assim permaneceram se preparando para prestar os exames de admissão. Nas entrevistas, os sujeitos relataram que as escolas de “prestígio” da cidade oferecem bolsas integrais para aqueles alunos que tiveram bom desempenho no Enem e que desejam cursar medicina. Essa medida dos estabelecimentos visa aumentar o número de aprovados nos cursos de maior concorrência da cidade, operando numa lógica totalmente mercantil.

O início na nova etapa de vida, ou seja, a chegada ao ensino superior também pode acarretar estranhamentos em relação ao “modo de operar universitário”, ou nos termos de

Coulon (2008), de aprender o *ofício de estudante*. Esse processo de mudança ocorreu sem grandes dificuldades para, aproximadamente, metade dos discentes que participaram da pesquisa de Sousa (2020), entretanto 41% caracterizaram esse período como difícil ou desafiador.

Senti muita dificuldade na faculdade porque você sai do Ensino Médio os professores lhe babando, pedindo para você fazer isso e aquilo, e na faculdade você fazer ou não pra eles não importa. Você tem que criar responsabilidade [...] então, foi um choque (Tati, engenharia elétrica).

Só no começo do curso que tive de me adaptar, porque aquela coisa de universidade, aquela coisa que você não vê no Ensino Médio, né, eu tive um pouco de dificuldade no primeiro semestre, mas depois [...] (Renata, música).

Aí tive que me adaptar aos estudos da faculdade, porque eu estava acostumada a outro ritmo de cursinho e tive que me adaptar a um novo. Achei muito pesado as coisas da faculdade, que eu tinha aula de manhã e de tarde, e quando era noite ainda tinha de estudar (Telma, medicina).

Os relatos dos nossos interlocutores apontam também que houve dificuldade neste início da vida universitária, em especial da necessidade de se adaptar ao novo meio, que passou a demandar mais empenho e responsabilidade. Além do processo de integração acadêmica, os estudantes podem vivenciar ainda mudanças quanto às questões contextuais mais amplas, principalmente, nos casos em que há mudança de cidade/estado. Para Coulon (2008), é possível ocorrer uma maior autonomia em relação ao grupo familiar, como nas condições socioeconômicas e afetivas.

Portanto, é fundamental captar esses elementos sobre o processo de ingresso, porque permite-nos ter uma dimensão acerca dos investimentos de ordem psicossocial, econômica e contextual realizados pelos discentes para chegar ao ensino superior. Certamente, isso trouxe repercussões quanto aos arranjos ou estratégias de permanência. Também consegue apresentar pistas sobre as disposições incorporadas ao longo do percurso acadêmico.

Como explicado anteriormente, todos os participantes do Auxílio Moradia têm núcleo familiar residindo em cidades diferentes de Sobral. É condição para participar do programa, inclusive. Isto posto, ao olharmos para as condições em que os estudantes iniciaram os seus cursos, deparamo-nos com contextos diferenciados, como apontam os trechos abaixo:

Aí o pai e mãe disseram que ia dar certo, que o que eles pudessem ia fazer, mas que não tinha como eu morar lá não. Tinha que ir e voltar todo dia se eu quisesse [...] foi muito ruim [...] eu dormia quatro horas por dia (Adriano, Engenharia da Computação).

Quando eu passei na faculdade, que eu precisei morar lá, foi muito difícil, porque durante o primeiro semestre eu ainda não morava lá em Sobral. Então, eu ia 5 horas

da manhã e voltava 11 horas da noite, chegava em casa meia-noite por aí. Então, foi muito difícil (Carlos, odontologia).

Então, tipo, eu não tive um semestre como os meus amigos tiveram para organizar a casa, pra saber onde ia morar, nada. Tipo, em 3 dias eu tinha que tá aqui. Aí tinha uma irmã da minha mãe, que mora aqui, e a gente conseguiu se comunicar para ver se eu conseguia ficar na casa e tal (Telma, medicina).

[...] Porque como eu moro na zona rural, não tem ônibus para faculdade, não passa ônibus, então eu tive que morar na casa da minha vó, né, que minha vó mora num distrito, então, lá tinha um ônibus (Isaura, finanças).

Percebemos nas narrativas que existem duas situações que marcam esse processo de início das atividades na universidade: os que não conseguem morar imediatamente na cidade sede do seu *Campus* e uma outra parte que precisa mudar logo no início das aulas devido a impossibilidade de deslocar-se diariamente. Este último grupo, como o trecho de Telma aponta, utiliza diversas estratégias para assegurar de pronto a mudança de cidade, mesmo que a família não consiga assumir integralmente os gastos, pois, caso não tomasse essa iniciativa, poderia não iniciar o período letivo. Na situação desta estudante, a solução encontrada foi pedir abrigo na casa de um parente, mas na de Léo, por exemplo, foi um pouco mais arriscada: “teve um momento que já não tava mais dando certo, tava começando a complicar, porque a mãe já tinha vendido as coisas que ela poderia ter vendido, que ela vendeu coisas dela para me ajudar” (informação verbal)⁸⁴. Léo mudou-se para Sobral com algum recurso financeiro cedido pelos pais, esperançoso, sobretudo, que em breve pudesse participar de algum programa de Bolsa para custear sua permanência (não sabia da existência dos programas de assistência estudantil).

Em relação ao primeiro grupo, vimos que morar relativamente “próximo” a sede do curso permitiu que os estudantes conseguissem realizar o movimento diário de locomoção entre as cidades, apesar dessa situação acarretar muitas dificuldades e de não ser a ideal, conforme os relatos abaixo:

Eu lembro que tinha esses negócios de monitoria, mas era um pouco complicado, porque o horário das monitorias não é da aula, então não tinha ônibus (Isaura, finanças).

Não atrapalhava porque eu tinha muita vontade, muita energia, ainda tenho né, e aí conseguia compensar, mas os outros colegas que iam e voltavam todos os dias enquanto tavam dormindo eu tava estudando. Mas se hoje eu tivesse que voltar para aquela rotina de novo, acredito que ia ser muito ruim (Adriano, engenharia da computação).

O movimento pendular, processo vivenciado por milhares de brasileiros, e no contexto aqui abordado, também por parte dos nossos interlocutores, caracteriza-se enquanto

⁸⁴ Entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2021.

deslocamento diário de indivíduos que saem de um município para outro com o objetivo de trabalhar/estudar e regressam para o local onde moram, todos os dias (Ferreira, 2017). Esse fenômeno, conforme Aranha (2005), atravessa o cotidiano das grandes cidades brasileiras, constituindo-se também como um indicador das desigualdades sociais e espaciais.

Porém, não somente as grandes cidades e metrópoles vivenciam esse fenômeno, pois se olharmos os casos dos municípios de médio porte, que funcionam como polo de serviços e comércio para determinada região, como o caso de Sobral, consideramos que o movimento pendular tem grande expressão. Conforme abordado no primeiro capítulo deste trabalho, Sobral tornou-se um polo educacional que atrai centenas de milhares de pessoas, que com o processo de expansão e interiorização das Instituições de Ensino Superior das duas últimas décadas experienciou um rápido crescimento nos movimentos migratórios e pendular.

Ao considerarmos os aspectos constitutivos do cotidiano dos estudantes que vivenciam o movimento pendular, devemos nos atentar, em especial, ao tempo de deslocamento que estes indivíduos necessitam para chegar aos seus destinos, pois este é um relevante indicador de qualidade de vidas em áreas urbanas, de acordo com Ferreira (2017). Nesse sentido, é muito frequente nos formulários de inscrição para o Auxílio Moradia queixas sobre o tempo gasto para a locomoção, nos quais é relacionado diretamente ao esgotamento físico e mental e empecilho para a realização de outras tarefas acadêmicas.

Assim, os estudantes que estão na condição de ter que se deslocar todos os dias, e que se candidatam ao processo seletivo do Auxílio Moradia, estão comunicando formalmente para a instituição que esse processo não os favorece em diversos aspectos. No trecho abaixo, por exemplo, Carlos aponta que os deslocamentos diários tinham impacto negativo nas suas atividades acadêmicas:

Dificuldade em relação aos estudos eu acho que tive por que eu não conseguia me dedicar, né, para todas as disciplinas, porque a minha rotina era extremamente louca. Eu tinha aula de manhã e de tarde, e, às vezes, à noite tinha monitoria [...] Eu chegava em casa muito cansado. E no segundo semestre eu tive dificuldade também porque o segundo semestre da odontologia da UFC é muito conteúdo (Carlos, odontologia).

Esse é um contexto que coloca muitos discentes ainda mais em situação de vulnerabilidade, e somente poucos conseguem romper com o movimento pendular, caso levemos em consideração os dados de Sobral (ver subtópicos anteriores deste capítulo). Todavia, para os que conseguem meios de custear as despesas com moradia na cidade sede do curso, realizar a migração em definitivo é a medida ideal para mitigar os problemas decorrentes

com os deslocamentos. Conforme os autores abaixo, as dificuldades acarretadas pelo movimento pendular podem ter implicação nos processos migratórios:

Esse tipo de deslocamento da população mantém estreita vinculação com os movimentos migratórios intrametropolitanos e inter-metropolitanos (ou internos às aglomerações urbanas, sejam estas metropolitanas ou não), como demonstram estudos sobre o tema [...] Com a expansão física dessas aglomerações, as distâncias entre residência e local de trabalho/estudo aumentam, inviabilizando ou encarecendo esse tipo de deslocamento, e implicando - em muitos casos - a migração propriamente dita (MOURA; CASTELLO BRANCO; FIRKOWSKI, 2005).

Já a outra parte do nosso grupo de entrevistados, ou seja, aqueles que passaram a morar em Sobral logo no início do curso, ou seja, que realizaram o processo de migração de pronto, havia a preocupação com a manutenção da moradia/alimentação e dos demais itens que são necessários para o acesso às aulas, além da apreensão com a situação da família por estar dispondo de recursos que poderiam impactar no orçamento e acarretar mais dificuldades. Na fala abaixo, a estudante retrata bem essa apreensão:

Eu achava que eu era tipo um peso eu tá... para eles eu achava um peso eu tá na universidade e eles tarem me sustentando em Itapipoca e em Sobral, e aí ainda tinha meus irmãos, né?! (Tati, engenharia elétrica)

De uma maneira geral, todos os sujeitos que participaram da pesquisa, e cremos que os demais integrantes do Programa, vivenciaram o processo de migração, pois é condição para o recebimento do recurso institucional⁸⁵, havendo diferença quanto ao período que isso aconteceu ao longo do percurso acadêmico. Para D'Agostini *et al* (2017), a migração é uma problemática que ocorre ao longo da história da humanidade, mas os motivos para tal ação vão se alterando conforme às origens e destinos buscados, às condições de vida, trabalho e escolarização dos migrantes.

