



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**VIVIANE VICENTE QUEIROZ**

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA  
ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO  
ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - *CAMPUS* FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2024**

VIVIANE VICENTE QUEIROZ

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA  
ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - *CAMPUS* FORTALEZA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e mudanças sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- Q48a Queiroz, Viviane Vicente.  
Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da trajetória discente do bolsista de Iniciação Acadêmica na Universidade Federal do Ceará - Campus Fortaleza / Viviane Vicente Queiroz. – 2024.  
154 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.
1. Ensino superior. 2. Políticas públicas. 3. Assistência estudantil. 4. Democratização do acesso e permanência. I. Título.

CDD 320.6

---

VIVIANE VICENTE QUEIROZ

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA  
ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - *CAMPUS* FORTALEZA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e mudanças sociais.

Aprovada em: **11/10/2024**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Áurea Eleotério Soares Barroso  
Universidade de São Paulo (USP)

Ao meu amado pai, Samuel Queiroz Santos, que partiu pouco antes da realização desse sonho. Aquele que primeiro acreditou na educação como caminho de transformação social na vida dos filhos. Tudo que até aqui conquistei tem o suor desse grande homem que dedicou a sua vida à criação dos seus quatro filhos e fez disso a sua missão nesta terra. Obrigada por tudo, meu Pai! Te amo e te amarei para sempre!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu amigo e meu refúgio em todos os momentos.

Ao meu amado Raul Neto, meu melhor lugar, meu melhor amigo e meu grande amor, por sempre me incentivar e apoiar nessa caminhada desde o primeiro passo, e por partilhar os sonhos e a vida comigo! Gratidão pela família que construímos! Obrigada por ter me dado o maior presente de nossas vidas, nossa amada filha Esther, fonte da maior felicidade e do maior amor que já senti.

À minha filha Esther, que nasceu no decorrer da concretização desse sonho, por me dar a força necessária para seguir em frente todos os dias, por me transformar em uma pessoa melhor a cada dia, por me apresentar o maior amor do mundo e por me escolher, dando-me a imensa felicidade de ser a sua mãe.

Ao meu amado pai, Samuel Queiroz Santos, *in memoriam*, pela força e coragem de mudar de cidade para dar uma vida melhor aos filhos, por ter trabalhado duro todos esses anos em prol do nosso sustento e por sempre ter estado comigo. Sempre honrarei sua memória, meu querido pai. Meu amor e gratidão serão para sempre.

À minha querida família: pai, mãe, irmãos, cunhados(as) e sobrinhas, por estarem sempre comigo “para o que der e vier”, por serem a minha base e por cada dia trabalhado para eu estar aqui realizando esse sonho, em especial à minha mãe, Francisca, e à minha irmã Adriana (Diana), presentes como minha rede de apoio indispensável para a realização do sonho do mestrado, diante dos desafios do maternar.

Ao meu irmão Adriano, por tudo que já fez por mim e por me direcionar com amor e sabedoria pelos caminhos da vida e por sempre acreditar em meu potencial. Palavras são poucas para expressar meu amor e gratidão pela caminhada trilhada juntos desde a minha infância, na qual você sempre foi a minha grande inspiração. Sem você nada disso seria possível.

Aos meus compaheirinhos de quatro patas, Judith e Agripino, em especial, ao meu querido Agripino, o “gatinho mestrando”, pelos longos dias e noites de estudo ao meu lado me acompanhando nessa caminhada. Independente do horário, ele sempre estava lá por cima dos livros ou ao lado do computador, deixando tudo mais fácil.

Aos meus queridos amigos do MAPP, por deixarem essa caminhada muito mais leve e agradável diante das dificuldades diárias da vida de um(a) mestrando(a), em especial Lucas, Renê, Israel e Vanúzia.

Às minhas companheiras de trabalho da UFC por me inspirarem e por sempre segurarem minha mão nessa caminhada, em especial, às amigas Clara e Gleici pela constante presença em minha vida nesse processo da dissertação e em tantos outros já vividos.

Agradeço, em especial, à minha amiga Priscila Gonçalves, por ter me incentivado e auxiliado em cada etapa deste sonho, por cada minuto dedicado a conversar e pensar sobre o ofício da pesquisa. Você é uma grande inspiração para mim!

À Prefeitura Municipal de Horizonte, em nome do ex-prefeito Chico César e do ex-secretário de Educação Everardo Cavalcante, por terem aplicado recursos para a assistência estudantil em meu município, sem a qual jamais teria conseguido chegar até aqui. Do cursinho pré-vestibular ao transporte gratuito para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica vindos da cidade de Horizonte, bem como do programa de estágio, tudo isso me possibilitou alcançar o tão sonhado diploma de graduação na UECE e, a partir dele, alçar voos mais altos, naquele momento em que era tão mais difícil o acesso à Universidade Pública.

A todas(os) minhas queridos(as) amigas(os) que de alguma forma contribuíram na realização deste sonho e por sempre estarem presentes em minha vida, tornando este momento ainda mais especial.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana de Oliveira Alcântara, por sua disponibilidade e presença constantes, e por suas riquíssimas contribuições neste trabalho.

Às professoras examinadoras desta dissertação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kelly Menezes e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Áurea Barroso, por terem aceitado contribuir com o meu trabalho, trazendo apontamentos brilhantes para minha pesquisa.

Aos estudantes, interlocutores desta pesquisa, que compartilharam suas trajetórias e deram vida a este trabalho.

A todos e todas, o meu MUITO OBRIGADA!!!

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (*campus* Fortaleza) através da análise da trajetória discente de bolsistas do Programa de Iniciação Acadêmica (BIA). Configuram-se objetivos específicos da pesquisa: verificar as taxas de evasão e conclusão de estudantes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica nos anos de 2020 a 2023; investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação; compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/das estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC; e, por fim, identificar as potencialidades e fragilidades do Programa de Iniciação acadêmica nesta Universidade. Trata-se de estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de pesquisa documental e bibliográfica para discussão teórica das categorias para a imersão em conceitos de análise da pesquisa. Ademais, a pesquisa de campo também foi imprescindível a fim de chegarmos aos resultados. Nesse sentido, utilizamos das técnicas de observação participante e de entrevistas semiestruturadas com ex-bolsistas BIA do período referente aos anos de 2020 a 2023. O percurso teórico-metodológico aportou-se no método crítico-dialético marxista, aliado a elementos da metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas, que dizem respeito às dimensões de análise de contexto, conteúdo, trajetória institucional e espectros temporal e territorial do programa. Os resultados indicaram que o Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica foi efetivo e cumpriu o objetivo de garantir a permanência dos/as estudantes atendidos/as. Contudo, para além do auxílio financeiro, a BIA teve extrema relevância para a inclusão desses/as bolsistas em atividades de pesquisa e extensão, além de auxiliar na iniciação à universidade e no preenchimento de lacunas advindas da defasagem do ensino dos/as estudantes oriundos da rede pública. Concluímos, assim, que a trajetória discente dos bolsistas BIA atendidos de 2020 a 2023 reflete a efetividade do Programa sob variadas perspectivas de análise. Entretanto, o PNAES, por si só, não garantirá o acesso equânime para todos/as, visto que se trata de uma política focalizada e pontual, inserida no âmago da sociedade capitalista em um contexto neoliberal, apesar de que, para quem acessa, essa política se mostra necessária e efetiva para a permanência na universidade.

**Palavras-chave:** ensino superior; políticas públicas; assistência estudantil; democratização do acesso e permanência.



## ABSTRACT

This study aims to evaluate the National Student Assistance Program (PNAES) at the Federal University of Ceará (UFC), specifically through an analysis of the academic trajectory of students benefiting from the Academic Initiation Scholarship (BIA). The specific objectives of the research are to: verify dropout and graduation rates of students assisted by the Academic Initiation Program from 2020 to 2023; investigate the academic journeys of these students, identifying the meanings they attribute to student assistance in the undergraduate process; understand the expansion and democratization of retention conditions from the perspective of students supported by the Academic Initiation Program at UFC; and finally, identify the strengths and weaknesses of the program within the university. This is a qualitative study, conducted through documentary and bibliographic research to provide a theoretical discussion of key concepts related to the analysis. Additionally, field research was essential to achieve the results. Thus, participant observation techniques and semi-structured interviews with former BIA scholarship holders from 2020 to 2023 were employed. The theoretical and methodological framework was based on the Marxist critical-dialectical method, combined with elements of in-depth public policy evaluation methodology, addressing dimensions such as context, content, institutional trajectory, and the temporal and territorial aspects of the program. The results indicated that the Academic Initiation Scholarship Program was effective in fulfilling its goal of ensuring the retention of supported students. Beyond financial aid, the BIA was crucial for including these scholarship holders in research and extension activities, aiding in their initiation into university life and bridging the educational gaps experienced by students from public schools. We conclude that the academic trajectories of BIA scholarship holders from 2020 to 2023 reflect the program's effectiveness from various perspectives. However, PNAES alone will not guarantee equitable access for all, as it is a focused and limited policy within the framework of a capitalist society in a neoliberal context. Nonetheless, for those who benefit, this policy proves necessary and effective for university retention.

**Keywords:** higher education; public policies; student assistance; democratization of access and retention.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Apresentação dos interlocutores da pesquisa (resumo).....	111
Tabela 1 – Reajuste de valores dos auxílios financeiros da assistência estudantil/UFC/2023.....	30
Tabela 2 – Quantitativo de bolsas ofertadas pela PRAE/UFC (2020 - 2023).....	104
Tabela 3 – Quantitativo de bolsistas BIA por <i>campus</i> (2020 – 2023).....	104
Tabela 4 – Vínculo institucional com a UFC atualmente (2020 – 2023).....	105

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
2	<b>MODELO DE AVALIAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	18
2.1	<b>Modelo de avaliação: uma discussão sobre o método.....</b>	18
2.2	<b>O campo da pesquisa.....</b>	24
2.3	<b>Objeto da pesquisa.....</b>	34
2.4	<b>Percurso e procedimentos metodológicos a serem utilizados.....</b>	38
3	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS: SURGIMENTO E CONFIGURAÇÕES NO ESTADO BRASILEIRO.....</b>	44
3.1	<b>Neoliberalismo: a insistência da restauração da “mão invisível”.....</b>	52
3.2	<b>Formação social e econômica do Brasil: o passado explica o presente.....</b>	56
3.3	<b>Políticas públicas no Estado brasileiro: análise de suas particularidades.....</b>	59
3.4	<b>Neoliberalismo à brasileira: paradoxo entre “Constituição cidadã” e o Estado mínimo.....</b>	64
4	<b>EDUCAÇÃO PARA QUÊ E PARA QUEM? REFLEXÕES SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....</b>	70
4.1	<b>A Política de educação no Brasil: do processo de escolarização à gênese e desenvolvimento da educação superior brasileira.....</b>	71
4.2	<b>Assistência estudantil no Brasil: nuances do acesso e permanência na trajetória histórica do ensino superior brasileiro.....</b>	81
4.2.1	<i>Ensino superior e neoliberalismo: o movimento contraditório de expansão e mercantilização do ensino superior brasileiro.....</i>	84
4.2.2	<i>Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): contributos e limitações frente à necessidade de estratégias de permanência na universidade pública no contexto neoliberal.....</i>	89
4.3	<b>O crescimento da extrema direita ultraconservadora e o encurtamento das políticas sociais pós-golpe 2016.....</b>	95

4.4	Retorno do Governo Lula e as novas repercussões nas políticas de acesso e permanência: reflexões para compreensão da análise de conteúdo e de contexto da Política em estudo.....	100
4.5	Mudanças macropolíticas e seus rebatimentos nos programas de assistência estudantil ofertados na UFC: a instituição do Auxílio-Ingressante após a sanção da nova lei de cotas.....	101
5	<b>AVALIAÇÃO DO PNAES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO/A BOLSISTA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NO CAMPUS FORTALEZA.....</b>	<b>103</b>
5.1	<b>Análise dos dados quantitativos acerca da trajetória acadêmica de bolsistas BIA da UFC Campus Fortaleza (2020-2023).....</b>	<b>103</b>
5.1.1	<i>Evasão e conclusão de estudantes assistidos/assistidas pela BIA nos anos de 2020 a 2023: análise dos dados quantitativos coletados na pesquisa.....</i>	<i>105</i>
5.2	<b>Interlocutores/as da pesquisa: perfil dos/as estudantes entrevistados/as.....</b>	<b>106</b>
5.2.1	<i>Quem são nossos/as interlocutores/as?.....</i>	<i>107</i>
5.3	<b>Percepções e contribuições dos usuários do PNAES na UFC: a assistência estudantil sob o olhar dos/as bolsistas de Iniciação Acadêmica (Campus Fortaleza).....</b>	<b>112</b>
5.3.1	<i>“Realizando um sonho que não é só meu”: percepções acerca do acesso à universidade pública.....</i>	<i>113</i>
5.3.2	<i>Educação, assistência estudantil e inclusão social sob a ótica dos/as entrevistados/as.....</i>	<i>118</i>
5.3.3	<i>Sobre os desafios da permanência: quando desistir não é uma opção.....</i>	<i>120</i>
5.4	<b>Percepções acerca da Bolsa de Iniciação Acadêmica - BIA: potencialidades, fragilidades e encaminhamentos do Programa de Assistência Estudantil na perspectiva dos/as interlocutores/as da pesquisa.....</b>	<b>123</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO (ROTEIRO DE ENTREVISTA).....</b>	<b>149</b>

<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>153</b>
---	------------

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço da Universidade na trajetória histórica da Educação no Brasil foi por um longo espaço de tempo um ambiente elitista, refletindo as desigualdades sociais tão extremas nas vidas da maioria da população. Mesmo após a instituição da Constituição de 1988, a educação superior continuou a reproduzir as dificuldades no acesso e as poucas possibilidades de permanência para pessoas provenientes das classes populares.

Essa realidade se aguçou ainda mais com a ausência da criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior, durante os anos de 1995 a 2002, momento em que o país foi governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo como consequência o acirramento das desigualdades sociais, a exemplo da dificuldade ao acesso dos mais pobres às universidades públicas.

Políticas de expansão da educação superior brasileira ganharam destaque somente durante o governo Lula (2003-2010), malgrado as muitas contradições postas nesse contexto, e tiveram prosseguimento no Governo Dilma, em especial, em seu primeiro mandato. Tais iniciativas proporcionaram às classes populares a possibilidade de aspirar à obtenção de um diploma de grau superior e as demais oportunidades advindas dele.

Nesse contexto, três interlocutores principais tiveram relevância nos avanços da assistência estudantil no país nos últimos anos, são eles: o movimento estudantil através da União Nacional dos/das Estudantes (UNE), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace).

A Andifes tem como princípios básicos a defesa da Educação como bem público e do conhecimento como patrimônio social, juntamente ao movimento estudantil e ao Fonaprace, travam uma luta para que estudantes provenientes das classes populares tenham direito ao acesso à educação superior, mas também aos meios para garantir a sua permanência no ambiente universitário e a conclusão de seus cursos superiores.

Nessa conjuntura, programas de favorecimento do acesso à educação superior foram de suma importância para a mudança do perfil das Universidades brasileiras, em especial, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, através do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007; a adoção das políticas afirmativas através da Lei nº 12.711 (Lei de cotas), sancionada em de 29 de agosto de 2012 e regulamentada através do decreto Nº 7.824, de 11 de outubro do mesmo ano, bem como a

adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Nesse contexto, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica passaram a adentrar a Universidade e a demandar condições de permanência e possibilidade de conclusão de seus cursos. Tais mudanças apontaram para a urgência de mecanismos de ampliação das condições de permanência desses/dessas discentes na educação superior pública federal e é nesse contexto que em um movimento de defesa de uma universidade pública plural e equânime, numa luta empreendida por vários atores, a Andifes leva a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil ao então ministro Fernando Haddad, tendo como resultante a instituição do referido Plano Nacional de Assistência Estudantil através da Portaria Normativa nº 39/2007 do Ministério da Educação, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, se tornando, assim, Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES.

O PNAES<sup>1</sup> se voltou então para o atendimento de estudantes regularmente matriculados/matriculadas em cursos de graduação, tendo como público prioritário, aqueles/aquelas oriundos/oriundas da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, podendo as instituições definirem outros requisitos, desde que estejam de acordo com o Decreto. Os critérios de seleção levam em conta o perfil socioeconômico, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.

Executado no âmbito do Ministério da Educação, o PNAES apresenta como finalidade ampliar as condições de permanência dos/das jovens na educação superior pública federal. Seus objetivos são: democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e, por fim, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), locus de nossa pesquisa, a instituição do Programa de Assistência Estudantil se deu através da Resolução Nº 08 de 26 de abril de 2013 e seus anexos, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFC.

A referida Resolução trata da concessão de bolsas e auxílios financeiros para estudantes e servidores/servidoras docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará e instituiu os auxílios no âmbito da assistência estudantil em seu parágrafo I do artigo

---

<sup>1</sup> Em 3 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.914, que transforma o Programa Nacional de Assistência Estudantil em Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), marco que será apresentado em tópico posterior neste trabalho.

7º, bem como em seus anexos XI, XII, XIII, XIV e XV, estabelecendo critérios para a concessão de bolsas e auxílios financeiros a estudantes que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

Nesse contexto, em consonância com o Decreto 7.234/2010, o documento elenca as ações necessárias para cumprimento do dever da Universidade em apoiar estudantes de graduação que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada, com o intuito de contribuir para a sua permanência, o seu desenvolvimento satisfatório e a conclusão, em tempo hábil, de seus respectivos cursos de graduação.

Na UFC, O PNAES é operacionalizado pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), conforme preconiza o artigo 1º do anexo XI da Resolução N°08/CEPE/2013, sendo esta a unidade gestora de políticas para a promoção e apoio a estudantes de graduação da UFC, consolidando o amplo objetivo de construção da cidadania nos diversos segmentos acadêmicos que compõem a comunidade universitária, de acordo com informações obtidas no sítio eletrônico oficial da PRAE.

Para compreensão da escolha do tema, bem como da sua relevância para o nosso campo de pesquisa, é fundamental explicar a minha trajetória profissional na instituição. Em relação aos motivos de ordem pessoal e profissional, destaco o desenvolvimento das minhas atividades profissionais, ocupando cargo efetivo como assistente social desde setembro de 2017 na UFC. Neste sentido, trabalho diretamente na gestão e execução do PNAES e, então, percebi a necessidade de respostas quanto aos desdobramentos desse Programa no percurso acadêmico dos/das discentes.

Surgiram, assim, várias inquietações sobre o Programa, diante de algumas situações colocadas no cotidiano profissional, acerca do seu monitoramento e avaliação. Ressalto ainda o meu interesse profissional em contribuir na melhoria dos processos de gestão do Programa em meu campo de atuação.

O PNAES é um dispositivo relativamente novo e necessita de estudos para sua melhor compreensão, tanto em relação a como vem se dando a sua implementação, como também sobre a reflexão dos limites e possibilidades que se colocam nesse processo.

Logo, é fundamental destacar que o decreto 7234, em seu parágrafo único, inciso II do artigo 5º afirma a necessidade das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES em fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES, reforçando a importância de conhecer esse Programa para poder se pensar em melhores formas de acompanhar sua implementação e resultados.



Do mesmo modo, é crucial o aprimoramento do gerenciamento dessa Política Pública, o qual tem se configurado trabalho importante na afirmação do compromisso com a defesa da permanência dos auxílios, da mesma maneira para a transformação do Decreto 7.234/2010 em Política de assistência estudantil. Essa dimensão política vem se mostrando essencial na luta pela manutenção e ampliação dos recursos para a execução do programa, bem como mecanismo indispensável na defesa da assistência estudantil como direito social.

Destarte, considerando as demandas internas e externas de aprimoramento da gestão do PNAES, se evidencia a importância do estudo aqui proposto, no sentido de expor a relevância da assistência estudantil e de fornecer respostas tanto para a comunidade acadêmica, quanto para os órgãos de controle e para a própria sociedade sobre o trabalho realizado pela assistência estudantil, tendo em vista ser uma questão pertinente no atual contexto.

De acordo com o supracitado anexo XI da Resolução N° 08/CEPE/2013, os benefícios que compõem o programa de assistência estudantil na UFC são: o Programa de Moradia, o qual é composto pelas Residências Universitárias, o Auxílio Moradia, o Auxílio Residente e, recentemente, o Auxílio Instalação; o Programa de Iniciação Acadêmica – BIA; o Auxílio creche; o Auxílio Emergencial e a Isenção da taxa de acesso ao Restaurante Universitário.

Deste modo, ressaltamos que a pesquisa proposta busca avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (*campus* Fortaleza), por meio da trajetória acadêmica de discentes assistidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA).

Para consecução do objetivo geral de nossa pesquisa, buscamos como objetivos específicos: verificar as taxas de evasão e conclusão de estudantes assistidos/assistidas pela BIA nos anos de 2020 a 2023; investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação; Compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/das estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC; e, por fim, identificar as potencialidades e fragilidades da Bolsa de Iniciação Acadêmica nesta Universidade.

Elegemos como sujeitos da pesquisa discentes que foram bolsistas de iniciação acadêmica nos anos de 2020 a 2023. A escolha se deu devido ao fato de se tratar do maior programa em números de estudantes atendidos/atendidas pelo PNAES na UFC atualmente, além de também ser o maior programa de bolsas da UFC.

No decorrer dos anos, a BIA passou por inúmeras modificações. Uma das mais contundentes foi a modificação da sua estrutura em 2020, na qual foi dividida em três linhas de atuação: Acolhida ao Recém-ingresso<sup>2</sup>, Inter Pró-Reitorias e UFC Integra. Desta forma, o recorte temporal foi escolhido devido às mudanças ocorridas no programa neste período.

As mudanças na configuração da BIA teve por objetivo aprimorar a oferta do serviço de forma a alinhar aos objetivos propostos pelo PNAES, bem como aos objetivos do Programa, quais sejam, propiciar aos estudantes de cursos presenciais de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, preferencialmente os de semestres iniciais na Universidade, os meios para sua iniciação ao ambiente e às atividades universitárias de modo a garantir a sua permanência e desempenho acadêmico satisfatório.

Acerca da pesquisa a ser realizada, possui natureza qualitativa e se realizará por meio de pesquisa documental e bibliográfica para discussão teórica das categorias, bem como de pesquisa de campo através das técnicas de observação participante e de entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA) nos anos de 2020 a 2023.

Utilizamos também as informações socioeconômicas dos/das estudantes levantadas dos formulários socioeconômicos dos processos seletivos para auxílios e bolsas do *campus* Fortaleza.

Sobre a sua estruturação, esse trabalho foi construído da seguinte forma: iniciamos com esta *Introdução*, de modo a discutir o tema através de uma visão geral do nosso objeto, a aproximação com o campo, bem como a problemática central e os objetivos da pesquisa.

A primeira Seção intitulada *Modelo de avaliação e procedimentos metodológicos adotados* trata da definição do campo da pesquisa, a discussão sobre o método e, por fim, o percurso e os procedimentos metodológicos utilizados.

A segunda Seção *Políticas públicas: surgimento e configurações no Estado brasileiro* é dedicada à trajetória das políticas públicas e sua conexão em relação às configurações de Estado, no sentido de identificarmos as múltiplas determinações que permeiam essa temática e as relações que mantém com o nosso objeto.

---

<sup>2</sup> A linha de atuação Acolhida ao Recém Ingresso foi posteriormente ampliada devido à instituição do Auxílio Ingressante através da RESOLUÇÃO AD REFERENDUM Nº 01/CEPE, DE 09 DE FEVEREIRO DE 2024, a qual Altera a Resolução CEPE nº 08/2013 para incluir o ANEXO XXXI, dispondo sobre a instituição o Auxílio Ingressante, no âmbito do Programa de Assistência Estudantil, direcionado aos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ingressantes pela primeira vez na UFC. A mudança será discutida na seção acerca das mudanças relativas ao conteúdo das legislações.

Isso posto, na terceira Seção “*Educação para quê e para quem? Acesso e a permanência de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior brasileiro*”, a ênfase se direciona à apreensão da trajetória do ensino superior na política de educação, com foco no seu acesso e permanência e o papel da assistência estudantil nesse contexto para, assim, aprofundarmos em nosso campo de estudo específico, o Programa de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Ceará (UFC) e as alterações ocorridas no conteúdo da Lei no decorrer da pesquisa.

Por fim, na quarta Seção “Avaliação do PNAES na Universidade Federal do Ceará: uma análise da trajetória discente do/a bolsista de Iniciação Acadêmica no *campus* Fortaleza” apresentamos os dados colhidos na pesquisa de campo correlacionados aos achados da pesquisa bibliográfica e documental engendradas nas seções anteriores, bem como consolidamos os resultados da pesquisa. Concluimos o trabalho com as *Considerações finais* e as *Referências*, constando o material bibliográfico que deu as bases necessárias para a construção da pesquisa.

## **2 MODELO DE AVALIAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para o desenvolvimento da investigação do objeto de pesquisa proposto, é necessário nos debruçarmos em questões basilares, no sentido de compreender profundamente o que a história nos reservou até aqui para, então, realizarmos uma análise aprofundada e em consonância com a realidade.

É imprescindível pautar que só é possível realizar ciência e aprofundar cientificamente em um tema, quando elegemos um método científico para compreensão do fenômeno em estudo. Segundo Minayo (2011) é através do método científico que a pesquisa busca ultrapassar o senso comum. Ele permite que a realidade social se reconstrua como um objeto do conhecimento, através de um trabalho de categorização, o qual vai unir dialeticamente a teoria e a empiria, ou seja, o estudo à realidade.

No mesmo sentido, Carvalho (2004) disserta que a pesquisa é como um tecer dos fios nas mãos de uma rendeira, de forma que da teoria e da empiria gesta-se algo novo, que não era possível vislumbrar antes do magnífico trabalho da tessitura e denomina-o de “raciocínio problematizador”.

A autora sugere, ainda, que o raciocínio problematizador ocorre quando o pesquisador reflete sobre as múltiplas expressões do fenômeno em estudo, a partir das pistas e indicações da teoria, problematiza o objeto real e consegue, assim, adentrar nas relações constituintes do real que provocam e instigam o desejo de compreendê-lo e explicá-lo.

### **2.1 Modelo de avaliação: uma discussão sobre o método**

Para a realização da pesquisa proposta é necessário elencarmos a lente pela qual iremos observar e tentar compreender nosso objeto, ou seja, o método para aproximação da realidade. Lakatos e Marconi (2003, p. 83) afirmam categoricamente que não existe ciência sem o uso de métodos científicos e consideram o método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

A pesquisa é, sobretudo, o ofício de pensar a realidade sob uma ótica diferente do senso comum. Nesse sentido, este trabalho corrobora com a perspectiva da avaliação em profundidade, a qual se configura em uma perspectiva contra-hegemônica, concebida no seio do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como

também com o método crítico-dialético de concepção marxiana, tendo em vista minha base de formação acadêmica em Serviço Social.

A respeito do método crítico-dialético, Silva (2013, p. 89-90). define que este “permite o desenvolvimento de avaliações a partir de aproximações sucessivas com a realidade, de modo a possibilitar movimentos articulados capazes de superar a aparência e desvendar a essência dos fenômenos”.

Na concepção de Netto (2011) o método crítico-dialético, fundamentado na teoria marxista, visa compreender os fenômenos sociais a partir das contradições inerentes às estruturas socioeconômicas, de modo que permite a apreensão em sua totalidade, partindo do pressuposto da historicidade dos fenômenos sociais, estando estes em constante transformação.

O autor defende que o método crítico-dialético permite a análise da realidade social em sua totalidade, se opondo ao empirismo e ao positivismo, uma vez que não se restringe à observação superficial dos fenômenos. Em vez disso, busca ir além da aparência, investigando as múltiplas determinações históricas e as contradições inerentes às relações sociais (Netto, 2011).

a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta - à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito - de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. (...) é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (Netto, 2011, p. 53).

No que se refere à utilização de mais de um método ou perspectiva de avaliação, Minayo, Assis e Souza (2005, p. 1) realizam uma discussão acerca da sua aplicação na realização da pesquisa, denominada triangulação de métodos:

A literatura nacional e internacional evidencia que a triangulação é uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas. Já consagrado, o termo remonta a Norman Denzin em seu clássico livro *The Research Act*, publicado em 1970. Nesta obra, o autor convence os investigadores que praticam a pesquisa qualitativa de que a compreensão da realidade social se faz por aproximação e de que é preciso exercitar a disposição de olhá-la por vários ângulos.

Os autores supracitados consideram, ademais, que a triangulação não constitui um método, mas uma estratégia apoiada em métodos científicos que atendem a uma determinada pesquisa. Consideram ainda que esta abordagem deve ser privilegiada quando sua aplicação possibilitar contribuições significativas para o aprofundamento de determinado assunto, de forma que também contribua no alcance dos objetivos propostos.

Desta forma, para a compreensão do nosso objeto de estudo, qual seja, a assistência estudantil no âmbito da educação superior, é crucial que esta discussão perpassa a apreensão da totalidade que engloba nossas categorias de análise.

O método crítico-dialético, apreende a totalidade para assim compreender as particularidades do fenômeno a ser estudado e leva em consideração o movimento do real e sua historicidade. Logo, é fundamental aprofundarmos historicamente nesta categoria para captarmos questões cruciais acerca da sua origem, do contexto histórico que favoreceu a sua emergência, bem como das correlações de forças que se concebem nessa conjuntura (Behring; Boschetti, 2007).

Cruz (2019) afirma que as avaliações de cunho positivistas focadas na aferição da eficácia, da eficiência e da efetividade ainda são hegemônicas no bojo das políticas públicas, consistindo em avaliações tecnicistas e em conformidade com os interesses da agenda neoliberal, as quais não dão a devida importância à subjetividade na pesquisa. Todavia, o campo da avaliação tem se aberto para novas possibilidades, dando espaço para outras propostas de avaliação de enfoque contra-hegemônico, como é o caso da avaliação em profundidade.

Na contramão das avaliações hegemônicas, a avaliação em profundidade, surgiu como perspectiva no seio do Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas (MAPP) da UFC, através de um esforço de Rodrigues (2008), precursora dessa perspectiva, em trazer respostas às lacunas observadas nos paradigmas hegemônicos largamente utilizados nas pesquisas avaliativas de caráter social e, desde então, ela vem sendo bastante utilizada nos trabalhos de dissertação realizados pelos/pelas discentes do MAPP.

A avaliação em profundidade traz aproximações ao pensamento de Lejano (2012), o qual privilegia a abordagem experiencial, baseada no paradigma interpretativo pós-construtivista. O autor realiza uma discussão do espaço observado entre a política escrita e a política implementada denominada de lacuna entre “o texto e o contexto”, ou seja, as disparidades observadas entre a teoria e a prática. Acerca desse enfoque teórico, Cruz (2019, p. 168-169) considera que:

Com uma proposta experiencial, a avaliação volta o olhar para a política em sua inteireza, ou seja, como ela realmente é experienciada por uma multiplicidade de atores, tomando, portanto, como desafio superar as limitações do paradigma positivista e compreender a política a partir de suas múltiplas dimensões, atentando para a complexidade do fenômeno, ou seja, seu caráter processual, contextual, flexível e dinâmico.”

Segundo Lejano, o texto deve emergir das necessidades advindas do campo e não o campo se ajustar ao texto da política. Nesse sentido, o autor afirma que é necessário um

mecanismo pelo qual o contexto influencie diretamente na formulação do texto e traz para a discussão o modelo experimental que consiste no movimento inverso, no qual a política (o texto) emerge de um processo vívido, no qual “o analista não é o pensador olhando para o movimento da maré. Em vez disso, é um ‘peixe’ que nada no oceano” (Lejano, 2012, p. 206).

O autor considera que o texto deve ser guiado pelo contexto para que reflita as suas necessidades e não o inverso, contudo, em suas pesquisas, observou que na prática, em modelos de governo centrado no Estado regulador, na qual o campo se designa apenas em um foco periférico de implementação, traz em si a separação do projeto de ação, tirando a possibilidade de que esse projeto emane das necessidades do campo, ou seja, negando a importância do contexto, bem como da sua centralidade na tomada de decisão (Lejano, 2012).

O autor defende ainda que “a formulação de uma política ocorre em meio à ação, em uma espécie de aprendizado embasado. Essa fusão da formulação da política com sua implementação é provavelmente melhor descrita pelo termo ‘ação política’” (Lejano, 2012, p. 208). Logo, outras categorias analíticas podem surgir no decorrer da pesquisa, haja vista a possibilidade de aprofundar no contexto para dele surgir o texto.

A avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008) trata-se da proposição de uma pesquisa avaliativa de caráter social que seja, ao mesmo tempo extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional. Rodrigues considera ainda em novos estudos que essa perspectiva traz uma proposta “qualitativa, com inspiração etnográfica, mas admite a integração com dados quantitativos e secundários” (Rodrigues, 2016, p. 107).

Ainda sobre as características da avaliação em profundidade, Rodrigues (2011) considera que, por se tratar de uma proposição que exige um estudo detalhado e extenso, não deve se limitar a uma avaliação do cumprimento de metas propostas pela política ou de suas diretrizes, indo de encontro às proposições preconizadas pelo modelo positivista de pesquisa. Logo, de maneira oposta deve perseguir a busca de significados. Outrossim, Cruz contribui para essa discussão elucidando que:

Isto põe como exigência que não pode somente analisar resultados frente averiguação de metas ou em itens priorizados pelo programa. Como também não se limita a aportes qualitativos, uma vez que sua extensão e detalhamento podem requerer mobilizar pesquisa quantitativa ou métodos mistos, como a triangulação de dados. (Cruz, 2019, p. 169-170).

Para a efetivação de uma avaliação em profundidade de políticas públicas de caráter social, Rodrigues (2008) indica que é necessário atentar-se a quatro dimensões de análise que concebem essa perspectiva, são elas: a análise de conteúdo, a análise da trajetória institucional da política ou programa, a análise do espectro espacial e territorial dessa política ou programa

e, por fim, a análise de contexto da formulação da política. Discorremos a seguir sobre os quatro eixos de análise que compõem a perspectiva da avaliação em profundidade em Rodrigues.

A análise de conteúdo diz respeito à investigação de todo material produzido que dão os alicerces teóricos da política em estudo. Conforme Rodrigues, trata-se da “análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (Rodrigues, 2008, p.11) e se realiza sob três aspectos centrais, são eles: a formulação da política, as bases conceituais e a dimensão da coerência interna da política.

A análise de contexto diz respeito à percepção da conjuntura que envolveu e sustentou a política no momento de sua formulação e a apreensão do modelo político, econômico e social que embasou o marco legal que ampara a política em estudo é que vai dar norte a esse eixo de análise. Em estudos mais recentes, Rodrigues (2011, p. 59) afirma que esse eixo se assenta no “levantamento de dados sobre o momento político, condições socioeconômicas, com atenção para as articulações entre as esferas local, regional, nacional, internacional, e mesmo transnacional, quando for o caso”

O terceiro eixo de análise para realização da avaliação em profundidade em Rodrigues diz respeito ao espectro temporal e espacial da política. Segundo Rodrigues (2011) está ligado ao percurso que a política realiza através dos espaços institucionais e socioculturais ao longo de sua implementação, o qual terá rebatimentos diretos nas diferentes formas de efetivação que a política ou programa pode tomar de acordo com os distintos espaços que percorre, estando sujeita a diferentes interesses e forças políticas específicas locais o que pode afetar diretamente seus resultados.

Nesse sentido, Gonçalves (2008, p. 22) contribuiu para essa discussão e trouxe a necessidade de se pensar indicadores socioculturais que envolvem determinado espectro espacial e temporal ligados à política em estudo. Para a autora “trata-se de conhecer, para além dos indicadores quantitativos de renda e de pobreza, quem está recebendo a política pública e como a ressignifica? Em que contexto? Quais as mediações de ordem simbólica e política que a atravessam?”.

Ainda de acordo com a autora, o contexto específico de cada realidade denota diferenças que podem se expressar em diferentes políticas a depender do local que se insere, mesmo quando provenientes da mesma raiz, por exemplo, uma lei que rege determinada política a nível nacional não terá uma implementação uniforme em todo território, haja vista o peso do espectro temporal e territorial e dos indicadores socioculturais de cada diferente local em que



se coloca (Gonçalves, 2008). Logo, percebemos o quanto todos os eixos estão diretamente imbricados para a compreensão da política ou programa e para a sua avaliação.