Identificamos que a mudança de cidade ocorreu com alguns estudantes logo no início do curso, marcadamente devido à distância e tempo de deslocamento, que os impediriam de realizar o movimento pendular, e para outros que por terem condições de deslocar-se diariamente e a família não dispor de recursos financeiros para custear a moradia em outra cidade, só efetivaram o processo migratório com o ingresso no Auxílio Moradia.

O período de mudança e adaptação na nova cidade foi apontado pelos entrevistados como algo necessário e, ao mesmo tempo, difícil: “foi muito conturbada, mas eu sabia que eu

⁸⁵ É importante dar ênfase a essa informação devido aos mecanismos que alguns estudantes já utilizaram para burlar a Renovação do benefício, que falseando informações sobre a existência de gastos com moradia em Sobral.

tinha que ir, eu só fui”⁸⁶. Outro estudante considerou a mudança como algo bom, pois só conseguia dormir por quatro horas quando ia e voltava para sua cidade todos os dias, apesar de que o conforto que tinha em casa fez falta: “Lá [Sobral] eu tinha só um notebookvêi que eu ajeitei e minha cama. Então, eu estudava ou estudava”⁸⁷.

Mesmo com as dificuldades e limitações em seus cotidianos, o processo de migração é encarado como algo fundamental para os itinerários acadêmicos:

Assim, eu acho que foi importante para eu estar aqui até o último semestre da faculdade. Eu acho, assim, que apesar do meu curso ser noturno - não é um curso integral - mas devido todo meu histórico de outras dificuldades, morar em Sobral foi fundamental para eu poder continuar na faculdade (Isaura, finanças).

As implicações decorrentes do processo de migração foram sentidas nos diversos âmbitos da vida dos estudantes, principalmente quanto ao fato deles não poderem contar com o apoio familiar na maior parte do seu cotidiano. Esse argumento esteve presente no discurso de boa parte dos entrevistados, como veremos a seguir:

Primeiro que ficar longe de casa é terrível. É uma coisa tensa, mas precisava ser feita, porque aqui [casa dos pais], pelo menos, a gente tem a segurança dos pais, né? Tipo, eu sei onde é minha casa e eu posso voltar para casa, e quando a gente muda a gente não consegue voltar para casa tão fácil assim. E aí teve esse choque de realidade, eu tive que encarar que eu tinha que resolver minhas coisas sozinho, e foi bem difícil (Léo, ciências econômicas).

E a outra coisa era mudar para Sobral porque eu não sabia fazer nada, assim não de casa, não sabia, tipo, pagar uma conta, ir sozinha num banco tirar dinheiro ou fazer coisa que precisasse. Então, isso pra mim foi uma mudança muito grande. Sem falar que eu nunca tinha morado sozinha, sempre com o pai e a mãe ali pra onde eu ia fazia tudo por mim (Tati, engenharia elétrica).

A ausência do suporte familiar nessa nova fase da vida trouxe como consequência imediata para a percepção deles o fato de que deveriam se tornar responsáveis por si, ao menos na maior parte do tempo. Nessa direção, faz sentido encontrarmos nas entrevistas inúmeras passagens que relatam o quão foi difícil esse momento de distanciamento dos familiares, como também dos problemas financeiros decorrentes desse processo. Somada a essa fase de adaptação de moradia, há em curso, concomitantemente, o processo de afiliação à condição estudantil. Num exercício de tentar mensurar as implicações desse processo de mudança na moradia, tendemos a considerar que essas dificuldades iniciais se sobrepõem às demais novidades que o meio universitário oferece.

⁸⁶ Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

⁸⁷ Entrevista realizada no dia 13 de janeiro de 2021.

Os discentes da UFC que necessitam do suporte institucional para o processo de moradia/migração, ou seja, das ações da assistência estudantil, irão encarar condições diferentes de acordo com a localização da sede do curso. Isso ocorre devido à ausência de Residências Universitárias nos *campi* do interior. No *Campus* Fortaleza há, conforme dados dispostos no sítio eletrônico da PRAE, dez residências universitárias, das quais nove estão localizadas no bairro Benfica e uma no bairro Pici.

Nas residências universitárias (ou moradias universitárias) diferentemente do que ocorre com o Auxílio Moradia (ou bolsa moradia), por exemplo, os estudantes encontram uma infraestrutura minimamente pronta para recebê-los, a despeito da precarização dos alojamentos ainda sim existe um espaço físico que dispõe de itens básicos para sobrevivência. De forma distinta, os estudantes que recebem o suporte financeiro das universidades para despesas com alimentação e moradia, quando realizam o processo de migração, precisam ainda procurar um local que atenda suas necessidades de moradia, assim como a aquisição de móveis e demais eletrodomésticos, como é o caso de Renata: “tá melhor depois de muito tempo eu consegui comprar um ventilador - passei muito tempo estudando no calor. Aí consegui comprar uma caminha usada, né, então tá dando pra mim estudar... o suficiente pra mim na minha casa”.

A fala acima retrata bem as dificuldades atravessadas pelos estudantes no novo ambiente domiciliar. Nessa situação particular, a discente somente conseguiu obter o eletrodoméstico ao final do curso, porque anteriormente não dispunha de recursos financeiros suficientes. A fim de ilustrarmos os contextos do Programa de Moradia da UFC, a seguir mencionaremos alguns direitos do Residente, conforme art. 18 do Regimento Geral do Programa de Residência da Universidade Federal do Ceará:

- I - Ter assegurada diariamente alimentação de qualidade, da seguinte forma: isenção de três refeições no Restaurante Universitário (café da manhã, almoço e jantar) e auxílio financeiro para ceia diária e para as três principais refeições nos finais de semana e feriados, sendo o auxílio reajustado anualmente;
- II - Ter assegurado atendimento na Divisão de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico, caso tenha necessidade;
- [...]
- XI - Ter asseguradas condições de moradia com direito a, no mínimo, cama, colchão, guarda-roupa, mesa e cadeira;
- XII - Ter asseguradas condições adequadas para o desempenho acadêmico, como: sala de estudos climatizada e com cabines individuais, computadores, internet, cadeiras e mesas;
- XIII - Ter garantidas condições de segurança no âmbito da residência universitária.

As garantias asseguradas ao Residente no plano formal não estão dispostas na mesma proporção para os beneficiários do Auxílio Moradia⁸⁸, ao contrário, podemos verificar que há uma distância considerável no rol das ações destinadas aos participantes. Constata-se, portanto, uma diferenciação fundamental quanto à proposta e implementação nos dois Programas, sendo que nos últimos anos as gestões têm dado ênfase para a ampliação de vagas nos Programas de repasse financeiro, como, por exemplo, a criação do Auxílio Moradia Temporário no *Campus* Fortaleza em detrimento da construção de novas residências. Para Coelho (2012), as Residências são frutos das diversas reivindicações do movimento estudantil e da luta dos estudantes, as quais foram fundamentais para a construção de novos prédios e ampliação de vagas.

De acordo com Marinho (2017), na justificativa de adesão ao REUNI, divulgada à época em uma cartilha para a comunidade acadêmica, a Universidade afirmou que a vinculação ao Programa possibilitaria, dentre outras ações, um forte investimento nos Programas de Assistência Estudantil, entre eles a implementação das Residências nos *campi* do interior. Como já apontado anteriormente, tal previsão não se cumpriu em nenhuma das Unidades, sendo pouco provável que seja realizada nos próximos anos.

Ainda sobre os contrastes sobre os Programas, verifica-se que o item “alimentação de qualidade” e “auxílio financeiro para as demais refeições” se cumprem parcialmente nos *campi* do interior, de modo que não há a distribuição de café da manhã nos restaurantes universitários e nem o repasse financeiro para a ceia diária. Chama-nos a atenção que esse item não seja apontado nos discursos dos nossos entrevistados - exceção de um discente.

Nessa direção, a pesquisa de Araújo (2016) aborda uma questão relevante sobre a percepção dos discentes do *Campus* Sobral acerca do Programa de Moradia da UFC. Na ocasião, o trabalho indagou aos estudantes beneficiários do Auxílio Moradia se este supria a ausência da residência universitária. Como os estudantes do *Campus* Sobral não tiveram a experiência de morar numa residência universitária, a pesquisadora buscou construir um comparativo de opiniões entre os que recebem o referido benefício e os discentes que usam a Residência. Como resultado da investigação, há uma dessemelhança na percepção dos dois grupos, a qual pode ser “justificada pelo fato de que os bolsistas não conhecem a experiência de viver numa residência e, da mesma maneira, os residentes desconhecem a realidade dos bolsistas de Auxílio Moradia” (ARAÚJO, 2016, p. 76). O trabalho ainda indica as vantagens e

⁸⁸ Ver subtópico 4.4, o qual dispõe sobre as ações de assistência estudantil desenvolvidas no âmbito da UFC.

desvantagens das duas iniciativas, segundo a opinião dos entrevistados, assim como destaca que os Programas são um estímulo para a permanência no curso de graduação.

Realizadas as considerações acerca do processo de iniciação à vida acadêmica e os seus rebatimentos nas trajetórias dos beneficiários do Programa Auxílio Moradia, ou seja, o movimento de chegada à universidade, passaremos, em seguida, a discussão sobre a inserção no Auxílio e como estão organizadas as suas moradias na nova cidade.

5.3.2 Processo de inserção no Programa e as condições de moradia na nova rotina

O primeiro aspecto a ser discutido sobre a dimensão da inserção no Auxílio, segundo nossa perspectiva, refere-se ao acesso à informação. Nesse sentido, fez-se fundamental indagarmos aos estudantes sobre a presença, ou não, de informações quanto à Política Nacional de Assistência Estudantil ainda no Ensino Médio.

Apesar de todos os entrevistados terem muito claro que as condições socioeconômicas das suas famílias poderiam implicar, de alguma forma, em limites para a continuação de suas trajetórias educacionais, não houve, no momento anterior ao ingresso, planos ou conjecturas sobre a possibilidade de acesso a alguma bolsa/auxílio para pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Isso se deve, praticamente, ao desconhecimento das ações de assistência estudantil da UFC, assim como da Política Nacional de Assistência Estudantil. Esse foi um aspecto unânime entre eles todos, ou seja, os estudantes entrevistados negaram saber da existência do PNAES, e quanto a esse ponto é válido nos questionarmos quantos tantos outros jovens estão nessa mesma condição, por vezes, desistindo de acessar a universidade por se imaginar não tendo condições de permanência.