Por fim, o quarto eixo de análise da avaliação em profundidade se refere à análise da trajetória institucional. Para Rodrigues, esta dimensão analítica diz respeito ao “grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais” (Rodrigues, 2008, p. 12). Esse eixo de análise foi aprofundado através das contribuições de Gussi (2008, p. 33-34) com produções acerca da noção de trajetória, inspirado em Bourdieu:

Assim, Bourdieu constrói sua noção de trajetória “como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço ele próprio um devir submetido a incessantes transformações” (idem, op. cit., p. 189). As trajetórias definem-se como colocações e deslocamentos no espaço social, mais precisamente “nos estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão colocados em jogo no campo considerado” (p. 190). Essa noção de trajetória faz com que se abandone a ideia de que uma vida possa ser compreendida como uma cadeia de acontecimentos, “sem outros vínculos que não a associação a um sujeito” (idem, op. cit., p. 189).

De acordo com Gussi (2008), a construção de trajetórias tem sido bastante utilizada na realização das pesquisas avaliativas pelos/pelas alunos/alunas do MAPP e consiste em percorrer a trajetória institucional de uma política ou programa, realizando um estudo sobre a trajetória coletiva e institucional das políticas e programas, entendendo-a como mutável, submetida a incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades políticas internas e externas, bem como de aspectos culturais das instituições e é neste sentido que se coloca este texto, o de compreender o PNAES dentro da UFC.

Conforme a proposta metodológica de Gussi (2008), a análise de trajetória institucional se materializa através do levantamento da documentação institucional sobre o programa, da aplicação de questionários semiestruturados entre os diversos sujeitos da pesquisa e tem como estratégia principal a construção de narrativas pessoais. Releva ainda a importância neste tipo de avaliação de destacar a trajetória institucional de um programa, pois a partir dessa compreensão metodológica é possível perceber a coerência ou dispersão do programa no decorrer da sua caminhada por uma determinada instituição.

Rodrigues (2008, p. 10) afirma que na avaliação em profundidade “olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada”. Desta forma, a autora considera a necessidade de abranger todas as dimensões que fazem parte dos eixos de avaliação de políticas públicas, haja vista que se aprofundar no objeto em estudo supõe ampliar o campo de investigação.

Cruz foca na importância da historicidade da política no contexto da pesquisa avaliativa, uma vez que trata-se de uma análise centrada no contexto como um todo (político,

econômico, social e cultural), o que a autora denomina de “chão histórico” no qual a política foi pensada e ressalta que “cabe ao pesquisador/avaliador perceber que ao escolher a avaliação em profundidade ele rechaça a neutralidade científica e entende a política pública como instrumento de promoção de cidadania, justiça social, equidade e emancipação” (Cruz, 2019, p. 171).

Em relação às perspectivas adotadas para compreender a realidade, que incluem o método crítico-dialético marxista em conjunto com elementos da metodologia de avaliação em profundidade, entendemos que essas abordagens dialogam entre si ao mesmo tempo em que se contrapõem ao paradigma clássico de avaliação de políticas públicas, de caráter predominantemente positivista. Nesse sentido, Marinho (2017) que realiza uma pesquisa embasada na utilização do método crítico-dialético aliado a elementos da Avaliação em Profundidade, defende que

ao passo que objetivávamos entender os avanços, limites e desafios para a operacionalização e beneficiamento do programa em estudo, buscamos considerar as determinações estruturais e a materialidade da vida social expressas no objeto, conceitos fundantes na cosmovisão marxiana, e que dialogam, em nosso entendimento, com a importância da análise contextual e da dimensão de processualidade alvitradas pela avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais. Estes são elementos que indicam a ausência de neutralidade na pesquisa social (Marinho, 2017, p. 22).

Por fim, acreditamos que outras categorias analíticas ainda podem surgir no decorrer da pesquisa, pois a avaliação em profundidade sugere que os caminhos empíricos da pesquisa podem despertar novas discussões teóricas para a compreensão do objeto de estudo, logo, é necessário aprofundar-se no contexto para, assim, surgir o texto, ou seja, é preciso conhecermos o campo para dele se elencar as categorias de estudo.

## 2.2 O campo da pesquisa

A Universidade Federal do Ceará (UFC), lócus de nossa pesquisa, foi criada em 16 de dezembro de 1954, pela Lei n.º 2.373, e instalada em 25 de junho de 1955. Segundo informações acessadas em seu sítio oficial, a UFC é composta pelos *campi* da sede em Fortaleza (Benfica, Pici e Porangabuçu), o qual denominaremos aqui “*campus* Fortaleza” e pelos *campi* do interior (Sobral, Quixadá, Crateús, Russas e Itapajé).

Nossa pesquisa será realizada no *campus* Fortaleza. Segundo dados coletados no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC - PDI (2023-2027) acerca do seu perfil institucional, a UFC teve sua fundação idealizada e fomentada pelo então Reitor Antônio

Martins Filho, o qual firmou o compromisso com o progresso sustentável da nação, associando a importância de uma rede de universidades públicas e gratuitas comprometidas com um projeto de desenvolvimento para o Brasil.

O documento afirma ainda que essa Universidade, como Instituição Federal de Ensino Superior, se estabelece como autarquia educacional de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e é regida pelas seguintes normativas: o Estatuto da UFC, o Regimento Geral da UFC, o Regimento da Reitoria e as Resoluções do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O PDI (2023-2027) versa também sobre assistência estudantil. Discorre que as significativas mudanças no perfil dos/das discentes nos últimos anos na UFC tornaram necessária a criação de mecanismos que trabalhassem no sentido de reduzir as desigualdades socioeconômicas desses/dessas estudantes provenientes de segmentos sociais menos favorecidos, possibilitando a sua permanência na Universidade, evitando a evasão e a retenção e contribuindo para a conclusão dos cursos em tempo regular.

O documento informa que a UFC tem investido em ações de natureza socioeconômica, pedagógica e acadêmica, de suporte psicológico, de incentivo e desenvolvimento de condições de esporte e lazer, objetivando o bem-estar, o bom desempenho, e o estímulo à participação na vida universitária dos/das estudantes. Essas ações compõem o Programa de Assistência Estudantil, as quais serão apresentadas a seguir.

Na UFC, as ações de ampliação do acesso foram possíveis principalmente após a adoção do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Fruto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual preconizou a expansão das Instituições de Ensino Superior por meio da oferta de vagas, da garantia de qualidade e da promoção de inclusão social pela educação, o Reuni tem por finalidade o aumento de vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação.

Conforme Gonçalves (2010), a UFC aderiu ao Reuni em 29 de outubro de 2007, apresentando proposta de adesão ao Programa que foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFC (Consuni), na qual constavam as metas de investimentos para a implantação do programa nos seguintes termos: investimentos em construções, recuperação de prédios, aquisição de equipamentos, contratação de professores e servidores técnico-administrativos; atuação nos processos de renovação pedagógica, formação continuada de professores, flexibilização curricular, reestruturação acadêmica, mobilidade e assistência estudantil em 2008 e a continuidade das ações indicadas em 2008; implantação das ações de expansão; previsão de

abertura para três novos cursos; e, por fim, a ampliação de vagas em nove cursos existentes para 2009. O Reuni possibilitou, então, que as universidades federais retomassem seu processo de crescimento a partir de 2008.

Outro importante mecanismo que oportunizou a inclusão de jovens antes excluídos/excluídas do âmbito universitário foi o estabelecimento das cotas raciais e sociais a partir da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), tendo um importante recorte de classe social e de cor.

Marinho (2017) traz contribuições importantes quanto ao tema, afirmando que a implementação gradual das políticas de ações afirmativas na UFC contribuiu para modificar o público da Universidade, a qual detinha um público majoritariamente branco e elitista.

A Lei de cotas trouxe também, como consequência, a quebra de paradigma quanto ao acesso ao nível superior de ensino e estas mudanças passam a demandar respostas ao Estado no sentido de viabilizar a permanência e conclusão do novo público que adentrava na Universidade.

Ademais, a adesão da UFC à utilização ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), como instrumentos de seleção e ingresso, também se configuraram importantes fatores de ampliação do acesso à universidade, tendo em vista que facilitou a aplicação das provas, podendo o/a estudante de ensino médio realizá-la na sua própria cidade, bem como a chance desse/dessa estudante escolher um curso em qualquer Universidade do País, democratizando ainda mais o nível superior de ensino.

Dados do III Perfil Socioeconômico dos/das Estudantes nas IFES (Andifes, 2011) demonstram, à época, a ampliação da inclusão de estudantes na educação superior, tendo ainda como meta a ser alcançada pelas IFES, dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, permitindo o ingresso de 680 mil alunos/alunas a mais nos cursos de graduação. Logo, diante das grandes possibilidades que se abriam para esse novo público, o PNAES se configurou ferramenta indispensável para o alcance dessas metas.

Nesse contexto, em 26 de abril de 2013, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFC) aprova a Resolução N° 08 e seus anexos, a qual regulamenta a concessão de bolsas e auxílios financeiros para estudantes e servidores/servidoras docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará e estabelece suas normas de funcionamento.

Em seu parágrafo I do artigo 7° contempla o Programa de Assistência Estudantil na UFC, bem como trata especificamente dos auxílios no âmbito da assistência estudantil em seus anexos XI, XII, XIII, XIV e XV, estabelecendo critérios para a concessão de bolsas e auxílios financeiros a estudantes que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

O anexo XI da Resolução Nº 08/CEPE/2013 dispõe especificamente sobre a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil da UFC e define critérios para a concessão de bolsas e auxílios financeiros a estudantes que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

A referida resolução, em consonância com o Decreto 7.234/2010, elenca as ações necessárias para cumprimento do dever da Universidade de executar ações de apoio a esse público, com o intuito de contribuir para a sua permanência, o seu desenvolvimento satisfatório e a conclusão, em tempo hábil, de seus respectivos cursos de graduação.

Na UFC, o PNAES é operacionalizado pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), conforme preconiza o artigo 1º do anexo XI da Resolução Nº08/CEPE/2013, cabendo à Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE) da PRAE, o acompanhamento e a supervisão do Programa nesta Universidade.

A PRAE é a unidade gestora de políticas para a promoção e apoio aos/as estudantes de graduação da UFC, consolidando o amplo objetivo de construção da cidadania nos diversos segmentos acadêmicos que compõem a comunidade universitária, de acordo com informações obtidas no sítio eletrônico oficial da PRAE. É da natureza do seu trabalho incentivar, acompanhar e promover o desenvolvimento do/da estudante em toda sua trajetória acadêmica, através de ações efetivas nas áreas social, técnico-científica, cultural, política e esportiva.

A PRAE tem por missão fortalecer o vínculo institucional do/da estudante pelas condições de acesso, permanência, melhoria contínua e qualidade de vida e tem como principais metas de seus programas àqueles preconizados pelo Decreto 7.234/2010, quais sejam ampliar as condições de permanência dos/das estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na UFC; viabilizar a igualdade de oportunidades entre os/as estudantes; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico individual; agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, visando garantir a permanência e o sucesso dos/das discentes matriculados/as, segundo dados obtidos no sítio eletrônico oficial desta Pró-reitoria.

Nesse sentido, a UFC, através da PRAE, disponibiliza bolsas e auxílios em valores pecuniários e realiza ações de apoio à formação dos/das estudantes, buscando contemplar as linhas de ação previstas no PNAES.

A PRAE passou recentemente por mudanças em seu organograma. Hoje é composta por quatro coordenadorias, são elas: a Coordenadoria Administrativa e Financeira (CAF), a Coordenadoria de Atenção Multiprofissional ao Estudante (CAME), a Coordenadoria de Restaurante Universitário (CRU) e a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE).

A Coordenadoria de Atenção Multiprofissional ao Estudante (CAME) conta com duas Divisões: a Divisão de Atenção ao Estudante (DAE) e a Divisão de Atividades Desportivas (DAD). A Coordenadoria de Restaurante Universitário (CRU) conta com a Divisão de Serviços Operacionais (DSO) e a Divisão de Alimentação e Nutrição (DAN). A CAF não possui subdivisões e a CASE, por sua vez, conta com a Divisão de Benefício e Moradia (DIBEM).

A Divisão de Alimentação é composta por seções, as quais são responsáveis pelos refeitórios da UFC, sendo cinco seções no *campus* Fortaleza (seção do refeitório do *campus* Benfica, seção do refeitório do *campus* do Pici 1, seção do refeitório do *campus* do Pici 2, seção do refeitório do *campus* Porangabuçu e seção do refeitório do Labomar) e quatro seções nos *campi* do interior (seção do refeitório do *campus* Crateús, seção do refeitório do *campus* Quixadá, seção do refeitório do *campus* de Russas e Seção do Refeitório do *campus* de Sobral).

A Divisão de Benefício e Moradia (DIBEM), integra a CASE e executa os benefícios e o Programa de Moradia da UFC, bem como o Programa de Iniciação Acadêmica, para o qual se volta nosso olhar em nossa pesquisa.

A Divisão de Benefícios e Moradia (DIBEM) é composta por 11 assistentes sociais, sendo uma diretora da Divisão, 01 pedagoga, 01 assistente em administração, 01 funcionária terceirizada voltada para o apoio administrativo e 01 servidora reconduzida de cargo que, atualmente, realiza atividades de apoio administrativo.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Lei de cotas, foi reformulada recentemente, através da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. A nova lei dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles/as que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Em 2024, outro grande passo foi dado no âmbito da assistência estudantil através da sanção da Política Nacional de Assistência Estudantil conforme Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Ambas as normativas, tanto o decreto de 2010 quanto a lei de 2024, são essenciais para compreender a trajetória da assistência estudantil no Brasil, e serão devidamente apresentadas para atualizar o conteúdo da política. Todavia, as questões a seguir dizem respeito ao PNAES enquanto Programa vigorado pelo decreto 7432/2010, o qual definiu os caminhos tomados no âmbito de nosso espectro temporal escolhido para pesquisa.

Os/as estudantes que fazem parte do público-alvo definido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil até a sanção da Política Nacional são, prioritariamente, estudantes

oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio e, de acordo com a normativa de estabelecimento do Programa na UFC.

Estes/as estudantes são selecionados por meio de critérios socioeconômicos através de editais, publicizados a toda comunidade universitária, na ordem decrescente de sua vulnerabilidade até o limite de vagas constante de cada edital. As seleções para os benefícios da assistência estudantil na UFC são realizadas pela equipe técnica da DIBEM.

Os benefícios e auxílios que compõem o programa de assistência estudantil na UFC são gerenciados pela DIBEM. Nesta Divisão concentram-se o Programa de Moradia, o qual é composto por Residência Universitária, Auxílio Moradia, Auxílio Residente e, recentemente, o Auxílio Instalação, bem como pelos demais benefícios e auxílios de assistência estudantil.

Estes são o Programa de Iniciação Acadêmica, auxílio emergencial, auxílio-creche, auxílio instalação e isenção da taxa do restaurante universitário parcial (com acesso ao almoço e jantar) ou total (com acesso ao almoço, jantar e café da manhã). As informações apresentadas acerca dos benefícios ofertados pela PRAE podem ser acessadas no sítio eletrônico oficial desta Pró-Reitoria, bem como na Resolução N° 08/CEPE/2013 e em seus anexos.

Os benefícios e auxílios na UFC custeados pelo PNAES tiveram por longos anos os seus valores pecuniários congelados, sendo reajustados apenas em 2023, em conformidade com a Portaria n° 185, de 06 de julho de 2023, a qual levou em consideração o reajuste de bolsas realizado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia às demais bolsas de graduação e pós-graduação ocorridas neste ano através da Portaria N° 33, de 16 de fevereiro de 2023 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Portaria levou ainda em conta a necessidade de recomposição dos valores das bolsas e auxílios concedidos pela UFC, bem como a demanda constante no PDI 2023-2027 em contribuir para as condições necessárias à inclusão, à permanência e ao desenvolvimento dos/das discentes visando a uma formação de excelência.

Os valores reajustados foram também aplicados à Bolsa de Iniciação Acadêmica, a qual passou de R\$400,00 (quatrocentos reais) para R\$700,00 (setecentos reais). Aos demais auxílios custeados pelo PNAES na UFC, aplicou-se os valores abaixo mencionados, conforme tabela disponibilizada pela Portaria:

Tabela 1 – Reajuste de valores dos auxílios financeiros da assistência estudantil/UFC/2023

<b>Auxílio financeiro</b>	<b>Valor até junho/2023 (R\$)</b>	<b>Valor a partir de<sup>3</sup> julho/2023 (R\$)</b>
Auxílio creche	R\$ 210,00	R\$ 281,00 <sup>4</sup>
Auxílio emergencial	R\$ 400,00	R\$ 536,00
Auxílio instalação	R\$ 530,00	R\$ 536,00
Auxílio moradia	R\$ 910,00	R\$ 910,00
Auxílio residente	R\$ 400,00	R\$ 536,00

Fonte: Portaria nº 185, de 06 de julho de 2023/GR/UFC.

O Auxílio Creche, regulamentado através do anexo *ad referendum* XXI da Resolução N° 08/CEPE/2013, configura-se um auxílio pecuniário direcionado a estudantes que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que detenham guarda e coabitem com filhos(as), visando contribuir nas despesas de cuidados com a criança e proporcionar a frequência regular do/da estudante às aulas, o desempenho acadêmico satisfatório e a conclusão, em tempo hábil, de seu curso de graduação. Na hipótese em que o filho esteja sob os cuidados dos pais e que ambos sejam estudantes da UFC, um único Auxílio Creche será concedido à mãe. Este auxílio, quando concedido, poderá ser mantido durante a integralização curricular do respectivo curso do estudante beneficiado.

O Auxílio creche, por sua vez, sofreu novas e relevantes modificações a partir da Portaria nº 009, de 31 de março de 2024, passando de 281,00 para R\$ 400,00 (quatrocentos reais), considerando o entendimento do ensino fundamental como nível escolar posterior à educação infantil (creche e pré-escola), também modificou o tempo de permanência no auxílio passando de 6 meses a 48 incompletos para a concessão do Auxílio Creche desde os 4 (quatro) meses da criança em situação de creche até a sua promoção para nível de Ensino Fundamental quando completar 6 (seis) anos, conforme a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

O Programa de Moradia da UFC tem por objetivo viabilizar a permanência e o sucesso dos/das estudantes matriculados/matriculadas nos cursos de graduação dos *campi* da UFC. São ofertadas vagas em 10 (dez) Residências Universitárias, mantidas em sua estrutura. O/a estudante que se torna residente tem acesso ao Auxílio Residente, regulamentado através do Anexo XI da Resolução N°08/CEPE/UFC/2013, o qual consiste em valor pecuniário de R\$ 536,00 (quinhentos e trinta e seis reais) que tem por objetivo contribuir para o custeio das refeições (café, almoço e jantar) nos sábados, domingos e feriados, de cada mês, bem como

<sup>3</sup> Os valores em 2024 referem-se a uma conjuntura de salário mínimo no valor de R\$1412,00 (mil quatrocentos e doze reais). Desta forma, considere-se que os auxílios emergencial, instalação e residente equivalem atualmente a 37,9% do salário mínimo vigente, enquanto que o auxílio-moradia equivale a 64,4%.

<sup>4</sup> O auxílio Creche foi modificado novamente através da portaria nº 009, de 31 de março de 2024, passando de 281,00 para R\$ 400,00 (quatrocentos reais), equivalente a 28,3% do salário-mínimo em 2024, e passando a atender o público a partir de 04 meses até os 06 anos de idade da criança.



com o custeio diário da 4ª refeição (noturna) de cada um dos/das estudantes pertencentes ao Programa de Residência Universitária.

A UFC conta ainda, no âmbito do Programa de Moradia, com o Auxílio Moradia que se configura em um auxílio pecuniário no valor de R\$910,00 (novecentos e dez reais), destinado a subsidiar o pagamento de aluguel de imóveis na cidade do curso de graduação do/da estudante. Os beneficiários deste programa serão isentos das taxas do Restaurante Universitário em todas as refeições oferecidas — café da manhã, almoço e jantar, conforme dados do Edital do Processo Seletivo Unificado para este auxílio, qual seja Anexo V do Edital Nº 03/2022/PRAE/UFC.

Ressalte-se que nos *campi* do interior não existem Residências Universitárias, desta forma o Programa de Moradia é constituído somente pelo Auxílio Moradia, fragilizando o processo de permanência dos/das estudantes do interior, haja vista que nem sempre o valor é suficiente para as despesas com moradia e os/as estudantes não podem optar pela Residência Universitária.

Até 2020 este auxílio consistia no primeiro acesso ao Programa de Moradia, em que os/as estudantes deferidos em processo seletivo para as Residências Universitárias faziam jus até serem convocados para ocupar uma vaga em uma das Residências Universitárias da UFC, porém houve uma alteração na normativa inicial através da Resolução nº 07/CEPE, de 22 de setembro de 2020 e, atualmente, o Auxílio Moradia não se trata mais de um auxílio provisório.

Segundo a normativa, o referido auxílio tem como finalidade contribuir para a permanência dos/das estudantes, prioritariamente, dos *campi* do interior, que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada. Ou seja, o/a estudante pode optar por se candidatar a uma vaga para receber o valor pecuniário do Auxílio Moradia ou se candidatar a uma vaga na Residência Universitária.

O Auxílio Moradia busca viabilizar a permanência de estudantes matriculados/matriculadas em cursos presenciais de graduação da UFC nos *campi* de Fortaleza e Interior (Crateús, Quixadá, Russas e Sobral), em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, assegurando-lhes auxílio institucional para complementação de despesas com moradia e alimentação durante todo o período do curso ou enquanto persistir a mesma situação.

O Auxílio Residente, a Residência Universitária e o Auxílio Moradia, quando concedidos, poderão ser mantidos durante todo o tempo padrão de integralização curricular do respectivo curso do beneficiado, desde que a condição de vulnerabilidade socioeconômica comprovada permaneça ao longo do mesmo período.

Recentemente, outro auxílio foi criado, o Auxílio Instalação, através do Anexo XXIX da Resolução Nº 08/CEPE, DE 26 DE ABRIL DE 2013, aprovado em dezembro de 2022, o qual dispõe sobre a criação e a regulamentação do Auxílio Instalação, no âmbito do Programa de Assistência Estudantil, direcionado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, que estão vinculados/vinculadas ao Programa de Residência Universitária da Universidade Federal do Ceará.

O Auxílio Instalação objetiva contribuir com as despesas iniciais de acomodação dos/das estudantes ingressantes na Residência Universitária e será concedido em parcela única no valor de R\$ 536,00 (quinhentos e trinta e seis reais).

O Auxílio Emergencial, regulamentado pelo Anexo XIII da Resolução Nº 08/CEPE/2013, tem por objetivo disponibilizar ajuda financeira a estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada e que não tenham sido alcançados/alcançadas por nenhuma das outras ações de apoio financeiro disponíveis na UFC ou pagas com recursos do Governo Federal, de modo que possa contribuir para a obtenção de um desempenho acadêmico satisfatório, reduzir o risco de evasão e propiciar a conclusão dos cursos em tempo hábil.

O Auxílio Emergencial, quando concedido, não poderá ser acumulado com qualquer outra bolsa concedida pela Universidade Federal do Ceará, exceto para estudantes atendidos/as pelo programa de moradia. Consiste em valor pecuniário de R\$ 536,00 (quinhentos e trinta e seis reais) voltado para discentes que atendam a um dos critérios para requerimento (transporte para estudantes oriundos/oriundas de outros municípios, aquisição de material acadêmico, questões relacionadas à saúde, ou ainda, para estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade ou risco social que não conseguiram acessar nenhum outro auxílio, bolsa ou estágio. As informações foram colhidas no Anexo IV do Processo Seletivo Unificado referente ao Edital Nº 07/2022/PRAE/UFC.

Conforme dados da normativa de regulamentação do auxílio, bem como do Anexo IV do Edital Nº 07/2022/PRAE/UFC do Processo Seletivo Unificado, o Auxílio Creche será concedido em um único valor, independentemente do número de filhos do/da requerente, podendo ser acumulado com qualquer outro auxílio ou bolsa a que o/a estudante faça jus.

A isenção da taxa do restaurante universitário tem por objetivo garantir isenção parcial ou total, sendo estas, respectivamente, a gratuidade e o acesso a duas refeições diárias (almoço e jantar) e a gratuidade e acesso a três refeições diárias (café da manhã, almoço e jantar) fornecidas pelo Restaurante Universitário, aos/às estudantes de cursos presenciais de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica no *campus* Fortaleza e nos *campi* do interior.

O Programa de Iniciação Acadêmica é considerado um dos maiores programas de Assistência Estudantil em termos de número de estudantes atendidos/atendidas e também é o maior programa de bolsas da UFC. Tem como finalidade contribuir para que os/as estudantes, preferencialmente os/as de semestres iniciais na Universidade, detenham os meios para sua iniciação ao ambiente e às atividades universitárias, de modo a garantir a sua permanência, reduzir o risco de evasão e propiciar o desempenho acadêmico satisfatório. Aos/às estudantes contemplados/contempladas é concedido recurso financeiro no valor mensal de R\$700,00 (setecentos reais) e em contrapartida os/as bolsistas devem dispor de 12 horas semanais para as atividades da bolsa.

O acesso aos auxílios e benefícios da PRAE ocorrem através de editais publicizados no sítio eletrônico oficial desta Pró-Reitoria e da Universidade, podendo também haver atendimento por demanda espontânea a ser analisada pela equipe técnica.

Realizada uma análise da trajetória temporal e institucional do Programa, chegando na UFC, especificamente no *campus* Fortaleza, compreende-se a quão importante e necessária se faz a Assistência Estudantil e o quanto este tem sido indispensável no sentido de ampliar o acesso ao nível superior de ensino, tornando-o um espaço mais plural e democrático. Contudo, acreditamos que ainda existe um longo percurso e é nesse sentido que se faz viável a busca por estudos e avaliações que fortaleçam esse Programa e coloquem em pauta a sua transformação em política.

Nesse sentido corroboramos com as ideias colocadas pela Andifes quando afirma que não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso, é preciso também considerar o compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino superior e isto pressupõe a criação de condições concretas de permanência para todos os/as estudantes na universidade até a conclusão do curso escolhido, através da formulação de Programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (Andifes, 2021).

Conclui-se, então, que a assistência estudantil configura-se uma política historicamente almejada, porém ainda recente, necessitando ainda de avanços mais consistentes no sentido da sua consolidação. O caminho se mostrou tortuoso, com avanços e retrocessos. Em alguns momentos, percebe-se a existência de legislações referentes à Assistência Estudantil; contudo, nota-se, também, a ausência de mecanismos de efetivação dos textos e prescrições legais.

Em outros momentos, percebemos a existência de ações, programas e projetos, sem necessariamente ser um projeto de âmbito nacional voltado exclusivamente para a assistência

estudantil. Somente após a publicação da Portaria Normativa N°39/2007 e, conseqüentemente, do seu Decreto de regulamentação foi que a Assistência Estudantil pôde se concretizar de forma mais efetiva.

Ainda de acordo com Palavezzini (2017), o financiamento da assistência estudantil apresenta-se ainda limitado em relação à demanda existente. Logo, o direito universalizado de igualdade em uma sociedade de classes reclama mecanismos para sua efetivação. Na UFC, por exemplo, existe ainda uma demanda reprimida que, apesar de estarem no perfil socioeconômico preconizado pelo PNAES, não conseguem ter atendidas suas demandas por falta de vagas suficientes.

### **2.3 Objeto da pesquisa**

A pesquisa proposta elenca como sujeitos estudantes atendidos/atendidas pelo Programa de Assistência Estudantil na UFC, *campus* Fortaleza, através da Bolsa de Iniciação Acadêmica, nos anos de 2020 a 2023. Os motivos que nos fizeram realizar o enfoque naqueles atendidos pela Bolsa de Iniciação Acadêmica perpassam questões acerca da natureza do Programa e dos seus objetivos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu, primeiramente, por se tratar do maior Programa de Assistência Estudantil da UFC em número de estudantes atendidos/atendidas e, também, por se tratar de um Programa voltado para a Iniciação Acadêmica, com vistas a qualificar a permanência dos/das discentes, ofertando além do recurso pecuniário, a possibilidade de engajamento em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente, é relevante destacar que a Bolsa de Iniciação Acadêmica passou por várias mudanças no decorrer dos anos. Inicialmente, era denominada “Bolsa Trabalho” e posteriormente, foi chamada de “Bolsa de assistência”. Segundo o documento de reformulação do Programa (2020), a bolsa teve suas primeiras versões voltadas para atividades de caráter burocrático-administrativo na Universidade, sem correlação com a formação acadêmica do/da estudante.

Marinho (2017) informa que não há registros palpáveis acerca dos primórdios da bolsa na UFC, a qual já existia antes mesmo do advento do PNAES. Contudo, somente em 2009, houve mudanças no sentido de romper com a bolsa voltada para o trabalho burocrático.

A bolsa de assistência passou a ser denominada Bolsa de Iniciação Acadêmica. O documento de reformulação da BIA (2020) ressalta, ainda, que a oportunidade de remodelação em 2009 passou pela criação de estratégias para qualificá-la, sendo exemplos disso a

composição da Jornada de Iniciação Acadêmica, a abertura de processo seletivo para projetos candidatos à atuação dos bolsistas e a integração da bolsa aos Encontros Universitários.

Contudo, essas iniciativas não foram suficientes para sanar a questão. Segundo Marinho (2017), a bolsa em sua apresentação como “bolsa trabalho” e “bolsa assistência” ia ao encontro das necessidades das Unidades Acadêmicas e das Pró-Reitorias da Universidade, as quais sofriam com a insuficiência de servidores e viam nesses/nessas estudantes a possibilidade de realização dos trabalhos administrativos e burocráticos da instituição. Além disso, a autora ressalta que havia, também, um conceito discriminatório quanto às capacidades intelectuais do alunado em situação de vulnerabilidade que adentrava a universidade.

Mudanças mais bruscas nessa realidade só vieram a acontecer em 2015, através de luta empreendida em greve que envolveu servidores/servidoras técnico-administrativos em educação (TAES) e estudantes, de maneira a alcançar respostas mais concisas ao alunado e aos TAES quanto à possibilidade de remodelação da bolsa em relação ao engajamento dos bolsistas em projetos que agregassem em sua formação acadêmica.

Ainda assim, não foi possível romper de vez com as atividades de caráter administrativo e burocrático no âmbito dos projetos de Iniciação Acadêmica.

São exemplos dessas modificações a participação na Jornada de Iniciação Acadêmica, formação direcionada aos candidatos como primeira etapa do processo seletivo. A abertura de edital específico para 171 projetos que queiram receber bolsistas, a fim de selecionar aqueles que mais logram contribuições para a vida acadêmica dos discentes, assim como a apresentação obrigatória dos trabalhos dos discentes relacionadas às atividades desenvolvidas nos projetos nos Encontros Universitários, condição esta para a renovação da BIA (Marinho, 2017, p. 170).

Nesse contexto, em 3 de dezembro de 2019, foi lançada a Portaria nº 191/GR/UFC que criou um comitê de avaliação dos Programas de bolsas acadêmicas. A Portaria traz, em seu capítulo II, novos delineamentos a serem seguidos pela BIA, dando novas possibilidades de modificações do Programa no sentido de aperfeiçoá-lo para a comunidade acadêmica.

Desse modo, continuou no cerne da questão a necessidade de qualificar o Programa para contemplar atividades unicamente voltadas para o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação técnica e, foi nesse contexto, que, em 2020, novas mudanças foram propostas através do documento de reformulação do Programa, elaborado pela equipe técnica da PRAE, o qual resultou em novos delineamentos para o programa.

As principais mudanças ocorridas no tocante à BIA<sup>5</sup> a partir de 2020, foram relativas ao seu formato, a qual passou a ser dividida em três linhas de atuação: Acolhida ao

---

<sup>5</sup> Com o advento da reformulação da nova lei de cotas, Lei Nº 14.723, de 13 de Novembro de 2023, novas mudanças foram realizadas na BIA, as quais tiveram impactos no formato da bolsa a partir de 2024. Contudo,

Recém-Ingresso, UFC Integra e Inter Pró-Reitorias. Tais alterações facilitaram maiores possibilidades dos/das estudantes dos primeiros semestres conhecerem a Universidade e se envolverem em atividades ligadas à iniciação acadêmica.

Ressaltamos que ao final de 2023 foi sancionada a nova Lei de cotas. Com a inclusão de um novo recorte de renda, a BIA passou a se dividir apenas em duas linhas de atuação, quais sejam, UFC Integra e Inter Pró-Reitorias, de modo que a linha de atuação Acolhida ao Recém-Ingresso se transformou em um novo auxílio chamado Auxílio-Ingressante, o qual passa a atender a todos os estudantes advindos das cotas.

Outras grandes mudanças ocorreram com a sanção da nova Lei de cotas, as quais impactaram diretamente no Programa Nacional de Assistência Estudantil, de modo que em 04 de julho de 2024, o PNAES foi sancionado enquanto Política de Assistência Estudantil com um novo recorte de renda. A renda per capita passa de um salário mínimo e meio para apenas um salário mínimo.

Contudo, devido nossos sujeitos da pesquisa serem estudantes atendidos entre 2020 e 2023, não iremos levar em consideração esses/as estudantes para o levantamento de dados da pesquisa. Considerando as restrições de escopo, tempo e recursos desta pesquisa, propõe-se que novas investigações sejam realizadas no futuro no sentido de compreender os impactos de tais mudanças empreendidas devido a nova lei de cotas e a nova Política de Assistência Estudantil.

O motivo pelo qual escolhemos esse espectro temporal se justifica devido às mudanças no formato da bolsa ocorridas em 2020. Já o motivo de estendermos esse espectro temporal até 2023, diz respeito ao fato de compreender o período de retorno das atividades remotas, nos dando possibilidades de investigar o percurso acadêmico de estudantes que tenham vivenciado a bolsa sem as limitações impostas pelo período pandêmico.<sup>6</sup>

Outro importante fator nessa escolha do ano de 2020 se deu pelo fato de termos a possibilidade de levantarmos dados que constem bolsistas concludentes, pois a análise sistematizada dos dados de discentes atendidos, buscando um panorama acerca da evasão, retenção e conclusão, criam expectativas de uma compreensão mais aprofundada em relação aos rebatimentos do PNAES no percurso acadêmico dos/das discentes assistidos pelo Programa.

---

essas modificações não serão levadas em consideração na escolha dos/as entrevistados/as devido a nossa pesquisa se voltar para o período de 2020 a 2023.

<sup>6</sup> O período compreendido entre março de 2020 e março de 2022 foi marcado pela suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2 / COVID-19), conforme portaria 48/2020/UFC e alterações posteriores, de forma que todas as atividades voltadas ao ensino, pesquisa, extensão, bem como as atividades técnicas administrativas passaram a ser realizadas remotamente.

Até 2022, cada estudante somente poderia participar da BIA por duas concessões. A partir do ano de 2023 essa regra foi abolida, não constando no Edital nº 04/2023/PRAE/UFUC – Processo Seletivo 2023.1 (Fortaleza e Interior), bem como em seus anexos, podendo o/a discente participar da bolsa sem limite de concessões. Deste modo, a pesquisa terá enfoque prioritário em estudantes atendidos/as por duas concessões da BIA durante a realização do curso.

Como informado acerca do espectro temporal escolhido para nossa pesquisa, a BIA até o fim de 2023 era ofertada através de linhas de atuação Acolhida ao Recém Ingresso, UFC Integra e Inter Pró-Reitorias de modo que o/a discente em seu primeiro ano de graduação ficava vinculado à linha de Atuação Acolhida ao Recém-Ingresso, com atividades voltadas para a iniciação acadêmica promovidas pela PRAE, além da possibilidade de utilização de horas com o estudo das disciplinas e para realização de atividades extracurriculares, participação em eventos, cursos, palestras, voltadas para o desenvolvimento acadêmico. A nova proposta do Auxílio-ingressante também reúne as atividades de acompanhamento da antiga linha de atuação Acolhida ao Recém-Ingresso.