Outra coisa que eu acho errado. Lá [escola] que era para ensinar que o cara pode ter a bolsa lá. O cara fica feliz por ter sido aprovado, mas muito triste: “ah, eu passei na UFC lá em Fortaleza, mas como é que eu vou morar lá, fala desse jeito logo (Adriano, engenharia da computação).

Com o início das aulas, eles começaram a ter contato com informações que indicavam a existência de Bolsas e Auxílios para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme os registros a seguir:

No primeiro semestre teve pessoas da minha sala que tentaram, né, e eu tentei porque elas me auxiliaram. Eu lembro que eu peguei uma fila enorme para falar com o coordenador da Psicologia justamente para se informar como é que era e tal. Acabei, né, não pegando o edital, não fui assim direcionado de uma forma tão interessante. Isso foi uma das pautas que a gente levou também para coordenação na gestão posterior, que esse contato junto com os alunos iniciais era muito importante, porque

a gente ficava muito perdido em informações. As informações não chegavam, né?! A gente que tinha que ir atrás, e a gente não sabia nem onde era que ia atrás. E aí ficou muito disperso e acabou que, por exemplo, eu perdi um ano de auxílio moradia, e isso foi muito ruim para mim (Luciano, psicologia).

Quando eu entrei, tinha uma amiga que tinha entrado também [...] e aí ela concorreu ao Auxílio Moradia. E aí eu fui perguntar como funcionava, fui tentando tirar as informações dela, e ela me explicou como é que funcionava e tudo mais (Léo, ciências econômicas).

Porque tinha os papéis, colocaram no quadro que ficam os papéis. Aí eu fui olhar no site da UFC e aí comecei a fazer a documentação (Tati, engenharia elétrica).

Todavia, nesse primeiro momento, ainda não havia uma concepção clara de como estava organizado o Programa de Assistência Estudantil da UFC, particularmente das atividades no *Campus*, tornando o entendimento das ações bastante fragmentado. Esses elementos podem também ter implicação direta no percurso acadêmico dos que chegaram à universidade e que não conseguem acessar essas informações, ocasionando evasão e baixo rendimento. De fato, é fundamental que as instituições, tanto as escolas quanto as universidades, atuem de maneira a mitigar a ausência de informações sobre as ações de assistência estudantil, implementando práticas que ampliem a discussão sobre o tema.

Assim como Araújo (2018) verificou em sua pesquisa sobre a efetividade das ações de assistência estudantil no IFCE *Campus* Iguatu, também percebemos que a compreensão construída pelos estudantes acerca do PNAES está centralizada na dimensão da transferência de recursos, não enxergando-a como um conjunto mais amplo de medidas. Essa situação, quando olhamos para o contexto do *Campus* de Sobral, é bastante atravessada, por um lado, pela inexistência dos demais serviços elencados na PNAES, mas também pela relevância que os auxílios adquirem frente às necessidades materiais mais imediatas dos discentes.

No que se refere aos motivos que levaram os discentes a participarem da seleção para o Auxílio Moradia e, posteriormente, a permanência no benefício, podemos considerar que são originários do mesmo denominador: a garantia de recebimento de um suporte institucional para as despesas com moradia e alimentação dada a condição de sujeitos em vulnerabilidade socioeconômica que necessitaram mudar de cidade. Interessa-nos, aqui, sobretudo, discutir as particularidades e a maneira como essas questões se apresentam de modo concreto nas trajetórias. Nessa direção, a questão material, anterior a qualquer outro fator, sobrepõe-se de maneira diversificada e reveladora das disparidades e desigualdades sociais, econômicas e civis vivenciadas pelas juventudes.

Assim, quando questionados sobre a presença de alguma dificuldade material após o ingresso no ensino superior, obtivemos como respostas variados modos de enxergar a situação, como demonstram as falas a seguir:

Não cheguei a passar dificuldade financeira porque desde o começo eu tive o Auxílio, tive as duas bolsas do BIA, depois... mas assim, eu nunca tive ajuda de custo dos meus pais. O que eu me mantinha aqui era com o que dava (Isaura, finanças).

Na verdade, não exatamente, porque quando eu briguei com o meu pai, aí eu saí de casa, eu ganhava o Auxílio Moradia e o BIA, então era um dinheiro bom para eu poder me sustentar em Sobral [...] O Auxílio Moradia sempre me ajudou a pagar as coisas lá em Sobral. Aí também minha mãe ajudava, me dava alguma coisa (Tati, engenharia elétrica).

Os trechos acima, de forma não muito contundente, revelam que havia dificuldades de ordem material, mas tornaram-se menos expressivas com o acesso aos Programas da Assistência Estudantil, em especial o recebimento cumulativo de dois benefícios. Entretanto, nem todos conseguiram receber alguma bolsa ou auxílio logo no começo do curso, como foi o caso de Telma e Carlos, respectivamente:

Eu comecei a receber o auxílio com mais de uma ano na faculdade, aí ficou mais ok, ficou melhor, conseguiu organizar minhas contas. Ainda tenho sim dificuldades, porque se dependesse de mim eu morava perto da faculdade. Só que os valores aumentam demais, aí fica mais complicado. Então, eu tenho que me adaptar ao que eu posso ter no momento (Telma, medicina).

No primeiro semestre quando não tinha o auxílio moradia e nenhum tipo de ajuda, né?! Até para o R.U era mais ou menos 11,00 reais por semana, às vezes, a mãe não tinha como pagar todos os dias da semana. Então, era um pouco complicado, tinha que fazer um esforço a mais (Carlos, odontologia).

As estratégias de sobrevivência empreendidas variam conforme cada situação concreta, porém atestam as lacunas que as políticas públicas não suprem, restando as famílias realizarem grandes esforços para encaminhar algum membro para a universidade. Esse contexto de precarização têm diversos rebatimentos no cotidiano dos estudantes, influenciando diretamente o desempenho acadêmico:

No começo eu tinha que ir para uma sala, eu tinha que assistir à aula e eu tinha que deixar de pensar que, por exemplo, talvez eu não pudesse mais estar ali, sabe?! Então, tipo a gente tem um estresse enorme. Pelo menos eu posso dizer por mim que eu passei muito tempo tendo uma parte da minha mente dedicada a pensar como é que ia me manter amanhã (Léo, ciências econômicas).

Então, meio que a questão do problema financeiro, que é meu mesmo, já tinha esse problema quando cheguei aqui, acabou que influenciou um pouco no processo de aprendizagem que, às vezes, por não me alimentar direito, por não dormir direito, fazer um bico para conseguir uma grana extra... atrapalhava, né?! (Renata, música)

Os dois relatos indicam que devido às dificuldades financeiras, o aprendizado pode ter ficado comprometido. Essa condição de privação ou a iminência de não conseguir custear as despesas têm um peso enorme nos seus cotidianos, sendo fonte de estresse e cansaço. Nas demais entrevistas também encontramos falas que abordam essa problemática, revelando-nos que a incerteza sobre as condições de permanência na cidade e, conseqüentemente no curso, atravessam a trajetória estudantil e podem limitar as atividades acadêmicas. Nesse sentido, no lugar de reconhecer as causas do baixo rendimento ou evasão somente nos problemas de ordem pedagógica ou pessoal, a relação dos jovens com a universidade precisa ser compreendida a partir de múltiplas determinações.

Quanto aos aspectos da moradia, uma das dimensões mais relevantes para as condições de vida dos indivíduos, temos situações muito similares entre os estudantes do Programa. Nenhum entrevistado relatou morar sozinho, tendo todos a moradia compartilhada com demais estudantes ou outras pessoas (exceção de uma estudante que recentemente estava morando sozinha, entretanto ela, no momento da entrevista, encontrava-se no último semestre). Dividir apartamento/casa com outras pessoas é uma estratégia para diminuir os gastos com aluguel, assim como internet e energia. Como vimos no primeiro momento deste trabalho, os valores praticados pelas principais imobiliárias da cidade em relação aos apartamentos pequenos, popularmente chamados de *kitchenette*, é quase a mesma quantia do Auxílio (o valor do Auxílio Moradia são R\$ 400,00 acrescido de R\$ 4,17 para a terceira refeição de cada dia do mês) nos imóveis de menor valor.

Mesmo que o valor não seja suficiente para custear uma moradia individual, somados todos os custos, é preferível, por exemplo, o Auxílio a ter que morar numa Residência Universitária, de acordo com boa parte dos entrevistados: “evidente que a maioria optou pelo dinheiro, porque o dinheiro você tem autonomia, né?! Você pode morar onde você quiser ali, né, minimamente. Não pode morar só, que é caro, mas pode morar ali com duas três pessoas” (informação verbal)⁸⁹. Todavia, essa questão não assume unanimidade entre todos os nossos respondentes, acontecendo de duas discentes afirmarem que uma Residência Universitária, caso fosse igual as de Fortaleza, seria mais vantajosa quanto ao aspecto alimentar, pois acrescentaria a quarta refeição, e à localização, pois seria próxima ao *Campus*.

O perfil dos colegas de apartamento é parecido com o deles, variando, por vezes, a instituição e o curso ao qual estão vinculados. Há colegas que estudam na UVA, IFCE, UNINTA e demais IES, sendo que nesse contexto a aproximação se deu, principalmente,

⁸⁹ Entrevista realizada em novembro de 2020.

devido a terem a mesma origem regional, ou seja, são provenientes da mesma cidade. O trecho abaixo explica esse arranjo:

Daí a gente acabou unindo forças para a gente conseguir uma casa [...]. Tinha da UVA, tinha da engenharia elétrica da UFC, mas foi isso, né, tipo, era o que tinha para hoje. E eu sempre penso que isso foi muito bom, porque se eu não tivesse conseguido, se eu não tivesse topado com esse menino nesse dia, nesse momento, no mesmo carro para a gente ir para lá, eu tinha ido morar nas Pedrinhas, que para voltar a noite do curso eu acho que seria uma frustração, uma ansiedade, uma coisa horrível. Se hoje em dia eu sinto... é horrível quando acaba a aula e eu tenho que voltar para casa andando sozinho (Léo, ciências econômicas).

Um ponto considerado pelos estudantes na escolha da moradia é a proximidade com os prédios do *Campus*, geralmente os critérios são os fatores segurança e deslocar-se “à pé” combinados. O primeiro fator ganha maior importância para aqueles que frequentam os cursos noturnos (ciências econômicas, finanças e música), porque, segundo eles, é bastante perigoso voltar para casa tarde da noite caminhando. Os demais que estudam nos períodos diurnos não relataram tanta preocupação quanto à segurança, tendo prioridade somente a distância e, naturalmente, não precisam utilizar algum meio de transporte.

Em Sobral, por ainda não existir um Sistema de Transporte Público Municipal suficientemente estruturado, acessível e com boa capilaridade (no caso dos ônibus), só há como alternativa de deslocamento para alguns pontos da cidade o uso de mototáxis⁹⁰, que é um meio de transporte caro para a população de menor renda e, claro, para os estudantes das classes populares. Por exemplo, um estudante que more no bairro Pedrinhas e o prédio do seu curso seja no Mucambinho (uma das sedes dos cursos do *Campus* Sobral/UFC) pagaria para ir e voltar todos os dias, aproximadamente, sete reais, que ao longo do mês comprometeria 35% do Auxílio Moradia. Mesmo que tenha o serviço de transporte gratuito aos membros da comunidade acadêmica da UFC - Ônibus Intracampus - interligando os prédios em que há atividades da Universidade, ainda assim é preferível aos discentes ter autonomia para o deslocamento. O trecho de Adriano confirma esse ponto:

[...] ela é boa, eu achei um lugar bom. No começo, era ruim porque era pouca gente pra dividir o aluguel. Mas é muito boa, porque fica ali atrás das Americanas, perto de tudo. Vou à pé para a universidade, não preciso pegar Intra nem nada (Adriano, engenharia da computação).

A ambientação em Sobral aconteceu de maneira bastante diversa para os nossos entrevistados, com alguns expressando sentimentos e ideias positivas em relação à cidade e

⁹⁰ Esse meio de transporte é bastante expressivo na cidade, e apesar de algumas mudanças implementadas nos últimos 2 anos, ainda é a forma de deslocamento predominante.

outros demonstrando insatisfação em determinados aspectos, principalmente os relacionados à sensação de segurança, como é o caso, por exemplo, de Isaura: “Sobral é aquela loucura, sabe, de correria... hoje é muito perigoso. Apesar de morar perto da UFC, né, já devido a isso, porque eu não tinha transporte, então tinha que ir andando para faculdade” (informação verbal)⁹¹. Há também perspectivas que revelam um olhar mais atento às desigualdades socioespaciais, marcadamente os contrastes entre o “centro” e as “periferias”, conforme transcrição que segue:

A cidade em si ela me impactou no sentido dessa questão de independência, autogerenciamento, me impactou no sentido positivo por conta de ser um ambiente interessante, apesar de ter muitas desigualdades, que eu também vivenciei, né, nos bairros periféricos junto com alguns movimentos culturais. Muito violenta, muito desigual mesmo, mas para mim, assim, teve muitos impactos positivos. Os negativos provavelmente seria essas desigualdades que ficou mais impactante para mim quando a gente começou a atuar nas periferias (Luciano, psicologia).

Por outro lado, foram poucos os relatos sobre o uso dos serviços públicos da cidade, sendo acessado algumas vezes o serviço de saúde quando necessário, como na situação de Adriano. O município tem se destacado nas duas últimas décadas, inclusive nacionalmente, nos cuidados à saúde, além de ser uma macrorregião de Saúde no Estado, recebendo, digamos, boa avaliação por parte da população, principalmente de pessoas de outras cidades, as quais têm outras vivências nos seus municípios. A fala abaixo do estudante revela um pouco dessa experiência:

É boa, tem muita coisa para fazer lá, na saúde, por exemplo, é muito boa. Muitas vezes, por exemplo, eu fui na Policlínica, fui no posto – que me atendeu muito bem. Eu tenho uma gastrite aí e um h pylori que sempre volta, aí eu tenho que ir fazer endoscopia, ir no médico, ir fazer num sei o quê [...] (Adriano, engenharia da computação).

O recebimento do Auxílio proporciona aos beneficiários, conforme a maioria das entrevistas, custear as despesas com moradia, assim como viabiliza a residência em locais que lhes facilitem a locomoção, todavia só é possível quando há divisão da moradia, pois os custos com aluguel para morar sozinho não são cobertos pelo valor recebido. Em algumas situações, como a de Adriano e Luciano, há o compartilhamento de quartos, cujo objetivo é diminuir ainda mais a quantia do aluguel, possibilitando a eles usar o Auxílio também para outros itens.

Para Isaura, ter um quarto somente para si é algo fundamental em sua rotina de estudos, optando por esse arranjo desde que se transferiu para Sobral (mudou-se em decorrência do ingresso no Programa). A mesma visão é compartilhada por Léo, que pôde realizar esse

⁹¹ Entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2021.

movimento quando passou a participar do Programa, porque antes mal conseguia pagar as despesas e, como já mencionado, dividir com mais pessoas diminui o valor para cada.

Todavia, convém apontar que há aqueles que desejam morar sozinhos em uma residência, mas devido ao valor do aluguel, não conseguiriam manter, já que ultrapassaria o valor recebido pelo Auxílio. Além dessa questão, há uma outra específica no contexto dos estudantes do curso de medicina, que trata da proximidade espacial entre as moradias e o prédio do curso. Devido a carga horária de aulas ser em período integral - manhã e tarde - é muito comum que os estudantes queiram descansar no intervalo de almoço, e morar próximo é fundamental. Porém, o valor dos aluguéis no bairro em que está localizado o curso de medicina é um dos mais altos da cidade, inviabilizando morar sozinho quando o discente só tem disponível a quantia do Auxílio. Temos como exemplo o relato de Telma:

Ainda tenho sim dificuldades, porque se dependesse de mim eu morava perto da faculdade. Só que os valores aumentam demais, aí fica mais complicado. Então, eu tenho que me adaptar ao que eu posso ter nesse momento. Mas se dependesse de mim eu teria um carro, moraria em frente a faculdade, coisas que eu poderia ter, mas, por enquanto, não dá, a gente vai se organizando com o que tem (Telma, medicina).

Percebemos, assim como apontado por Zago (2006, p. 233), que há um quadro complexo da *condição estudante*, que à problemática financeira vinculam-se outras, que somadas impactam a experiência subjetiva, intensificando, às vezes, o sofrimento existencial e promovendo para muitos diversas formas de adoecimento psíquico. Conforme a autora, existe “uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das situações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.).

Nessa direção, quando questionados sobre a realização de atividades comuns/lazer, que não tivessem ligação com a rotina acadêmica, tais como passeios em praças/parques ou ida a shows/cinema/teatro, deram ênfase ao fato de que suas rotinas estavam totalmente voltadas à universidade, como a fala dos dois estudantes a seguir: “aqui é basicamente eu ir para alguma coisa da faculdade, porque em questão de amizade e tal, normalmente, os meninos moram mais distante de mim, mas de vez em quando a gente faz alguma coisa junto” (Telma, medicina); “em Sobral eu vou da faculdade para casa, só isso. Só no final do semestre que a gente marca de sair para algum lugar, porque a gente já passou o semestre inteiro dentro de casa, então a gente marca um lugar para comer um hambúrguer, uma pizza. Mas no período do semestre é só faculdade e casa mesmo” (Carlos, odontologia).

Esse foi um aspecto que nos chamou atenção, porque, mesmo vivendo em uma cidade que oferta programação cultural gratuita e de boa qualidade (na opinião de muitos habitantes), não há por parte dos nossos entrevistados alguma adesão a essas atividades e a outras - que são pagas. Caberia, nessa direção, realizarmos uma ampla discussão, bem como aprofundarmos esse ponto com os estudantes em outro momento, dada a complexidade.

Feitas considerações e discussões sobre os aspectos relacionados ao ingresso na universidade, inserção no Programa e condições de moradia, passaremos em seguida a problematização do impacto do Auxílio Moradia nas trajetórias acadêmicas de nossos interlocutores. No nosso entendimento, precisávamos delimitar as condições em que os estudantes não eram atendidos pelo Programa e as que se seguiram após o recebimento do suporte financeiro.

5.3.3 Percepção dos beneficiários sobre o Programa

Neste subitem, procuramos dar visibilidade à percepção dos beneficiários sobre o modo, direta ou indiretamente, que o Programa Auxílio Moradia interferiu em suas trajetórias acadêmicas. Num primeiro momento, trazemos elementos, a partir das falas, sobre a relevância do Programa para a comunidade discente, que evidencia um conjunto de aspectos relacionados à concepção da Política de Assistência Estudantil, conforme os próximos relatos:

Ele é muito importante para que esses alunos de baixa renda possam ingressar na faculdade, possam ter uma qualidade de vida melhor, né, ao se deslocar da sua cidade. Eu acho que é uma garantia de um direito do estudo, né, do ingresso na universidade (Carlos, odontologia).

Daí, isso é uma coisa que eu vejo a importância - concluindo a minha ideia - da importância de auxílio e dessas coisas de auxílio, porque, às vezes, a pessoa pensa “não, mas tem as bolsas de monitoria, a pessoa pode conseguir, né?!”, mas nem sempre é um jogo de igual para igual, sabe?! Eu tentei, eu tentei, eu cheguei perto, mas foi aquilo: eu me esforcei muito para tentar aumentar meu IRA - deixar meu IRA o mais alto possível - e mesmo assim não deu certo. E olha que tem gente que nem tem essa facilidade, por exemplo, tem mais distância, tem mais problemas para enfrentar e não consegue manter um IRA legal, né?! E aí vai lá concorrer de igual pra igual com uma pessoa que mora em Sobral, que já tem os seus privilégios, ela não consegue. Então, é muito bom o auxílio para tentar sanar ou pelo menos medicar um pouco (Léo, ciências econômicas).

O primeiro trecho destaca a Assistência Estudantil, particularmente o Auxílio, enquanto meio para garantir o direito à educação, apontando também que através desse Programa os estudantes podem ter melhor qualidade de vida. Essa percepção, assim colocada de maneira tão direta no discurso, não é frequente entre os discentes, que indicam sim a maneira

que enxergam a Assistência Estudantil, porém não sob a ótica que a educação é um direito social e que deve ser garantido pelo estado. O segundo relato, também nos aponta outra questão, afirmando a dimensão da Política em diminuir as desigualdades sociais, e promovendo condições para que os estudantes das classes populares possam participar do “jogo”, ou seja, possam experimentar o ensino superior com menos limitações e dificuldades.