Já os/as bolsistas matriculados/matriculadas a partir do segundo ano de graduação ficavam vinculados à linha de Atuação UFC Integra e Inter Pró-Reitorias e deveriam cumprir 12 horas semanais em projetos com serviços voltados à comunidade acadêmica, e ainda, atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio à gestão da assistência estudantil.

Deste modo, com as mudanças ocorridas afetaram diretamente a concepção da BIA. O Programa se volta para a inserção do/da bolsista no mundo acadêmico através das atividades de iniciação acadêmica e também na inserção do/da bolsista na pesquisa, no ensino e na extensão.

O Programa exige daqueles/daquelas que estão orientando projetos, a responsabilidade de atuarem como um tutor, acompanhando o desempenho acadêmico, orientando e informando acerca das possibilidades de aprendizado para além do ensino, mas também na pesquisa e na extensão da Universidade para que, assim, o/a bolsista possa conhecer e decidir sobre o percurso acadêmico que deseja seguir, inclusive se preparando para outras bolsas da Universidade (monitoria, PET, extensão, iniciação científica, arte, entre outras).

Para além do auxílio pecuniário da bolsa, o qual é imprescindível para a permanência estudantil de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é notória a relevância da proposta do programa para a inclusão de estudantes recém-ingressos em atividades que estejam de acordo com seu nível de conhecimento, respeitando suas possibilidades e limitações, com fins à promoção de sua iniciação na academia e contribuindo para o seu conhecimento acerca das oportunidades da Universidade para além da sala de aula,

na pesquisa e na extensão, bem como para a sensação de pertencimento desses/dessas estudantes.

Face ao exposto, nossa pesquisa tem como objetivo principal avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES na Universidade Federal do Ceará – *campus* Fortaleza, por meio da trajetória acadêmica de discentes assistidos/assistidas pela Bolsa de Iniciação Acadêmica. Logo, é importante trazermos para a discussão quais os objetivos do PNAES, conforme o decreto 7.234/2010.

Desse modo, algumas questões se colocam para reflexão em nosso campo de atuação, atuando como perguntas de partida para a compreensão de nosso objeto: quais os rebatimentos do Programa Nacional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica de discentes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica da Universidade Federal do Ceará – *campus* Fortaleza? O PNAES tem contribuído na ampliação e democratização das condições de permanência dos/das jovens na Universidade Federal do Ceará? Os/as estudantes atendidos/atendidas pelo PNAES durante seu percurso acadêmico na UFC têm conseguido concluir seus cursos de graduação? Quais os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação?

Buscar respostas a essas questões têm se colocado um grande desafio no cotidiano das equipes que operacionalizam o PNAES nas Instituições Federais de Ensino Superior, e é partindo desta lógica que nos motivamos a propor esta pesquisa.

## **2.4 Percurso e procedimentos metodológicos a serem utilizados**

No intento de aprofundarmos a discussão sobre a proposta de pesquisa avaliativa no âmbito da pesquisa social aplicada, privilegiamos as considerações de Silva (2013), a qual considera a avaliação um movimento do processo das políticas públicas que se vincula aos demais movimentos inerentes a esse processo: a formulação e a implementação. Cada um desses movimentos constitui individualmente uma totalidade específica que se articulam dialeticamente entre si.

A autora informa que a pesquisa avaliativa possui uma dimensão técnica e uma dimensão política que estão intimamente relacionadas e conclui que “a avaliação de políticas e programas sociais é orientada por intencionalidades, sua dimensão política, e por um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimento” (Silva, 2013, p. 19).



Deste modo, Silva argumenta também que a dimensão da pesquisa avaliativa no âmbito da pesquisa social preza pela análise crítica da política ou programa em estudo, em especial considera os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, seus interesses, valores e concepções sobre a realidade, bem como rechaça a ideia de neutralidade. Acerca da metodologia, de acordo com Minayo (2011, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Para a realização da pesquisa proposta, utilizaremos de abordagem qualitativa, em virtude dessa abordagem possibilitar a busca dos significados sociais atribuídos pelos sujeitos às relações sociais em que se inserem, bem como ter utilização privilegiada no âmbito das pesquisas em ciências sociais, haja vista que “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo” (Minayo, 2011, p. 14).

No mesmo sentido, sobre pesquisas de cunho qualitativo, Martinelli (1999, p. 35) considera que estas se dedicam “à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no espaço que constroem as suas vidas e suas relações, ou seja, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais”.

Em consonância com o exposto, Cruz (2019, p. 166) atribui à abordagem qualitativa a possibilidade de dar voz aos sujeitos de acordo com o seu ponto de vista. Para a autora, “abre-se espaço para uma compreensão subjetiva dos fenômenos, de forma que a realidade passa a ser concebida não mais como um dado objetivo, mas como um conjunto de práticas materiais e simbólicas”.

Nessa mesma perspectiva, Minayo (2011) sugere que a pesquisa qualitativa se ocupe de questões muito particulares, as quais não podem ou não devem ser mensuradas, pois estão atreladas ao universo dos significados, tratando-se de uma camada da realidade que não é possível acessar de forma rasa, necessitando ser exposta e interpretada, ressaltando que esta abordagem não exclui a possibilidade de utilização de dados quantificáveis.

Destarte, utilizaremos também de dados quantitativos no sentido de nos aprofundarmos no Programa, entendendo que os dados não falam por si, mas podem ser bem interpretados quando aliados às demais variáveis qualitativas que emergem no decorrer da pesquisa. Sobre a temática, Silva expressa:

Me contraponho à dicotomia que costuma ser feita entre abordagem quantitativa e abordagem qualitativa. Isso por entender que o que deve haver na pesquisa social e,

em particular, na pesquisa avaliativa. É uma articulação da abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa, na perspectiva de que a realidade social também se expressa por quantidades, devendo seus significados ser interpretados numa perspectiva qualitativa” (Silva, 2013, p. 72-73).

A pesquisa científica exige um rigor metodológico em seu delineamento. Deste modo, Gil (2007) afirma que a definição do delineamento da pesquisa é imprescindível para confrontar a teoria com a realidade encontrada na pesquisa de campo.

Como dito, a pesquisa proposta busca avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES na Universidade Federal do Ceará – *campus* Fortaleza, por meio da trajetória acadêmica de discentes assistidos pela Bolsa de Iniciação Acadêmica. Logo, nossa investigação se volta para a compreensão da trajetória discente de bolsistas atendidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica e contará com uma fase exploratória a ser realizada através do levantamento de dados, através de pesquisa documental e bibliográfica, e com a pesquisa de campo a ser realizada através de observação participante e de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos.

Após as duas etapas finalizadas, pretendemos encerrar com a análise e tratamento do material empírico e documental para, assim, gerarmos nossas conclusões do estudo. Acerca das técnicas de pesquisa a serem utilizadas em nossa investigação, Lakatos e Marconi (2003, p. 174) afirmam que:

O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) [...]. A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Gil (2007, p. 65) expressa que a sua principal vantagem reside no fato de dar a possibilidade do investigador conhecer uma ampla gama de fenômenos acerca de seu objeto através do estudo de terceiros, haja vista ser impossível para o pesquisador abarcar toda a realidade somente através da sua pesquisa. O autor ressalta ainda que “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários”.

A pesquisa documental, por sua vez, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, contudo difere sobre a natureza das suas fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica provém de estudos e interpretações realizadas por outros autores, a pesquisa documental tem sua fonte em documentos e, segundo o autor, “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento

analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2007, p. 66).

Desta forma, o aprofundamento da discussão teórica das categorias de estudo possibilitará a compreensão de forma científica do movimento real do objeto e as técnicas elencadas para desenvolvimento de nosso estudo (pesquisa documental e bibliográfica) serão necessárias para atingirmos nossos objetivos.

Nesse ínterim, elencamos, como categorias relevantes para compreensão do nosso objeto de estudo, a discussão sobre políticas públicas, o aprofundamento da compreensão da política de educação, com foco no ensino superior brasileiro, em especial, em como se deu o acesso e permanência a esse nível de ensino ao longo dos anos, bem como nas estratégias de favorecimento da permanência, com relevância para o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O sucesso ou fracasso da pesquisa de campo depende de muitos fatores, um deles é a consistência da etapa anterior, a fase exploratória do objeto. Tomando ainda das ideias de Gil (2007, p. 72), o autor afirma que o estudo de campo busca o aprofundamento das proposições de pesquisa do investigador e ressalta que “o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo da pesquisa”. Assim sendo, o caminho da pesquisa poderá sofrer alterações no decorrer de sua realização a depender dos resultados extraídos do campo.

O desenvolvimento da pesquisa de campo é possível somente através de técnicas que contribuam para a obtenção dos dados necessários pelo investigador. Nesse sentido, elegemos como técnica privilegiada de pesquisa a entrevista com os sujeitos da pesquisa:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, e a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo (Minayo, 2011, p. 64).

Na pesquisa de campo, pretendemos utilizar como técnicas privilegiadas de obtenção de dados, a realização de observação participante e de entrevistas semiestruturadas. Utilizaremos, ainda, diário de campo nos atendimentos realizados aos/às estudantes, os quais ocorrem diariamente no campo de trabalho e através de escuta qualificada dos/das estudantes pela equipe da DIBEM.

Acerca da técnica de entrevista semiestruturada, Minayo (2011, p. 64) define-a como aquela que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Minayo (2011) ressalta, também que entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização e que, nesta perspectiva, a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Acerca das técnicas a serem utilizadas na obtenção dos dados, Minayo coloca que:

Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mais pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (Minayo, 2011, p. 63).

No que concerne às técnicas a serem utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, aprofundaremos nossos referenciais teóricos mediante pesquisa bibliográfica através de fontes que debatem acerca das categorias basilares de nossa investigação, bem como de outros elementos que sejam necessários no processo da pesquisa.

Utilizaremos também, além da pesquisa de campo, do levantamento de informações socioeconômicas dos/das estudantes junto aos formulários socioeconômicos dos processos seletivos para os auxílios e bolsas do *campus* Fortaleza, haja vista consistir em fonte rica de informações dos/das estudantes atendidos pelo PNAES na UFC.

Buscaremos informações dos entrevistados através dos formulários socioeconômicos dos Processos Seletivos da Bolsa de Iniciação Acadêmica relativos aos anos em questão, nos quais constam informações relevantes destes bolsistas e de suas respectivas famílias, enriquecendo assim, nossa pesquisa.

Além disso, utilizaremos da busca de informações acadêmicas destes/destas alunos/alunas através de pesquisa dos dados contidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA.

A partir desse levantamento, pretendemos investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa no sentido de identificar os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação, em especial a sua participação no Programa de Iniciação Acadêmica. Os dados e as informações levantados nos darão bases para interpretá-los.

Realizaremos entrevista com seis discentes com o objetivo de compreender as questões que se colocam através das suas falas, correlacionando-as com os objetivos da

pesquisa, à luz das discussões teóricas que envolvem a temática. Nesta etapa da fase empírica, utilizaremos as técnicas de entrevista semiestruturada, na direção trabalhada por Minayo (2011, p. 64):

A entrevista tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A pesquisa de campo, parte essencial do nosso percurso metodológico, tem como sujeitos, discentes ativos e concludentes da Universidade Federal do Ceará - UFC, assistidos pela Bolsa de Iniciação Acadêmica durante a sua trajetória acadêmica por duas concessões. Também é de interesse discutir os significados do Programa, seus limites e possibilidades, pela perspectiva dos/das discentes. Sobre a pesquisa de campo, tomamos as proposições da autora ora referida que afirma:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (Minayo, 2011, p.61).

No intento de compreender a perspectiva quanto ao Programa em relação a sua trajetória acadêmica, pretendemos selecionar uma amostra de estudantes, respeitando questões que consideramos relevantes. Daremos prioridade aos/às estudantes que foram assistidos/as por duas concessões. A amostra deverá contar com seis estudantes, os/as quais pretendemos dividir o total de sujeitos pesquisados entre concludentes e estudantes ativos.

Intencionamos desvelar em nossa pesquisa de campo, aliada aos dados quantitativos levantados no campo, os significados da bolsa na trajetória acadêmica desses sujeitos e os resultados do Programa pela perspectiva do público atendido.

Desse modo, finalizada a etapa empírica, seguiremos com a análise dos dados coletados, observando as questões que se colocarão nas fases da pesquisa, para posteriormente darmos início ao trabalho de produção do relatório da investigação.

Pretendemos, assim, que a escolha do percurso metodológico nos propicie uma interpretação ampla das considerações de nossos interlocutores acerca dos rebatimentos do Programa de Assistência Estudantil em relação à trajetória acadêmica percorrida até aqui.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS: SURGIMENTO E CONFIGURAÇÕES NO ESTADO BRASILEIRO**

As políticas de intervenção nas expressões da questão social<sup>7</sup> tiveram em sua origem estreita ligação com o contexto socioeconômico, os quais possibilitaram seu desenvolvimento e ascensão. Pereira (2013) corrobora com esse preceito de que todas as características de uma determinada política pública têm relação direta com o contexto da qual fazem parte.

Segundo a autora supracitada, mudanças estruturais e correlações de forças rebatem diretamente no modelo de proteção social executado em determinado contexto, o qual pode se apresentar comprometido com os direitos de cidadania ou comprometido com os méritos exigidos pela competitividade econômica, sob um viés meritocrático, podendo atender as necessidades humanas ou as necessidades do capital, bem como proteger ou punir.

Tomando como base a obra de Behring e Boschetti (2007), não existe uma data precisa que estabeleça um marco das primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais no mundo. Essas iniciativas são provenientes de um processo histórico e nasceram no seio de uma sociedade, na qual ocorreu uma série de questões que convergiram para um movimento de ascensão do capitalismo. As autoras afirmam que o marco histórico de ascensão das políticas sociais está ligado à coalizão de movimentos importantes ocorridos na sociedade no fim do século XIX: a revolução industrial, a ascensão das lutas de classe e o desenvolvimento da intervenção estatal, tendo sua origem ligada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final deste século.

As autoras em tela enfatizam ainda que o surgimento das políticas sociais perpassa o momento em que o Estado capitalista se vê desafiado a criar as estruturas necessárias para a reprodução da força de trabalho dentro de seu território e esse processo se relaciona diretamente com o enfrentamento das expressões de questões sociais emergentes no seio da sociedade capitalista. Ou seja, historicamente, o surgimento das políticas públicas está intimamente ligado ao reconhecimento dessas expressões pelo Estado e possuem papel determinante em sua origem, como também, dialeticamente, sofrem os efeitos dela (Behring; Boschetti, 2007).

---

<sup>7</sup> Entende-se por questão social como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada monopolizada por uma parte da sociedade (Iamamoto, 2006).

Nesse cenário, a definição da categoria “questão social” se insere imprescindivelmente no cerne da discussão. Neste trabalho, corroboramos com as ideias de Yamamoto (2012) que define a questão social como um conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, haja vista uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva e o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada e monopolizada por uma parte da sociedade (Yamamoto, 2001).

Paulo Netto, por sua vez, concorda com a linha de raciocínio de Yamamoto (2001) e afirma que a questão social está intimamente relacionada à economia política, sendo essa perspectiva a via pela qual a questão social pode ser compreendida e explicada. Assim, segundo os preceitos do primeiro autor:

A análise marxiana da “lei geral da acumulação capitalista” (...) revela a anatomia da “questão social”, sua complexidade, seu caráter corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios. O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a ‘questão social’ – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da ‘questão social’; esta não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante (Netto, 2001, p. 45).

Desta forma, a questão social se relaciona à sociabilidade capitalista e à contradição entre o proletariado e a burguesia. Ela se manifesta no cotidiano da vida social, nas diversas formas de sofrimento, violência, exclusão e precarização do trabalho, definidas então, como “expressões da questão social”.

Nessa conjuntura, o Estado possui um papel primordial na manutenção da sociedade. Costa (2015) reflete acerca dos primórdios das políticas públicas e explicita que a sociedade cria o Estado que por sua vez, após sair da sua zona de conquista, voltada para fora dele, passa a se voltar para dentro.

Tal visão endógena induz o Estado a pensar sobre o enfrentamento das expressões da questão social dentro do seu território e oferecer as bases necessárias para a construção da existência do Estado-Nação, no qual o conceito de nação está diretamente associado ao conceito de cidadania:

O Estado tradicional não tinha nenhuma preocupação com a questão do desenvolvimento de suas comunidades. O Estado moderno, ao contrário, é extremamente cioso do desenvolvimento de suas comunidades, primeiro em um sentido bastante forte, militar, administrativo-fiscal. [...] o Estado moderno, contemporâneo, do século XX, agora século XXI, é um Estado que está fortemente orientado para a construção interna dessas condições de existência de seu próprio Estado (Costa, 2015, p. 138-139).

As chamadas “protoformas” das políticas sociais<sup>8</sup> têm seu surgimento no seio das sociedades pré-capitalistas, em uma conjuntura em que as forças de mercado não tinham centralidade no âmbito da produção e reprodução da vida social. Sobre o tema, Castel (1998, *apud* Behring; Boschetti, 2007, p. 48) informa que estas iniciativas não tinham intenção de garantir direitos coletivos e tinham caráter mais filantrópico, com viés punitivo e repressor, em vez de um caráter protetivo:

Castel sinaliza que essas regulamentações, que se espalharam pela Europa no período que antecedeu a Revolução Industrial, tinham alguns fundamentos comuns: estabelecer o imperativo do trabalho a todos que dependiam de sua força de trabalho para sobreviver; obrigar o pobre a aceitar qualquer trabalho que lhe fosse oferecido; regular a remuneração do trabalho, de modo que o trabalhador pobre não poderia negociar formas de remuneração; proibir a mendicância dos pobres válidos, obrigando-os a se submeter aos trabalhos “oferecidos”.

As autoras suscitam que novas formas de produção baseadas na inserção do uso da máquina a vapor, foram possíveis devido ao advento da Revolução Industrial, em meados do século XVIII e propiciaram mudanças bruscas no mundo do trabalho, refletindo em todas as esferas da vida social, dando início a uma nova fase na trajetória do sistema capitalista, a qual ficou conhecida por capitalismo industrial. Esta nova fase capitalista foi marcada pela do liberalismo econômico baseada, principalmente, nas ideias do filósofo Adam Smith, que vinha na defesa de um Estado mínimo que não deveria interferir nas leis do mercado para regular a economia (Behring; Boschetti, 2007).

O “pai do liberalismo”, como ficou conhecido Smith, defendia a regulação do trabalho pelo livre mercado, pois a sociedade seria guiada pela “mão invisível” do mercado e o bem-estar coletivo seria fruto da busca individual de cada pessoa pelos seus próprios interesses. O mercado teria a possibilidade de regular as relações econômicas e sociais e, conseqüentemente, produzir o bem comum.

Segundo Behring e Boschetti (2007), na lógica da ideologia liberal, o Estado era considerado como um “mal necessário” que deveria apenas possibilitar o bom funcionamento do mercado e garantir os interesses liberais de estabelecimento do mercado livre. O filósofo criticava qualquer iniciativa intervencionista nas expressões da questão social ou econômicas pelo Estado, apesar de encontrar nele uma função, a de garantir maior liberdade ao mercado livre.

---

<sup>8</sup> Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (Carvalho, 2001).



Segundo as autoras supracitadas, o Estado liberal via as políticas sociais como “estimuladoras do ócio e do desperdício” e deveriam ser apenas um paliativo para aqueles sem condições de competir no mercado de trabalho, cabendo ao Estado apenas assegurar assistência mínima a esses segmentos. Para os liberais, a pobreza deveria ser assistida pela caridade privada, deixando uma evidente negação da política social:

Com o predomínio desses princípios ferozmente defendidos pelos liberais e assumidos pelo Estado capitalista, não é difícil compreender que a resposta dada à questão social no final do século XIX foi sobretudo repressiva e apenas incorporou algumas demandas da classe trabalhadora, transformando as reivindicações em leis que estabeleciam melhorias tímidas e parciais nas condições de vida dos trabalhadores, sem atingir, portanto, o cerne da questão social. (Behring; Boschetti, 2007, p. 63).

Sob a ótica do materialismo histórico dialético, existe uma indissociabilidade entre as formas de produção e reprodução da vida social. Logo, todas as questões inerentes à fase industrial do capitalismo, marcada pela divisão social do trabalho nas grandes fábricas, tiveram rebatimentos na vida social em sua totalidade.

A forma como se dá a estrutura produtiva da sociedade e como ela se organiza economicamente impacta e modifica as relações sociais em seu interior, pois são as forças produtivas que movem as questões do mundo. Sobre a lógica contraditória inerente ao sistema capitalista, Karl Marx, com a colaboração de Friedrich Engels, explicou sobre a gênese das desigualdades sociais nesse âmbito:

Lei geral da acumulação capitalista, assim detectada e formulada por Marx: quanto maior a acumulação de riqueza, por meio da crescente produtividade do trabalho, maiores serão a exploração e a manipulação da força de trabalho como mercadoria especial e, concomitantemente, maiores serão os índices de pobreza e de acumulação de miséria, desemprego e expansão de um exército de reserva de trabalhadores ativos, ou de uma superpopulação relativa, tornada disponível para a constante usurpação privada da mais valia decorrente da exploração do trabalho socialmente produzido. (Pereira, 2013, p. 43).

Neste sentido, Behring e Boschetti (2007) analisam o período e trazem reflexões importantes para compreensão do surgimento das políticas sociais nessa conjuntura. O primeiro fato importante é que a dinâmica contraditória do sistema capitalista, ao mesmo passo que cria a riqueza baseada na exploração da força de trabalho, cria também a pobreza extrema, o desemprego estrutural<sup>9</sup>, bem como o acirramento das desigualdades sociais que se mostram de formas multifacetadas através da eclosão de inúmeras expressões da questão social, as quais são inerentes à lógica capitalista.

---

<sup>9</sup> Segundo Antunes (2018, p. 126) o desemprego estrutural trata-se de uma “característica crônica e permanente do capitalismo contemporâneo, resultante de transformações tecnológicas, da reestruturação produtiva e da globalização, que geram uma tendência crescente de precarização e marginalização da força de trabalho”.

Seguindo o fio condutor dessa trajetória postulada pelas autoras, todas as desigualdades criadas pelo sistema capitalista em sua nova fase de acumulação levaram à organização do movimento operário em função da nova sociabilidade nas fábricas que, a partir do acirramento das lutas de classes, demandaram respostas do Estado para as questões vivenciadas pela classe trabalhadora.

O Estado passou então a pensar estratégias que sustentassem a lógica capitalista a longo prazo e uma das saídas foram as iniciativas de proteção através de políticas sociais. A primeira grande luta girou em torno das reivindicações da classe trabalhadora em prol da regulamentação da jornada de trabalho.

A luta em prol de uma nova regulamentação da extenuante jornada de trabalho nas fábricas por volta no século XIX se configurou um dos primeiros embates da luta de classes em favor de melhores condições da classe trabalhadora e teve papel central na mudança de paradigma ocorrida no século XX, onde o Estado saiu da lógica de Estado mínimo, pautada na perspectiva liberal, para a lógica do Estado regulador.

Diante de todas as consequências e rebatimentos advindos das mudanças sociais e econômicas decorrentes da revolução industrial, a lógica liberal persistiu até a terceira década do século XX, momento no qual as forças de mercado se viram obrigadas a criar mecanismos de sustentação através da concessão de políticas sociais, visando a manutenção do sistema capitalista.

As premissas liberais já não davam respostas às novas questões que se apresentavam e, aos poucos, foram dando espaço para uma nova forma de pensar as relações capital-trabalho, a do Estado regulador. Nesse sentido, Behring e Boschetti (2007) afirmam que a legislação fabril pode ser compreendida como precursora desse papel mediador do Estado na relação com as classes e os direitos sociais no século XX.

Diante dessa nova realidade, os detentores dos meios de produção preferiram essa via de solução, haja vista que, nas condições em que se encontravam a reprodução da força de trabalho, não seria sustentável a longo prazo, tanto pela depreciação da força de trabalho, quanto pelas próprias paralisações e mobilizações da classe trabalhadora que já não suportava tanta exploração. Iniciava então, a regulamentação das relações de produção, por meio da legislação fabril na segunda metade do século XIX:

A luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado são, portanto, as primeiras expressões contundentes da questão social, já repleta naquele momento de ricas e múltiplas determinações. Esse debate acerca da jornada de trabalho mostra a irrupção da luta de classes e da questão social, bem como de suas

formas de enfrentamento, com o início da regulamentação da relação capital/trabalho. (Behring; Boschetti, 2007, p. 55)

Nesse contexto, as primeiras noções de proteção social registradas no mundo surgiram na Europa, especificamente na Alemanha, ainda no século XIX, com a implementação do Seguro Social, sob o governo do chanceler Otto Von Bismarck. O plano Bismarckiano de proteção social teve sua relevância ao transformar inseguranças individuais em assunto público, por meio da socialização dos custos da proteção com toda a sociedade, destarte é considerado a espinha dorsal da proteção social pública.

De acordo com Pereira (2013), esse novo formato de Estado foi baseado em uma maior cobertura da proteção social para seus trabalhadores. O setor público se comprometeu com o pleno emprego, voltado principalmente para os homens, e com a cobertura total de serviços sociais. Além disso, garantiu uma renda mínima aos trabalhadores ou não trabalhadores, sob uma perspectiva de direito e não mais de benesse. Dessa forma, o Estado conferiu suporte a esse tipo de proteção social.

Vale ressaltar que, em meados do século XIX, os trabalhadores organizaram caixas de poupança e previdência como estratégia de fundo de cotização para fomentar a organização operária e manter os trabalhadores em greve. Nesse contexto, as iniciativas criadas pelo governo do chanceler Otto Von Bismarck, que tomaram a forma de seguro social público obrigatório destinado a categorias específicas de trabalhadores, tinham como objetivo desmobilizar as lutas da classe trabalhadora.

Anterior a isso, expressões da questão social eram tratadas como assunto para a caridade ou de forma muito pontual pelo Estado que não dava o devido reconhecimento da sua responsabilidade para com a situação de grande parte da sociedade.

Tomando a obra de Pereira (2013), surgem expressivas demandas acerca do período de grandes mudanças ocorridas nas configurações do Estado no início do século XX. De acordo com a autora, o estopim dessas mudanças foi a crise que assolou o sistema capitalista em 1929, circunstância conhecida como “A grande depressão”, cujas configurações são deslindadas a seguir.

O conjunto de problemáticas supracitado em torno do sistema capitalista no fim do século XIX, quais sejam, o crescimento do movimento operário, suas novas possibilidades de organização devido à própria lógica do sistema fabril e o advento do fordismo, o qual ofereceu um maior poder de organização coletiva da classe trabalhadora foram fundamentais para modificar as estruturas de Estado. Behring e Boschetti (2007) ressaltam que a crise trouxe um descrédito aos ideais liberais que, aliado à vitória socialista de Stálin na Rússia em 1917,

causaram, além da crise econômica, uma crise ideológica de crença nos preceitos do livre mercado.

A grande depressão levou o mundo a desconfiar dos preceitos liberais de que o capitalismo seria sempre ajustável através da “mão invisível” do mercado. Com a eclosão do desemprego estrutural, a baixa no nível de consumo e o acirramento da questão social, o mundo ficou dividido entre os preceitos liberais, que já não davam conta da realidade, e os preceitos socialistas que se mostravam frutíferos na Rússia, sob o comando de Stálin, ou ainda, o fascismo crescente, porém este não se mostrou uma alternativa sustentável a longo prazo.

A principal consequência da crise para o sistema capitalista foi a mudança brusca de concepção ideológica e das formas de intervir nas relações econômicas e sociais. A alternativa encontrada como saída para a grande depressão veio das ideias do economista britânico John Maynard Keynes, as quais deram as bases para o período europeu conhecido por keynesianismo.

O Keynesianismo consistiu em um sistema econômico que tinha como proposta a mudança da relação entre Estado e o sistema produtivo, rompendo em partes com os princípios do liberalismo. Este período ficou conhecido por *Welfare State* ou “Estado de bem-estar social” (Behring; Boschetti, 2007).

Segundo as autoras, tratou-se de um momento que consistiu no contraponto às ideias liberais, porém sem rechaçar as bases primordiais do sistema capitalista, dando apenas novas roupagens a ele. Assim, o Estado voltou-se para o mercado interno e investiu em obras estruturais, gerou emprego e aumentou o consumo.

Aliado a isso, o Estado criou um sistema de proteção social para a classe trabalhadora e para aqueles que não conseguiam manter sua subsistência, ampliou o gasto social no investimento em políticas sociais mais voltadas para reforçar a cidadania e não somente para atender a pobreza extrema.

Portanto, o período do Estado de bem-estar social erigiu-se no pós-crise e teve continuidade até o fim da segunda guerra mundial. Compreendeu a maior intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais até então e defendeu a intervenção estatal para reaquecer a economia. O *Welfare State* estava em consonância com a experiência do *New Deal* americano<sup>10</sup>. Sobre o keynesianismo, Behring e Boschetti (2007, p. 86) afirmam que:

---

<sup>10</sup> Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (Carvalho, 2001).

Tinha em perspectiva um programa fundado em dois pilares: pleno emprego e maior igualdade social, o que poderia ser alcançado por duas vias a partir da ação estatal: Gerar emprego dos fatores de produção via produção de serviços públicos, além da produção privada; Aumentar a renda e promover maior igualdade, por meio da instituição de serviços públicos, dentre eles as políticas sociais.

Já de acordo com Pereira (2013), determinadas condições cruciais diferenciavam os modelos de intervenção estatal aplicada à economia na Europa e nos EUA governado por Roosevelt. Este decidiu oferecer respostas em nível federal através de programas de amenização da pobreza e do desemprego, somente àqueles aptos ao trabalho e que foram atingidos pela grande Depressão.

Os demais “não aptos ao trabalho” ficaram sob a responsabilidade estadual. O objetivo maior era desonerar o Estado, responsabilizando os indivíduos por sua situação de pauperismo, perspectiva esta visceralmente atual do ponto de vista do projeto neoliberal em escala mundial.

De acordo com Pereira (2013) e Paulani (1999), erigiu-se nos países europeus, no século XX, um novo formato de proteção social, baseado nas ideias do economista britânico William Beveridge, nos anos 1940-1970, conhecido como “período de ouro” do chamado Estado de Bem-Estar. O modelo Beveridgiano de proteção social consistiu em um sistema mais amplo denominado seguridade social e tinha uma maior cobertura no atendimento e atendia inclusive a não trabalhadores:

As idéias implícitas no referido consenso encontraram seu hábitat natural no Estado do bem-estar social, no controle keynesiano da demanda efetiva e na regulação fordista do sistema e o capitalismo deslanchou tranquilo por três décadas, crescendo de modo sustentado em todo esse período, já conhecido na literatura como “os anos de ouro” (Paulani, 1999, p. 119).

Em suma, o sistema capitalista sob a égide do Estado de Bem-Estar Social esteve em voga em um período que durou cerca de trinta anos, emergindo no pós crise e se generalizando no pós Segunda Guerra Mundial; porém, como a história é cíclica e a realidade é dialética, novas configurações de mundo passaram a requerer novas saídas após os anos 1960, período no qual se avistou uma nova conjuntura política e social.

Pereira (2013, p. 147) considera, ainda, que as mudanças ocorridas no mundo ao final do século XIX tiveram rebatimentos na forma em que o Estado percebia a conjuntura. Um novo olhar sobre a questão social assumiu configurações inéditas nesse período, suscitando a necessidade coletiva no combate à pobreza:

Movimentos de tendências políticas variadas despontaram em toda a nação, ameaçando o establishment socioeconômico e exigindo saídas para a crise e proteção social à população em sua totalidade. O Governo Roosevelt respondeu criando o

“New Deal” que, de acordo com Van Voorhis (2007, p.220) “marcou o início de apoio federal significativo para o bem-estar social nos Estados Unidos – o nascimento do Estado de Bem-Estar americano” (Tradução nossa 128).

Outra importante discussão engendrada por Pereira (2013) é a contradição dialética advinda da relação entre os preceitos capitalistas e as suas medidas de proteção social. Com base nas ideias de Mandel (1982), Pereira argumenta a respeito da “ilusão do Estado Social”. De acordo com Mandel, “a aparente ‘consciência’ social adquirida pelo aparelho governamental no capitalismo, em sua fase monopolista, mascara a sua real finalidade, qual seja: a autopreservação e a reprodução expansiva deste sistema” (Mandel, 1982 *apud* Pereira, 2013, p. 17).

Mandel (1982) trata do que chamou de “a unidade e luta dos contrários”, dando ênfase ao processo contraditório que é inerente ao sistema capitalista, no qual relações de reciprocidade e de oposição que, em vez de se destruírem, produzem mudanças objetivas. Em suma, as políticas de intervenção social produzidas neste período fizeram parte da lógica de sustentabilidade do sistema capitalista, como forma de preservá-lo.

A partir dos anos 1960, a relação capital-trabalho, bem como as questões que envolvem a política social se direcionaram por uma nova lógica que — apesar de ser denominada de “nova” — trazia em si muito de uma velha e conhecida ideologia. Emergiu, então, o liberalismo sob novas roupagens, o qual ficou conhecido por neoliberalismo.

### **3.1 Neoliberalismo: a insistência da restauração da “mão invisível”**

O período pós anos 1960 foi marcado pelos primeiros sinais da crise da fase expansiva do capitalismo, vivenciada nos ditos “anos gloriosos”, os quais foram caracterizados pelo crescimento da economia em junção ao desenvolvimento de políticas sociais que, em conjunto, formavam uma espécie de sustentáculo do sistema capitalista naquele contexto.

Nesse sentido, Behring e Boschetti (2007) afirmam que esse processo trouxe consequências drásticas para as condições de vida da classe trabalhadora, pois suprimiu os ideais de pleno emprego keynesiano-fordista, a configuração social democrata e causou rebatimentos extremos nas políticas sociais. Souza (2006) também corrobora com as afirmações das autoras:

Novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Assim, do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Esta agenda passou a dominar corações e mentes a partir dos anos 80, em especial em países com

longas e recorrentes trajetórias inflacionárias como os da América Latina.” (Souza, 2006, p. 20)

As políticas públicas no Estado neoliberal reconfiguraram a proteção social e causaram o desmonte das políticas sociais. Logo, com base nas ideias de Mandel (1982 *apud* Behring; Boschetti, 2007), pode-se afirmar que o principal motivo da crise capitalista no fim dos anos 1960 foi o esgotamento do ciclo de expansão do capitalismo que teve como base o *Welfare State*.

Ademais, Behring e Boschetti (2007) defendem que aquele ciclo capitalista findou suas possibilidades de expansão e deu espaço a um novo momento de crise, ou seja, um novo ciclo. Afirmam, ainda, que as crises no âmbito do sistema capitalista são inerentes à sua própria lógica de produção e reprodução e retomam as ideias de Marx no sentido de afirmar que não há no capitalismo tendências de equilíbrio, sendo próprio do capital seu caráter desigual e combinado, onde o desenvolvimento e o subdesenvolvimento coexistem necessariamente.

Unem-se a todas às questões citadas anteriormente as mudanças sofridas no mundo do trabalho que consistiram em vários processos: processo de automação nas linhas de produção, processo de mundialização da economia, redivisão social e internacional do trabalho, processo de financeirização do capital, os ajustes neoliberais e o surgimento de um novo padrão da relação Estado e sociedade civil.

Uma gama de processos teve fortes implicações para o campo das políticas sociais, como a intensificação das contradições do mundo do capital, o estabelecimento de limites para o crescimento econômico e social, a entrada em um período de estagnação a partir do início dos anos 1970, e a mudança nas configurações das políticas sociais, dando início à implementação de programas de austeridade, objetivando realizar ajustes estruturais (Behring; Boschetti, 2007).

A recessão ocorrida no pós-guerra, na década de 1970, trouxe consigo baixas taxas de crescimento econômico aliadas às altas taxas de inflação, fatos que possibilitaram a emergência dos ideais neoliberais.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. (...) necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (...) A partir do final dos anos 1970, levanta-se vários governos de extrema direita nos países capitalistas centrais dando as possibilidades reais de implementação do neoliberalismo. (Anderson, 1995, p. 10).

Segundo o autor ora referido, o neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial na Europa e na América do Norte capitalistas e tinha como preceito básico o combate

ao Estado intervencionista e de Bem-Estar Social vivenciado durante os anos anteriores. Malgrado o reinante *welfare state*, havia um movimento por parte de grandes estudiosos que acreditavam em um sistema capitalista diferente do que se vivenciava naquele momento.