Partimos do entendimento que para compreender mais de perto as condições de sobrevivência dos estudantes provenientes das classes populares é preciso nos voltar para um análise que dê conta também de questões que vão além dos critérios de renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais, porque, como tão bem discute Zago (2006), as questões materiais estão entrelaçadas a outras de ordem simbólica, moral, cultural e de saúde mental, envolvendo muitos custos pessoais. Nesse sentido, os relatos dos beneficiários logo mais, apesar de estatisticamente pouco vultosos, são um indicador relevante para nossa análise quanto à repercussão do Programa para além das questões financeiras:

Com certeza, sem dúvida alguma! Primeiro, eu ganhei uma coisa que eu não tinha em Sobral, que é estabilidade. Assim, quando caiu a primeira, eu já tipo dei um suspiro e pensei “ai meu Deus, pronto, já tô mais estável, eu já tenho um dinheiro aqui guardado para aluguel, já tá tudo reservado. Sabe, eu acho que a coisa principal, sem dúvida, é você se sentir estável num lugar (Léo, ciências econômicas).

Essa fala aponta um elemento fundamental para a sobrevivência dos estudantes das camadas populares na universidade, e até mesmo como questão organizadora de seus afetos, projetos de vida e saúde mental: o sentimento de ter estabilidade e não se manter, a todo momento, com o fantasma de que seus planos e desejos estejam numa condição ameaçada. Parece-nos, sobretudo, essencial para um bom aproveitamento acadêmico não ter preocupações que ponham em risco a sua permanência e sustentabilidade na universidade. Em diversos momentos nas entrevistas, principalmente os estudantes que afirmaram depender do Auxílio Moradia para morarem em Sobral, expressaram o sofrimento e angústia que vivenciaram frente a possibilidade de não conseguirem conservar-se em seus cursos. Dessa forma, com o ingresso no Programa, passaram a ter menos preocupações em como manter-se, e como colocou a estudante a seguir, puderam realizar suas atividades com mais “paz”: “sim, porque me ajuda muito. Então, eu não fico tão preocupada... eu sei que vai ter esse dinheiro no começo do mês e vai dar certo pagar as minhas contas, aí eu não fico tão desesperada, consigo fazer as outras coisas em paz, entendeu?!” (Telma, medicina)

Desses relatos, observamos que a sensação de *estabilidade* proporcionada pelo recebimento do Auxílio está associada a *permanência* na universidade, as quais podem ser efeitos positivos do Programa sobre as condições dos estudantes no ensino superior, conforme as narrativas a seguir:

O auxílio moradia é muito importante para a permanência da gente na faculdade, porque a parte financeira é um negócio muito complicado, que aí se você não tem, os seus pais não têm de onde tirar, você tem que voltar para casa e trabalhar. E aí, o auxílio acaba dando uma ajuda e tanto, que eu não conseguiria me manter até agora sem o auxílio. A parte financeira ela pesa muito pra gente, e aí é uma coisa que eu fico muito aperreada, fico muito desesperada quando eu não sei como eu vou pagar uma coisa e tal. Ele meio que dá uma segurança, entendeu?! Eu sei que eu vou ter esse valor todo mês, eu sei que eu vou conseguir pagar as coisas, eu não preciso me desesperar e eu consigo estudar bem. Tenho um desempenho acadêmico melhor. Eu acho que eu realmente não conseguiria me manter aqui na faculdade se não fosse o auxílio, e eu acredito que os outros alunos também – os alunos que utilizem o auxílio (Telma, medicina).

Para mim foi muito satisfatório. Tive colegas/amigos que se não fosse o auxílio moradia eles não conseguiriam terminar o curso. Isso é fato. Eu talvez conseguiria sem ter o auxílio moradia, mas com muito sangue nos olhos. Mas em compensação tinha outras pessoas que de fato sem o auxílio moradia não conseguia não. Tinha nem perigo. Eu lembro demais de um colega nosso que falava assim: se eu não conseguir no primeiro ano logo, eu tranco o curso, porque eu não consigo morar aqui no segundo semestre (Luciano, psicologia).

E ele [Auxílio Moradia], sem dúvida, me ajudou muito, e, na verdade, ele é o meu alicerce, é o que eu tenho para me manter no curso. Assim, porque eu acho que principalmente agora, que ultimamente aqui em casa minha mãe tá muito doente, e aí eu ter que voltar para faculdade e não ter de novo, voltar com a mesma situação, talvez pior, então eu acho que... eu não tenho como explicar, mas ele é muito importante (Léo, ciências econômicas).

Observamos, dentre outras questões, que entre os estudantes há dois perfis de beneficiários: o primeiro trata-se dos que não teriam, bem como seus familiares, meios de custear suas despesas em Sobral, sendo totalmente dependentes do benefício para pagar despesas com moradia, alimentação e demais itens; entre esses estudantes há os que poderiam em tese trabalhar, pois a carga horário do curso não traria empecilhos, e os que, provavelmente, trancariam o curso devido ao período integral, bem como aqueles que fariam o movimento pendular (ir e voltar todos os dias para sua cidade). O segundo grupo, em menor proporção, poderia residir em Sobral sem a participação no Programa de Moradia, contando com o apoio financeiro da família, entretanto enfrentando diversas adversidades.

Dessa forma, a existência do Auxílio Moradia, a partir dos relatos de seus beneficiários, mostra-nos que é uma ação fundamental para a efetivação da permanência acadêmica, atuando como importante elemento para garantir o direito à educação e fruição da universidade. No entanto, sabemos que os obstáculos vivenciados por esses estudantes não se

resumem somente à garantia de alimentação e um teto para morar, como já apontado antes, ao longo do percurso acadêmico existem, bem como vão surgindo, outras desigualdades, que são geradas dentro e fora da universidade. Para Araújo *et al* (2019, p. 127)), a “permanência do estudante das camadas populares na universidade é difícil e marcada por uma série de ajustes e ações empreendidas por ele e sua família em resposta aos diferentes obstáculos que vão surgindo ao longo do percurso”.

A pesquisa de Araújo *et al* (2019) ao apontar que os auxílios estudantis repercutem consideravelmente sobre a taxa de permanência corrobora com a nossa premissa sobre a importância, nesse caso sobre um benefício específico do Programa de Moradia Estudantil da UFC, para a manutenção dos estudantes. Os autores evidenciaram que os estudantes beneficiários do Programa de Assistência Estudantil da instituição em que foi realizada a investigação permaneceram mais do que os não beneficiários. Na mesma direção caminha Souza (2016), que ao realizar uma pesquisa com os beneficiários do Programa de Benefícios Econômicos da UFPR, constatou que a maioria dos discentes não teriam condições de permanecer na universidade sem o apoio da Política de Assistência Estudantil.

A análise dos dados também evidenciou que o recurso financeiro repassado além de cumprir a função de manutenção da moradia e alimentação, atua em outras frentes, como apoio para compra de material didático, transporte, dentre outros, de acordo com as falas:

Com certeza, porque como eu falei, eu não taria mais aguentando, né?! Estaria bem cansado de ir e voltar todo dia. Interferiu mais no seguinte: com o auxílio eu consegui trocar meu notebook, eu mesmo que compro meu material escolar, então tudo que eu tenho na faculdade vem desse auxílio, né?! Se eu for contar assim até a xerox que eu tirei dos meus documentos pro PET foi do auxílio moradia (Adriano, engenharia da computação).

Com certeza! Interfere, principalmente, porque eu tive oportunidade de ter um pouco mais de qualidade de vida, né?! Tanto que me ajuda não só na moradia, mas como no custeio das coisas que precisa comprar, né, dos equipamentos e instrumentais. Então, o auxílio moradia me ajuda na moradia e me ajuda a permanecer no curso dessa forma, né?! (Carlos, odontologia)

É um importante indicador desses trechos a necessidade de implementação de outras ações que visem o atendimento das condições mínimas para o acesso às aulas, participação nas atividades de pesquisa e extensão e práticas nos laboratórios, em condição de igualdade com os demais estudantes. Mesmo que o objetivo dos nossos entrevistados ao participarem dos Programas de Bolsas⁹² não tenha sido motivado unicamente para o recebimento da bolsa, sabe-se que estas cumprem um relevante papel ao somar-se com a renda

⁹² No item 2.4 vimos que quase todos os entrevistados participaram de Programas de Bolsa por mérito.

proveniente do Auxílio para pagamento dessas despesas citadas. Essa situação ficou evidente na trajetória de Isaura quando o seu período na Bolsa de Iniciação Acadêmica chegou ao fim, de acordo com o relato:

Passei um período só com o Auxílio - então realmente era bem difícil, era na garganta. Então, assim, as pessoas que eu dividia me ajudava muito... a questão na divisão, na questão de alimentação, eu trazia muitas vezes de casa, né, arroz, essas coisas assim. E a outra pessoa que morava aqui comigo, como ela tinha um trabalho, então ela assumia algumas partes quando não dava, né?! Eu pagava aluguel, ajudava a pagar as despesas, mas é difícil quando você só conta com o auxílio, né?! Eu enfrentei sim dificuldade financeira, mas graças a Deus eu tinha quem me ajudasse, quem tivesse ali do meu lado (Isaura, finanças).

Outra dimensão significativa nos percursos estudantis, principalmente dos discentes provenientes das classes populares dada as circunstâncias de múltiplas dificuldades vivenciadas, trata-se do desempenho acadêmico. Nesse sentido, esse aspecto também ganha relevância para a nossa discussão, porque, assim como a taxa de permanência é um significativo elemento que atravessa as trajetórias dos sujeitos dessa pesquisa, o desenvolvimento acadêmico adequado também é. Desta maneira, conforme dados levantados junto a Equipe de Assistência Estudantil de Sobral, 83% dos beneficiários do Auxílio Moradia no ano de 2019 tiveram desempenho acadêmico satisfatório⁹³ e apenas 2% evadiram. Do total de oito entrevistados, apenas um discente afirmou ter tido baixo desempenho acadêmico nas disciplinas.

Sabe-se que o desempenho acadêmico é determinado por um conjunto de fatores e variáveis. No caso dos beneficiários do Auxílio Moradia, participar do Programa não determina o sucesso acadêmico, porém tem propensão a produzir efeitos nesse processo, de acordo com o conteúdo das entrevistas. Os relatos dos estudantes indicam que há um esforço - muitas vezes a renúncia de ter um dormitório somente para si - para diminuir as despesas com moradia, fazendo com que sobrem recursos para ser utilizado para custear outros itens, marcadamente material acadêmico. Dessa forma, o benefício ao possibilitar que os estudantes supram também essas necessidades, bem como possam ter, de acordo com as entrevistas, melhores condições de sobrevivência, atua indiretamente na promoção de contextos favoráveis ao bom desempenho acadêmico.

Mesmo que não seja o objetivo institucional do Programa Auxílio Moradia, o benefício é utilizado pelos estudantes para custear as mais diversas necessidades materiais, e essa questão é um importante dado para pensarmos não só a condição socioeconômica

⁹³ A compreensão das Equipes de Assistência Estudantil de Sobral e da PRAE ao para fins de acompanhamento dos beneficiários dos Programas de Assistência Estudantil da UFC parte da concepção de que o desempenho satisfatório ocorre quando o estudante alcança aprovação em mais de 50% das disciplinas matriculadas.

empobrecida dos estudantes de maneira isolada, mas os limites aos quais estamos circunscritos numa sociedade capitalista, marcada pelos retrocessos do projeto neoliberal em curso.

Nos últimos cinco anos, as universidades têm respondido a vários processos de auditoria dos órgãos de controle, os quais reiteradamente questionam os critérios de seleção para os Programas, bem como os casos de estudantes que acumulam um ou mais benefícios. Sobre este último ponto, como vimos, não existe outro motivo que não esteja relacionado a condição de vulnerabilidade econômica, psicossocial e cultural da maioria dos estudantes que compõem as IFES, pois a inserção em somente um programa ou projeto não é suficiente para boa parte dos discentes cobrirem os gastos com a sua manutenção. Nos casos em que os estudantes conseguem sobreviver recebendo apenas uma bolsa/auxílio é com muito sacrifício, como os relatos dos nossos entrevistados revelam.

Há também indicações para que o acesso aos programas seja condicionado à participação da família no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, o que na prática implicaria em uma maior focalização do PNAES. As orientações e notas técnicas desses órgãos, de uma maneira geral, focam suas análises apenas nos dados brutos, e por vezes deixam transparecer que a problemática reside apenas nos mecanismos de gestão, quando sabemos que os limites e cortes no orçamento têm impactado fortemente o alcance do PNAES entre os estudantes - assim como da universidade como um todo.

Nesse sentido, não nos causa estranhamento que em todas as entrevistas que fizemos os estudantes apontam como aspecto negativo ou a ser melhorado no âmbito do Auxílio Moradia seja a quantidade de vagas e o valor repassado. A seguir alguns trechos que retratam essa situação:

Aumentar o valor, aumentar a quantidade de vagas também, se pudesse, né?! Acho que o valor e as vagas. A documentação eu acho que precisa mesmo, porque vocês têm que saber quem precisa e quem pode esperar mais um pouco. Acho a documentação muito difícil, muito burocrática, mas eu acredito que seja importante para poder fazer esse filtro dos estudantes. (Telma, medicina); eu acho que dessa forma que tá sendo, tá muito boa. Talvez, não sei, se abrisse mais vagas, né, mas eu acho que tá muito bom. Eu gosto da forma que tá acontecendo. (Carlos, odontologia).

Eu acho que assim... se arredondasse para os 600 – eu não vou receber porque já estou saindo – mas 600 eu acho que dá para a pessoa tirar pelo menos um pouco para a alimentação – 80, 70 reais por fora. Então, daria pelo menos para comprar por mês o básico do básico para poder se alimentar melhor. Tinha que mudar não só o auxílio, mas também o RU. O RU faz parte também, né, que é a questão do café da manhã. Deveria ter o café da manhã, entendeu?! (Renata, música)

A última fala, como podemos ver, é bem enfática quanto a condição da alimentação, afirmando que o que é repassado pela universidade não possibilita acessar o básico, e que somada a isso tem a ausência do café da manhã no Restaurante Universitário. Conforme colocamos anteriormente, esse é um dos aspectos que diferencia sobremaneira a condição dos beneficiários do Programa de Moradia na UFC.

A percepção sobre a necessidade de ampliação do Programa ocorre, principalmente, porque muitos colegas, elegíveis a receber o benefício, não foram selecionados devido à quantidade reduzida de vagas. Logo no processo seletivo eles têm uma noção da relação demanda *versus* vagas, porque o número de inscritos, a depender do ano, ultrapassa três vezes mais a oferta. Então, o número de ingressantes por ano é muito abaixo do quantitativo de solicitantes, gerando exclusão de um número considerável de indivíduos. Lembrando que esse é o benefício mais desejado entre os estudantes devido ao seu caráter contínuo.

Dessa situação, resulta uma nova problemática: os estudantes ficam realizando comparações e suposições entre este ou aquele sujeito que está no Auxílio. Então, é muito comum chegar até a Equipe relatos de recebimento indevido do benefício. A seguir, temos o comentário dos discentes sobre esse processo:

É por que assim... é bom, entendeu?! Só que eu acho que poderia ter um critério diferente, outro tipo de critério que não está nas competências de uma assistente, porque realmente eu conheço muitas pessoas que enrolam, que não precisam ganhar, entendeu, e que tão lá. Só que tipo, não tem como a gente chegar lá e dizer “ó, essa pessoa não pode”, porque elas têm que acreditar no que as pessoas mandam, que é a integridade das pessoas, é a honestidade das pessoas, entendeu?! Só que é mais nesse sentido, entendeu?! (Tati, engenharia elétrica)

São pessoas que usufruem do auxílio, mas elas não precisam daquele auxílio de verdade, e elas estão tomando a vaga de outra pessoa que precisa [...] Por isso, eu estou deixando bem claro que eu não sei, mas uma amiga minha me disse que um cara que recebia auxílio, e ele, tipo, já tinha tudo ok na vida, sabe, ali para cursar. Era uma coisa que ele usava só para gastar em saideira, essas coisas...daí, eu não sei se isso é real ou se isso é só uma mentira que começou a se espalhar e se tornou verdade. (Léo, ciências econômicas).

Partindo de uma perspectiva mais crítica, o relato abaixo aponta para situações que os estudantes mais vulneráveis não são selecionados para o Programa, é devido, principalmente, como nos coloca a teoria de Bourdieu, à origem social. Para Luciano, é a condição de classe, sobretudo, que determina os destinos escolares de muitos jovens universitários. Nesse trecho, o estudante faz alusão, inclusive, a outro ponto importante em nossa discussão: a democratização do acesso à informação.

Pessoas que eu sabia que eram pobres, que não tinham muito sustento, muitas dificuldades, não conseguiram o Auxílio por conta de documentação. E existe outras

peças que tinham carro e tudo e tinham o auxílio. Inclusive uma dessas pessoas chegou para mim e falou: eu preciso do auxílio, porque eu preciso botar gasolina no meu carro. Então isso foi muito doloroso de ouvir, porque eu sabia que tinham várias outras pessoas que precisavam e não conseguiam por uma documentação ou duas, até porque não sabiam como conseguir tal documentação. A gente chega muito perdido na universidade. Enquanto o outro já tem um nível bem melhor, né, são de outro nível, outro escalão. Então, não tem tantas dificuldades assim, por exemplo, de se informar. A gente quando chega na universidade, a gente que vem de um nível mais baixo financeiramente, a gente não sabe nem o que é uma Reitoria, não sabe com quem perguntar onde é. Nada! A gente não sabe de nada, né?! É muitas vezes a gente tem medo de perguntar mesmo, tem medo, receio (Luciano, psicologia).

Mais uma vez a problemática do acesso à informação surge na análise dos dados, revelando-nos a centralidade que ocupa na trajetória estudantil dos jovens das classes populares. Este é um aspecto que indica a necessidade de ter políticas na universidade que lidem com essa dificuldade. Acreditamos ainda que as Equipes de Assistência Estudantil não devem ser as únicas responsáveis sobre esse tema, é preciso também que a comunidade docente e os outros técnicos-administrativos que atuam junto aos discentes se impliquem nesse processo.

Quando indagados sobre quais investimentos seriam necessários para a UFC realizar, novamente a questão do acesso à informação está presente na percepção dos estudantes:

Assim eu acho que para melhoria mesmo em si era realmente ter mais informação para as pessoas que estão entrando, até mesmo que as pessoas consigam visualizar... eu consegui visualizar isso por que eu tive que vivenciar tudo isso, mas tem gente que vai e volta para faculdade e, às vezes, não sabe nem que isso existe, não sabe nem o que se passa, não sabe nem as oportunidades que a faculdade dá, né?! Então, acho isso importante que houvesse mais transparência sim na questão das informações (Isaura, finanças).

Também apontaram, mais uma vez, que a UFC precisaria ampliar as ações de assistência estudantil, como construir uma Residência Universitária no Campus e aumentar a oferta de bolsas nos Programas, conforme os relatos a seguir: “acredito que aumentar a quantidade de bolsa, porque são bem limitadas, e aí muitas bolsas você tem que ter o IRA bom... tem que ter acima de 7, então tipo assim, tem gente que tem dificuldade de ter, aí já não ganha” (Tati, engenharia elétrica); “tem que ter uma residência universitária. Tem espaço pra isso. Se não tem recurso, faz um dormitório, poxa! Já tem dormitório lá na UVA. Muda o RU, coloca café, almoço e janta. Isso ia melhorar bastante. A universidade não vê muito o aluno” (Renata, música).

Posto isto, fica claro que os estudantes do *Campus* Sobral enxergam a necessidade de a universidade ampliar a quantidade de vagas no Auxílio Moradia, bem como nos Programas de Bolsas, de um modo geral. Entretanto, dada a conjuntura social, política e econômica que o país atravessa, fica cada vez mais distante a concretização dessa intenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido ao longo destas páginas teve como horizonte, fundamentalmente, discutir e apresentar as condições de vida dos jovens integrantes do Programa Auxílio Moradia da *Campus Sobral* na UFC. Para tal, foi pensado como arranjo que pudesse nos dar condições de realizar essa apreensão da realidade, a análise do impacto do Programa nas trajetórias acadêmicas desses indivíduos. Nesse sentido, foi importante realizar aproximações com a história da cidade de Sobral, assim como alguns elementos importantes sobre o aspecto da moradia no município. Apresentamos também as narrativas de vida de cada estudante que nos concedeu entrevista.