Sob o comando de Hayek na Europa e de opositores do *New Deal* americano, formou-se uma frente de defesa dos ideais neoliberais, conhecida por “Sociedade de Mont Pèlerinque” e suas ideias eclodiram a partir do esgotamento do Estado de Bem-Estar social após a década de 1960. Conforme Anderson (1995, p. 9), “seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. O autor afirma, ademais, que, apesar de ter nascido de uma mesma raiz, existe uma diferença entre o liberalismo clássico surgido no século XVIII e o liberalismo reinventado, sob a denominação de neoliberalismo que emergiu após a experiência do *Welfare State*.

Dardot e Laval (2016, p. 17) definem o neoliberalismo como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Os autores ressaltam que essa seria a razão-mundo na lógica neoliberal, envolvendo um mundo globalizado, como também a vida subjetiva das pessoas em sua totalidade, ultrapassando a esfera econômica e perpassando todas as dimensões da existência humana.

Os autores compreendem, assim, que o neoliberalismo não constituiu uma reedição tal e qual foi o *laissez-faire* do liberalismo vivenciado no século XVIII. Um dos pilares do liberalismo era creditar ao *laissez-faire* a possibilidade de atingir o bem coletivo através da busca por objetivos individuais. Portanto, as teorias liberais consistiam na tentativa de orientar, estimular e combinar os interesses individuais para fazê-los servir ao bem geral.

A diferença crucial entre o neoliberalismo e o liberalismo do século XIX é que, enquanto este buscava formas de restringir as ações governamentais, ao mercado e aos direitos dos indivíduos, o neoliberalismo que emergiu no século XX, trouxe objetivos muito mais profundos e ambiciosos, “se configura no desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade e organiza a vida tanto dos governantes quanto dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 34).

Quanto ao seu formato, a emergência e aplicação das ideias neoliberais não ocorreram de forma homogênea no mundo. Por exemplo, houve modelos diferentes que foram seguidos na Inglaterra com Margareth Thatcher e na América do Norte de Reagan. Contudo, houve uma hegemonia da ideologia neoliberal após os anos 1970 no mundo e, a partir da segunda metade do século XX, o neoliberalismo emerge como ideologia hegemônica.



Dardot e Laval (2016) evocam, ainda, uma importante reflexão acerca da manutenção do neoliberalismo, apesar das grandes crises que o assolaram até então e revelam que o seu fator principal reside na sua natureza ideológica, a qual perpassa as relações para além da esfera econômica e se manifesta na forma de nossa existência, a qual denominam “racionalidade neoliberal”:

Com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Apesar de todas as adversidades que enfraqueceram o projeto neoliberal, este se refez, se regenerou e ressurgiu, em novas roupagens; a exemplo da grande crise do capitalismo no ano de 2008, em que houve uma crença de que o neoliberalismo finalmente ruiria; porém, o sistema se reinventou e se fortaleceu através de planos de austeridade concebidos por Estados cada vez mais ativos (Dardot; Laval, 2016).

As ideias neoliberais se mostraram exitosas em seus objetivos econômicos. Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo tinha como principal objetivo a “*reanimação do capitalismo avançado mundial*” e as medidas tomadas para se chegar a esse grande objetivo passavam por deter a inflação, gerar deflação para recuperar lucros, aumentar a taxa de desemprego para derrotar o movimento sindical e conter os salários.

Todavia, apesar de ter obtido êxito em suas medidas, o neoliberalismo não conseguiu atingir seu objetivo crucial, qual seja a intenção de restauração das taxas de crescimento, tal qual antes da crise dos anos 1970. Para o autor, tais fatos se deram devido a um outro movimento que emergia dentro desse novo modelo capitalista: a financeirização da economia — pois já não se produziam bens como antes. Acerca do tema, Anderson afirma que:

A desregulamentação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva. Durante os anos 80 aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais (Anderson, 1995, p. 15).

Outros fatores também contribuíram para essa estagnação do crescimento e para a oneração do Estado, como o aumento dos gastos sociais devido às altas taxas de desemprego e o aumento demográfico da população aposentada. Por outro lado, houve também êxitos para o

projeto neoliberal e estes ultrapassaram as perdas e foram preponderantes, porque conseguiram manter vivo o neoliberalismo até hoje.

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (Anderson, 1995, p. 20).

De fato, a emergência dos ideais neoliberais trouxe mudanças significativas para o sistema capitalista nos países centrais e, com elas, desdobramentos específicos para os países periféricos, dentre eles, para o Estado brasileiro. Contudo, os preceitos neoliberais não ofereceram saídas para a crise capitalista e ainda tiveram efeitos nefastos às políticas públicas, provocando o aumento do desemprego e prejudicando as condições de vida da classe trabalhadora.

Para compreendermos nossa história e como se engendrou nosso sistema de proteção social e as políticas públicas estatais, é necessário conhecermos mais a fundo nossas raízes para, assim, respondermos aos questionamentos que envolvem o nosso objeto de pesquisa. É nesse sentido que se propõe o aprofundamento teórico das transformações estatais brasileiras, com suas singularidades e especificidades, o qual será de grande importância para a melhor compreensão deste estudo, através do diálogo de autores que tratam acerca das configurações do nosso Estado e sobre as suas implicações para as políticas sociais no decorrer da nossa história.

### **3.2 Formação social e econômica do Brasil: o passado explica o presente**

A história do Brasil foi fortemente marcada pelo patrimonialismo, pelo patriarcalismo, pelo regime escravocrata, por desigualdades e antagonismos e essas marcas trouxeram fortes rebatimentos para a trajetória social e econômica do nosso país e, conseqüentemente, para o percurso das políticas públicas nesse contexto.

Prado Júnior (1961), argumenta que o objetivo do historiador deve ser o de entender o “todo” para, assim, compreender as partes. Logo, para captar a história do Brasil Colônia é necessário nos debruçarmos sobre a história de Portugal, como país também marcado pela mestiçagem devido à sua formação constitutiva da Península Ibérica.

E, conseqüentemente, às suas raízes mouras e europeias e como tudo isso contribuiu para que, no século XVI, os portugueses se aventurassem em expedições marítimas para encontrar no ultramar o “novo mundo” e ainda, desbravar aquela nova terra, ousar povoá-la e extrair dela riquezas. Igualmente, é essencial conhecermos o passado e as raízes coloniais brasileiras para tão somente estabelecermos as relações acerca da história que se desenrola até o tempo presente.

Sobre as fortes marcas das desigualdades brasileiras, Furtado (2005) enfatiza que para entender a situação econômica atual do Brasil, devemos levar em consideração nossas raízes. Somos um povo de uma colônia de exploração, onde o colonizador se estabeleceu com a intenção de extrair riquezas e enriquecer a Metrópole.

O objetivo oficial de explorar a Colônia aparece no Brasil como a principal forma de colonização, marcando profundamente nossa história e nossa economia. Ou seja, a exploração dos recursos naturais da nossa terra em proveito do comércio europeu é o verdadeiro sentido da colonização tropical. Junta-se a isso a nossa raiz agrária e a economia voltada para a monocultura latifundiária, tendo como consequência um país pouco desenvolvido, que não acompanhou as mudanças mundiais no período da Revolução Industrial, panorama completamente diferente daquele outro contexto.

Todas essas questões explicam nosso atraso econômico em relação, por exemplo, às colônias do Norte de clima temperado, as quais se deram no formato de colônia de povoamento, seguindo também uma outra linha econômica, mais voltada para os produtos manufaturados e para a economia interna, tendo assim, outros desdobramentos sociais e econômicos.

Acerca do que é considerado o “sentido da colonização”, Prado Júnior (1961) e Ribeiro (1995), têm ideias confluentes à obra de Furtado, os quais defendem que o sentido da colonização foi servir e enriquecer a metrópole durante todo o período colonial; um tempo marcado pela escravidão, o genocídio da população negra, a subserviência, a exploração sexual e a violência à mulher indígena e sobretudo à mulher negra. Essa história, permeada por tanta desigualdade e violência, revela exatamente como se engendra o arcabouço socioeconômico do país na atualidade; situação em que, conforme analisa Fernandes (2006), o Brasil ainda não conseguiu romper com seus laços coloniais.

É fato que um país constituído sobre bases tão desiguais não poderia gerar uma sociedade de fato avançada em questões sociais. Somente com o advento da República emergem alguns direitos no campo trabalhista e, apenas em 1988, com o advento da Carta Magna, que se constrói algum avanço quanto aos direitos sociais.

O percurso para que as políticas públicas desabrochassem no Brasil foi longo e cheio de percalços e a gestação tardia de políticas públicas também é marca de uma sociedade construída de forma desigual e sob a égide de um Estado patriarcalista, patrimonialista e socialmente, politicamente e economicamente desigual.

Mesmo após o período da Proclamação da República em 1988, o Brasil continuou a demonstrar os traços autoritários de seu passado recente. Coutinho (2006) apresenta uma discussão acerca dos moldes em que ocorreram nosso processo de Independência, de forma que não houve uma revolução “de baixo para cima” que desembocasse na Independência brasileira, de fato.

Pelo contrário, essa Independência foi “proclamada” por um monarca português que deu continuidade à dependência brasileira em relação aos interesses da Metrópole:

Lembraria, para confirmar isso, eventos curiosos, como o fato de o primeiro imperador brasileiro ter sido filho do rei de Portugal; ele foi Pedro I no Brasil e Pedro IV, algum tempo depois, em Portugal. Isso revela quanto foi débil aquela ruptura, ou seja, a ruptura que nos trouxe de uma situação formalmente colonial para a condição de país independente.(...) Portanto, se observarmos bem, veremos que o processo de independência não se constituiu absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra, isto é, não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes (Coutinho, 2006, p. 75).

O autor citado anteriormente expõe que o período compreendido pela Nova República no Brasil, do pós 1930, foi fruto de uma revolução passiva, de modo que, a “revolução de 1930” nada mais foi que uma união entre as oligarquias agrárias e segmentos do movimento tenentista, o qual se configurou enquanto um processo de modernização conservadora. Transformações societárias provenientes deste processo se consolidaram com o golpe de 1937 (ditadura do Estado Novo), o qual possibilitou o processo de industrialização brasileiro.

O autor afirma, ainda, que, apesar de, à época, o Estado brasileiro ter se apresentado forte e centralizador, isto não significou um melhor atendimento à população. De forma que suas demandas estivessem no centro do debate. Na contramão dessa possibilidade, o Estado esteve sempre a serviço de interesses estritamente privados (Coutinho, 2006).

Desse modo, esse processo de “modernização conservadora” (Coutinho, 2006) vivenciado pelo país na década de 1930 trazia consigo soluções distintas. Enquanto idealizadores de esquerda pensavam em mecanismos de fortalecimento da sociedade civil, defensores do autoritarismo creditavam somente no Estado a possibilidade de protagonizar a industrialização brasileira, devendo ser ele o protagonista na construção da nação brasileira — e não o povo.

Sob as ideias de Silva (2012), observa-se que esta autora analisa as obras de Ianni e sistematiza os elementos teóricos que os compõem, enfatizando a articulação realizada pelo autor entre questão social, classe social e preconceito e discriminação racial. O autor salienta que a compreensão da herança conservadora brasileira e suas raízes colonialistas só podem ser compreendidas se pensadas sob a ótica do preconceito de classe e do preconceito racial, aspectos cruciais e indissociáveis para o autor em tela.

Ainda de acordo com Silva (2012), Ianni considera a questão racial como parâmetro necessário e indispensável para compreender a formação social brasileira. O regime de trabalho escravo e o modo de exploração da força de trabalho dos/das negros/negras implicaram em forte determinação na formação social brasileira:

Grande parte da questão racial no Brasil diz respeito ao negro, como etnia e categoria social, como a mais numerosa “raça”, no sentido de categoria criada socialmente, na trama das relações sociais desiguais, no jogo das forças sociais, como as quais se reiteram e desenvolvem hierarquias, desigualdades e alienações (Ianni, 2004, *apud* Silva, 2012, p. 195).

Desse modo, Ianni trouxe contribuições valiosas para a percepção da estrutura que se consolidou e se faz presente até a atualidade em torno da formação social e econômica do Brasil. O autor considera que apesar do movimento capitalista criar o “trabalhador/trabalhadora livre”, isso não cria de fato uma liberdade no que diz respeito à condição social e política dentro dessa sociedade.

Tendo em vista a precária situação vivenciada pela população pobre, sobretudo pela população negra brasileira, o autor enfatiza que este segmento é um dos mais vulneráveis dentro das relações sociais capitalistas, diante da discriminação e do preconceito racial que perpassam as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais dessa sociedade. Tal *status quo*, segundo Silva (2012), favorece a constante recriação das diferenças de classe e raça no processo de organização coletiva da sociedade.

### **3.3 Políticas públicas no Estado brasileiro: análise de suas particularidades**

A trajetória das políticas públicas brasileiras, como já ponderado, está imbricada às nossas raízes históricas e refletir sobre esse campo requer compreender o movimento que a sociedade brasileira realizou durante seu percurso, sobretudo a partir da década de 1930, ocasião em que o país passa a experimentar pela primeira vez a possibilidade de ter suas demandas atendidas pelo Estado.

No sentido de captar essa trajetória, Estenssoro (2011) elabora uma análise do comportamento do Estado em diferentes momentos históricos, desde a Proclamação da República e os seus rebatimentos no campo de políticas públicas, a qual tomamos por base para discorrermos a seguir sobre essa temática.

Enquanto os países centrais estavam experimentando as fortes mudanças advindas da Revolução Industrial, em especial em seu segundo período, em meados do século XIX, o cenário brasileiro ainda era de uma Colônia portuguesa, totalmente voltada para satisfazer as necessidades da Metrópole. Consistia em uma sociedade agrária e rural e com técnicas de exploração econômica baseadas na utilização de mão de obra escrava.

O marco inaugural para o início de uma proteção social pelo Estado brasileiro passou pela introdução e consolidação do capitalismo que somente conseguiu ser impulsionado após a Proclamação da República, mais especificamente após o início do Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas (Estenssoro, 2011).

A respeito da importância da Independência em 1822, Behring e Boschetti (2007, p. 73) reiteram que “foram decisivos processos como a ruptura com a homogeneidade da aristocracia agrária, ao lado do surgimento de novos agentes econômicos, sob a pressão da divisão do trabalho, na direção da construção de uma nova sociedade nacional”.

Para as autoras, a possibilidade de o Estado se voltar para as suas próprias necessidades em vez de ter a sua existência destinada unicamente para a manutenção dos interesses da Metrópole foi primordial para a consolidação dos preceitos capitalistas, não obstante, a ideia de nação convivia lado a lado com a ausência de bases materiais que possibilitassem o surgimento de uma autonomia do Estado, como Estado-nação.

Retomando as ideias de Estenssoro (2011), no período intitulado de República Velha (1889-1929), o Estado detinha uma economia primário-exportadora regida por um Estado oligárquico. As políticas públicas eram pontuais e muito distantes das necessidades e da realidade da população, o que causou muitas revoltas populares. A saúde pública era oferecida pelas autoridades locais, a educação contava com rede escolar reduzida e a previdência era predominantemente privada.

O autor revela que em 1930, com o advento do Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Vargas, surge um Estado burguês preocupado com a organização da economia que se industrializava cada vez mais. Há nesse momento uma passagem da economia de primário-exportadora para a economia urbano industrial e o país experimenta pela primeira vez o que chamamos de “Estado de bem-estar social brasileiro”. Sobre o tema, Estenssoro afirma:

Nesta passagem da economia primário-exportadora para a economia urbanoindustrial, o Estado de Bem-Estar Social Brasileiro dá os seus primeiros sinais de vida, por meio de decisões autárquicas e com o objetivo de fornecer as condições para o desenvolvimento da indústria (...) Sua regulamentação se traduz em leis referentes às condições de trabalho e à venda de força de trabalho. O Estado de Bem-Estar Social adquire desde o início caráter populista, autoritário e corporativista e permanece voltado apenas para os trabalhadores urbanos e com carteira assinada (Estenssoro, 2011, p. 2).

A partir da emergência do Estado Novo, o país passou por mudanças bruscas que transformaram um país rural de economia agrícola em um país urbano e industrializado. Bacelar (2003) traz dados contundentes sobre essa mudança, os quais demonstram as enormes diferenças do censo de 1920, o qual indicou que apenas 30% da população brasileira vivia nas cidades, em detrimento de 70% da população rural. Entretanto, em um período de cinquenta anos, essa realidade foi invertida, gerando expressivas alterações no perfil social e econômico do país no breve período de meio século.

De fato, o grande marco para esse feito foi a passagem do Estado Velho, de caráter econômico agrário-exportador para o Estado Novo, de caráter desenvolvimentista, voltado para dentro, objetivando o desenvolvimento da indústria local (Bacelar, 2003).

Contudo, é mister entre os autores estudados que não houve um “Estado de Bem-Estar Social” no Brasil, pelo contrário, as ideias desenvolvimentistas estavam ligadas basicamente ao crescimento econômico do país e não comportavam ideias de crescimento e desenvolvimento social para toda sociedade:

Essencialmente, o que caracterizava o Estado brasileiro nesse período (1920-1980) era seu caráter desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. Não era um Estado de Bem-Estar Social. O Estado era o promotor do desenvolvimento e não o transformador das relações da sociedade. Um Estado conservador que logrou promover transformações fantásticas sem alterar a estrutura de propriedade, por exemplo. Nessa fase, o grande objetivo do Estado brasileiro era consolidar o processo de industrialização (Bacelar, 2003, p. 1).

Dados os longos períodos ditatoriais em nossa história — que perpassaram parte do período de Estado Novo sob o comando de Getúlio Vargas, como também o longo período em que o país esteve sob o comando ditatorial dos militares de 1964 até a redemocratização, já na década de 1980 — o Brasil adquiriu um viés autoritário, o repassando como herança às políticas públicas.

Em suma, Bacelar (2013) afirma que, como consequência desse viés autoritário, o Estado não tinha a necessidade de se legitimar perante a sociedade, e suas iniciativas de políticas públicas tinham um viés mais compensatório e voltado para questões econômicas, tendo em vista que o projeto central do governo era a industrialização e o desenvolvimento econômico em detrimento das demandas sociais.

Destarte, a principal característica herdada pelas políticas públicas da nossa história recente foi o autoritarismo que desembocou num processo não participativo das decisões políticas e numa tradição centralizadora de se pensar e se desenhar as políticas públicas que não considera a heterogeneidade política, cultural e social do nosso povo, as quais geram demandas deveras distintas. Acerca do tema, Bacelar expressa que:

Na era Vargas, o Estado interveio para regular a relação trabalho-capital. Quer dizer, no momento em que a opção é a industrialização, em que o operariado vai surgindo e em que é necessário definir as regras do jogo entre o trabalho e o capital, o Estado brasileiro aparece com força. São da era Vargas o salário mínimo e o essencial da legislação trabalhista que ainda se mantém. Na Justiça do Trabalho, ou seja, nos mecanismos de regulação da relação entre trabalhador urbano e capital, o Estado esteve muito presente. (Bacelar, 2013, p. 3).

Sobre o Período denominado Democrático-Desenvolvimentista (1945-1964), Estenssoro (2011) afirma que o Estado sofre influência da ideologia desenvolvimentista e dos planos de desenvolvimento, como o Plano de Metas (1956-61) e o Plano Trienal (1963-65), o que levou as políticas públicas para um importante campo no âmbito da administração pública. Nesse momento, houve um aumento da inclusão de grupos sociais, porém mantendo intactas as estruturas corporativistas e populistas e conservando um padrão seletivo, heterogêneo e fragmentado de proteção social.

Acerca do período da Ditadura Militar (1964 - 1985), o autor afirma que houve um aprofundamento da economia brasileira como um subsistema dependente do capitalismo internacional e no âmbito das políticas públicas houve uma consolidação do Sistema Brasileiro de Proteção Social com as características de fragmentação institucional, clientelismo, meritocracia, particularismo, tecnocratismo e centralização política e financeira em nível federal. Nessa conjuntura, o “Estado de Bem-Estar Social” perdeu muito de seu caráter populista e passou a fornecer políticas de caráter mais compensatório e produtivista (Estenssoro, 2011).

Todo o período desenvolvimentista brasileiro foi importante para o crescimento econômico do país, principalmente porque até o início do século XX ainda tínhamos uma economia voltada para fora, com a produção e exportação de matéria-prima, que deixava o crescimento e desenvolvimento interno comprometido. Em alguns anos, o modelo de Estado desenvolvimentista promoveu o desenvolvimento econômico através da industrialização e da urbanização do país, que se voltou mais para as suas demandas internas.

Contudo, ao mesmo passo que o Estado desenvolvimentista brasileiro promoveu o crescimento e a expansão da industrialização e, conseqüentemente, da economia, também deixou fortes marcas que refletem até hoje nas desigualdades sociais no Brasil. A expansão



econômica desse período não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem direitos sociais à população.

Na década de 1980, o modelo nacional-desenvolvimentista de Estado iniciou sua derrocada devido às crises das dívidas externas. Sobre o tema, Calixtre e Fagnani (2017) indicam que os motivos que levaram à crise passaram pelas dívidas privadas assumidas pelo Estado brasileiro durante as negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI), com relevância para a financeirização do capitalismo global, o que restringiu o desenvolvimento nacional.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 se consolida formalmente a cidadania com a incorporação dos direitos sociais e da participação da sociedade na gestão pública, além dos direitos civis e políticos. De acordo com Carvalho (2001, p. 16), “os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.”

O autor aponta que o termo “cidadania” ganhou visibilidade e espaço nas discussões após o fim da ditadura, com o advento da Carta Magna, também conhecida por “Constituição Cidadã”, que apresenta como base essencial para o exercício da cidadania a garantia de direitos civis, políticos e sociais à população<sup>11</sup>.

A partir da Constituição, foi estabelecido também o conceito de seguridade social, que englobou a saúde, a previdência social e a assistência social. Outras importantes políticas públicas foram delineadas na Carta Magna, que abriu espaço para um novo período de luta e consecução de direitos sociais, como, por exemplo, a política de educação (Carvalho, 2001).

Porém, na contramão dos grandes avanços que ocorriam na esfera dos direitos sociais, o país caminhava para a implementação de políticas econômicas de cunho neoliberal. Acerca da democratização política e da liberalização econômica, Sallum Júnior (2003) afirma que ambas configuraram processos cruciais para as mudanças políticas do formato de Estado autocrático e desenvolvimentista que se apresentava até então.

O autor aponta que a Constituição materializou o projeto político da Nova República, porém tornou-se alvo de ataques da elite empresarial e, inversamente, funcionou como “trincheira” para as organizações trabalhistas. No entanto, apesar de todos os avanços

---

<sup>11</sup> Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (Carvalho, 2001).

sociais advindos dela, essas iniciativas se mostraram ineficientes para barrar a crise econômica que se avistava.

Segundo Sallum Júnior (2003, p. 41) “embora o liberalismo econômico no Brasil só tenha se tornado politicamente hegemônico nos anos de 1990, essa hegemonia começou a ser socialmente construída ainda na segunda metade da década de 1980”. No contexto nacional, os processos ocorreram tardiamente; enquanto o *Welfare State* estava no centro das críticas e desmonte nos países centrais, o Brasil seguia na contramão, construindo de forma tardia o seu sistema de proteção social. O processo é descrito por Calixte e Fagnani:

O processo de redemocratização do país abriu novas veredas para o desenvolvimento nacional com a Constituição Federal de 1988, inspirada nos princípios europeus do Estado de Bem-Estar. A nova Carta Magna incluiu princípios de proteção social universal, como também a criação de um grande Orçamento da Seguridade Social e a abertura das estruturas estatais a novas formas de participação social baseadas em conselhos da sociedade civil, fóruns, plebiscitos e outras modalidades de democracia direta (Calixte; Fagnani, 2017, p. 2).

Ao mesmo tempo que na esfera dos direitos e da proteção social emergia o Estado social, na esfera econômica, na década de 1980, houve a ruptura definitiva do modelo desenvolvimentista de Estado para o surgimento de uma nova forma de modelo econômico, o Estado mínimo, reinventado pelos preceitos neoliberais, ou seja, o modelo neoliberal de Estado.

### **3.4 Neoliberalismo à brasileira: paradoxo entre “Constituição cidadã” e o Estado mínimo**

Com a vitória de Fernando Collor de Mello para a presidência da República (1990-1992), um político de ideais neoliberais, a democratização política e a liberalização econômica tomaram lugares opostos. A efervescência democrática que contagiava o país que acabara de promulgar a sua Constituição Cidadã via-se sufocada pelo modelo neoliberal de desenvolvimento, o qual ia de encontro aos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988:

A transição política brasileira começou com a crise de Estado de 1983-1984 e terminou com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que o Estado ganhou estabilidade segundo um novo padrão hegemônico de dominação, moderadamente liberal em assuntos econômicos e completamente identificado com a democracia representativa. Nessa transição, a democratização política foi mais importante na década de 1980 ao passo que a liberalização econômica destacou-se nos anos de 1990 (Sallum Jr., 2003, p. 36).

Segundo Carvalho e Castro (2013), o capitalismo contemporâneo especificamente no Brasil, foi marcado por um ressurgimento do desenvolvimentismo vivenciado a partir dos anos 1930, com o processo de industrialização brasileira e a recuperação econômica através de

um modelo de desenvolvimento nacional através da intensificação da inserção brasileira na acumulação capitalista mundial.

A Nova Ordem Econômica Mundial, no pós anos 1970, impôs diferentes ciclos de ajuste, com as devidas especificidades para as economias centrais e periféricas, além das economias pós-comunistas. Nesta conjuntura, o Brasil concluiu sua inserção no ciclo de ajustamento neoliberal de forma tardia e intensiva (Carvalho; Castro, 2013).

O Brasil vivenciou, na década de 1980, grandes mudanças que alteraram significativamente as configurações do Estado. Houve uma ruptura do modelo desenvolvimentista, seguido da ascensão do neoliberalismo como modelo econômico de desenvolvimento.

A década de 1990 assistiu a uma nova conjuntura político-econômica, com a consolidação dos preceitos neoliberais e uma série de transformações na correlação de forças da sociedade brasileira ocorridas neste período, as quais estão relacionadas diretamente à condução política do país. Nesse contexto, as políticas neoliberais tiveram espaço privilegiado nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso.

No que diz respeito aos ajustes neoliberais brasileiros em sua inserção no circuito do capital mundializado, trata-se de uma “inserção subordinada, fragmentada e de alto risco” (Carvalho; Castro, 2013, p. 87). As autoras destacam que a integração do Brasil à nova ordem do capital é dependente, e que os governos brasileiros responsáveis pelo ajuste aceitam de forma irrestrita a agenda estratégica de Washington e seus pilares neoliberais: liberalização, desregulamentação e abertura massiva ao capital estrangeiro. Emerge, assim, um “Estado ajustador”.

No período que compreende os anos de 1995 a 2002, as políticas públicas passaram a acompanhar a lógica neoliberal de Estado mínimo para as expressões da questão social. Calixtre e Fagnani corroboram com a ideia de que os parâmetros neoliberais influenciaram os rumos da política social nesse contexto e servem como pano de fundo explicativo para as questões que emergem no bojo das políticas sociais:

É com esse pano de fundo que se pode compreender a desestruturação do mercado de trabalho; a supressão de direitos trabalhistas; a regressão dos direitos previdenciários (instituição de regras mais severas que as praticadas nos países europeus); a captura de fontes de financiamento da política social; o descumprimento dos preceitos constitucionais na Seguridade Social; o esvaziamento do pacto federativo; a fragilização das políticas urbanas; o formidável avanço da privatização das políticas sociais; e a realização da reforma agrária segundo a “lógica do mercado” e, portanto, para impedir qualquer tentativa de enfrentar a concentração da propriedade, a mecanização do campo e a expulsão da mão de obra (Calixtre; Fagnani, 2017, p. 4).

Tal cenário só apresentou mudanças a partir dos anos 2000, com o advento do resultado das eleições de 2002 que, pela primeira vez, trazia um candidato eleito advindo das classes populares e que mantinha um compromisso com as expressões da questão social, apesar de também seguir a cartilha neoliberal:

Observa-se então, no governo Lula, a emergência de uma nova configuração de Estado com o surgimento de diversas políticas focadas nos setores produtivos, como a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE) em 2004, o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007, a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) em 2008 (PACCOLA, 2016: 193-201). Além das políticas sociais como o já citado Programa bolsa família, sendo relevante o fato de que a orientação neodesenvolvimentista foi aprofundada no governo Dilma (Boito Jr., 2016 *apud* Alves; Paccola, 2018, p. 156).

Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), houve uma redistribuição factual e aumento da renda das camadas mais pobres da população, bem como uma busca pela retomada do crescimento econômico. No entanto, apesar da existência de políticas compensatórias e redistributivas no Lulismo, este governo permaneceu como representante da classe dominante, a burguesia interna (Paccola; Alves, 2018).

Isso não nega os benefícios sociais promovidos na época, que foram necessários para superar a miséria de milhões de brasileiros. Por essa razão, entende-se que nos governos petistas o neodesenvolvimentismo se aliou ao neoliberalismo com o objetivo de promover uma ampliação da satisfação social, obtendo sucesso nesse sentido.

Carvalho e Castro (2013) consideram que a crise estrutural representa a insustentabilidade do sistema do capital nesta nova era histórica. Em meio a uma crise, recessão e agravamento da questão social, irrompe a perspectiva do desenvolvimento, ressignificada pelas políticas de ajuste, conhecidas por neodesenvolvimentismo do século XXI.

Durante o segundo mandato do governo Lula (2007-2010), houve uma diminuição das tensões entre os paradigmas sociais e neoliberais, principalmente devido ao crescimento econômico que voltou a ter centralidade na agenda como ficou explícito com o *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC) no início de 2007 (Calixtre; Fagnani, 2017).

Contudo, os autores afirmam que no período seguinte, durante o primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014), observou-se um novo acirramento das tensões que, do ponto de vista econômico, teve origem na desaceleração do crescimento (Singer, 2016 *apud* Calixtre; Fagnani, 2017).

Durante o período dos governos petistas não ocorreu uma ruptura com a lógica neoliberal, bem como não houve transformações estruturais; todavia, é fato que houve uma junção do sistema neoliberal com as práticas do desenvolvimentismo, modelo este que teve

suas bases reformuladas, culminando, assim, em uma correlação de forças entre o Estado mínimo liberal e o Estado social, que esteve presente ao longo desses anos.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2014) foi marcado por tensões políticas e econômicas no Brasil, com características antipopulares e antidemocráticas. Fagnani (2017) indica que a desaceleração do crescimento econômico, devido aos efeitos da crise financeira internacional e a erros na condução das políticas internas, contribuíram para esse aumento.

O autor também ressalta que a proximidade das eleições de 2014 intensificou essas tensões, com uma oposição ferrenha que potencializou uma campanha ideológica contra o suposto programa intervencionista da esquerda, mostrando o país de um viés econômico em vias de crise terminal (Calixtre; Fagnani, 2017). Toda essa conjuntura em volta do poder presidencial culminou na interrupção antidemocrática do governo da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, quando seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência interinamente.

Nesse contexto, as políticas sociais — que já estavam passando por um período de recessão devido à crise econômica vivenciada no Brasil e no mundo — passaram por um período ainda mais tenso com o acirramento desses ataques. O principal ataque às políticas públicas registrado foi a Proposta de Emenda Constitucional mais conhecida como “PEC do fim do mundo”, que visou alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTS), de modo a instituir o Novo Regime Fiscal, assim como estabelecer outras providências.

A PEC 241 foi aprovada na Câmara dos Deputados e transitou no Senado Federal sob o número 55, e, apesar das tentativas de pressão social através de movimentos sociais contrários a essa medida, a PEC 241/55 foi aprovada, passando a ser a Emenda Constitucional nº 95 dos ADCTS, sancionada por Michel Temer em 15 de dezembro de 2016.

A PEC incidiu diretamente sobre as políticas públicas, em especial no financiamento da Seguridade Social e da Política de Educação e possibilitou a instituição de um novo regime fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, vigorando por vinte exercícios financeiros, nos termos dos artigos 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabelecendo para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias do Poder Executivo, Judiciário e Legislativo, do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público e da Defensoria Pública da União.

Observamos, então, que durante os governos petistas, em especial, até o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, houve um certo predomínio dos avanços sociais, em um contexto de convivência mútua entre políticas neoliberais e neodesenvolvimentistas. Porém, a desaceleração do crescimento devido às crises cíclicas que são inerentes à lógica do capital,

serviram de sustentáculo a um discurso novo e perigoso de ataque ferrenho às medidas de proteção social, as quais foram tomadas inclusive pelas grandes massas.

Deste modo, se estabeleceu um processo de alienação e supressão de consciência coletiva, na qual grande parte dos próprios mandatários das políticas sociais, ergueram discurso contra o Estado regulador e interventivo na questão social. Abriram-se, assim, as portas para um novo momento na política brasileira:

O período 2015-2018 apresenta ameaças concretas de dissolução desse inédito ciclo de construção da cidadania social. Políticas de “austeridade” geram recessão, o que é funcional para rebaixar custos trabalhistas, combater a inflação mediante o desemprego, discriminar programas redistributivos, criminalizar partidos populares ditos “populistas” e justificar a implantação do Estado Mínimo liberal, dado que “não há alternativa” o que equivale a declarar que “as demandas sociais da democracia não cabem no orçamento” (Fagnani, 2019, p. 122).

O período que sucedeu o golpe antidemocrático de 2016, se mostrou ainda mais ofensivo às políticas públicas. Com a vitória nas urnas em 2018 do representante da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal, à época), emerge uma nova onda ultraconservadora e ultraneoliberal.

O resultado foi a retração de direitos sociais, a emergência de um Estado mínimo e o descaso total em relação às expressões da questão social, além do ataque à democracia e aos direitos humanos, ocasionando o desmonte de políticas públicas já consolidadas, além de consequências nefastas às políticas públicas.

Segundo um estudo realizado por Couto e Rech (2023), no qual propuseram uma análise do desmonte no governo Bolsonaro (2018-2022) pela perspectiva orçamentária, concluiu-se que houve um desmonte ativo das políticas públicas e revelou-se como estratégia uma retração do Estado, bem como a tentativa de ampliação da participação do setor privado nesses setores.

Sobre o tema do desmonte de políticas públicas, Silva questiona sobre os mecanismos envolvidos nesses processos em contextos de retrocesso democrático, enfatizando o funcionamento interno e as perspectivas da burocracia federal brasileira no governo Bolsonaro. Ela afirma que o processo de desmonte de políticas públicas no Brasil envolveu elementos autoritários; segundo a autora (2023, p. 476) “a análise dos dados aqui reportados indica que populistas iliberais podem adotar um ataque direto e deliberado aos recursos e instituições que sustentam as políticas públicas e o Estado como um todo”.

O percurso percorrido até aqui mostra que os meandros das políticas públicas como importante mecanismo político, econômico e social é suscetível a avanços e retrocessos a depender de como se engendra o contexto em que se insere. As diversas configurações que o

Estado brasileiro assumiu desde a Proclamação da República, em 1822, balizaram os formatos das políticas públicas em cada cenário.

Esta pesquisa, como mecanismo de compreensão e avaliação de uma importante política pública, a política de educação, deve estar atenta às configurações de Estado que emergiram nesse percurso, para que possamos realizar um trabalho em consonância com a realidade, no sentido de proporcionar reflexões transformadoras na busca por políticas mais equânimes, inclusivas e efetivas para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, assunto que será aprofundado nos próximos capítulos.

#### **4 EDUCAÇÃO PARA QUÊ E PARA QUEM? REFLEXÕES SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

A reconstrução histórica do ensino superior brasileiro e da assistência estudantil, bem como de todo o aparato legal que os baliza, são de suma importância para a compreensão da trajetória realizada até aqui, principalmente ao se considerar os seus rebatimentos no percurso acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que adentram o nível superior de ensino.

É imprescindível compreender também para além do aparato jurídico que fundamenta a assistência estudantil, para que possamos aprofundar este fenômeno e adentrar os caminhos que envolvem sua historicidade desde seus primórdios no Brasil para, assim, desvelar de que forma essa política foi se moldando e se formalizando no âmago da educação superior pública federal.

Logo, pensar a educação em nossa sociedade, em especial, a organização do ensino no decorrer dos anos, convém conhecer o contexto histórico no qual se insere. Nesse sentido, Romanelli (2014) traz um debate acerca do conceito de educação ao explicar que a forma como se organiza o ensino está intrinsecamente ligada à organização social, às estruturas de poder e à ordem econômica vigentes.

Acerca do processo de criação das Universidades em nosso país, Fávero (2006, p. 19) ressalta que elas se explicam dentro da própria dinâmica da sua criação. Segundo a autora, em seus primórdios, não havia uma delimitação das funções da universidade quanto ao seu papel de produtora do conhecimento e de principal lócus do desenvolvimento da ciência na sociedade, de modo que, sem uma definição explícita, a universidade teve sua criação muito mais voltada para servir às necessidades fundamentais da realidade que estava inserida, ou seja, “pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”.

Romanelli, por sua vez, realiza uma crítica que, dentro das estruturas da sociedade capitalista, o conceito de desenvolvimento está intimamente ligado às questões econômicas e, devido a isso, a esfera econômica é preponderante, influenciando diretamente na organização do ensino. Ressalta ainda, a relevância das estruturas de poder e sua centralidade na organização do ensino, de modo que as camadas sociais detentoras de maior representação política terão maiores possibilidades de legislar e organizar as estruturas de ensino conforme seus interesses e que irão privilegiar um modelo de educação que vise a manutenção desse poder (Romanelli, 2014).



Corroboramos com as premissas elencadas pelas autoras no que diz respeito à íntima relação das esferas de poder em relação à organização do ensino, de maneira que, para a compreensão da forma que se cria e se repassa o conhecimento na sociedade, é necessário o aprofundamento no entendimento de como estão postas as relações sociais e as estruturas de poder em um determinado contexto sócio-histórico.

E é nessa direção que buscamos realizar o levantamento de dados e a historicidade de nosso objeto para a compreensão da trajetória da educação e sua viabilização às variadas camadas sociais no decorrer da história, com enfoque principal no acesso e permanência, bem como nos obstáculos e impossibilidades daqueles provenientes das camadas populares do nível superior de ensino.

#### **4.1 A Política de educação no Brasil: do processo de escolarização à gênese e desenvolvimento da educação superior brasileira**

Para iniciarmos essa discussão, tomamos como ponto de partida histórico o período que compreende o Brasil Colônia, no qual a tríade mão de obra escrava, economia latifundiária e monocultora davam as bases de funcionamento das esferas econômica, política e social.

Acerca dos primórdios da escolarização brasileira, dirigida pelos ensinamentos dos jesuítas, Romanelli (2014) afirma que esse modelo de escolarização foi viabilizado pela necessidade de catequizar os nativos e, posteriormente, pela necessidade do ensino das letras aos filhos homens dos senhores de terra, excetuando-se os filhos homens primogênitos, aos quais era reservado o dever de gerenciar os negócios familiares, bem como as mulheres, tendo em vista se tratar de uma sociedade patriarcal, quer dizer, a mulher era criada apenas para o casamento e as tarefas domésticas.

Foi através da centralidade na família patriarcal que se desenvolveram as primeiras formas de escolarização. Tal formato não tinha nenhum apreço à ciência ou interesse em qualificar a força de trabalho, já que a economia dependia somente do trabalho braçal e escravo (Romanelli, 2014).

As condições objetivas que favoreceram a escolarização no Brasil colônia foram, em primeiro lugar, a organização social e o capital cultural trazidos da metrópole (através da formação dos padres da companhia de Jesus), por conta dos conhecimentos voltados para a escolarização de alguns colonos (filhos de senhores donos de terras) e, a segunda, foi o conteúdo cultural proveniente dos padres que consistia em uma contrarreforma caracterizada por uma reação contra o pensamento crítico que despontava na Europa (Romanelli, 2014).

Acerca da historiografia da educação brasileira, Saviani (2008) discorre que as instituições escolares no Brasil tiveram origem em 1549 com a chegada dos jesuítas à Colônia, onde criaram o que seria a primeira escola brasileira. O autor considera este o ponto inicial na trajetória da história das instituições escolares brasileiras.

O autor discorre que a historiografia da educação no país pode ser dividida em seis períodos. Correspondem aos três primeiros, o período de 1549 a 1759, marcado pela dominação dos colégios jesuítas. De 1759 a 1827, marcado pelas "aulas régias" instituídas pela reforma pombalina, primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas. O terceiro, de 1827 a 1890, define-se pelas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação num viés de responsabilizar o Estado (Saviani, 2008).

O quarto período, após a proclamação da República, por sua vez, compreende os anos que vão de 1890 a 1931, marcado pela criação das escolas primárias nos estados, orientada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto, de 1931 a 1961, definido pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador e, por último, o sexto período que se estende de 1961 à atualidade e é marcado pela unificação da regulamentação da educação nacional, englobando a rede pública municipal, estadual e federal e a rede privada, e carregam um viés produtivista da função escolar (Saviani, 2008).

O aprofundamento nos primórdios do processo de escolarização no Brasil nos permite compreender as protoformas do ensino superior e as suas configurações, foco desta pesquisa, bem como os rebatimentos dessa trajetória até os dias atuais. É no campo do ensino superior brasileiro que se desenrolarão a discussão proposta e as questões levantadas nesta pesquisa.

Em consonância com o autor supracitado, Cunha (2015) infere que as protoformas do ensino superior no Brasil Colônia tiveram início ainda no século XVI, com a colonização do Brasil, porém de forma tímida. Alega ainda que o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550 e que eles foram responsáveis por criar 17 colégios na Colônia, os quais ofereciam o ensino primário e o ensino secundário, porém, em alguns, forneciam também o acesso ao ensino superior, contudo, de forma muito limitada.

Acerca dessas protoformas, Cunha (2015) informa ainda que Portugal não estava de acordo com a fundação dessas instituições na Colônia, inclusive proibindo a sua criação. Como contrapartida, a metrópole concedia certo número de bolsas para que filhos de colonos fossem estudar na metrópole, em Coimbra, e permitia que os estabelecimentos escolares jesuítas

oferecessem alguns poucos cursos superiores de Filosofia e Teologia. O autor explica que, dessa forma, o ensino superior se consolidou através do modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante e voltado para os filhos da aristocracia colonial, os quais estavam impedidos de estudar na Europa devido ao bloqueio Napoleônico.

Esse modelo de Educação que despontou no Brasil Colônia e as nuances dos seus primórdios trazem rebatimentos até os dias de hoje. Decerto, as protoformas que deram início ao ensino superior no Brasil passam pelas instituições jesuíticas, as quais marcaram profundamente a nossa história, se configurando como precursoras das instituições de educação brasileira (Cunha, 2015).

Nesse contexto, quem adentrava estes cursos, à época, eram os filhos de senhores de engenho, funcionários públicos, criadores de gado, artesãos e, no século XVIII, também de mineradores, ou seja, havia notadamente um caráter restrito do acesso à população em geral e uma facilidade no ingresso por aqueles provenientes das classes privilegiadas nos cursos que se colocaram como as protoformas do ensino superior no país.

As contínuas e crescentes pressões das elites regionais, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, assim como a integração dessas elites no e pelo Estado centralizado, fizeram com que fossem tomadas numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos "exames preparatórios". Eles passaram a ser realizados perante juntas especiais, no Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias; o prazo de validade da aprovação passou de instantânea para permanente; os exames foram parcelados, permitindo-se realizar as provas de cada matéria no tempo e no lugar mais convenientes para os candidatos (Cunha, 2015, p. 155).

O primeiro fato que influenciou diretamente para a gênese do ensino superior no Brasil foi a vinda da família real em 1808. A literatura sugere que foi este episódio que deu as bases para os primeiros passos nessa direção, haja vista ter possibilitado a criação de inúmeros cursos que até então consistiam em cátedras isoladas, os quais, posteriormente, dariam as bases para a criação das universidades no território brasileiro. Neste sentido, Marinho afirma que:

A chegada da Corte ao país trouxe consigo o surgimento de novas demandas, dentre as quais se destacava a criação do ensino superior em terras brasileiras, tendo em vista que já não era possível o deslocamento para estudos no continente europeu, em razão dos bloqueios estabelecidos por Napoleão Bonaparte. Desse modo, o nascedouro da Educação Superior brasileira esteve voltado para o contentamento das necessidades das elites (Marinho, p. 35, 2017).

Vasconcelos (2010) informa que surge, no ano da chegada da família real ao Brasil, o colégio médico-cirúrgico da Bahia e a disciplina de anatomia é criada no hospital militar do

Rio de Janeiro. Dois anos depois, é assinada a carta de Lei que cria a Academia Real Militar da Corte pelo príncipe regente, a qual se tornaria escola politécnica anos depois.

Uma discussão importante para a compreensão das questões inerentes ao nosso objeto é o fato de que, em seu percurso histórico, o acesso à educação, em especial ao nível superior, se deu de forma desigual, injusta e precária para a classe trabalhadora, enquanto que, por outro lado, desde os primórdios apresentou inúmeras facilidades de acesso àqueles provenientes das classes abastadas.

Sobre o tema, Cunha (2015) pontua que, apesar da existência dos chamados "exames de estudos preparatórios" desde 1808 para admissão nas escolas superiores, os quais deveriam ser prestados no estabelecimento de ensino escolhido pelo candidato, os estudantes concluintes de cursos do colégio Pedro II, a partir de 1837, passaram a se matricular nas escolas superiores do Império sem a necessidade de exames.

As resultantes de nossas raízes conservadoras e meritocráticas estão profundamente arraigadas em nossa sociedade, exemplo disso é o fato de ainda presenciarmos esse tipo de atendimento desigual para além das inúmeras facilidades no acesso causadas pelas desigualdades sociais inerentes à lógica capitalista em que estamos inseridas e inseridos, as quais levam as classes abastadas aos melhores cargos, às melhores vagas nos cursos mais concorridos e elitizados, haja vista a trajetória escolar possibilitada através de uma vida repleta de oportunidades e obtenção dos bens materiais e culturais necessários para galgar tais vagas.

Essas tradições enraizadas desde nossas origens estão profundamente arraigadas e perduram até hoje através dos privilégios relativos a fatores oriundos da classe e posição social. Exemplo disso é o fato de ainda atualmente presenciarmos esse tipo de tratamento diretamente desigual e injusto, como no caso recente noticiado pelos meios de comunicação acerca da filha do ex presidente Jair Messias Bolsonaro, a qual teve acesso livre ao colégio militar do Rio de Janeiro, em 2022, sem passar pelos exames de admissão requeridos obrigatoriamente aos demais estudantes.

A situação foi noticiada em jornais de grande circulação pelo fato da filha do então presidente ter ingressado de maneira extraordinária no Colégio Militar sem a necessidade de realização dos trâmites regulares e o concorrido processo seletivo. “À época, o Exército afirmou que a matrícula seguiu os trâmites legais considerando que o presidente seria um "capitão da reserva", apesar de Bolsonaro ter sido reformado” (*Portal Terra*, 2022).

Somente em 1911 foram se realizando mudanças nesse sentido, a principal foi a Reforma Rivadávia Corrêa, através do Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911. Dessa forma, “a reforma geral do ensino secundário e superior procurava compor os dois movimentos - a

desoficialização e a contenção da "invasão" do ensino superior por candidatos inabilitados” (Cunha, 2015, p. 159). A reforma possibilitou ainda o fim do privilégio do Colégio Pedro II e dos equiparados de garantir aos seus concluintes, matrículas nas escolas de ensino superior.

Romanelli (2014) afirma que o fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, haja vista que, em regra, somente famílias ricas conseguiam acessá-la, dando a estas total possibilidade de acesso ao grau superior, em detrimento daqueles provenientes das classes empobrecidas. Destarte, é essencial enfatizar o caráter restritivo e elitista dado à Educação em quase todo seu percurso histórico.

O período pós proclamação da República foi marcado pela ampliação dos cursos superiores, pela criação de normativas que facilitaram e regulamentaram a criação de universidades na esfera estadual e particulares, bem como, posteriormente, pela equiparação destas às universidades públicas federais já existentes e pela tensão em volta das formas de acesso (Cunha, 2015).

Com efeito, o fim do século XIX revelou uma expansão do ensino superior, mesmo que ainda não houvesse de fato a universidade, aliada à facilitação das condições de ingresso para uma restrita minoria. Ainda de acordo com Cunha (2015), de 1891, ano que marca a primeira reforma nas normativas relacionadas ao ensino superior, até 1910, foram criadas 27 escolas superiores no país, sendo nove escolas de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, oito escolas de Direito; quatro escolas de Engenharia, três escolas de Economia e três de Agronomia, sem necessariamente representar a possibilidade de acesso às classes empobrecidas e que, apesar de todas essas mudanças, cresciam as resistências a esse processo, as quais foram cruciais para uma outra reforma de ensino que veio a ocorrer em 1911.

O autor enfatiza ainda que, com o advento da proclamação da República, ocorreu uma expansão das escolas de ensino superior, contudo apesar da criação anterior da Universidade de Manaus em 1909, a Universidade de São Paulo em 1911 e a Universidade de Curitiba em 1912, essas não obtiveram sucesso e não conseguiram se estabelecer por muito tempo.

Desta forma, 1920 marca o ano de criação da primeira universidade que viria a conquistar esse status de forma mais duradoura, a Universidade do Rio de Janeiro, apesar de que somente na década de 1930, a educação passa a ser reconhecida como direito público regulamentada pelo Estado (Cunha, 2015).

Seguindo o fio dessa discussão, é notório que o processo de escolarização no Brasil se deu voltado para as classes abastadas, sendo o seu acesso restrito, quando não,

impossibilitado, tendo notadamente um recorte de cor, de gênero e, sobretudo, de classe. Fato que tomou proporções ainda mais nítidas com a criação das universidades brasileiras.

Quanto à questão em voga, Saviani (2008) pontua o caráter seletivo e excluyente da educação no Brasil, haja vista que ao longo de quase quatro séculos as instituições escolares constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos e somente a partir da década de 1930 que se acelerou seu crescimento, dando espaço para a escolarização em massa, mesmo que de forma desigual dentro da própria classe trabalhadora.

Com o advento do governo que se estabelece no pós-930, a qual ficou conhecido como “Era Vargas”, algumas mudanças foram sentidas na trajetória ainda inicial da universidade pública. A primeira grande mudança foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930, que teve como primeiro titular Francisco Campos. Essa nova roupagem trouxe como principal consequência as reformas do ensino secundário, superior e comercial<sup>12</sup>, principalmente trazendo uma proposta de ensino superior mais centralizadora e o enfoque do ensino mais voltado para a modernização conservadora que ocorria no país (Fávero, 2006).

Uma das grandes contribuições desse período para a educação no país, sobretudo, para o nível superior de ensino, foi a instauração da primeira reforma educacional de caráter nacional em 1931, a Reforma Francisco Campos.

O presidente Getúlio Vargas (1930-45), criou o Ministério de Educação e Saúde. Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (Oliveira, 2002, p. 27).

Fávero (2006) enfatiza ainda que a maior preocupação à época era a de desenvolver um ensino mais condizente ao movimento de modernização (mesmo que conservadora) do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho, revelando o caráter elitista da educação desde seus primórdios.

---

<sup>12</sup> Composto por três títulos e 82 artigos, o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão de contador. O título 1 do decreto preocupou-se com a organização e estruturação do Ensino Comercial, reconhecido pelo Governo Federal. (...) O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio, [...] (BRASIL, decreto nº 20.158, 1931). A estrutura do Ensino Comercial é composta por quatro categorias: o curso propedêutico, os diferentes técnicos, o curso de nível superior e o curso elementar de auxiliar de comércio.

Outro importante ponto de contribuição para a educação superior dos governos nesse período foi a ampliação do número de instituições públicas federais, tendo como consequência uma maior organização estudantil, a exemplo disso, ocorreu nesse período, a criação da União Nacional dos Estudantes, a UNE, em 1938.

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (Oliven, 2002, p. 31).

Sobre o período varguista, especificamente nos primeiros anos, a população começou a reivindicar seu direito à educação, porém ainda não correspondia a uma manifestação emanada das classes populares, tendo um evidente recorte de classe.

As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí porque o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação (Romanelli, 2014, p. 146).

O momento histórico subsequente foi marcado pelo período desenvolvimentista no país, no qual teve à frente Juscelino Kubitschek e, posteriormente, os governos militares, dando início ao período de cunho político e ideológico ditatorial no país a partir de 1964, que se estendeu até o período de redemocratização na década de 1980.

Acerca das importantes mudanças ocorridas na educação superior no período da ditadura, Oliven (2002) ressalta ainda a criação da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), a qual trouxe importantes modificações para a área, por exemplo, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a criação de departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. A autora reitera que, na contramão das inovações, por outro lado, se configurou um período bastante conturbado devido à natureza autoritária e antidemocrática própria do momento histórico vivenciado.

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de

professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (Oliven, 2002, p. 33).

Sobre a departamentalização da universidade, Chauí (2001) enfatiza que, diferentemente da proposta engendrada por Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, a qual tinha por objetivo o fim das cátedras e, conseqüentemente, uma maior democratização da universidade, ampliando o direito à tomada de decisões pelo corpo docente, o que ocorreu nesse período foi deveras distinto.

A departamentalização no período Ditadura consistiu na diminuição de custos, ao passo em que comprimia os gastos com corpo docente e insumos, reunindo várias disciplinas em um mesmo espaço, de modo que “além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos” (Chauí, 2001, p. 48).

No mesmo sentido, Fávero corrobora com as colocações supracitadas, ressaltando, que o governo, à época, tratou de conter a efervescência do movimento estudantil, criando mecanismos para aproximar-se das questões que ocorriam dentro das universidades e, deste modo, “contê-los”, utilizando de todo o arsenal de controle disponível ao governo.

Em fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado” (Fávero, 2006, p. 32).

Outro ponto relevante de impacto na política de educação brasileira ocorreu com a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação através da Lei n. 4.024, de dezembro de 1961. Como primeira versão, a referida Lei trazia uma tônica mais conservadora e uma visão mais voltada para a mercantilização da educação.

Segundo Oliven (2002), a Lei nº 4.024, promulgada em 1961, após longo período de 14 anos de tramitação no congresso, corroborou diretamente com o modelo tradicional do ensino superior no Brasil, ao passo que não realizou nenhuma modificação significativa.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, na prática, reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, não causou nenhuma modificação em relação à cátedra vitalícia, às faculdades isoladas, bem como a composição da universidade pela junção de escolas profissionais, mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, também não se preocupou com o



desenvolvimento da pesquisa, importante sustentáculo no tripé da universidade. Em suma, o que se presenciou foi o reforço do modelo tradicional, sobretudo, através das estruturas desse sistema (Oliven, 2002).

Nesse intervalo, outra questão relevante que se colocou foi a mercadorização da educação, no sentido de atender a pressão pelo aumento de vagas nos cursos de nível superior. Oliven (2002) afirma ainda que, após 1968, ocorreu uma expansão do setor de educação privado, levando a um aumento considerável do número de vagas em faculdades particulares para atendimento da demanda reprimida que não conseguia acessar as universidades públicas.

O grande intuito que se mostrava era o de realizar ainda mais essa diferenciação de classes e esse recorte social de quem adentrava a universidade pública. Aqueles provenientes das classes populares tinham como opção somente as faculdades privadas ou, em sua maioria, o mercado de trabalho quando, por ventura, conseguiam concluir o nível secundário de escolaridade (ensino médio), haja vista que o acesso à universidade foi fortemente marcado pela tendência de favorecimento das camadas elitizadas.

Durante a ditadura, a classe dominante, sob o pretexto de combate à subversão, mas, realmente, para servir aos interesses de um de suas parcelas (os proprietários das escolas privadas), praticamente destruiu a escola pública de primeiro e segundo grau (...) Que pretendia a classe dominante ao desmontar um patrimônio público de alta qualidade? Que a escola de primeiro e segundo grau ficasse reduzida à tarefa de alfabetizar e treinar mão-de-obra barata para o mercado de trabalho. Isso que o editorial da Folha de S. Paulo chama de “avanço social das crianças pobres”. (Chauí, 2001, p. 36).

O que se pôde observar foi que a ditadura militar teve uma contribuição no mínimo contraditória para as universidades, uma vez que ao mesmo passo que restringiu direitos e cercear a liberdade política daqueles que faziam parte dela, rebatendo diretamente na autonomia universitária, contribuiu para o avanço da sua organização formal tal qual é hoje.

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 mudanças perpetradas até a década de 1970 possibilitaram a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, em especial, com a devida relevância à pesquisa e a extensão universitária junto ao ensino, formando assim, o tripé que sustenta a ideia da universidade e ultrapassando a estrutura das faculdades isoladas, as quais não possuíam entre si um vínculo acadêmico.

A década de 1980 foi marcada por mudanças bruscas que alteraram significativamente as configurações do Estado. No país, assistimos a uma mudança que perpassa a ruptura do modelo econômico desenvolvimentista, dando lugar ao neoliberalismo. Por outro lado, nesse contexto, o movimento de redemocratização culminou na promulgação da Constituição Cidadã de 1988.

Deste modo, no que concerne ao percurso realizado pela política educacional e suas consequências no nível superior de ensino, a política de educação passou por um fluxo contraditório que se estendeu pelas décadas seguintes, de forma que, ao mesmo tempo em que foi inserida na carta magna como direito social, sofreu os rebatimentos do novo período marcado pela retração dos direitos sociais com a ascensão e avanço do neoliberalismo no Brasil, conforme discussão perpetrada neste trabalho.

Nesse sentido, Cunha (2015, p. 179) declara que “quando se esgotou o regime autoritário, a universidade brasileira foi, ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária do movimento pela redemocratização do país. As entidades estudantis já haviam recuperado o espaço de atuação que lhes havia sido suprimido”.

Contudo, na contramão da ampliação da participação social e da liberdade política provada na nova década, a universidade passava pelos arcos causados pelas políticas neoliberais que tiveram espaço privilegiado, em especial nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso na década de 1990. Assim, a estrutura econômica e ideológica do período teve fortes rebatimentos na universidade e a política de educação continuou a reproduzir os traços elitistas do seu início.

Acompanhando essas transformações na política econômica e na conjuntura mundial, as últimas décadas do século XX também foram acompanhadas por uma guinada na educação que se transformou em espaço pleno para os negócios educacionais. (...) Em crise está a educação pública (estatal), e que por suas características vai sendo restringida ao atendimento dos filhos dos trabalhadores e das massas lumpesinas do campo e da cidade (Lombardi, 2016, p. 85).

Deste modo, é necessário refletir em quais as medidas tomadas para amenizar questões de acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade

socioeconômica que conseguiram adentrar a Universidade no decorrer de sua história. Tais estratégias são importantes para compreendermos o caminho percorrido pela assistência estudantil até aqui, desde as suas protoformas.

Ao adentrarmos o chão histórico do ensino superior brasileiro e as inúmeras configurações tomadas no decorrer do tempo nos deparamos com as consideráveis dificuldades, quiçá impossibilidades de acesso ao nível superior pelas camadas populares. Logo, para aprofundarmos essa discussão é relevante, sobretudo, nos apropriarmos também do percurso histórico da assistência estudantil desde suas protoformas até suas configurações atuais, principalmente no sentido de compreender as medidas tomadas quanto ao acesso e à permanência da classe trabalhadora no âmbito da universidade pública no decorrer da história.

#### **4.2 Assistência estudantil no Brasil: nuances do acesso e permanência na trajetória histórica do ensino superior brasileiro**

Conforme discussão anterior, o ensino superior brasileiro teve seu desenvolvimento atrelado às necessidades das classes abastadas, tal qual a gênese da universidade pública brasileira. Nesse contexto, apenas a partir da década de 1930 que, timidamente, passa a se difundir as primeiras ações de assistência estudantil.

A primeira ação voltada para a assistência estudantil no Brasil foi a criação da casa do estudante em 1929, na cidade do Rio de Janeiro, a qual está intimamente ligada à criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro na década anterior (Pinto *et al.*, 2015).

A sanção do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior, a qual ficou conhecida como “Estatuto das Universidades brasileiras”, se configurou como a primeira ação de regulamentação da assistência estudantil no Brasil. Segundo Imperatori, na referida Lei “são propostas medidas de providência e beneficência aos corpos discentes dos institutos universitários, incluídas bolsas de estudos para amparar os estudantes reconhecidamente pobres” (Imperatori, 2017, p. 286).

Acerca dessas medidas de providência, Pinto et al. (2015) afirmam que se tratava de uma “Seção de beneficência e de providência”, na qual alunos e alunas carentes dos institutos universitários e com bom desempenho acadêmico seriam beneficiados(as) com bolsas de estudo oriundos da contribuição dos integrantes da Sociedade dos Professores Universitários. Desta forma, fica nítido o caráter meritocrático desta iniciativa de assistência estudantil.

Os autores supracitados sinalizam ainda, enquanto marcos regulatórios, as menções realizadas sobre o tema nas Constituições Federais de 1934, 1946 e 1967. Por exemplo, a Constituição Federal de 1946 trouxe em seu artigo 172 que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Brasil, 1946). Ressaltou ainda, pela primeira vez, a educação como direito de todos e a assistência passou a ser obrigatória a todos os sistemas de ensino.

No que tange às regulações legais, cada uma dessas constituições de 1934, 1946 e 1967 trouxeram inovações, apesar de suas limitações contextuais, mas com sua devida importância no processo histórico de construção da política de assistência estudantil, até a nossa Carta Magna de 1988.

As ações de regulamentação contribuíram para a formação desta política pública de forma mais geral, contudo, vale lembrar que, nessa conjuntura, tratava-se de uma assistência estudantil ainda voltada especialmente para os níveis básicos e intermediários de ensino, de forma que “até a década de 1980, foram realizadas poucas ações que atendessem aos estudantes mais carentes e os benefícios concedidos estavam ligados, em sua maioria, aos níveis básico e médio de ensino” (Pinto *et al.*, 2015, p. 4).

Em 1938, a criação da União Nacional de Estudantes (UNE) configurou-se um importante marco para a política de assistência estudantil, haja vista tratar-se da entidade máxima de representação dos discentes no cenário político brasileiro. A UNE consistiu em um dos principais sujeitos políticos na luta pela assistência estudantil no Brasil como um direito social e pela implementação do PNAES (Carvalho; Estrada, 2022).

Dados do Fonaprace informam que em 1970 o governo federal criou o Departamento de Assuntos Universitários (DAE), setor ministerial vinculado ao MEC, com o objetivo de manter uma política de assistência estudantil para graduação em nível nacional (contando com programa de alimentação, moradia e assistência médica-odontológica) que foi extinto pelos governos seguintes. Com a extinção do DAE no fim dos anos 1980, as ações de assistência estudantil ficaram fragmentadas e as instituições federais de ensino superior passaram a manter programas e ações conforme suas possibilidades (*apud* Palavezzini, 2017).

A ampliação da assistência estudantil no âmbito do nível superior de ensino só teve alterações mais profundas posteriormente, em especial após o período de redemocratização, com o advento da Constituição Federal de 1988. Outras medidas também foram de suma importância para essa temática, como a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e as medidas adotadas dentro da perspectiva da reforma universitária dos anos 2000, no período que se iniciam os governos petistas (Pinto *et al.*, 2015).

Contudo, malgrado os grandes avanços sociais postos na Constituição Federal de 1988, a retórica neoliberal que despontou nos anos seguintes trouxe uma outra tônica às políticas sociais, voltada para a redução da ação reguladora do Estado e o discurso de limitação da intervenção estatal em diversas áreas, em especial, nas políticas sociais, tendo em vista seu ideal de liberdade dos indivíduos, bem como o viés meritocrático, ideias que encobrem o verdadeiro sentido de liberdade e, não menos importante, o panorama da desigualdade social, o que faz “cair por terra” a defesa da prosperidade pelos próprios méritos.

De acordo com Palavezzini (2017), o contexto de surgimento das primeiras ações de assistência estudantil no Brasil representa o que seria essa política e o caminho percorrido por ela até os dias atuais. Trata-se de um caminho descontínuo, de avanços e retrocessos, de modo que, a assistência estudantil, apesar de frequentemente colocada nos contornos normativos, pouco se efetivou em termos de implementação de uma política de fato até a regulamentação do PNAES, como, por exemplo, no que diz respeito à definição de orçamento e elaboração de uma legislação própria.

As medidas tomadas no âmbito da assistência estudantil a partir de 2008, com a implantação do Reuni e, posteriormente, do PNAES, possibilitaram uma injeção de recursos financeiros nunca visto anteriormente, de modo que:

Com a implantação do PNAES e do Reuni, a partir de 2008, os recursos financeiros destinados anualmente às políticas de Assistência Estudantil das Universidades Federais, consignados na Lei Orçamentária Anual (Ação 4002), aumentaram consideravelmente, passando de R\$ 52.712.895,00, em 2007, para R\$ 182.608.639,00, em 2008 (Pinto *et al.*, 2015, p. 4).

Entretanto, isso não anula o fato de estarmos falando de uma política pública que se insere num contexto neoliberal de regressão de direitos. A seguir, iremos discorrer acerca das inúmeras contradições identificadas nesse contexto.

Para Leite (2012), a assistência estudantil, assim como as demais políticas públicas em tempos neoliberais, tem se colocado sob a perspectiva da focalização/seletividade. A autora considera que a assistência estudantil não dá conta de atender a todos que dela necessita, porém tem sido de suma importância para a manutenção e permanência de estudantes vulneráveis no ensino superior, havendo assim, uma urgência na construção e implementação de uma Política de assistência estudantil abrangente universal nas universidades públicas brasileiras.

Desta forma, a assistência estudantil precisa sair do âmbito da focalização, seletividade, pontualidade e fragmentação para se configurar, de fato, como direito estudantil, abrangendo todo o público que dela necessita.

#### ***4.2.1 Ensino superior e neoliberalismo: o movimento contraditório de expansão e mercantilização do ensino superior brasileiro***

Na década de 1980, o Brasil passou por um período de fortes modificações que alteraram significativamente as configurações do Estado e a principal mudança observada sob o viés econômico foi a descontinuidade do modelo desenvolvimentista, o qual foi substituído por um novo modelo econômico e ideológico de estado, o estado neoliberal.

O período que se inicia após meados da década de 1980 e início da década de 1990 no Brasil é marcado pela ascensão dos ideais neoliberais no âmbito econômico e ideológico. Retomando a discussão engendrada nesta pesquisa sobre o viés das políticas públicas, compreendemos que a ofensiva neoliberal desponta em solo brasileiro, sobretudo após a chegada de Collor ao poder em 1990 e traz consigo uma gama de consequências no que tange às políticas sociais.

Desta forma, a efervescência do período de redemocratização política passou a disputar espaço com a liberalização econômica e as mudanças relativas ao modelo neoliberal de desenvolvimento. Nessa conjuntura, a “Constituição cidadã” bradava uma gama de novos direitos sociais que, ao mesmo tempo, não condiziam com o modelo econômico que se erigia no país. Assim sendo, o que se observou foi o favorecimento das políticas neoliberais nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, emergindo o que Carvalho (2013) denomina “Estado ajustador”.

Cabe uma definição básica acerca desse Estado: é o “Estado do Ajuste”, o “Estado Ajustador” que vem viabilizando a inserção submissa e subordinada do Brasil à nova ordem do capital, seguindo à risca o modelo que nos foi imposto pelos centros hegemônicos via FMI, BIRD. Buscando construir um conceito expressivo dessa configuração estatal que se vem constituindo ao longo da década de 90/anos 2000, fica denominado de “Estado Ajustador da Modernidade Brasileira” (Carvalho, 2013, p. 160).

Nesse cenário, as políticas sociais tendem a ter suas próprias características inerentes à lógica capitalista neoliberal, as quais, segundo Carvalho (2013), se configuram pela focalização, seletividade, diminuição da oferta de programas e serviços sociais públicos, pelo atendimento voltado para uma parcela de pessoas consideradas mais “carentes” e pela transferência de responsabilidades quanto às demandas sociais, delegando responsabilidades que deveriam ser do setor público para a sociedade civil. Por conseguinte, em consonância com as afirmações de Carvalho, Estenssoro afirma que:

A partir da gestão Collor, acontece um movimento neoliberal de redução do tamanho do Estado, inclusive com privatizações, desregulamentação e cortes orçamentários. Há um desmonte do orçamento e da burocracia do campo social, com um processo de descentralização caótica, desaparelhamento e fragmentação institucional. Paralelamente, ocorre uma ampliação do assistencialismo, do clientelismo e do fisiologismo (Estenssoro, 2011, p. 4).

Tomando então as novas configurações de estado, compreendemos que, assim como nas demais políticas sociais, na política de educação e, em especial, no âmbito do ensino superior, não foi diferente. As questões que envolviam a universidade sofreram diretamente os impactos dessas mudanças.

Malgrado os grandes avanços sociais postos na Constituição Federal de 1988, a retórica neoliberal que despontou nos anos seguintes, trouxeram uma outra tendência às políticas sociais, com a defesa da redução da ação reguladora do Estado e a ideia de que é necessário limitar a sua intervenção em diversas áreas, em especial, nas políticas sociais, tendo em vista seu ideal de liberdade dos indivíduos. Portanto, conforme Leite (2012), a consequência mais visível e imediata dessas novas configurações de estado foi, e ainda é, a exacerbação da crescente “questão social”.

Com a eclosão dos ideais neoliberais, as universidades sofreram rebatimentos diretos como o corte de gastos com educação. Desse modo, o que ficou evidenciado no âmbito da educação superior a partir do levante neoliberal foi o seu desmonte, o consequente sucateamento da universidade pública e a mercantilização do ensino superior à medida que parte dos cursos, em especial, a pós-graduação, teve seu acesso limitado ao custeio direto pelo estudante (Mancebo, 2015).

Nesse ínterim, é importante pontuar que, no contexto internacional, ocorria um importante movimento para a educação, o qual ficou conhecido como 'Acordo de Bolonha'. Estabelecido em 1999. De acordo com Guerra (2007), trata-se da mais profunda mudança realizada na área educacional.

Advinda do bloco europeu, o acordo se apresentou como 'uma reforma neoliberal que amplia o processo de mercantilização da educação e subordina a universidade aos interesses do mercado' (Guerra, 2007). O Acordo de Bolonha, analisado criticamente a partir da perspectiva da autora, pode ser visto como uma estratégia de uniformizar a educação superior aos ditames neoliberais. Traz como ponto sensível, a mercantilização do ensino e enfraquecendo a formação crítica, de modo a alinhar a universidade à perspectiva do capital.

Laval (2004) coaduna com a crítica proposta por Guerra quando coloca que “na nova concepção da educação, inspirada pela lógica neoliberal, o estudante torna-se um cliente

que investe em sua própria formação como se esta fosse um capital humano, destinado a aumentar suas chances no mercado de trabalho” (Laval, 2004, p. 125).

Une-se a isso, a grande injeção de recursos públicos para o alargamento do ensino superior privado, como um dos dispositivos no rol das políticas públicas de expansão do ensino superior em tempos neoliberais. As principais tendências da expansão da educação superior no Brasil, entre 1995 e 2010, se deram através de um “progressivo quadro de privatização, tanto no que se refere ao crescimento das instituições privado-mercantis como à mercantilização das instituições públicas” (Mancebo, 2015, p. 31).

A autora afirma que importantes alterações foram introduzidas apoiadas na lógica da economia de mercado, da racionalização dos gastos com políticas públicas, tendo como sustentáculo uma parceria entre Estado e mercado, a ocasionar a retração dos direitos provenientes de importantes conquistas sociais que passam a ser atendidos pelo mercado.

Em suma, de acordo, com Santos e Santos (2005), desde o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), datado de 1994 até 1998, se consolidou uma política de desmonte do setor público e, em contrapartida, houve uma expansão de incentivos financeiros à iniciativa privada, demonstrando um duplo movimento de desobrigação das responsabilidades estatais para com a universidade pública e o enxugamento dos seus gastos sociais, mas por outro lado, esse mesmo estado repassa incentivo financeiro para o setor privado, com vistas ao atendimento dessas demandas, as quais se mostraram como importantes iniciativas para a reforma universitária que se iniciava.