Antes de realizarmos o debate sobre os resultados da pesquisa, construímos dois momentos fundamentais para o trabalho, que trata, primordialmente, sobre as questões teóricas pertinentes ao objeto de estudo. Assim, com estudos provenientes, principalmente, da sociologia da educação e sobre a Política de Assistência Estudantil e constituição do ensino superior no Brasil, esforçamo-nos em elaborar um arcabouço teórico que nos conduzisse para a discussão dos dados.

Assim, esta dissertação teve como objetivo estudar as repercussões do Programa Auxílio Moradia no percurso acadêmico dos estudantes da UFC - *Campus Sobral*. Para atingirmos nosso intento, buscamos realizar uma investigação qualitativa junto aos beneficiários do Programa, que são discentes provenientes das classes populares, em sua maioria da região norte do estado do Ceará.

A demanda por moradia estudantil na UFC não é um fenômeno recente, ao contrário, desde a década de 50 que os estudantes reivindicavam e se mobilizavam para fazer avançar a garantia da residência universitária. Segundo Coelho (2012), as Residências hoje são resultado da “luta e do movimento estudantil, pois se evidenciaram em todo processo de criação de vagas as reivindicações, resistências e invasões, que conduziram os estudantes a conquistas arrancadas mediante a luta, denúncia e movimento combativo.” (p. 145). Neste sentido, desde sempre houve a presença de discentes oriundos de outras cidades, os quais tinham que mudar-se para cursar o ensino superior. Muitos, devido a condição socioeconômica, não podiam custear as despesas com a nova moradia, sendo necessário o suporte institucional.

Esse processo se intensifica, como discutido no capítulo quatro, a partir das grandes mudanças ocorridas no cenário da educação superior no país, marcadamente após os anos 2003. Com as medidas adotadas visando a ampliação do acesso ao ensino superior das classes populares, presenciamos uma acentuada transformação do público que chegou às portas do

sistema universitário. Dessa conjuntura, resultou a necessidade de se pensar na ampliação das medidas que assegurassem a permanência desse público.

Com um quantitativo bem maior de estudantes que precisavam de ações assistenciais, ou seja, um cenário bem mais desafiador, foi se desenhando por meio de reivindicações do movimento estudantil, gestores e atuação do FONAPRACE a relevância de um Programa Nacional de Assistência Estudantil que possibilitaria fortalecer as ações já existentes nas IFES, assim como criar outras. Dessa forma, surge o PNAES em 2010 através do Decreto n. 7.234/2010.

Entretanto, a UFC só irá regulamentar o seu Programa de Assistência Estudantil em 2013, após aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Como vimos, o Auxílio Moradia nos *campi* do interior existe desde 2010, conforme o levantamento de dados que fizemos do Anuário Estatístico. Essa informação indica que o Auxílio Moradia já era executado no âmbito da universidade antes da regulamentação. Outro descompasso, trata-se da ausência de diretrizes quanto a implementação do benefício, carecendo de orientações e indicações de como executar as ações.

A execução do Programa de Assistência Estudantil da UFC vai ter um caráter diferenciado nas unidades acadêmicas do interior devido a organização administrativa destes setores. Enquanto em Fortaleza os servidores estão lotados na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, no interior estão nas Diretorias do *campus*. Tal como explicitado, os *campi* do interior atravessam uma série de dificuldades e limitações, impactando, em muitas situações, o desempenho das atividades pelas Equipes de Assistência Estudantil. Essa diferenciação entre capital e interior, também ocorre quanto à oferta dos serviços, sendo que no *Campus* Fortaleza há uma quantidade maior de ações, dentre elas o serviço de acompanhamento pedagógico.

No caso da política de moradia, mesmo com a promessa ou intenção de construção de residências universitárias nos *campi* do interior, não ocorreu ainda a extensão dessa modalidade, sendo pouco provável que ocorra nos próximos anos. Assim sendo, para atender a demanda cada vez maior por suporte institucional de moradia nos *campi* do interior, foi elaborado um Programa de repasse financeiro, o qual a UFC disponibiliza mensalmente uma quantia para contribuição nas despesas de aluguel e custeio da ceia, já que o Restaurante Universitário por meio de isenção da taxa oferta almoço e jantar. Nestes termos, o estudante fica responsável por lidar com todas as questões relacionadas a sua moradia, desde a escolha do local onde mora até os problemas burocráticos que possam surgir.

Por mais que o processo de interiorização e democratização do acesso ao ensino superior tenha levado para as cidades de médio porte a universidade, não houve redução da

demanda por políticas de moradia no âmbito das IFES, de maneira oposta, possibilitou que os jovens que moravam nas cidades pequenas, que jamais ousariam mudar-se para um grande centro urbano devido às limitações financeiras de suas famílias, pudesse vislumbrar a possibilidade de ingressar num curso de graduação.

Como vimos, o trabalho de Araújo (2016) apontou que os beneficiários do Auxílio Moradia do *Campus Sobral*, em sua maioria, preferem esta modalidade do Programa a residências universitárias, posição essa referenciada também em nossa pesquisa pela maioria dos interlocutores. Todavia, sabemos que esses estudantes não conhecem a realidade das residências e isso pode ter influência sobre as suas preferências e visões acerca da modalidade. Conforme os relatos nas entrevistas, o principal motivo pela opção do Auxílio Moradia se deve à maior autonomia quanto à escolha de com quem morar e da localização da moradia.

Enquanto os moradores das residências têm a garantia de condições mínimas de sobrevivência nos imóveis institucionais, como mobiliário e salas de estudo, os usuários do Auxílio Moradia são responsáveis por equiparem suas casas sem nenhum tipo de suporte da universidade. Isso acarreta uma série de dificuldades e obstáculos quando ocorre a mudança de cidade, porque tudo fica por conta da iniciativa dos estudantes e familiares, sendo que muitos passam a viver em situações bastante desconfortáveis e, por vezes, insalubres. Além desse aspecto, outro ponto distintivo é quanto a ausência da distribuição de café da manhã nos restaurantes universitários dos *campi* do interior, diminuindo, de toda forma, a extensão das ações.

Apesar das ações do Auxílio Moradia serem quantitativa e qualitativamente diferentes da modalidade residência universitária, constatamos que há repercussões positivas quanto ao atendimento das demandas estudantis por moradia. Nesse sentido, o Programa Auxílio Moradia tem impactado as trajetórias dos estudantes, principalmente, quando olhamos para o fator permanência. Os trechos das entrevistas que realizamos são contundentes sobre essa dimensão, revelando-nos que além do efeito imediato de poderem custear os gastos com moradia e consequentemente permanecer em Sobral, há a promoção de outros elementos, que segundo os beneficiários, são fundamentais para um bom desempenho acadêmico.

Assim, além da repercussão no campo das condições materiais, foi colocado pelos discentes os impactos nas questões subjetivas, as quais estão conectadas aos sentimentos de ter estabilidade e menos preocupações em como vão permanecer na universidade. Essa questão foi descrita como algo que traz *paz* para os seus cotidianos, permitindo que possam se dedicar às atividades acadêmicas de maneira mais proveitosa. Ademais, isso vai implicar também, consequentemente, em uma trajetória acadêmica mais exitosa.

Os discentes entrevistados nesta pesquisa informaram ainda que o recurso recebido pelo Programa é utilizado também para custear outras despesas, como material acadêmico (fotocópia e compra de livros). Então, para que o auxílio sobre e dê conta de cobrir os gastos com moradia e material acadêmico (em alguns casos roupas e demais utensílios domésticos), a alternativa é dividir a residência com outras pessoas, sendo que alguns dividem quartos para diminuir ainda mais o valor do aluguel. Outra constatação é que após o ingresso no Programa, os estudantes não recebem mais nenhuma ajuda financeira da família.

Identificou-se, no entanto, que apesar dos estudantes terem relatado que o valor recebido pelo Auxílio era utilizado para outras despesas além da moradia, há procura e participação em outras atividades que disponibilizassem repasse financeiro. Dessa forma, todos os entrevistados, em algum momento do curso, integraram programas de bolsa, dentre elas a Bolsa de Iniciação Acadêmica - outra ação do Programa de Assistência Estudantil da UFC. Sabemos que a condição dos estudantes das classes populares é atravessada por inúmeras dificuldades, que vão além das financeiras, muitas vezes sendo intensificadas a partir de uma série de exclusões culturais e simbólicas, por isto acreditamos, no caso dos beneficiários do Auxílio Moradia, que a procura pela participação de bolsas não tenha sido motivada somente pelo critério acadêmico, mas da necessidade de ampliar a renda e poder ter acesso a outros bens, como os culturais e de lazer. Ao longo do trabalho apresentamos vários dados e informações acerca do custo de vida em Sobral, que, como vimos, os preços dos aluguéis e transporte são altos em comparação ao valor repassado pela universidade e não sobra o suficiente para utilizar em outras necessidades além das estritamente necessárias.

Neste sentido, temos, por meio dos relatos, a importância da assistência estudantil para assegurar a permanência dos estudantes na UFC, em especial o Programa Auxílio Moradia do *Campus* Sobral que possibilita a centenas de jovens da região norte do Ceará ter meios de custear suas despesas quando da necessidade de migração. Assim, os impactos na trajetória estudantil dos discentes são percebidos, principalmente, quanto à garantia de condições, mesmo que mínimas, para permanência e conclusão de seus cursos, além de oportunizar meios que implicam num melhor desempenho acadêmico. Ao colocarmos em pauta os direitos à educação, cultura e renda das juventudes, sabemos do significativo papel que o ingresso no meio universitário possibilita e representa para as classes populares, dessa forma, ao termos um Programa de Moradia que atenda as necessidades desse público é de grande importância para todos.

É muito importante que as investigações iniciadas neste trabalho, marcadamente sobre as trajetórias acadêmicas de jovens das classes populares, sejam ampliadas. Nesse

sentido, é fundamental outras pesquisas que foquem as trajetórias escolares e acadêmicas daqueles oriundos de cidades de pequeno porte e do meio rural, público que talvez seja mais frequente nos *campi* avançados, como o caso do *Campus* de Sobral, ou das IES recém-constituídas nas cidades de médio porte. É pertinente que conheçamos esse público, entendendo suas particularidades e necessidades, principalmente os profissionais da educação.