A respeito da educação superior se iniciavam ações em prol de uma nova reforma universitária a partir de 1995, a qual se materializou através de uma gama de programas em prol de modificar o ensino superior brasileiro. Teve seu início ainda no governo FHC, porém com fortes avanços a partir de 2003 com o governo Lula.

Leite (2012) pondera que esta reforma segue as orientações advindas de organismos financeiros multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. Fazem parte desta Reforma:

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dezembro 1996, incluindo-se o Decreto nº 2.306/97, que alterou artigos no que se refere à diversificação das Instituições de Ensino Superior – Ifes); a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/04), as Parcerias Público-Privadas (Lei nº 11.079/04); a regulamentação das Fundações de Apoio privadas nas Ifes (Decreto Presidencial nº 5.205/04); o ProUni (Lei nº 11.096/05); a Educação a Distância – EAD (Decreto Presidencial nº 5.622/05 que, na prática, institui a abertura do mercado educacional nacional para o capital estrangeiro); o “pacote de abril/2007” (Decreto nº 6.096), intitulado Reuni; e, mais recentemente, em julho de 2010, a Lei nº 12.349/2010, a partir da conversão da Medida Provisória nº 495/2010, conhecida como “pacote da autonomia”. (Leite, 2012, p. 454).



Por outro lado, é neste cenário que, a partir de 2003, com a vitória nas urnas de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), também se abre uma gama de novas possibilidades de expansão do ensino superior, porém, ao mesmo tempo, com significativas contradições, as quais discorreremos a seguir.

A tendência privatista do ensino superior data de muitos anos na trajetória da política de educação brasileira. No governo FHC (1995-2002) essa tendência ganha força através dos procedimentos para o incentivo e a flexibilização de reconhecimento e autorização de cursos em instituições privadas, causando acentuado sucateamento da universidade pública.

No governo Lula, iniciado em 2003, apesar de se configurar um governo com o forte emblema de estar à serviço da classe trabalhadora e que trouxe um candidato proveniente dos setores de esquerda, mesmo assim, não foi muito diferente. O que ocorreu de fato foi um forte apoio à educação superior privada, através de programas que enxertaram grandes quantias de capital no ensino superior particular, em especial, o Programa “Universidade para todos” (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (Mancebo, 2015, p. 33).

Todavia, ao contrário dos governos anteriores, também houve um alargamento dos recursos financeiros na universidade pública, principalmente através da adoção do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O FIES e o ProUni, por sua vez, atendiam muito mais a uma demanda do mercado do que à demanda dos/as estudantes.

Para os jovens trabalhadores, o ProUni representa o acesso à Educação Superior, mas tal acesso ocorre, majoritariamente, em instituições privadas não universitárias, destituídas da política de pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento. Para os empresários da educação, entretanto, o Programa representa uma importante ação de enfrentamento da crise de inadimplência no pagamento das mensalidades pela isenção de um conjunto de tributos: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins); Contribuição para o PIS/PASEP; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ) (Lima, 2019, p. 519).

É também inegável que muitos/as jovens tiveram o acesso ao ensino superior através do ProUni e do FIES, dando ênfase mais uma vez ao caráter contraditório das políticas de expansão do ensino superior no governo petista.

Houve um incremento no acesso, fato que pode ser explicado pela implementação de políticas públicas de expansão do ensino superior nos últimos dez anos. Nesse sentido, pode-se destacar o ProUni e o FIES, que financiam com recurso público vagas na rede privada de ensino superior e, no caso do primeiro, por meio de isenção fiscal às instituições que as ‘cedem’ (Martins, 2019, p. 64).

O que se percebe é que, ainda em sua concepção e implementação, as estratégias de expansão do ensino superior estiveram eivadas de contradições em seu arcabouço estruturante, como é o caso, por exemplo, do Reuni, o qual, segundo Martins “formulado no contexto do segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010) e tendo continuidade no primeiro governo Dilma (2011 a 2014), acredita-se que o Reuni encerra em si aquela que talvez seja a característica fundamental do lulismo: a contradição” (2019, p. 63).

Nesse sentido, é importante salientar que o Reuni traz consigo uma gama de avanços, ao mesmo tempo em que pactua com a lógica capitalista neoliberal, de modo que gerou grande impacto na ampliação da universidade pública, mas também trouxe uma lógica privada de racionalização. Logo, segundo Martins:

O Reuni propôs a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e a relação aluno-professor para 18/1. Às universidades federais que “optaram” por aderir ao Programa, foram destinados recursos financeiros para que, num prazo de cinco anos, as metas estabelecidas por cada instituição fossem alcançadas. Essa instituição pública, que deveria dedicar-se essencialmente à formação humana, passa a pautar-se pela racionalidade típica do setor privado/ empresarial, a qual, cada vez mais, se faz presente nas universidades. No caso do Reuni, o Estado condiciona o recebimento de recursos às metas atingidas, tal qual ocorre nas empresas (Martins, 2019, p. 70).

Destarte, a reforma universitária engendrada ainda no governo FHC e consolidada no governo Lula teve a dupla missão de apoiar os interesses particulares do capital, ao mesmo tempo em que respondia, mesmo que de forma precária, a algumas necessidades das grandes massas, tornando notório as contradições do governo petista.

Frente a tais contradições do lulismo no agrado às classes opostas, vale mencionar Anderson (2020, p. 63), que escreve sobre o apoio destas ao governo Lula, a exemplo de ter concluído o seu segundo mandato com a aprovação de 80% da população brasileira. Ademais, quando nos anos 1990 o ensino superior havia deixado, consideravelmente, de ser uma função pública, em “2005, os gastos do governo com a educação triplicaram, e o número de estudantes

universitários dobrou”. Entretanto, não confundamos massificação indiscriminada com educação de qualidade.

Apesar do autor concordar com o péssimo nível de ensino, pondera a possibilidade de ascensão das camadas populares ao acessar o ambiente universitário. É sobre toda esta complexidade que as próximas páginas estarão voltadas, no esforço eliminar as paixões, haja vista ser servidora pública, atuante na política de assistência estudantil e, agora, pesquisadora deste objeto. Ademais, é notório que o governo do PT segue em obediência à cartilha dos organismos internacionais para legitimar a reprodução do capital em nível mundial.

#### ***4.2.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): Contributos e limitações frente à necessidade de estratégias de permanência na universidade pública no contexto neoliberal***

Em meio a todas essas mudanças ocorridas na educação superior visando a ampliação do acesso, mesmo dentro de uma realidade de muitas contradições, é importante evidenciar os avanços alcançados pelas políticas públicas voltadas para o acesso e permanência de estudantes provenientes das camadas populares ao nível superior de ensino.

A proposta de expansão das universidades federais, demanda que foi colocada na agenda do governo Lula, o que oportunizou espaço à criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, foi possível a partir da trajetória histórica da luta em prol de uma política pública de assistência estudantil no país.

Mesmo diante de todas as contradições, o discurso oficial do governo apresentou o Reuni à sociedade como uma política capaz de assegurar a democratização do ensino superior e a justiça social, uma vez que o crescente número de oferta de vagas e matrículas no ensino superior público significaria igualdade de oportunidades para um contingente cada vez maior de estudantes. Assim como no ProUni, a democratização aparece como aspecto fundamental no Reuni (Martins, 2019, p. 69).

Nesse contexto, em 2003, a Andifes apresentou ao então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a referida proposta de expansão da universidade pública, a qual deu origem ao Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Nesse sentido, apesar de todas as contradições que envolvem o programa, o Reuni teve grande relevância para ampliar o acesso de jovens ao ensino superior, principalmente no que diz respeito ao aumento do número de vagas nas universidades.

Por consequência do Reuni, houve o aumento dos campi, com a expansão da universidade para o interior dos estados, aumentando exponencialmente a oferta de vagas, sobretudo no período noturno, e possibilitando o acesso de outros grupos à universidade.

Ainda que o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) tenha conferido um tom de continuidade ao processo de privatização do ensino superior, tendo como protagonista o Programa Universidade para Todos, as ações políticas destinadas à democratização do ensino superior por meio do acesso também foram direcionadas às instituições públicas. Em seu segundo mandato (2007-2010), ganhou destaque a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Martins, 2019, p. 65).

Essa nova realidade trouxe consigo inúmeras demandas a serem atendidas nas mais variadas áreas, em especial, no enfrentamento às situações que se mostravam como entraves à permanência de estudantes advindos das classes populares que passaram a acessar a universidade.

Conforme o Decreto que instituiu o Programa, o Reuni teve por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais e apresentou como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, meta a ser alcançada ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Dentre as principais diretrizes do Reuni estava a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

De fato, o fenômeno de expansão do ensino superior se deu principalmente através da criação de Programas de favorecimento do acesso das camadas populares. Outro importante mecanismo de ampliação do acesso às universidades foi a adoção das políticas afirmativas (Lei de cotas), bem como a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, foi sancionada em 29 de agosto de 2012 e regulamentada através do decreto Nº 7.824, de 11 de outubro do mesmo ano, e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei implica a reserva de vagas pelas IFES vinculadas ao Ministério da Educação, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, de forma que 50% (cinquenta por cento) deste montante

deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Segundo a Lei, no caso das cotas raciais e àquelas voltadas para pessoas com deficiência (PCDs), a distribuição também é feita dentro desses 50% destinados à escola pública, de acordo com a proporção de negros, indígenas e PCDs na unidade de federação em que está situada a instituição de ensino federal. A quantidade considera os dados disponibilizados pelo último censo demográfico do IBGE.

Diante dessa realidade que emergia, principalmente após o fim do governo FHC e início do governo Lula, o Fonaprace teve papel fundamental nesse processo, haja vista a realização das primeiras pesquisas englobando os estudantes da educação superior pública brasileira no sentido de obter dados que pudessem dar bases para que a Andifes propusesse uma política de assistência estudantil junto ao governo.

A primeira pesquisa realizada nas IFES data de 1997, ainda de forma tímida, abriu caminho para novas pesquisas e para o acesso a dados que deram possibilidade de enxergar e definir esse público, bem como definir ações. A segunda pesquisa ocorreu entre novembro de 2003 e março de 2004 contando com a participação de 47 das 53 IFES.

Em relação à pesquisa anterior foram acrescentados dados referentes à autodeclaração de raça e etnia e informática. Ambas pesquisas foram de suma importância para criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, fornecendo dados concretos para a materialização do documento.

Os estudos deram as bases necessárias para compreensão das questões acerca das demandas dos estudantes a serem atendidas para garantir a sua permanência nas IFES. Desta forma, o Plano Nacional de Assistência Estudantil apresenta as diretrizes norteadoras para a definição de ações de assistência estudantil e se constitui como um marco histórico que representa o compromisso da Andifes com a inclusão e a permanência dos jovens nas IFES.

O Fonaprace realizou novas pesquisas nos anos de 2010, 2014 e 2018 e todas enfatizaram o aumento do número de estudantes provenientes das classes populares. Em relatório divulgado em 2011, o Fonaprace apontou para a expansão quantitativa de IFES provocada pelo Reuni que garantiu a ampliação da oferta de vagas, chegando a 187.000 estudantes no ano de 2010 (Fonaprace, 2011). À época da pesquisa, cerca de 43,7% dos discentes pertenciam às classes C, D e E. Logo, essa heterogeneização do público nas universidades foi demonstrada através dessas pesquisas encomendadas pela Andifes ao Fonaprace.

Esse estudo permitiu atualizar as informações relativas aos aspectos da realidade dos/as estudantes de graduação das IFES, verificar a estratificação social existente entre eles/as, e dimensionar a demanda por assistência estudantil e apoio acadêmico. Desde o relatório da primeira pesquisa, o Fonaprace se posicionou a favor da instituição de uma política pública para a assistência estudantil universitária, defendendo que não bastava garantir o acesso desses/as estudantes.

Além disso era necessário um compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino superior, compreendendo que para garantir o acesso presume-se a criação de condições objetivas, por meio de políticas públicas que reduzam os efeitos das desigualdades sociais e permitam aos/as estudantes concluírem seus respectivos cursos de graduação (Fonaprace, 1997).

A partir desses eventos, em especial, do relatório emitido da II pesquisa, emanam decisões registradas em documentos próprios, que explicitam a necessidade de estabelecer políticas que viabilizem o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos/as estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Então, apesar das contradições que emanam dessa política, os dados mostraram que tais estratégias abriram espaço para grupos historicamente excluídos desse processo adentrarem no âmbito universitário. As Instituições Federais de Ensino Superior – IFES passaram então a conviver com uma nova realidade, na qual pessoas advindas de diferentes classes sociais passaram a dividir o espaço da Universidade.

As mudanças tornaram urgentes a necessidade de criação de mecanismos para a ampliação das condições de permanência desses/as discentes na educação superior pública federal. Desta forma, através do esforço realizado por muitas mãos, a Andifes levou a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil ao então ministro Fernando Haddad que resultou na instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Portaria Normativa nº 39/2007 do Ministério da Educação), a qual foi regulamentada através do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A Portaria informa a fonte de custeio do programa e a forma que será repassado o recurso e coloca ainda que os recursos financeiros devem ser repassados diretamente às IFES para que estas promovam as ações de assistência estudantil necessárias com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Com o objetivo de promover a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, no sentido de ampliar e democratizar as condições de acesso e permanência dos/as jovens no ensino superior público federal, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se colocou como instrumento viabilizador da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES.

A Portaria elencou ainda as áreas a serem desenvolvidas as ações de assistência estudantil, as quais passaram a integrar o Decreto de regulamentação do PNAES em 2010, são elas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

As IFES puderam escolher suas áreas prioritárias, de acordo com as suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendessem às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente. Dessa forma, as ações no âmbito do PNAES devem ser executadas pela própria instituição de ensino, a qual é responsável por acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa na instituição.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como principal finalidade ampliar e democratizar as condições de permanência dos/as jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e, por fim, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Daí deve ser ofertado, prioritariamente, a estudantes oriundos/as da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, atendendo a discentes matriculados em cursos de graduação presenciais das IFES.

O PNAES traz a obrigatoriedade de ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação e elenca como público prioritário do Programa, estudantes oriundos/as da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, podendo as instituições definirem outros requisitos, desde que estejam de acordo com o Decreto. Os critérios de seleção dos/as estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos/as estudantes, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.

Nesse contexto se observou que a assistência estudantil foi se colocando como estratégia de inclusão social através da educação à medida que tornou possível a aplicação de recursos para criação de ações que garantissem a conclusão dos cursos de nível superior em universidades públicas federais por estudantes provenientes das classes populares, em especial

de famílias em situação de vulnerabilidade social, que foram assistidos pelos programas de favorecimento do acesso à educação superior supracitados.

Independentemente da conjuntura política, mesmo quando se levanta um governo que teoricamente fruto das classes populares e dos setores de esquerda, não são possíveis mudanças estruturais, haja vista as próprias contradições inerentes à lógica capitalista. Nesse sentido, Lima (2019) analisa o governo petista (2003-016) como um período de contrarrevolução neoliberal no Brasil, o qual ficou caracterizada por uma tentativa de conciliação de classes ao mesmo passo que carrega em si suas contradições.

A contrarrevolução burguesa (neoliberal), concebida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia para garantia da reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente, que ora se materializa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias, e ora se metamorfoseia e se recicla através de projetos de democracia restrita de acordo com as configurações históricas e espaciais da luta de classes (Fernandes *apud* Lima, 2019, p. 515).

Parafraseando Fernandes (1980), Lima coloca que essas ações contrarrevolucionárias “demonstram a capacidade da burguesia brasileira de alargamento da participação política dos trabalhadores, sem colocar em risco a essência da exploração/dominação capitalista” (Lima, 2019, p. 515).

Diante dos grandes avanços na promoção da assistência estudantil no que diz respeito ao acesso de estudantes oriundos/as das camadas populares é notório que estes se deram a partir do governo Lula, tendo continuidade no governo Dilma, os quais tiveram como estratégia de governo a ampliação do gasto social com políticas públicas.

Porém, conforme Calixtre e Fagnani (2017) essa inclusão social não foi acompanhada por reformas estruturais requeridas pela pretendida “ruptura necessária” com a doutrina liberal, o que restringiu o alcance e a consolidação desses progressos, conforme analisado ao longo do presente texto. Nesse quadro, a assistência estudantil que vinha de uma crescente desde 2007 passou a sofrer retrocessos diante da ascensão de frentes ultraconservadoras a partir de 2016, trazendo assim, consequências desastrosas para a classe trabalhadora.



### 4.3 O crescimento da extrema direita ultraconservadora e o encurtamento das políticas sociais pós-golpe 2016

Conforme supracitado, no Brasil, durante os anos de 1990-2002, observou-se um predomínio do modelo neoliberal por meio de políticas que tinham por objetivo favorecer o capital estrangeiro como o aumento das taxas de juros e a diminuição dos gastos sociais e dos investimentos públicos. Porém, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), o Estado Mínimo Liberal passou a coexistir com o Estado Social por meio da implantação de políticas desenvolvimentistas em paralelo a ações tipicamente neoliberais.

Foram notáveis os avanços sociais neste período, notadamente durante o segundo mandato do governo Lula; porém, não foram realizadas mudanças estruturais, ou seja, não houve o rompimento com a política neoliberal. Assim, conforme a crise financeira internacional rondava as nações, as contradições do modelo desenvolvimentista se exacerbaram, abrindo-se espaço para o fortalecimento dos setores neoliberais e culminando com o impeachment da presidenta Dilma em 2016.

Se no período 2003-2016 vivenciamos um processo contrarrevolucionário marcado pela política de conciliação de classes, a partir do ano de 2016 o Brasil entrou em uma nova fase da contrarrevolução preventiva e prolongada, conduzida pelas frações mais agressivas e ultraconservadoras da burguesia em sua luta ágil, intensa e direta em defesa de seus interesses econômicos e políticos. Nesta luta, uma das suas principais ações é, justamente, o ataque virulento aos direitos da classe trabalhadora, entre estes, a Educação e, particularmente, a Educação Superior. (Lima, 2019, p. 521).

O *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016 foi um evento marcante que exacerbou a polarização política no Brasil, resultando em profundas divisões tanto na esfera pública quanto no cenário político nacional. Segundo Souza (2018), o processo foi formalmente baseado em alegações de irregularidades fiscais, conhecidas como "pedaladas fiscais", mas muitos analistas e setores da sociedade interpretam esse evento como um movimento político estratégico que visava a destituição de um governo democraticamente eleito e, de modo que, o Tribunal Regional Federal da Primeira Região (TRF1) absolveu a ex-presidente Dilma Rousseff no caso das chamadas "pedaladas fiscais", que serviram como base para seu impeachment em 2016, conforme noticiado, em agosto de 2023.

Foi um *impeachment* o qual interrompeu um ciclo de governos progressistas que havia começado com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e provocou uma reorientação significativa nas políticas públicas brasileiras. Conforme destaca a autora, o governo subsequente adotou uma agenda neoliberal que resultou na reversão de diversas políticas sociais implementadas nas administrações anteriores, afetando significativamente os

programas de assistência social e redistribuição de renda (Souza, 2018). Essa perspectiva sugere que o impeachment não apenas representou uma crise institucional, mas também uma mudança das prioridades políticas do país, acirrando as desigualdades e dando espaço à criação de um clima de intensa polarização política e social.

As tensões que marcaram este período culminaram em três importantes documentos que deram materialidade a ascensão de um cenário de maior racionalidade e derrocada das políticas públicas, são eles: Uma Ponte para o Futuro; Emenda Constitucional nº 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016, (PEC dos Gastos Públicos 241, na Câmara Federal e 55, no Senado Federal) e A Travessia Social: uma ponte para o futuro. Tais documentos impactaram diretamente as políticas públicas e, consequentemente, a política de Educação Superior no referido período (Lima, 2019). Segundo a autora, neste cenário se dá os ataques aos direitos sociais e a contrarreforma da Educação Superior no pós-golpe.

Nessa conjuntura, em 2017, o Banco Mundial entregou o relatório “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Encomendado pelo ex-ministro da Fazenda Joaquim Levy do governo Dilma Rousseff (PT) e apresentado aos ministros do governo de Michel Temer (MDB), Henrique Meirelles (Fazenda) e Dyogo Oliveira (Planejamento), o seu objetivo central, segundo o próprio documento é traçar proposições para se economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos.

O relatório traz uma gama de análises dos mais variados segmentos de políticas públicas brasileiras e para cada análise revela uma possível solução. Nesse ínterim, iremos aqui nos deleitar acerca das suas observações acerca dos gastos públicos com o nível superior de ensino, em especial, com a universidade pública. De início, ressaltamos que são proposições extremamente discrepantes da realidade brasileira e em total sintonia com um ideal de extrema redução do aparato estatal no atendimento das necessidades da classe trabalhadora.

Entre as proposições para o ajuste se encontram medidas como: a redução salarial do funcionalismo público, políticas de *accountability*, bonificações seletivas e escalonadas, emprego de novos métodos e estratégias customizadas para licitações públicas, a institucionalização de novas formas de controle e avaliação das políticas públicas, dentre outras. (Ferreira, 2020, p. 4).

Acerca do nosso objeto de estudo, o ensino superior público brasileiro, o referido relatório traz algumas questões, as quais abordaremos a seguir. Primeiramente, afirma sobre a ineficiência dos gastos públicos com o ensino superior, alegando que do valor gasto com essa política, quase 50% desses recursos poderiam ser economizados e já afirma a necessidade de privatização do ensino superior público.

Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES) (Banco Mundial, 2017, p. 121).

O relatório apresenta uma retórica aparentemente técnica, mas que na realidade faz a defesa – política, sem dúvidas – de uma agenda de austeridade fundamentada por um conjunto de dados que não correspondem às melhores práticas científicas e não avança de maneira responsável na direção de nortear os gastos de forma a promover inclusão e qualidade na educação básica pública. Em suma, estão mais preocupados em estimular mudanças fiscais sob o discurso de revisão da eficiência dos gastos do que considerar adequadamente o problema histórico do subfinanciamento (Ferreira, 2020, p. 16).

Em breve resumo do relatório, é perceptível seu caráter de regressão de direitos sociais e privatização da universidade pública em detrimento da necessária luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade. Informa que há um gasto desproporcional e mal utilizado do estado brasileiro em políticas públicas e propõe uma série de medidas que desembocam em uma contrarreforma em todas as áreas de políticas públicas brasileiras, inclusive naquelas voltadas para o ensino superior, em especial no que diz respeito à universidade pública.

Os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES) (Banco Mundial, 2017, p. 121).

O texto trazido pelo relatório deixa muito evidente sua explícita intenção em apoiar a privatização da universidade pública como forma de diminuir os gastos estatais, alegando que a maioria dos/as estudantes que acessam a universidade pública são provenientes de classes abastadas.

A grande maioria dos brasileiros matriculados no ensino superior estudam em universidades privadas. Em 2015, dos aproximadamente 8 milhões de estudantes universitários, apenas cerca de dois milhões estavam em universidades públicas. A pequena minoria de

estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas (Banco Mundial, 2017, p. 131).

Há ainda um interesse em desacreditar as reais necessidades por trás das taxas de evasão e retenção universitária e sem propor saídas que fortaleçam a universidade pública, a melhoria do acesso e, principalmente, as possibilidades de desempenho, permanência e conclusão dos respectivos cursos por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Mais da metade dos estudantes brasileiros de ensino superior já deveriam ter concluído o curso. As reprovações não somente são custosas, mas também refletem a falta de apoio dirigido aos alunos com desempenho mais fraco – geralmente de famílias desfavorecidas. A grande maioria dos brasileiros matriculados no ensino superior estudam em universidades privadas. (...)A pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas (Banco Mundial, 2017, p. 126).

Na tentativa de justificar a privatização da universidade pública, ignoram os avanços alcançados após as políticas de acesso e permanência, como adoção do Reuni, a lei de cotas, adoção do ENEM/SISU, além da inegável contribuição do PNAES na permanência estudantil.

Numa verdadeira tentativa de extermínio da classe trabalhadora do âmbito universitário com a falácia que “os gastos públicos com universidades federais beneficiam principalmente os mais ricos de duas maneiras: custeando o seu ensino superior e aumentando sua renda potencial futura”, porém sem trazer à tona a importante discussão da inclusão social através da educação, a qual é tão mais cara ao/a estudante advindo/a das massas populares.

Nesse sentido, percebemos uma nítida intenção de “cortar o mal pela raiz”, buscando uma manobra para que as classes abastadas possam usufruir da universidade pagando por ela, enquanto para as camadas populares fique destinado apenas o ensino superior privado.

Os retornos do ensino superior são altos no Brasil, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação. Embora os retornos do ensino superior tenham se reduzido um pouco nos últimos anos, eles permanecem altos no Brasil. Estudantes de famílias mais ricas têm acesso a ensino superior gratuito, o que aumentará sua renda futura. Portanto, o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país (Banco Mundial, 2017, p. 136).

Logo, as reformas pretendidas pelo Banco Mundial para o setor de educação no sentido de aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal passa pela privatização

da universidade pública, o acirramento das desigualdades sociais no acesso à educação superior e o banimento da classe trabalhadora da universidade pública, de forma que haja uma regressão aos primórdios da educação superior, em que a universidade era espaço prioritário das classes abastadas da sociedade.

As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes (...) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares (...) Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa ProUni (Banco Mundial, 2017, p. 138).

Por fim, as medidas apontadas no relatório “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” de 2017, elaborado pelo Banco Mundial objetivando “conjecturar acerca da necessidade de um ajuste fiscal radical para sanar as finanças e os problemas orçamentários do país” (Ferreira, 2020, p. 1).

De fato, as ideias trazidas no presente relatório serviram para endossar ideais ultraneoliberais de intervenção as políticas públicas pelo governo no pós-golpe ao governo democraticamente eleito da presidenta Dilma em 2016, sucedida pelo governo interino de Temer e pelo levante da extrema direita ultraconservadora através da eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018.

Estratégias de desmonte da educação pública se acirraram com a ascensão da extrema direita ultraconservadora, tendo como ápice a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, de forma a apresentar recorrente o ataque às políticas sociais, além de cortes nas verbas já congeladas voltadas para as políticas públicas, inclusive a política de educação.

O governo Bolsonaro revelou um governo que abominou a ciência, e, por consequência, a universidade pública e todo conhecimento que dela emana, de modo que a política de educação se colocou diante de um desafio diário de sobrevivência aos anos de sua gestão.

Nesse ínterim, o então presidente também demonstrou seu desprezo à autonomia universitária quando passou a interferir na escolha dos reitores, desconsiderando a consulta

pública à comunidade acadêmica. Esse foi o pano de fundo do espectro temporal de nossa pesquisa, no qual ficou marcado pela nomeação arbitrária de Cândido Albuquerque como reitor da UFC, mesmo sendo o candidato menos votado para assumir o cargo, à época.

Acerca do impacto do relatório “um ajuste justo” para a educação superior no Brasil, Góis *et al.* (2023) apontam além de várias falhas na elaboração do documento que perpassam, principalmente, a forma rasa de adentrar nas questões que envolvem o tema, desembocando num viés superficial de análise e sugerindo profundas mudanças que vão totalmente de encontro à real necessidade de melhorias e fortalecimento da política de educação superior.

O estudo demonstra que há fortes possibilidades de desmantelamento da Educação Superior pública, uma vez que os governos nacional e estadual têm realizado cortes de verbas destinadas às universidades. Embora se busque demonstrar ganhos na implementação dessa política, se reconhece um processo gradual de cortes orçamentários à universidade pública no Brasil, acentuado a precarização deste nível (Góis *et al.*, 2023, p. 412).

Frente a crítica aqui observada, o que fica é o forte impacto do relatório “um ajuste justo” para a educação superior no Brasil, de forma que é ressaltado por Góis *et al.* (2023) o esforço em estabelecer uma universidade alinhada aos organismos internacionais, por meio de uma nova concepção de universidade, a qual traga em seu âmago princípios empresariais, resultando, assim, na mercantilização da universidade pública e do conhecimento por ela gerado.

#### **4.4 Retorno do Governo Lula e as novas repercussões nas políticas de acesso e permanência: reflexões para compreensão da análise de conteúdo e de contexto da Política em estudo**

O retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência em janeiro de 2023 trouxe novas diretrizes para as políticas de acesso e permanência no ensino superior, especialmente com a sanção de duas legislações de grande impacto: a Lei nº 14.723, de 14 de novembro de 2023, que altera a Lei de Cotas, e a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ambas as leis representam a continuidade e o aprofundamento das políticas de inclusão educacional que marcaram os governos petistas anteriores.

A Lei Nº 14.723/2023 trouxe mudanças significativas para a Lei nº 12.711 de 2012, primeira versão da conhecida “Lei das cotas”, ampliando o foco para incluir explicitamente estudantes quilombolas e pessoas com deficiência, além de fortalecer o acesso de estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas. A Lei trouxe a garantia de que o público-alvo tenha cursado o

ensino fundamental ou médio integralmente em escolas públicas, reafirmando a promoção da equidade no acesso à educação superior. Conforme cartilha elaborada pelo Ministério da Educação, a nova lei de cotas trouxe como principais mudanças:

No mecanismo de ingresso anterior, o cotista concorria apenas nas vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. Agora, primeiramente serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas; Monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada 10 anos; Inclusão de outros ministérios, além do Ministério da Educação, como responsáveis pelo acompanhamento da Política de Cotas: Ministério da Igualdade Racial; dos Direitos Humanos e da Cidadania; e dos Povos Indígenas; Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil; Redução do critério de renda familiar per capita para um salário-mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas; Extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação; Inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas; Vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública; Utilização de outras pesquisas além do Censo para o cálculo da proporção de cotistas nas Unidades da Federação (Brasil, 2023).

Por sua vez, a Lei Nº 14.914/2024, que institucionaliza o PNAES, consolida a assistência estudantil como uma política pública de Estado, e não apenas de governo. A medida busca garantir que estudantes de baixa renda possam permanecer e concluir seus cursos, malgrado os desafios próprios colocados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A sanção dessa lei representa um marco importante, pois transforma em política de Estado, de modo a fortalecer a assistência estudantil diante de um cenário neoliberal de constantes ataques às políticas públicas.

Em contrapartida, houve uma mudança no critério de renda que passa de 1 salário mínimo e meio *per capita* para 1 salário mínimo, de forma a tornar o processo ainda mais focalizado, medida que está de acordo com os ditames neoliberais no âmbito da promoção de políticas públicas nesse contexto, conforme discussão em seção anterior.

#### **4.5 Mudanças macropolíticas e seus rebatimentos nos programas de assistência estudantil ofertados na UFC: a instituição do Auxílio-Ingressante após a sanção da nova lei de cotas**

As mudanças engendradas no conteúdo da política trouxeram rebatimentos quase que imediatos para a análise da trajetória institucional da PNAES na UFC. Essa consolidação resultou na criação do "Auxílio Ingressante", voltado para apoiar os/as estudantes durante os primeiros anos da graduação, um período crítico para a adaptação ao ambiente acadêmico.

Nesse sentido, a linha de atuação Acolhida ao Recém Ingresso foi ampliada dando lugar à instituição do Auxílio-Ingressante através da Resolução Ad Referendum nº 01/CEPE, de 09 de fevereiro de 2024, a qual Altera a Resolução CEPE nº 08/2013 para incluir o ANEXO XXXI, dispondo sobre a instituição o Auxílio Ingressante, no âmbito do Programa de Assistência Estudantil, direcionado aos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ingressantes pela primeira vez na UFC. A mudança será discutida na seção acerca das mudanças relativas ao conteúdo das legislações.

No futuro, será essencial realizar novos estudos para medir o impacto dessas novas Leis nas trajetórias acadêmicas e sociais dos estudantes beneficiados, permitindo, assim, uma avaliação mais profunda de sua eficácia e a formulação de melhorias contínuas.

Seguiremos para a última seção deste trabalho, onde são apresentados os dados colhidos na pesquisa de campo correlacionados aos achados da pesquisa bibliográfica e documental, engendradas nas discussões anteriores, na intenção de analisar e interpretar e consolidar os resultados da pesquisa.



## **5 AVALIAÇÃO DO PNAES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO/A BOLSISTA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NO *CAMPUS* FORTALEZA**

Na presente seção, a centralidade se dá na análise dos dados oriundos da pesquisa documental, bibliográfica e da pesquisa de campo, realizada através de observação participante e de entrevistas semiestruturadas aplicadas a seis ex-bolsistas de Iniciação Acadêmica, cujos resultados alcançados serão apresentados a seguir, bem como a conclusão de nosso estudo.

Os/as interlocutores/as foram convidados/as e aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e contribuir na obtenção dos nossos objetivos, qual seja, avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), na Universidade Federal do Ceará (*campus* Fortaleza) em conformidade com a trajetória discente dos/as pesquisados/as.

De início, com o objetivo de verificar as taxas de evasão e conclusão dos/das estudantes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica entre os anos de 2020 e 2023, realizamos um levantamento de todos/as os/as ex-bolsistas atendidos/as nesse período, que corresponde ao espectro temporal da nossa pesquisa, a fim de investigar o percurso acadêmico desses/dessas sujeitos/as e compreender suas trajetórias até o presente momento.

Em seguida, por meio da pesquisa qualitativa, realizamos seis entrevistas: três com ex-bolsistas que, atualmente, mantêm vínculo ativo com a UFC e estão com curso de graduação em andamento, e três com ex-bolsistas que já concluíram seus respectivos cursos.

Pudemos identificar os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil em sua trajetória acadêmica durante o processo de graduação, bem como compreender as circunstâncias da ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar desses/dessas estudantes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC. Além disso, foi possível constatar as potencialidades e fragilidades do Programa de Iniciação Acadêmica nesta Universidade a partir da perspectiva dos sujeitos.

### **5.1 Análise dos dados quantitativos acerca da trajetória acadêmica de bolsistas BIA da *UFC Campus Fortaleza (2020-2023)***

Apresentamos aqui a análise dos dados dos/das bolsistas de Iniciação Acadêmica (BIA) da Universidade Federal do Ceará (UFC), coletados por meio da pesquisa documental, isto é, do levantamento de dados disponibilizados no sítio oficial da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE/UFC), relativo ao período de 2020 a 2023, que abrange nossa pesquisa.

Tabela 2 – Quantitativo de bolsas ofertadas pela PRAE/UFC (2020 - 2023)

<b>Número de concessões</b>	<b>Bolsistas 2020 a 2023</b>
01 concessão	2637 bolsistas
02 concessões	1077 bolsistas
03 concessões	111 bolsistas
04 concessões	03 bolsistas
<b>TOTAL DE BOLSISTAS ATENDIDOS</b>	<b>3828 bolsistas</b>
<b>TOTAL DE BOLSAS</b>	<b>5136 bolsas</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados colhidos no sítio oficial da PRAE/UFC.

No período supracitado, houve a oferta total de 5136 bolsas de Iniciação Acadêmica. Entre esses/as bolsistas, 2637 estudantes receberam a bolsa por uma única concessão. Outros/as 1077 bolsistas obtiveram duas concessões, enquanto 111 estudantes foram beneficiados por três concessões. Um número mais restrito, de apenas 03 bolsistas, recebeu a bolsa por quatro concessões, resultando em um total de 3828 estudantes atendidos/as ao longo dos quatro anos através de chamada regular no sítio oficial da PRAE/UFC.

É importante ressaltar que, apesar de que até o ano de 2022, cada estudante somente poderia participar da BIA por duas concessões e, somente a partir do ano de 2023, essa regra foi abolida dos editais, podendo o/a discente participar da bolsa sem limite de concessões, a PRAE, até 2020, ainda não tinha informatizado seus processos de trabalho referentes aos processos seletivos. Nesse contexto, somente no decorrer desse espectro de tempo que a análise documental dos processos seletivos passou a ser realizadas através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas/SIGAA.

Logo, apesar da existência dessa regra no edital, não era possível realizar uma análise minuciosa com cada estudante, a cada processo seletivo, para escrutinar possíveis dissonâncias relativas a este critério especificamente. Por conta disso, há 117 alunos/as que fogem à regra das duas concessões.

A divisão por campus é demonstrada na tabela a seguir:

Tabela 3 – Quantitativo de bolsistas BIA por *campus* (2020 – 2023)

<b>Campus</b>	<b>Quantidade de bolsistas</b>
Benfica	1116
Pici	2286
Porangabuçu	426
<b>TOTAL</b>	<b>3828</b>

Fonte: Elaboração própria, com base em dados colhidos no sítio oficial da PRAE/UFC.

Os números evidenciam a maior concentração de estudantes no campus Pici, que acolheu a maior parte dos beneficiados pelo programa, seguindo, assim, a ordem de tamanho

de cada campus, de acordo com dados extraídos do sítio oficial da UFC acerca dos cursos e vagas ofertados pela instituição<sup>13</sup> (47 cursos no Pici, 29 no Benfica e 05 no Porangabuçu).

### ***5.1.1 Evasão e conclusão de estudantes assistidos/assistidas pela BIA nos anos de 2020 a 2023: análise dos dados quantitativos coletados na pesquisa***

Os dados da tabela que interpretaremos a seguir respondem a um de nossos objetivos específicos, referente à verificação das taxas de evasão e conclusão dos/das estudantes assistidos/as pela BIA entre 2020 e 2023. Esses dados serão aprofundados com o material da nossa pesquisa qualitativa.

Focamos nossa análise naqueles/as bolsistas atendidos/as por mais de uma concessão, perfazendo um total de 1191 estudantes que se enquadram nesse perfil e que são o foco de nossa pesquisa. A situação acadêmica atual dos 1191 Bolsistas com mais de uma concessão (2020 a 2023) foi categorizada e apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 4 – Vínculo institucional com a UFC atualmente (2020 – 2023)

<b>VÍNCULO COM A UFC</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Matrícula Ativa	956
Matrícula Cancelada	101
Curso Concluído	122
Matrículas Trancadas e Matrículas Institucionais	12
<b>TOTAL</b>	<b>1191</b>

Fonte: Elaboração própria, com base em dados colhidos do SIGAA.

A pesquisa, ao concentrar-se nos/as bolsistas com mais de uma concessão, se volta ao entendimento dos fatores que influenciam a permanência ou a evasão estudantil, assim como fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas de assistência estudantil, especialmente no que se refere às implicações da BIA na trajetória acadêmica dos/as estudantes.

A partir dos dados concluímos que 80,3% estão com matrícula ativa, sugerindo um alto percentual de permanência. 10,2% concluíram seus respectivos cursos. 101 bolsistas (8,5%) evadiram, encontrando-se atualmente com a matrícula cancelada; 1% encontram-se em outras situações, como matrícula trancada ou matrícula institucional.

Outro dado relevante é que destes/as 1191 bolsistas, 83 efetuaram mudança de curso neste período, o que possivelmente pode ter causado retenção, contudo, é possível que essa mudança venha a contribuir para uma maior possibilidade de conclusão do curso, futuramente,

<sup>13</sup> Os dados foram retirados do sítio oficial da UFC e referem-se ao *campus* Fortaleza. Foram contados todos os cursos, incluídos aqueles com oferta de vagas em períodos diferentes.

haja vista uma maior possibilidade de engajamento em nova área de interesse, dados que poderão ser validados em estudos posteriores.

Destacamos o fato de que a quantidade de ex-bolsistas concludentes é bastante satisfatória, considerando que a escolha do intervalo temporal de 2020 a 2023 nos permite levantar dados de bolsistas concludentes, embora de forma restrita, já que o tempo regular para a conclusão de curso é de, no mínimo, oito semestres. Logo, muitos estudantes podem estar próximos(as) de concluir a graduação, mas ainda não atingiram o tempo necessário para isso.

Esses percentuais destacam que a maioria dos/as bolsistas com múltiplas concessões mantém vínculo ativo com a UFC ou concluíram a graduação, perfazendo um total de 91,5%, revelando um alto índice de permanência e conclusão, em conformidade com os objetivos propostos pelo Programa.

## **5.2 Interlocutores/as da pesquisa: perfil dos/as estudantes entrevistados/as**

Nossa pesquisa está organizada, abrangendo dados sobre a identificação dos/as concludentes, o curso, o período de realização, a idade, o período de participação como bolsistas BIA, além do levantamento sobre a origem social, a trajetória escolar e acadêmica e, por fim, as suas percepções e significados sobre a Bolsa de Iniciação Acadêmica ao longo de suas trajetórias como discentes na UFC.

Com o objetivo de compreender e explorar mais profundamente o universo dos/as pesquisados/as, aplicamos um roteiro de entrevista a ex-bolsistas do programa Bolsa de Iniciação Acadêmica da UFC (*Campus Fortaleza*).

Acerca do perfil socioeconômico, a pesquisa apresenta dados sobre: município de origem do núcleo familiar; escolaridade e profissão dos pais ou responsáveis; principais responsáveis pela manutenção financeira da família; renda familiar média mensal e suas principais fontes; participação do/a estudante na manutenção familiar; participação da família em programas sociais do Governo Federal, como o Programa Bolsa Família<sup>14</sup>, além de auxílios e benefícios que teve acesso durante o percurso acadêmico na UFC.

---

<sup>14</sup> O Programa Bolsa Família, instituído pela Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, é uma política de transferência de renda direcionada às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com o objetivo de garantir o acesso a direitos básicos, como alimentação, saúde e educação. Posteriormente, foi atualizado pela Lei Nº 14.601, de 19 de junho de 2023, que ampliou seus benefícios e reforçou a articulação com outras políticas sociais.

Esses dados são fundamentais para compreender as condições de vida dos/as estudantes e avaliar como esses fatores influenciam ou influenciaram sua trajetória acadêmica, bem como a relevância da assistência estudantil nesse percurso.

Entrevistamos três ex-bolsistas com matrícula ativa, cursando atualmente Administração, Pedagogia e Medicina, e três ex-bolsistas que já concluíram seus respectivos cursos, quais sejam: Letras, História e Ciências Biológicas, todos/as foram bolsistas por mais de uma concessão durante o período de 2020 a 2023.

Nesse contexto, iniciamos a análise de dados com um levantamento do perfil socioeconômico dos/as seis estudantes entrevistados/as, apresentados/as a seguir.

### ***5.2.1 Quem são nossos/as interlocutores/as?***

Com o intuito de resguardar o anonimato dos/as pesquisados/as, utilizamos nomes fictícios. Entrevistamos três ex-bolsistas que ainda mantêm vínculo com a universidade e estão atualmente cursando suas respectivas graduações, os quais chamaremos de Maria, Henrique e Ítalo. Entrevistamos também três ex-bolsistas que já concluíram suas respectivas graduações, os quais chamaremos de Gabriel, Levi e Arthur.

**Maria** tem 27 anos, cursa administração, reside em Fortaleza com os pais e uma irmã. A mãe de Maria não exerce atividade laboral remunerada e tem como ocupação as atividades do lar, além dos cuidados com o pai da estudante, o qual possui uma deficiência e recebe o Benefício de Prestação Continuada - BPC<sup>15</sup>. Reside também com a irmã.

O pai concluiu o ensino fundamental e a mãe tem o ensino fundamental incompleto. Hoje a renda gira em torno do benefício do pai e da renda do trabalho da irmã, autônoma, em formação também pela UFC. A família é cadastrada no cadastro único para programas sociais do governo federal. Na BIA, Maria participou em projetos da linha de atuação UFC Integra.

A estudante afirma que estudou até a terceira série do ensino fundamental em uma pequena escola particular “de bairro”, porém logo após foi para a escola pública e nela ficou até o término do ensino médio e adentrou a universidade através das cotas.

**Henrique**, 23 anos, é estudante do curso de Pedagogia e beneficiário do Programa de Moradia da PRAE/UFC e reside em uma das residências universitárias da UFC. Seu núcleo

---

<sup>15</sup> O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício assistencial, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que garante o pagamento de um salário mínimo mensal às pessoas idosas com 65 anos ou mais e às pessoas com deficiência de qualquer idade, desde que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida pela família. Para ter direito ao BPC, a renda mensal per capita familiar deve ser inferior a 1/4 do salário mínimo vigente.

familiar reside em um distrito de um município do interior do estado e é composto por pai, mãe e uma irmã menor de idade. Seus pais são agricultores. O pai cursou até a quinta série e a mãe até a quarta série do ensino fundamental. Atualmente, a família é inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal e é beneficiária do Programa Bolsa Família, o qual auxilia no complemento da renda familiar.

Henrique concluiu o ensino médio em 2018 e informou ter estudado todo o ensino básico na rede pública. Ingressou na universidade por meio das cotas em 2019, em outro curso. Durante esse período, deslocava-se diariamente de Fortaleza até sua casa no interior, percorrendo cerca de 100 km por trecho, além dos 15 km entre o distrito onde morava e a sede. Contudo, devido à falta de identificação com o curso de engenharia e às dificuldades do trajeto, acabou abandonando a graduação.

Logo em seguida, Henrique recebeu uma bolsa integral do Prouni. No entanto, a chegada da pandemia de COVID-19 impossibilitou a continuidade de suas atividades acadêmicas, devido à falta de recursos mínimos, como o acesso à *internet* em sua residência. A ausência de assistência estudantil na faculdade privada foi fator preponderante para a interrupção do curso. Posteriormente, ingressou novamente na UFC, onde passou a se manter com o auxílio da assistência estudantil.

Eu fui para o PROUNI. Comecei a enfermagem, veio a pandemia, destruiu a minha vida. (...) iniciei a pedagogia em 2022. (...) a enfermagem também achei uma área incrível. Só que eu não continuei mesmo devido à pandemia. Porque no Prouni, (...) a minha bolsa era 100%. Porém, não tem a questão da estadia aqui em Fortaleza, né. Não tinha onde eu ficar. Aí o centro universitário continuou com as aulas, Só que é onde eu moro, não tinha acesso à internet. Aí eu não tinha como acompanhar e tal. Aí, infelizmente, as condições que eu estava exposto, eu tive que trancar. A bolsa só vai pagar o valor da sua mensalidade, né? A moradia, uma estadia, uma ajuda de custo, não tem nada (Henrique).

Em 2022, Henrique retornou à UFC para o curso de Pedagogia e, desta vez, unindo mais esforços e oportunidades para levar adiante seu sonho de concluir um curso de nível superior, decidiu buscar mais informações sobre o Programa de Assistência Estudantil da UFC, do qual já havia ouvido falar em 2019, mas que ainda não tinha procurado. Nesse período, participou de um processo seletivo e foi contemplado com uma vaga no Programa de Moradia e passou a morar na residência universitária da UFC, garantindo assim as condições básicas de moradia e acesso à universidade, além do acesso ao Restaurante Universitário e à BIA.

Na BIA, Henrique participou das linhas de atuação Acolhida ao Recém-Ingresso e UFC Inteira. Embora não tenha condições financeiras para contribuir com as despesas familiares, ele também não recebe suporte financeiro de sua família para cobrir suas necessidades diárias.

Graças a Deus, eu consegui. E é graças à assistência estudantil que... Eu tô conseguindo levar minha faculdade. Conseguindo estar aqui. Porque (...) era inviável eu ir e voltar todo dia para casa... (...) E não tinha nem condições, não tinha condições econômicas, financeiras, entendeu? É questão de cansaço mesmo. É graça essa assistência que hoje eu tô aqui, né? Já tô no quinto semestre (Henrique).

**Ítalo**, 21 anos, é estudante de Medicina, ex-bolsista BIA da linha de atuação UFC Integra. Sua família é natural de um município no interior do Ceará, localizado a aproximadamente 280 km da capital Fortaleza, e ele também é beneficiário do Programa de moradia da PRAE/UFC, residindo atualmente longe da família, em uma das residências universitárias da UFC.

A família que reside no interior é composta por mãe, pai, um irmão menor de idade e um irmão que vive em outra cidade, onde concilia os estudos em uma universidade pública com o trabalho. Os pais de Ítalo são agricultores. A mãe estudou até a oitava série do ensino fundamental, enquanto o pai é apenas alfabetizado. O estudante não recebe suporte financeiro de seus pais. A família é cadastrada no Cadastro Único para programas sociais e participa do Programa Bolsa Família.

O estudante terminou o ensino médio em 2020 e ingressou na Universidade em 2021. No primeiro semestre foi beneficiado com a vaga no Programa de Moradia e, conseqüentemente, com o acesso ao Restaurante Universitário com isenção da taxa, bem como foi atendido com a Bolsa de Iniciação Acadêmica. Ítalo afirma ter estudado integralmente o ensino básico na rede pública de ensino e ingressou na universidade através das cotas.

Os estudantes que serão apresentados a seguir já concluíram seus respectivos cursos de graduação na UFC, são eles: Gabriel, formado em Letras, Levi formado em História e Arthur, formado em ciências biológicas.

**Gabriel**, 27 anos, concluiu a graduação em Letras pela UFC no final de 2023, após uma trajetória marcada por desafios financeiros e acadêmicos. Natural de Caucaia, durante seu tempo como estudante da UFC, ele residiu durante um período com o pai e depois com a avó. Atualmente, reside com a esposa e é professor da educação básica do município de Caucaia.

O pai do estudante realizava trabalhos informais, enquanto a mãe, com a qual não convivia à época, é beneficiária do Bolsa Família e a avó, aposentada. Antes de ingressar no curso de Letras, começou sua trajetória acadêmica em outro curso, também pela UFC, em 2016, período em que foi contemplado com o auxílio emergencial. No entanto, optou por trocar de curso em 2020, quando ingressou em Letras.

Durante essa nova fase, foi bolsista da BIA por dois anos na linha de atuação UFC Inteira e foi contemplado também com a isenção da taxa de acesso ao Restaurante Universitário - RU.

O quinto entrevistado, **Levi**, tem 27 anos e graduou-se em História pela UFC no final de 2023, curso que adentrou através das cotas, haja vista ser oriundo da rede pública de ensino. Reside atualmente com a mãe em Fortaleza e, no momento, não exerce atividade remunerada e está participando de seleções para ingressar em um mestrado. Reside com a mãe, a qual cursou o ensino médio completo, trabalha informalmente como cuidadora e é beneficiária do Programa de Transferência de Renda, Bolsa-Família.

Participou por duas concessões na Bia, nas quais foi alocado, primeiramente, na linha de atuação Acolhida ao Recém-Ingresso e, na segunda concessão ficou alocado em um dos Projetos ligado à Linha de Atuação UFC Inteira.

Por fim, entrevistamos **Arthur**, 27 anos, graduado em Ciências Biológicas e mestre por um programa de pós-graduação da UFC. Atualmente, ele está cursando o doutorado, também pela Universidade Federal do Ceará, em sua área de atuação. O estudante foi residente do Programa de Moradia da PRAE/UFC.

Atualmente reside sozinho em Fortaleza. À época da graduação, o núcleo familiar era composto por seu pai, sua mãe e cinco irmãs mais velhas que trabalhavam informalmente como empregadas domésticas e os pais agricultores, residentes na zona rural de um município no interior do Ceará, há aproximadamente 290 km da capital. A mãe era beneficiária do Programa de Transferência de Renda Bolsa-Família, à época.

Iniciou a trajetória acadêmica em uma outra Instituição de Ensino Superior no interior onde residia (IFCE) e em 2019 realizou transferência para a UFC, onde se graduou no final de 2022, adentrando logo em seguida o mestrado e depois, em 2024, o doutorado.

Foi bolsista BIA por duas concessões, alocado em um projeto vinculado ao laboratório, onde teve suas primeiras aproximações com a pesquisa. Nesse ambiente, iniciou uma longa trajetória que passou pela BIA, seguiu com a Bolsa de Iniciação Científica, culminou no mestrado e, posteriormente, em 2024, no doutorado. O estudante expôs que o projeto em que foi alocado foi a sua “porta de entrada” para a sua trajetória como pesquisador. Atualmente, é também empregado público na Petrobrás (Ceará) como biólogo.

Inicialmente era só essa questão financeira (...), achava que a BIA a gente receberia e faria algo remotamente, não sabia que seria direcionada a um laboratório. No meio do processo seletivo, vi que era com um laboratório, que foi a porta de entrada para o laboratório que eu queria (...). A BIA me levou sem ter essa experiência, né? (...) O projeto da BIA era pra organizar uma coleção de tecidos de DNA, mas também



envolvia educação ambiental com serpentes, aqui no laboratório (...). A BIA já me inseriu em tudo isso (...). Aqui na BIA eu vim aprender a tomar esses tecidos (...). A profissão que eu tenho hoje (...) Eu aprendi tudo aqui (no laboratório onde iniciou a BIA), a identificar os bichos, o nome das espécies (...). Antes de ir para a Petrobras, já fazia consultoria como autônomo, prestando serviço (...) dizendo quantas espécies ocorriam na região, de serpente, lagarto e anfíbio, né... (...). E começou aqui, com a BIA me dando essa oportunidade de vir para um laboratório que trabalhava com isso (...). Todo mundo do laboratório aqui aprende essas coisas (...) (Arthur).

A pesquisa avaliativa tem como objeto o PNAES na UFC, com foco na trajetória discente do/a bolsista de iniciação acadêmica no *Campus* Fortaleza. Apresentamos a seguir os resultados alcançados com a pesquisa no sentido de trazer respostas aos nossos objetivos, quais sejam, verificar as taxas de evasão e conclusão de estudantes assistidos/assistidas pela BIA nos anos de 2020 a 2023; investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação; Compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/as estudantes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC; e, por fim, identificar as potencialidades e fragilidades da Bolsa de Iniciação Acadêmica nesta Universidade.

Para finalizar, consideramos ainda, explorar os desafios e as propostas de encaminhamentos sob a perspectiva dos usuários da Política, compreendendo os desafios colocados na trajetória estudantil, além de devolver possíveis encaminhamentos a partir desses resultados de modo que a presente pesquisa traga importantes contribuições ao PNAES na UFC, e, em especial, aos/às estudantes atendidos/as por essa política, foco maior deste trabalho.

A partir dos resultados, pretendemos propor encaminhamentos que contribuam de forma significativa para o aprimoramento do PNAES na UFC, dando centralidade à perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Segue o quadro trazendo o resumo da apresentação dos interlocutores da pesquisa:

Quadro 1 – Apresentação dos interlocutores da pesquisa (resumo)

ENTREVISTADO	CURSO	VÍNCULO ATUAL UFC	CIDADE DE ORIGEM
Maria	Administração	Graduanda	Fortaleza - CE
Henrique	Pedagogia	Graduando	Interior do estado
Ítalo	Medicina	Graduando	Interior do estado
Gabriel	Letras	Formado	Região Metropolitana
Levi	História	Formado	Fortaleza - CE
Arthur	Ciências Biológicas	Formado	Interior do estado

Fonte: Elaboração própria com base em dados colhidos na pesquisa de campo.

### **5.3 Percepções e contribuições dos usuários do PNAES na UFC: a assistência estudantil sob o olhar dos/as bolsistas de Iniciação Acadêmica (*Campus Fortaleza*)**

A partir das discussões teóricas engendradas nos capítulos anteriores, conclui-se que as mudanças ocorridas no âmbito da educação superior brasileira nos últimos anos proporcionaram às classes populares a possibilidade de adentrar à universidade pública através da criação de programas de favorecimento do acesso à educação superior, os quais foram de suma importância para a mudança do perfil das universidades brasileiras.

Estas ações foram acompanhadas por mecanismos de ampliação das condições de permanência e é nesse sentido que realizamos essa pesquisa, com o objetivo de compreender a trajetória acadêmica de discentes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA) e, a partir da ótica dos discentes, avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (*Campus Fortaleza*).

Desse modo, temas essenciais levantados no debate teórico emergem nas falas dos/as participantes e se manifestam no movimento dialético entre a teoria e o campo de pesquisa. Para além disso, novos temas são lançados, dando à pesquisa o caráter inovador de poder encontrar muito mais do que procurávamos ao adentrarmos o campo. A argumentação de Minayo (2011, p. 62) se harmoniza com esta compreensão:

Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica. Assim, o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem empirista para quem a realidade é o que ele vê, "a olho nu", ou seja, sem o auxílio de contextualização e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade. Desta forma, no campo, o pesquisador precisa não ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter resposta imediata a suas indagações. É claro que a experiência o ajudará no seu comportamento. Mas é possível recomendar que sempre exercitemos um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa.

Nesse sentido, esses pontos foram trazidos para a discussão, considerando a importância de abordar questões mais profundas relacionadas à permanência dos/as estudantes no ensino superior. Buscamos compreender os impactos e significados da assistência estudantil prestada através da Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA) na trajetória acadêmica de cada entrevistado, assim como os resultados do Programa pela perspectiva do público atendido, de modo a responder aos objetivos da pesquisa.

Assim, foi mister compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/das estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação

Acadêmica na UFC, e, por fim, o de investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação.

Com isso, iniciamos uma análise aprofundada dos dados coletados e a elaboração do relatório da pesquisa, por meio de uma interpretação abrangente das apreciações de nossos/as interlocutores/as sobre os impactos do Programa de Assistência Estudantil em sua trajetória acadêmica até o presente momento, no qual abordaremos temas ligados à visão dos sujeitos sobre os desafios enfrentados em sua trajetória familiar, escolar e acadêmica; à educação como importante meio de acesso à inclusão social; à assistência estudantil como meio para a permanência; aos desafios de estar na universidade pública; e aos sonhos e aspirações dos estudantes em situação de vulnerabilidade que adentram a Universidade Pública

### ***5.3.1 “Realizando um sonho que não é só meu”: percepções acerca do acesso à universidade pública***

Inicialmente, é imprescindível mencionar que a pesquisa realizada traz como fator crucial para o debate o fato de que discursos meritocráticos que abordam o acesso, a permanência e a conclusão no ensino superior, em especial nas universidades públicas, atendem a uma necessidade das classes dominantes de invisibilizar as refrações da questão social inerentes ao cotidiano das classes populares. É oportuno transcrever o pensamento de Imperatori (2017) em torno desse assunto:

Considerando essas breves reflexões sobre o PNAES, percebe-se a complexidade desse programa e suas contradições. Trata-se de uma política que se situa na interseção da assistência social com a educação e representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (Imperatori, 2017, p. 298).

Os entrevistados enfatizaram a visão de que quem possui condições financeiras ‘sai na frente’ em todos os aspectos da vida e que a continuidade da trajetória acadêmica daqueles que vêm das classes populares e adentram a universidade está intrinsecamente ligada às oportunidades que lhes são ofertadas ao longo do caminho. Nesse cenário, as falas corroboram com essa premissa. Quando indagamos sobre como a ausência do Programa impactaria sua manutenção no curso, obtivemos as seguintes colocações:

Enquanto outros alunos estavam preocupados com a faculdade, com estudar pras coisas, a gente sempre tá preocupado, também, com o financeiro da gente e o financeiro, assim, da família. (...) porque é muito difícil se você se concentra em coisas da faculdade quando você tem também problemas, você não consegue seguir o ritmo do curso por causa de problemas financeiros (Maria).

Eu acho que não teria mais estudantes simples, eu acho que ficaria inviável, realmente inviável (...) (Ítalo).

Com a sua licença, eu vou trocar o verbo acreditar pelo verbo saber. Eu sei que é. Eu não acredito, eu sei que é. Eu tenho plena convicção, plena ciência, na verdade, né? Seguindo os verbos. Plena ciência de que faz muita diferença. Se não tiver o auxílio, muita gente vai desistir. Eu, muito possivelmente, teria ido trabalhar se não tivesse aquele dinheirinho ali da bolsa. (Gabriel).

A BIA me ajudou bastante no começo, ela foi esse “pontapé” para me manter, não me preocupar tanto com essa questão de problemas financeiros tão agudos e ela, simplesmente, me manteve despreocupado com relação a aspectos financeiros e aproveitar melhor a faculdade porque todo mundo deveria ter isso, convenhamos, todo mundo deveria ter essa possibilidade de não ter esse agravante, mas aproveitar o máximo que a faculdade possa permitir. (Levi).

As respostas vêm ao encontro do levantamento teórico sobre a necessidade da assistência estudantil para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de democratizar as condições de permanência na educação superior pública federal e reduzir as taxas de retenção e evasão.

Nesta direção, Andrade *et al.* se reportam sobre a importância de se pensar em ações que melhorem a qualidade do ensino básico para democratização do acesso ao ensino superior público.

Pensar em ações afirmativas para o ingresso no ensino superior é também promover a melhoria da educação básica, aumentar o número de vagas nas universidades e desenvolver programas de permanência que não estejam circunscritos exclusivamente ao âmbito da universidade e da assistência financeira ao estudante (Andrade *et al.*, 2016, p. 32).

Nossos achados, levantados na discussão teórica, apontam para a assistência estudantil como um meio de combater as desigualdades sociais e regionais, ampliando e democratizando as condições de acesso e permanência de jovens no ensino superior público federal, em um contexto em que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se consolidou como um instrumento viabilizador da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES.

Acerca dos motivos que levaram os/as interlocutores/as da pesquisa a desejarem ingressar na universidade e realizar um curso de nível superior, estes estão relacionados à convicção de que a educação é uma importante ferramenta de acesso à ascensão social, podendo resultar na consequente melhoria de suas condições objetivas de vida.

Maria e Henrique ressaltam que um fator crucial na decisão de ingressar na graduação foi o desejo de suas respectivas mães de que os filhos tivessem uma vida diferente da que elas tiveram. O sonho de uma carreira profissional e de melhores condições de vida começa a se concretizar por meio da trajetória desses filhos, sobretudo em função das oportunidades que as próprias mães não tiveram.

A minha família, apesar da gente ter uma classe muito baixa, meus pais assim, a gente não entendia muito, mas assim, a minha mãe pegou e colocou na minha cabeça que a gente tinha que entrar no ensino superior, pelo menos (...) para conhecer como era, porque a gente não tinha a mínima noção de como ia funcionar. (Maria).

Desde pequeno, eu escuto a minha mãe falar sobre a importância da educação e a minha mãe sempre falava que a educação é o único meio que você vai poder ser “alguém” na sua vida. Ela fala desse jeito... (...) Ela falava que “ah, eu não sou ninguém porque eu não tive a oportunidade de estudar.”. Ela comentava que, tipo, chorava querendo ir estudar, mas os pais não deixavam devido às condições, que precisava trabalhar, cuidar da casa, (...) Enfim. E... Eu acho que é um sonho meu, e eu acho que, ao mesmo tempo, tô realizando um sonho da minha mãe também, sabe? De ter terminado o meu ensino médio: Eu fiz o ensino médio em uma escola técnica. Sou técnico em administração. É... De ter conseguido passar, ter tirado uma boa nota no ENEM, conseguir ingressar na universidade pública. Ter conseguido uma bolsa no Prouni...(Henrique).

Diante das falas supracitadas, percebemos a relevância atribuída à possibilidade de concluir uma graduação e alcançar uma profissão como forma de transformação de vida. Quiçá a educação seja vista como o único meio para se obter melhores condições objetivas. Nesse sentido, quanto aos significados atribuídos à formação acadêmica:

Tirando-se da minha experiência é como a gente vem de uma classe muito baixa, meus pais não tinham estudo então para a gente não tinha muita opção do que fazer para tentar inserir mais no meio social já que a gente estava muito à margem assim, e a opção que a gente viu foi a inserção no ensino superior (...) meus pais sempre valorizaram muito isso porque a gente não tinha opções a gente não tem contatos influentes a gente não conhecia ninguém que pudesse assim, ajudar de alguma forma como em outros ciclos podem acontecer para a gente, o que apareceu o que existia era a universidade, se formar na universidade e em busca de uma oportunidade melhor ingressar também no mestrado para tentar ascender socialmente assim pelo menos para ter uma qualidade de vida melhor (Maria).

Eu acredito que seja de realização de vidas, porque como eu disse a minha família é uma família pobre, é uma família humilde que não teve acesso aos estudos, então a partir do momento que eu entro na universidade eu tô realizando um sonho que não é só meu, um sonho da minha família, principalmente da minha mãe... (...) É eu vou muito nesse viés da educação como transformação de vida. Eu sei que às vezes parece algo assim bem idealizado e tal, algo fantasiado, mas não. Para quem é estudante, quem é vulnerável, quem é pobre, quem é negro, quem é de uma realidade social muito difícil, sabe que a educação realmente tem esse poder de transformação de vida. por quê, tipo, a minha mãe, por mais que ela desejasse que eu estivesse na universidade, ela não ia ter condição de pagar uma universidade particular para mim. (Henrique).

Nesse cenário, as falas que emergem sobre a necessidade de ingresso na universidade pública trazem como ponto central a aspiração por uma transformação de vida. O desejo de conquistar uma melhor posição no mercado de trabalho, ajudar financeiramente a família e romper o ciclo de pobreza, bem como ter oportunidades melhores que aquelas apresentadas aos pais, tendem a ser os principais motivadores na busca pelo tão sonhado diploma. Quando indagamos sobre os motivos que lhes fizeram tentar ingressar em um curso superior em uma universidade pública, tivemos as seguintes respostas.

Desde muito novo, desde o ensino fundamental, eu já tinha alguma mentalidade de que para ter profissão, tinha que ter um ensino superior para ter uma profissão. (Gabriel).

Eu acho que (...) melhorar a qualidade de vida, não só a minha, mas também a dos meus pais. Acho que esse é o meu objetivo principal aqui. Não é questão de ganhar dinheiro por dinheiro, mas é dar qualidade de vida, o mínimo, né, o necessário, dar qualidade de vida pra eles que tanto lutaram, buscaram e realizaram esse sonho de eu estar aqui hoje. (Ítalo).

Foi pra ter, assim, uma carreira mesmo, né? Uma profissão que não fosse a agricultura, né? Porque lá no interior nem tem mais, assim, a profissão de agricultor mesmo, quase não chove, então foi nesse sentido mesmo, assim, né? (Arthur).

Tipo assim, vai chegar um determinado momento que o pai não vai ter mais condições de trabalhar devido à idade, (...) na condição de você trabalhar no sol quente, que um trabalho pesado todo santo dia, quem vai conseguir trabalhar até os teus 55 anos fazendo isso todo santo dia? Não vai. Então, eu tenho que buscar uma forma de ganhar bem para poder ajudar a minha família quando estiver mais velha, tiver necessitando. (...) Então, para um mercado de trabalho, a gente tem que ter no mínimo, na minha concepção, uma graduação para você ver se você consegue ganhar um pouquinho mais. Acho que é um dos motivos também que serve como motivação para eu estar enfrentando tudo que eu estou enfrentando e não desistir. (...) E eu penso muito na minha mãe. (Henrique).

Nessa conjuntura, a maioria dos sujeitos da pesquisa discorreu sobre o fato de serem os primeiros de suas respectivas famílias a ingressar na universidade e, assim, poderem aspirar a melhores condições de vida. Destarte, tornam-se evidentes as inúmeras dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora para acessar, manter-se e concluir uma graduação. Essa realidade resulta na perpetuação de um ciclo contínuo de reprodução da pobreza para as famílias oriundas das classes populares, em contraste com as classes abastadas, que, desde a infância, têm o privilégio de cultivar o desejo, a segurança e a liberdade na escolha de uma carreira.

Eu acho que a educação abriu muitas portas pra minha vida porque... Se eu fosse deixar-me contentar pela realidade da minha família, (...) no núcleo familiar, mesmo assim... Até a minha avó... Não tem nenhum primo meu, nem alguém da minha família, que está no ensino superior não... Eu sou único. Eu acho que... Isso é um motivo de muito orgulho para mim. De *tá* conseguindo *tá* aqui (Henrique).

Em uma importante menção, Ítalo sugeriu que o ingresso na universidade pública por um estudante oriundo de uma família em situação de vulnerabilidade socioeconômica serve de inspiração para os que o rodeiam. Além disso, possibilita que seus descendentes tenham oportunidades maiores do que todas as gerações anteriores, de modo que, embora seja muito difícil para quem ingressa hoje, será mais fácil para seus descendentes, que terão pais com formação acadêmica e melhores condições financeiras.

Eu acho que é um orgulho, assim, pra eles, todos eles, que não tiveram acesso a estudo, e ver um filho formado numa universidade federal, acho deve ser um sentimento de muito orgulho, tanto *pra* eles quanto pra mim também (...) eu falo que quando você passa numa faculdade, você é meio com uma “virada de chave” na sua família. A chave vira. E quer dizer o quê? você vai ter um curso superior. Você vai ter melhores condições para fazer com que seus filhos, seus descendentes, também ingressem em outro curso superior e o ciclo de pobreza daquela família seja quebrado. (Ítalo).

No caso do estudante Ítalo, este relata que seu irmão mais velho foi o primeiro e o inspirou a buscar também esse sonho. Ressaltou ainda que agora outros familiares também passaram a enxergar a possibilidade de contar uma nova história a partir de seus exemplos.

Meu irmão mais velho, ele entrou antes de mim na faculdade e ele virou a chave, entendeu? ele virou a chave para que eu pudesse tá aqui hoje (...) então ele que “virou a chave”. Se eu estou aqui hoje podendo cursar é porque ele me ajuda a virar a chave da família e é muito difícil, mas “pra frente” fica mais fácil para que outros sigam esse exemplo. (...) você é um exemplo, eu acho que falta muito para as crianças e para os jovens ter um exemplo. (...) meu irmão pequeno ele quer ser médico, mas se não tivesse nenhum exemplo na família eu acho que não teria essa visão (Ítalo).

Essa perspectiva coaduna diretamente com os achados teóricos, uma vez que a educação, inserida em uma estrutura maior, a sociedade capitalista, coexiste com a reprodução das desigualdades sociais. Nesse contexto, a política educacional assume um caráter restritivo e elitista, reproduzindo as barreiras sociais inerentes ao sistema capitalista, conforme discutido em nossa análise teórica.

Acerca da impossibilidade do acesso em uma universidade particular por estudantes provenientes das classes populares, Henrique afirma que, apesar de todo extenuante trabalho dos pais como agricultores, o valor da mensalidade de uma faculdade particular muitas vezes chega a ser maior que toda renda da família, sendo impossível para uma estudante pobre ter acesso ao nível superior se não for através de programas de favorecimento de acesso à Universidade.

Na Unichristus, o curso de enfermagem, a minha mensalidade era R\$ 1538. Lá em casa ninguém ganha esse valor. Por mais que trabalhe o mês todo, ninguém tem a condição de ter esse valor. Ninguém ia poder pegar todo o salário mínimo, juntar mais ainda com um pedaço, deixar de comer, deixar de pagar as contas pra pagar pra eu tá

na universidade... mesmo com todo o desejo, não ia ter condições devido a realidade. (Henrique).

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a importância da assistência estudantil como estratégia de contribuição para a promoção da inclusão social pela educação à medida que tornou possível o desenvolvimento de ações que garantissem a conclusão dos cursos de nível superior em universidades públicas federais por estudantes provenientes das classes populares, em especial de famílias em situação de vulnerabilidade social.

### ***5.3.2 Educação, assistência estudantil e inclusão social sob a ótica dos/as entrevistados/as***

Exploramos, sob o ponto de vista de nossos/as interlocutores/as, o conceito de inclusão social. É notório um intenso discurso correlacionando o acesso ao nível superior, assistência estudantil e inclusão social, de maneira que ressaltam que a educação só poderá ser plenamente inclusiva quando ela for igualmente acessada por todos e todas. Quando indagamos sobre os significados de inclusão social, eis as considerações:

Acho que a inclusão social é você oferecer os direitos que estão distribuídos pela Constituição Federal, como direito à saúde, ao lazer, à moradia, à educação de qualidade e a todos outros aspectos da vida, a todos os segmentos da sociedade, de modo que nenhuma, ou mínimas partes da sociedade, estejam fora deste plano e consigam para que elas consigam é exercer sua plena cidadania na sociedade.(...) em que ter auxílio da universidade(...) para promover a inclusão social e permitir que diversas esferas da sociedade consigam concluir um curso superior. Eu acho que não ia ter estudantes. iam ter, poucos e ia ser um seletor grupo, nem estaria fazendo inclusão social. (Ítalo).

Considero inclusão social, você tirar pessoas periféricas e trazer para o núcleo, com bastante aspas, para o núcleo acadêmico da cultura científica. Tirar pessoas marginalizadas, periféricas, como eu era, inserir dentro desse contexto universitário. (...) O nível superior abre a mentalidade da pessoa. A pessoa que, quando ela cursa um nível superior, principalmente dentro de uma instituição tão renomada e de tão alto nível quanto a UFC, você está inserindo dentro de muitos debates, de muitas vivências, muitas experiências, diferentes docências. Então, você acaba crescendo culturalmente de uma maneira muito exponencial e, quando você sair da universidade, você sai com uma maturidade intelectual muito avançada. (Gabriel).