É mais frequente encontrarmos trabalhos que tratem dos percursos acadêmicos de jovens que estão nas IES situadas em capitais, ficando pouco visível esse novo perfil de estudantes pós-ampliação da rede de ensino superior, tanto a pública como a privada (essa última preferencialmente os estudantes do PROUNI). Por essa perspectiva, seria significativo, entendermos quais as aproximações ou distanciamentos entre as trajetórias estudantis de jovens das classes populares que fazem seu curso de graduação em uma instituição pública e privada.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que as premissas apresentadas neste trabalho não se encerram aqui, dada a complexidade que esta temática assume no contexto da educação superior no país, necessitando de mais estudos que ampliem, confirmem ou contraponham a nossa proposta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017.

ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: quais as relações? **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 2, p. 447-468, 2010.

ARANHA, Valmir. Mobilidade Pendular na Metrópole Paulista. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 4, dez. 2005, p. 96-109.

ARAÚJO, Anne Caroline Costa. **A Percepção Discente sobre a Residência Universitário no Brasil e o Programa Auxílio Moradia no Campus da UFC em Sobral**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, José Edvar Costa de. Igreja Católica, Poder Público e Organizações da Sociedade: Convergências e Divergências na Gênese do Ensino Superior na Região Norte do Ceará. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: SBHE, 2006. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo02/Jose%20Edvar%20Costa%20de%20Araujo%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor *et al.* Efetividade da Assistência Estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 24, n. 03, p. 722-743, nov. 2019.

ARRETCHE, Marta. Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 33, n. 96, 2018.

ARRUDA, Bárbara Diniz. **Quando o Povo Chegou ao Ensino Superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Expansão, Diversificação, Democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, maio./ago. 2015

BOURDIEU, Pierre. **O Senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia, Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Zaia. A Dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 152-165, jul. 2001.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 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/l10172.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007**. Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/páginas/42/2005/11096.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2014**: notas estatísticas. Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BURAWOY, Michael. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Tradução de Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens Universitários. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, p. 135-155, 2002.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. O PROUNI no Governo Lula e o Jogo Político em Torno do Acesso ao Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CAVAIGNAC, Mônica. Duarte.; LOIOLA, Edna Mota. A assistência estudantil e o acesso dos jovens da região do sertão de Crateús ao ensino superior: um estudo com alunos do IFCE. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 167-189, jan./abr. 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>. Acesso em: 20 set. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 nov. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil – o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

COELHO, Mônica Josiane. **A Política de Assistência Estudantil e a Contrarreforma Universitária**: estudo sobre o Programa de Moradia Universitária na Universidade Federal do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7513>. Acesso em: 21 abr. 2019.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante**: a entrada na vida universitária. Trad: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. O Ofício de Estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et. al.* **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-204, 2015.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 09 nov. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n. 74, p. 255-265, maio./ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Ensaio: **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Que Universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 2, n. 2, p. 197 - 221, jul./dez. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 29 ago. 2020.

FERREIRA, Daniela Maria. LINS E SILVA, Maria Emília. Condições Objetivas e Investimentos Acadêmicos dos Estudantes do Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 101-115, jan./mar. 2015.

FERREIRA, Ulisses Carlos Silva. Movimento pendular, principais destinos e tempo de deslocamento para o trabalho na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, XVII, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ENANPUR, 2017. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/1693/1672>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS ESTUDANTIS. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília, 2019.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, Emblemas, Sinais**. Tradução Frederico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRIPP, Glícia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A Sociologia da Educação Superior: ensaio de mapeamento do campo. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 19-49.

GROULX, Lionel-henri. Contribuição da Pesquisa Qualitativa à Pesquisa social. *In*: POUPARJ, Jean et al (org.). **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 29-37, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando *et al.* Experiências metodológicas de avaliação: usos da noção de trajetória em políticas públicas. **Sinais**, Vitória, n. 23, p. 1-15, jan/jun., 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 19 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A Trajetória da Assistência Estudantil na Educação Superior Brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio./ago. 2017.

KNOP, Márcia; CORALLES, Ana Cristina Murta. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 2, maio./ago. 2019

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares Pouco Prováveis: o caso dos iteanos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.aeitaonline.com.br/wiki/images/5/5d/Lacerdat2006.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

LIMA JÚNIOR, Paulo; MASSI, Juliana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

MANCIBO, Deise *et al.* Políticas de Expansão da Educação Superior do Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MARINHO, Priscila Gonçalves. **O PNAES na UFC – Campus Fortaleza: uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE, no período de 2013 a 2017**. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. **O Ceará e suas Universidades**. Fortaleza: Oficina da Palavra, 2011.

MORAES, Reginaldo; PAULA E SILVA, Maitá; CASTRO, Luiza. **Modelos Internacionais de Educação Superior: Estados Unidos, França e Alemanha**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MOURA, Rosa; CASTELLO BRANCO, Maria Luisa; FIRKOWSKI, Olga Lúcia. Movimento pendular e perspectivas de pesquisas em aglomerados urbanos. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 4, dez. 2005, p. 121-133.

NEVES, Clarissa Eckert; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, Expansão e Equidade na Educação Superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita. A Permanência Escolar e suas Relações com a Política de Assistência Estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas sociais. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 7-15, 2008.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, São Paulo, n. 2, v. 30, p. 219-253, maio./ago. 2018.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e Diferenciação no Ensino Superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, fev. 2014.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão da educação superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73072009000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 03 nov. 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208 abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/1980-5314-cp-49-172-184.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SETTON, Maria da Graça. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, maio./jun./jul./ago. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SOUSA, Jaqueline Portela de. A cidade de Sobral: percurso bibliográfico. **Revista Formar Interdisciplinar**. Sobral, ano 4, v.1, n.7, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://inta.com.br/biblioteca/images/pdf/artigo-1-n7.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SOUSA, Letícia Pereira de. **A Moradia Estudantil no Processo de afiliação e Integração à Vida Acadêmica**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Daniele Graciane de. **Acesso e Permanência na UFPR: uma análise da Política de Assistência Estudantil (2010-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SPELLER, Paulo; ROHL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 05/CONSUNI, de 02 de junho de 2000**: aprova a expansão do curso de medicina para o interior do estado. Fortaleza, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 16/CONSUNI, de 27 de setembro de 2012**: aprova Regimento da Reitoria. Fortaleza, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 08/CEPE**, de 26 de abril de 2013. Fortaleza, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2020**. Fortaleza, 2019.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 22 abr. 2019.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares**: algumas condições de possibilidade. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85SJUP/1/2000000010.pdf>. Acesso em 01 out. 2020.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da Escolarização nos Meios Populares e as Novas Formas de Desigualdades Educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 128-153.

ZAGO, Nadir. Migração Rural-Urbana, juventude e Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64 jan./mar. 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	
1) Nome:	
2) Nome social, se houver.	
3) Idade:	
4) Sexo biológico Masculino ou Feminino:	
5) Sexualidade/gênero, se desejar responder:	
6) Raça/etnia/cor pardo:	
7) Classe social (origem da classes populares, da classe média ou classe alta):	
8) Contato (telefone, e-mail, outro):	
3) Curso:	5) Participa de algum Programa de Bolsa da
4) Semestre:	Universidade? Se sim, qual?
6) Município que reside o núcleo familiar:	
7) Família recebe Bolsa Família: () Sim () Não	

ROTEIRO DE PERGUNTAS**1. Origem social**

Você poderia contar a história da sua família? Falar um pouco do seu nascimento, infância, adolescência? Sua família, sua rua, seu bairro, de onde você veio?

Qual a profissão dos seus pais e a escolaridade deles? Eles vieram de onde? Nasceram onde?

Você tem irmãos? Se sim, o que eles fazem? O que fazem seus irmãos?

Quais as dificuldades enfrentadas por você e sua família durante a sua infância e adolescência?

Você e sua família, durante sua infância, passaram por algum problema que tenha sido especialmente mais difícil?

O que vocês costumam fazer nos momentos livres? O que é lazer para você?

Os seus pais/responsáveis ainda trabalham? Quem é o principal responsável financeiro da família? E o segundo principal?

Como foi a trajetória escolar dos seus pais/responsável?

2. Trajetória escolar

Você gostava de ir à escola? Você gostava de estudar?

Como foram os seus primeiros anos na escola? Como se sentia na escola? Tinha amigos? Os professores lhe inspiravam?

Como era participação dos seus pais/responsáveis na sua vida escolar? Alguém lhe ensinava as tarefas? Você estudava todos os dias?

Você se considerava um bom estudante? Sentia alguma dificuldade em especial na escola?
Como foi a sua trajetória durante o Ensino Fundamental?

Como você avalia o seu percurso durante o Ensino Médio? Na sua opinião, foi satisfatório os anos de aprendizado? Você gostava da sua escola, como era o ambiente lá?

Quais os motivos que lhe fizeram ingressar no ensino superior?

3. Condição Universitária

Você poderia fazer um relato sobre a forma que ocorreu o ingresso na universidade? Como foi a mudança de cidade? A sua vida mudou em algum aspecto?

Sobre a sua condição atual, com quem você mora hoje? O que você acha da sua moradia em Sobral? Como você avalia a cidade?

Como está organizada a sua rotina, além das atividades acadêmicas?

Como foram os seus primeiros semestres na universidade? Teve alguma dificuldade específica?

Você enfrentou/enfrenta dificuldades financeiras? Se sim, quais foram e como as resolveu/resolve? Elas atrapalharam o seu desenvolvimento acadêmico?

Qual é a sua rotina de estudos? Participa de alguma outra atividade acadêmica fora as aulas?
Você considera importante as atividades extracurriculares?

Você já teve alguma reprovação? Se sim, como lidou com a situação? Você recebeu algum tipo de suporte institucional?

4. Perspectivas sobre o Programa Auxílio Moradia

Antes do ingresso na universidade, você conhecia a Política Nacional de Assistência Estudantil?

De que maneira você tomou conhecimento sobre o Programa Auxílio Moradia?

Você poderia contar por que participou da seleção do Auxílio?

Para você, o auxílio moradia interferiu/interfere em sua trajetória acadêmica? Se sim, de que forma?

O auxílio moradia atende às suas necessidades de moradia e alimentação? Qual é a sua avaliação sobre o Programa?

Se o Programa fosse cancelado, teria algum impacto na sua manutenção no curso?

A partir da sua experiência, o que precisaria mudar no Programa Auxílio Moradia?

5. Visão de futuro

Como você percebe a sua trajetória acadêmica em relação aos demais estudantes que não participam dos Programas da Assistência Estudantil?

Na sua avaliação, quais investimentos seriam importantes que a Universidade fizesse para melhorar as condições de permanência dos estudantes?

Quais são as suas expectativas para quando se formar?