(...) A inclusão social, eu diria que seria isso, de você possibilitar que pessoas que têm uma condição financeira muito diferente, tenham acesso ao ensino superior e o ensino superior dá acesso a você ter um trabalho, uma profissão mais digna do que seus pais tiveram... (Arthur).

Então a partir do momento a gente tem uma universidade pública que acolhe, que tem essa questão dessa assistência estudantil para permitir que esses alunos estejam, eu acho que a inclusão social está acontecendo e essa inclusão social acontece por meio dessa assistência estudantil porque se não tivesse assistência estudantil, não ia ter inclusão social. (Ítalo).

As falas coadunam com as colocações de Leite (2012, p. 471), a qual discorre que:



priorizar o acesso e a permanência no bojo de uma Política de Assistência Estudantil significa entender, antes de mais, que ambos são parte de um processo contínuo e, portanto, só serão efetivados mediante políticas estruturais auferidas e usufruídas por todo e qualquer discente, e financiadas total e exclusivamente com verba do Estado. Assim procedendo, a universidade estará garantindo a efetivação da assistência ao estudante como um direito, transformando-a definitivamente em uma política pública.

As falas evidenciam a perspectiva dos entrevistados de que a educação é um importante fator para se ter uma vida com mais qualidade e dignidade. Nesse cenário, foi dada ênfase à assistência estudantil como um fator determinante para a inclusão social de estudantes advindos das classes trabalhadoras na universidade, sendo extremamente necessária, para além dos programas de favorecimento do acesso, como, por exemplo, as cotas.

Por mais que a gente tenha as cotas, por mais que permita que o estudante passe, que adentre a universidade pública, como é que esse estudante ia se permitir, como é que ia acontecer essa permanência do estudante aqui? Não ia acontecer! E ia passar muito estudante negro no ENEM, as escolas públicas iam ter os seus resultados, iam divulgar, que é um marco muito grande das escolas que a gente pode divulgar que “*tantas pessoas passaram na universidade tal*”, mas será que esse estudante ainda está na universidade? Será que esse estudante realmente conseguiu entrar na universidade? Então acho que é isso. (Henrique).

Em consonância com a fala de Henrique, nesse contexto, a Lei nº 14.723/2023, que altera a Lei de Cotas de 2012, assume grande relevância ao reafirmar a necessidade contínua de ofertar condições para que estudantes oriundos/as das classes trabalhadoras, em especial pretos/as, pardos/as, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, bem como aqueles/as que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública, possam ingressar, permanecer e concluir um curso de graduação em uma universidade pública.

Essas mudanças surgem em um momento de significativa necessidade, considerando um contexto histórico marcado pela polarização política no Brasil, que resultou no fortalecimento da extrema-direita ultraconservadora após a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018. Nesse cenário, apoiadores/as dessa ideologia ultraconservadora têm se sentido representados/as por discursos que defendem o sucateamento de políticas públicas, o corte de recursos, a privatização de serviços, a redução do papel do Estado e a diminuição dos gastos governamentais na promoção de políticas públicas. Diante disso, medidas que ressaltam a importância da inclusão social por meio da educação, são de extrema relevância.

Nessa conjuntura, a questão socioeconômica se coloca como fator que rebate diretamente na continuidade dos estudos, ou seja, na permanência desses estudantes. Nesse sentido, é fundamental pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação, que inclua ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, além de políticas que possibilitem a permanência dos estudantes no sistema educacional (Vasconcelos, 2010).

Isso porque, nos termos de Felicetti e Morosini (2009, p. 290), “questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior”.

### ***5.3.3. Sobre os desafios da permanência: quando desistir não é uma opção***

Henrique reflete que, quando um estudante proveniente das classes empobrecidas tem a possibilidade de ingressar na universidade, eles passam a enfrentar diversas outras dificuldades, além da questão financeira. Para esses/as alunos/as, a desistência não parece ser uma opção, pois a educação pode representar sua única oportunidade de melhorar sua condição de vida. Nesse contexto, Henrique menciona que, embora se sinta muitas vezes exausto devido à jornada acadêmica, ele reconhece que não tem a opção de desistir, pois, em suas palavras, "não tenho uma escolha de agora, dizer assim 'não aguento mais'", sugerindo que, não pode abrir mão da sua chance de mudar de vida.

É assim, realmente, é muito puxado. E requer muita disciplina da gente, porque querendo ou não, chega um momento que você diz assim “sei lá, eu não aguento mais, não aguento porque está muito cansado, está isso aqui. Só que acho que a gente não tem essa escolha, na minha concepção, a gente não tem essa escolha de deixar tudo, de largar tudo, e dizer “não quero mais” porque eu já, primeiramente, tô com dois anos e meio de curso. Já tentei duas universidades, e, tipo, é um sonho meu, de chegar, concluir a minha graduação, ter o meu diploma, e acho que eu não tenho uma escolha de agora, dizer assim “não aguento mais”. É buscar força mesmo assim, lembrar da família, lembrar do seu objetivo, lembrar do resultado, enfim. De não, não desistir. (Henrique).

Ao indagarmos sobre a maior dificuldade enfrentada no decorrer da sua trajetória acadêmica, Gabriel ressaltava que foi a questão financeira e como isso impactou sua jornada na universidade.

O maior desafio, sem dúvida, é o alvo da sua dissertação, né? A nossa manutenção pecuniária dentro do nosso percurso universitário. (...) eu ia para a universidade já com a cabeça preocupada porque eu sabia que tinha conta para pagar. Mesmo não sendo minha responsabilidade (...) Então, uma coisa estava ligada à outra, né? (...) me sentia muito... não ajudando, né? (...) E aí, isso impactava diretamente na minha concentração, nas aulas. No desenvolvimento como um todo impactava, porque é uma coisa muito chata. (Gabriel).

Na mesma direção, Ítalo e Levi manifestam:

A gente tem que ter a paz. a gente tem que ter uma paz dentro da gente para focar exatamente naquilo que o curso tá me exigindo. Por exemplo, eu não posso focar no curso quando eu tô passando fome, eu não posso focar no curso quando tenho que

pagar o aluguel e, se não pagar, vou para a rua e terei que voltar para casa. Acho que essas situações acabam atrapalhando a conclusão do curso. (Ítalo).

No meu caso foi justamente isso: esse auxílio da subsistência de se manter e de poder pensar a longo prazo em relação a se manter na faculdade, pensar em projetos e pensar no que eu poderia fazer e não, simplesmente, (pensar) só em me manter... ela me ajudou nesse sentido, a ter uma preocupação com outras coisas: como eu poderia, por exemplo, aproveitar ao máximo o ambiente acadêmico universitário e me formar, aproveitar o meu curso sem ter essa preocupação vigorando, digamos assim, do problema financeiro. (Levi).

Outro importante fator de dificuldade enfrentada pelos/as estudantes ao acessarem a universidade advém do fato de serem oriundos/as do ensino público, que traz uma severa diferença na qualidade do ensino em relação ao ensino particular.

Chauí (2003) traz reflexões importantes que ultrapassam as medidas de criação dos programas de acesso à Universidade, dando ênfase a essa questão do baixo nível que envolve o ensino público e tornam dificultoso o ingresso das classes populares ao nível superior.

A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas (Chauí, 2003, p. 13).

A análise da autora é oportuna, uma vez que faz eco à observação de Ítalo:

O governo federal tem que investir realmente na educação não acho nem que na educação superior tanto, mas um pouco mais na básica porque se investe na básica você forma pessoas mais preparadas para cursar um curso de nível superior, mas além de investir na educação básica também alocar recursos na educação superior enquanto esses recursos da educação básica não surtem efeito porque demora um certo tempo. Eu acho que o governo tem que investir realmente. Eu acho que educação não é gasto, assim como saúde não é gasto, é tudo investimento e quando esses investimentos são bem alocados nos projetos, eles dão retorno para a sociedade. (Ítalo).

Em consonância com os argumentos supracitados, Leite (2012) alega que qualificar o nível básico de ensino não se trata de uma tarefa simples de ser realizada e que o seu sucateamento tem como consequência o acirramento das dificuldades enfrentadas pelos/as jovens provenientes do ensino público no concorrido acesso às vagas nas universidades públicas. Essa questão foi bastante lembrada como um grande desafio a esses/as estudantes ao adentrarem à universidade. De acordo com as falas:

Assim, eu sempre senti dificuldade nessa questão de... a diferença de ensino que você na... assim, na minha experiência pessoal, quem veio do ensino público e de uma classe mais baixa, você tem uma defasagem absurda no conhecimento, coisas assim, que para as pessoas é natural, que é normal, boa parte dos meus colegas assim, sabiam assim, tipo, era como se fosse uma coisa já subentendida, que todo mundo sabia, e a gente que veio de escola pública não fazia a mínima ideia do que era. (Maria).

Ao chegar aqui em Fortaleza, você já vem com um atraso, por ser de escola pública, por ser do interior, e aí quando você chega aqui, além de pegar o ritmo da universidade, que é muito difícil, e exige uma dedicação muito grande, você, às vezes, ainda tem que dedicar um tempinho para trabalhar e aí isso atrapalha muito. (Arthur).

Nesse contexto, um importante achado da pesquisa foi a resposta positiva sobre a BIA como um suporte para estudantes advindos/as dessas condições de ensino, ou seja, provenientes da escola pública e com considerável defasagem de ensino, relativo ao auxílio financeiro, mas também ao fato de inclui-los/as em atividades de iniciação à Universidade, por exemplo, a pesquisa e a extensão, as quais ainda são muito distantes do universo de quem vem da escola pública e contam com um aprendizado defasado em relação àqueles que vêm de escolas particulares.

Eu acho que é um suporte muito bom, porque acho que eu já tinha falado também sobre essa questão de que é muito difícil você se concentrar na faculdade, enquanto você tem também muito problema financeiro ou dificuldades de se integrar ao meio acadêmico, por ter essa defasagem no ensino. E aí, esse suporte tem, essa assistência ela tem proporcionado também essa questão de nivelar você com os demais alunos que vieram de outras condições financeiras melhores. (Maria).

Tem que ter iniciação acadêmica para o jovem que vem do ensino médio, da escola pública, porque a gente não sabe o que é uma pesquisa para o que é que serve. (...) E aos poucos, a gente vai entendendo que esse é o padrão, atender demandas, cumprir as obrigações. Então, é muito importante para a maturidade acadêmica do discente. Muito interessante. (Gabriel).

Todas essas situações a que estão expostos quanto à condição precária do ensino básico, bem como à dificuldade financeira de se manter na universidade têm rebatimento direto na saúde mental desses/as estudantes, os/as quais afirmam que aliadas/as às preocupações bastante presentes em pensar em como será para se manterem, trazem agudas consequências à saúde mental desses estudantes. Assim, revelam o quão importante é o cuidado com a saúde mental para uma manutenção com qualidade na universidade.

Quando você não tem tanto dinheiro, é (...) bem difícil para manter. (...) E aí, além do financeiro, isso afeta o seu psicológico, porque você fica direto pensando “como eu vou fazer para conseguir acompanhar esse ritmo?” (...) da primeira vez que eu entrei, foi difícil, porque assim, eu reprovei umas duas ou três cadeiras, de primeiro que foi um choque, porque nunca tinha acontecido comigo, porque eu não sabia nem para onde ir. (Maria).

Chegou a um ponto de coisa que eu estava dizendo, não, eu necessito de uma ajuda terapêutica para eu estar aqui em Fortaleza, porque está longe da minha família, está longe do ambiente que eu era acostumado a estar, isso foi no início, né? (...) a nossa saúde mental é muito importante e, se não for cuidada, vai atingir a questão do rendimento acadêmico, vai atingir a questão da qualidade de vida aqui em Fortaleza, e é uma coisa assim que necessita de esse suporte. (Henrique).

É muito importante ter uma boa saúde mental. Acho que a saúde mental é um dos pilares da vida né... como um todo, inclusive agora realizando um curso superior, eu acho que a exigência e a cobrança dos cursos né, elas acabam, de certa forma,

adocendo um pouco as pessoas, de modo que a gente tem que ter uma boa resiliência, uma boa saúde mental para aguentar todos os percalços e as adversidades do curso. (Ítalo).

Portanto, a pesquisa mostra que a defasagem no ensino básico interfere diretamente no êxito acadêmico, que, por sua vez, impacta diretamente na saúde mental desses/as estudantes. Nesse sentido, Leite (2012, p. 471) afirma que:

priorizar o acesso e a permanência no bojo de uma Política de Assistência Estudantil significa entender, antes de mais, que ambos são parte de um processo contínuo e, portanto, só serão efetivados mediante políticas estruturais auferidas e usufruídas por todo e qualquer discente, e financiadas total e exclusivamente com verba do Estado. Assim procedendo, a universidade estará garantindo a efetivação da assistência ao estudante como um direito, transformando-a definitivamente em uma política pública.

Embora não tenha sido o nosso objetivo discutir a saúde mental dos/as estudantes, é oportuno mencionar que o contexto de precarização, desqualificação e mercantilização do ensino superior no Brasil, paralelo às vulneráveis condições de existência, ou em outras palavras, a falta de políticas públicas sociais, muitas vezes aqui mencionadas pelos/as participantes da pesquisa, são preditivos inegavelmente relacionados ao mal-estar, ou seja, aos agravos à saúde, fenômeno este merecedor de estudos mais pontuais.

#### **5.4 Percepções acerca da Bolsa de Iniciação Acadêmica - BIA: potencialidades, fragilidades e encaminhamentos do Programa de Assistência Estudantil na perspectiva dos/as interlocutores/as da pesquisa**

Nos atendo especificamente à BIA, ao indagar os motivos iniciais que os levaram se interessar em participar da bolsa, os interlocutores mencionaram, primeiramente, a questão do auxílio financeiro, como forma de garantir um valor pecuniário para suprir as necessidades básicas e mencionam também o intenção em se inserirem nas atividades acadêmicas de pesquisa e extensão, pois ressaltam que há uma dificuldade de acesso para quem está no começo do curso em participar de outras bolsas e mencionam que a BIA preenche essa lacuna do difícil acesso às oportunidades de seleções no primeiro semestre.

Então, primeiramente, foi esse aspecto financeiro, né? Segundo, foi o aspecto acadêmico mesmo, porque foi o meu pontapé inicial para a pesquisa, e foi ali na Bia que eu tive o meu primeiro contato com... com a análise mais minuciosa de artigos científicos, de resenhas, de periódicos. Então, foi aí através da Bia, através do meu orientador, que eu tive esse primeiro contato, e fui entender, passei a entender como é que... (...) O que era uma pesquisa, como é que funcionava, e através dela também, que a gente pôde desenvolver nossa própria pesquisa, claro, dentro do nível que se espera de uma iniciação acadêmica, como o próprio nome sugere, uma iniciação. (Gabriel).

Quando eu vi que a bolsa permitia essa ajuda financeira, pra estudar, eu disse “não, realmente, essa bolsa é muito boa, porque além de estar focado nos meus estudos, ainda não vou receber o auxílio financeiro, que vai me ajudar pra estar aqui em Fortaleza”. (Henrique).

Foi a partir da bolsa que eu tive esse contato com a universidade e me ajudou a me familiarizar com o ambiente universitário, com as suas dificuldades, com o que eu precisava me planejar para lidar com essas dificuldades. A BIA, ela se atentava muito a isso! a te inserir no meio acadêmico, além de outras bolsas que também fazem isso, mas a BIA, principalmente, na forma de sobreviver, basicamente, que é a ‘subsistência’, ela se preocupa muito com a subsistência do aluno nesse meio acadêmico que é algo que geralmente é muito desgastante, muito problemático... (Levi).

A BIA tem essa característica de ser iniciante mesmo. Então, você não é tão cobrado e mais ensinado até pelos laboratórios que recebem bolsista BIA, a IC (Iniciação Científica) tem uma cobrança muito maior, que é uma bolsa de pesquisa, geralmente é associada a um projeto que precisa ter uma devolutiva e a BIA, não. (A BIA) tem esse caráter social, e o aluno vai fazer as mesmas coisas, vai fazer resumo, vai fazer apresentações, vai mexer no projeto que está em desenvolvimento, vai fazer extensão de uma forma mais leve, assim como iniciante mesmo. (Arthur).

Logo, o fato de se tratar de uma bolsa que oferece possibilidades de acesso à pesquisa e à extensão, através de atividades de iniciação acadêmica ou dos projetos vinculados ao UFC Integra e ao Inter Pró-Reitorias tem uma importante centralidade na busca pela BIA.

É importante ressaltar ainda a visão dos/as estudantes que, ao adentrar nesses projetos como bolsista de iniciação acadêmica, se sentem mais acolhidos em relação a sua condição de iniciante, tendo assim maiores condições de desenvolverem o gosto e habilidades pela pesquisa. Desta forma, focam no caráter de Iniciação da Bolsa como algo positivo, aliando o auxílio pecuniário sem que se torne algo extenuante ou muito acima do nível que se pode requerer de um/a estudante que está ingressando, respeitando, assim, o caráter de iniciação do Programa.

O tempo necessário a ser despendido nos projetos também foi mencionado como ponto positivo da BIA, além de ser uma regra do edital que os horários de aulas do/a estudante sejam respeitados e priorizados na divisão das 12 horas semanais a serem gastas com estas atividades. Essa questão tem ainda mais relevância para aqueles/as que realizam curso em período integral e não podem despendar tempo para trabalhar.

Eu acho que foi uma experiência muito boa porque eu acho que uma das coisas que vocês tentam fazer principalmente na segunda BIA que eu tive é tentar se adequar ao horário do aluno, a gente tem 12 horas para pagar né, (...) mas sempre tinha essa flexibilidade, eu acho que isso é muito importante principalmente quando você tá num curso integral quando você não tem muitos horários livres. (Ítalo).

Com a BIA você além de estar no meio acadêmico de você entender mais ou menos como funciona também tem a questão financeira que você também não precisa despendar 40 horas semanais, são 12 horas semanais e você dedica um projeto e pode receber por isso e você pode participar melhor das oportunidades que ela oferece (...)

participar logo de alguma coisa dentro da universidade já que a gente não consegue tanto assim no início e aí a BIA é a oportunidade. (Maria).

Eu acho que o maior desafio foi esse mesmo, de financeiro, né? Porque quando o curso é integral aqui na UFC, então supõe que você não vai trabalhar, né? Porque é das 7h às 5h da tarde, no geral, tem aula à noite, às vezes, né? Então o maior desafio era isso, era conseguir só estudar e ter dinheiro ainda, né? pra se manter, se alimentar. (Arthur).

Então, por se tratar de um curso integral, que eu acabei não focando muito nisso, mas por se tratar de um curso integral, ele não permite o estudante trabalhar, ele não permite. (Gabriel).

Consideramos, nesse sentido, como um achado da pesquisa o fato de que as mudanças ocorridas na bolsa ao longo dos últimos anos tenham dado frutos, de modo que, agora, a situação apresentada é significativamente distinta da problemática encontrada no início da implementação da BIA, a qual já foi mencionada.

Segundo Marinho (2017), à época, a bolsa, em suas apresentações como 'bolsa trabalho' e 'bolsa assistência', atendia às necessidades das Unidades Acadêmicas e das Pró-Reitorias da Universidade, que sofriam com a insuficiência de servidores e viam nesses estudantes a possibilidade de realizar os trabalhos administrativos e burocráticos da instituição.

Uma das principais mudanças perpetradas desde 2015 foi a abertura de edital específico para inscrição de projetos interessados em receber bolsistas de Iniciação Acadêmica, estando eles subordinados às regras do edital, que giravam em torno de “selecionar aqueles que mais logram contribuições para a vida acadêmica dos discentes, assim como a apresentação obrigatória dos trabalhos dos discentes relacionadas às atividades desenvolvidas nos projetos nos Encontros Universitários” (Marinho, 2017, p. 170).

Sendo assim, a luta empreendida pela PRAE, ao longo dos anos, para que a BIA fosse reconhecida pela Universidade como uma bolsa vinculada à pesquisa e à extensão, tem gerado bons resultados, além de reconhecimento por parte da comunidade acadêmica. É o que demonstra a fala a seguir:

A Prae parece a cada ano se esforça mais assim para tornar a bolsa de iniciação acadêmica mais assim nivelada com as outras bolsas porque assim antigamente sempre eu via assim as histórias do pessoal contando assim que o pessoal pegava bolsas de iniciação acadêmica para fazer trabalho assim de servidor dentro de laboratório e de algumas coisas e aí a cada ano a prae tem inserido essa bolsa como uma forma também de conhecimento científico. Os professores, a comunidade acadêmica tem entendido cada vez mais isso que você também está fazendo um trabalho científico não é só pelo social para você continuar na universidade que você está ali, mas o aluno também está trabalhando para fazer um trabalho científico para contribuir com a comunidade acadêmica. (Maria).

Um dos entrevistados ressalta ainda como ponto positivo da BIA o fato de oportunizar que o/a estudante possa desenvolver outras competências diferentes daquelas

exploradas no seu curso. Destacamos que esse é um dos objetivos da BIA, que os projetos possam ser mais diversificados possíveis e que possam receber estudantes das mais variadas áreas, promovendo a interdisciplinaridade. Inclusive, um dos critérios de avaliação dos projetos, estabelecidos no edital, é que as atividades previstas tenham um caráter interdisciplinar, possibilitando o envolvimento de estudantes de diferentes áreas.

Eu acho que a BIA é um passo inicial é um passo inicial para muitos alunos e que ela acaba mostrando como esse aluno pode adquirir outras competências durante a faculdade. (Ítalo).

Acerca dos impactos da BIA no percurso acadêmico dos/as discentes, os/as participantes suscitararam a importância das vivências acadêmicas promovidas pela bolsa e como estas impactaram positivamente suas trajetórias discentes na universidade.

Acho que, quando a gente tá começando o curso, a gente tá tão desconexo com a realidade que a gente acaba não... a gente tem que ter um auxílio, porque a gente tá começando agora, né... a gente tem que ter uma forma de adentrar nesse meio acadêmico, acho que... tem bolsa de iniciação científica, eu nem sabia quando entrei na faculdade. Bolsa de extensão, eu também não sabia que tinha quando entrei na faculdade. Coisas que a faculdade oferece e a BIA te dá um auxílio (financeiro) e um tempo né de você começar a conhecer o que a faculdade te oferece ao mesmo tempo que ela te proporciona atividades muito prazerosa, por exemplo, a primeira BIA que eu participei era num projeto de extensão. (Ítalo).

E também em termos de desenvolvimento, acho que foi muito gratificante o sentido de que eu tinha um certo motivo, me instigava a bolsa, nesse sentido, me instigava a conhecer, ter essa familiaridade com o âmbito acadêmico, de instigar a pesquisa acadêmica, né? De instigar o cultivo do conhecimento, né? Que eu já tava vindo do ensino médio, era um “menino véi”, sabe? Não tinha essa realidade. Não tinha essa preocupação, fui passar até com a Bia. A Bia, acho que foi esse meu ingresso, realmente, a aposta da Bia era isso, se ambientar com o... Se ambientar e ao mesmo tempo se manter no âmbito acadêmico, né? (Levi).

Nesse cenário, Maria traz uma importante fala sobre a BIA e a sensação de pertencimento causada em estudantes que estão iniciando o curso na integração com a universidade através das atividades desenvolvidas no Eixo de Acolhida ao Recém-ingresso ou ainda na integração com outros estudantes advindas da participação em projetos nos eixos Ufc Integra e Inter Pró-Reitorias.

Essa questão da integração ao ambiente acadêmico é de muita importância para a gente porque também convivi com muitos outros alunos que faziam parte da bolsa de iniciação e é um sentimento muito comum de, assim, você não saber direito como funciona. Você se sente um “peixinho fora d'água” e aí com a Bia, você tendo já a oportunidade de se integrar em um projeto, de participar juntamente com outros alunos, conhecer mais o ambiente você se sente parte daquilo. (Maria).

As falas dos entrevistados exemplificam que, além do importante auxílio financeiro, a BIA desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e profissional dos/as



estudantes. Nesse sentido, Henrique destaca que, ao assumir o compromisso com a BIA, desenvolveu competências como responsabilidade e organização, essenciais tanto para sua vivência acadêmica quanto para sua futura atuação profissional, sugerindo que a experiência na bolsa reflete diretamente em outros contextos de sua vida.

Ítalo reforça essa ideia ao mencionar que as vivências proporcionadas pela BIA podem oportunizar novos aprendizados que terão rebatimentos na trajetória acadêmica e profissional. Por sua vez, Levi acrescenta que a BIA foi sua "porta de entrada" para se familiarizar com a dinâmica da universidade, participando de palestras, simpósios e grupos de estudo, de forma mostrar que o programa desperta nos alunos uma preocupação maior em buscar conhecimento e se engajar nas oportunidades acadêmicas. Por sua vez, Arthur, que atualmente é doutorando na UFC, expressa que a BIA facilitou o acesso a laboratórios e projetos de pesquisa, serviu como um primeiro passo para a Iniciação Científica, daí abriu caminho para a sua trajetória acadêmica.

Eu acredito que sim, porque a partir do momento que você está na bolsa, você assume um compromisso. E quando você assume um compromisso, você tem que ter responsabilidade, você tem que ter organização e são competências que você necessita desenvolver para que seja ofertado um bom trabalho (...) quando eu estava recém ingresso, de cumprir as minhas 48 horas de estudar. Então, acho que, querendo ou não, afeta diretamente no meu profissional, de quem eu sou, porque eu acho que se eu não tivesse um bom desenvolvimento na bolsa, talvez... o meu desenvolvimento na bolsa reflete o meu desenvolvimento em qualquer outro local. Tipo, na escola (onde atua como estagiário atualmente) que eu penso hoje como profissional na escola tem a ver com a minha experiência com a bolsa. Porque isso reflete... como eu agir, como eu ajo em determinado local vai refletir em outros locais. (Henrique).

Tem uma coisa chamada de staff lá nos hospitais que eles meio que coordenam um serviço junto com os residentes ele é o chefe dos residentes e acaba auxiliar o que eles devem fazer acho que ter essa vivência antes pode contribuir para que eu possa fazer isso no futuro. (Ítalo).

A Bia foi a minha porta de entrada para conhecer a realidade da faculdade, como eu tinha falado antes, ela que tinha me ajudado a me familiarizar com os assuntos as palestras, os projetos, o que eram os simpósios temáticos também porque tinha aquela coisa de diário, relacionado a tudo que você participava, o que você fazia e ela ajudou muito nesse sentido porque eu fui me informando, fui me inteirando, fui passando a conhecer grupos de estudo, participei de dois, logo no início, fui participando de optativas, ela, não diretamente, ela me fez entrar nessas coisas, mas ela me ajudou a me preocupar com isso. (Levi).

É uma das bolsas, assim, que é tranquila do aluno levar pro início dos semestres, e tem isso de facilitar, né, essa porta de entrada para um laboratório, que geralmente os laboratórios que fazem seleção para IC (iniciação científica), eles querem um aluno que seja ali do terceiro semestre, que já tem feito algumas disciplinas, pré-requisitos, mas também-ainda tem muito tempo de curso para ficar no laboratório. (Arthur).

Logo, fica evidente que a BIA, através do auxílio financeiro, se mostra imprescindível para a permanência estudantil, mas vai ainda além, promovendo a inserção

dos/as estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo, assim, suas vivências acadêmicas.

Nesse sentido, Maria e Arthur ressaltam que a experiência na BIA foi crucial para o desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais. Maria releva que o aprendizado com a BIA foi fundamental para o seu crescimento pessoal, especialmente em relação à liderança e ao trabalho em equipe. Ela menciona que antes da bolsa se considerava tímida e com dificuldades de interação, mas as experiências vividas na BIA a ajudaram a desenvolver autoconfiança e habilidades interpessoais, o que agora reflete em um peso maior em processos seletivos.

Arthur, por sua vez, lembra como o trabalho desenvolvido no projeto foi importante em sua jornada acadêmica e profissional, uma vez que o trabalho que desenvolve atualmente teve seu início no laboratório que adentrou primeiramente como bolsista BIA, além de que passou a desenvolver um projeto no qual o levou para o mestrado e agora para o doutorado. Logo, concluímos que as vivências na BIA refletem diretamente em sua trajetória acadêmica, bem como na área específica que atua dentro da sua profissão atualmente.

No meu projeto foi uma experiência muito legal, assim, meio desafiadora no início, mas foi muito legal, assim, porque a gente acaba desenvolvendo também a capacidade de trabalhar com pessoas. Para a minha área de administração, assim, é muito importante isso, e eu era muito tímida, era muito mais quieta, (...) fui forçada nessa área e também aprendi muito, assim, a lidar com pessoas, porque eu jurava antes que eu não sabia trabalhar em equipe, que eu teria dificuldade, porque eu já achava que não tinha ideias boas, nem nada (...) tinha também essa sensação, assim, de que não estava muito no nível de outras pessoas, porque eu não tinha lidado ainda com algumas coisas, e aí, com a Bolsa, com esse projeto, principalmente que eu participei, comecei assim, que eu podia ser útil dentro desse ambiente acadêmico. E aí, após essas experiências, eu adquiri muito mais confiança também, além de saber lidar com pessoas. (Maria).

O projeto da BIA era pra organizar uma coleção de tecidos de DNA, mas também envolvia educação ambiental, com serpentes, aqui no laboratório. E aí, a BIA já me inseriu tudo nisso, assim (...) (Sobre as atividades que desenvolveu após saída da graduação). Emitindo, dizendo quantas espécies ocorriam na região, de serpente, lagarto e anfíbio, né. E quantos, se tinha espécies ameaçadas, se não tinha, pro IBAMA aprovar as licenças de instalação, de operação das empresas que iam licenciar, né? E começou aqui, com isso da BIA ter me dado essa oportunidade de vir para um laboratório que trabalhava com isso, né... a profissão que eu tenho hoje (...) começou com a BIA. Depois eu fiquei com o estágio, mas de início foi BIA. Quando eu vi a pesquisa, também, que era sobre a Bia, aí eu lembrei do quanto foi importante. Eu falei, não, acho que vou topar participar, porque é muito importante. A Bia foi muito importante para mim. (Arthur).

Sob a ótica dos/as entrevistados/entrevistadas, a assistência estudantil é fator primordial para a permanência de estudantes advindos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Embora, não sem críticas, as falas trazem de forma bem pertinente que na ausência do Programa, seria impossível a manutenção na universidade. Desse

modo, os auxílios e benefícios, em especial, o papel da BIA na trajetória acadêmica desses/as estudantes tem um peso decisório sobre a manutenção no curso.

Suas percepções são reveladoras sobre o quanto a assistência estudantil é considerada primordial para contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, bem como contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, e de diplomação dos/as estudantes, conforme objetivos da Política.

Já é difícil entrar na universidade, mas a partir do momento que você entra na universidade e não tem nenhuma assistência, vai ser muito difícil permanecer na universidade. Então, com esses auxílios, essa permanência fica um pouco mais fácil. Não que seja assim, que a permanência é a partir do momento que você consegue usar os auxílios, essa permanência ocorre assim, tudo incrível, tudo maravilhoso, e não tem mais nenhum problema. Não! Tem ainda algumas questões, mas que eu digo que sem a existência desses auxílios, a permanência de muitos jovens do interior, de muitos jovens vulneráveis financeiramente, de muitos jovens, enfim, nessas condições mesmo ruins da nossa sociedade, muitos jovens negros que estão na universidade, são devido a esses auxílios, jovens do interior, jovens que têm condição financeira baixa, e todos esses jovens estão aqui hoje, devido esses auxílios. (Henrique).

Sem eles, sem esses auxílios, sem esses programas sociais, é impossível. Eu digo por mim mesmo, que a minha família não tinha condições de mandar tipo assim, nem 50 reais por mês. Então, era dependendo do zero. Desde comer, a passar para o perfume, a lavar roupa, tudo da UFC. E é os auxílios quem proporcionava que, além de você poder fazer, poder fazer só isso, sem necessariamente trabalhar para poder se manter. Então, os auxílios são muito importantes e garantem mesmo, que os alunos se formem e tenham uma carreira depois de se formar, além da profissão. (...) Quando eu vi a pesquisa, também, que era sobre a Bia, aí eu lembrei do quanto foi importante. Eu falei, não, acho que vou topa participar, porque é muito importante. A Bia foi muito importante para mim. (Arthur).

Nesse passo, a ampliação e democratização das condições de permanência através do PNAES, para os/as discentes que foram atendidos/atendidas pela BIA é trazida sob a perspectiva dos/as entrevistados/as com resultados positivos quanto à garantia da permanência. Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para uma assistência estudantil, de fato, inclusiva. Fato trazido por nossos/as interlocutores/as quando levantam os aspectos negativos do Programa.

A principal crítica realizada diz respeito ao reduzido número de vagas, de forma que deixa uma demanda reprimida, apesar de também necessitarem dessa assistência estudantil. Ressaltamos que os entrevistados/as atribuem a questão do orçamento e do acesso limitado às questões mais ligadas a uma instância superior na gestão da BIA.

Tem algumas falhas, alguma falta de assistência. Acho que isso nem tanto da UFC, mas de um nível mais acima, do governo federal e outras esferas. Acho que, da parte da UFC, fazem um bom trabalho. (...) eu acho que deveria ter mais vagas. acho que uma das coisas que a gente tem é a limitação de recursos. (Ítalo).

A bolsa, eu acho que seria mesmo mais essa questão das vagas, de mais vagas para esses estudantes. (Henrique).

A crítica que a gente faz não é pra UFC em si, né? A crítica é mais “superior”. (...) aumentar um pouco o valor da Bolsa, aumentar o número de vagas, agilizar o processo seletivo, para que os alunos acessem mais rápido. (Arthur).

Para Leite (2012), a assistência estudantil, assim como as demais políticas públicas em tempos neoliberais, se apresenta sob a perspectiva da focalização/seletividade. A autora considera que a assistência estudantil não dá conta de atender a todos/as que dela necessita, porém tem sido de suma importância para a manutenção e permanência de estudantes vulneráveis no ensino superior, havendo assim, uma urgência na construção e implementação de uma Política de assistência estudantil abrangente universal nas universidades públicas brasileiras.

Com base nesse raciocínio, a assistência estudantil precisa sair do âmbito da focalização, seletividade, pontualidade e fragmentação para se configurar, de fato, como direito estudantil, abrangendo todo o público que dela necessita.

Do exposto, é possível afirmar, no amparo em Chauí (2001) que as saídas para uma democratização de fato só poderão ocorrer por meio de outras vias que ultrapassem os mecanismos paliativos, ao mesmo passo que são extremamente importantes e cruciais no contexto da sociedade capitalista, que reproduz a exclusão das classes trabalhadoras da Universidade.

Aliado a isso, outras questões foram colocadas como pontos a serem melhorados na gestão e execução do programa na UFC como a desburocratização dos processos seletivos. Sobre essa questão, foi relatada a dificuldade em reunir esses documentos e fazer cópias para solicitar sua inscrição à época que iniciou seu primeiro curso em 2016. O estudante sugere também que seja feito um "cruzamento de dados" com o Cadastro Único do governo federal para aprimorar e dar mais celeridade ao processo.

Primeiro, acerca do processo de solicitação do benefício. Na minha época, você se recorda bem, a gente tinha que fazer um livro e imprimir um livro de documentos. E a gente entende que isso é crucial para evitar fraude. Mas isso, muitas vezes, muitas vezes não, sempre dificultou para mim (...) o processo de solicitação era muito, muito burocrático. Então, eu acho que poderia, deveria ter um cruzamento de dados. Quem foi beneficiário de Bolsa Família não precisa mais provar que é pobre, faça um cruzamento de dados com a base do governo federal. (...) Dificulta demais e, muitas vezes, acreditem. Tem gente que desiste. Precisa, mas desiste por conta da burocracia, por achar que não vai dar certo. (Gabriel).

Indo ao encontro dessas demandas, em 2024, foi criado o auxílio ingressante que traz uma resposta para essa problemática, de modo que os estudantes cotistas ao ingressar na universidade passam a receber um auxílio de R\$500,00 (quinhentos reais) visando a sua

manutenção. Apontamos a necessidade de novas pesquisas futuras para compreensão dos impactos do auxílio para os estudantes cotistas assistidos.

Acerca da desburocratização do processo seletivo, informamos que este foi simplificado, sendo utilizado os dados da PROGRAD na admissão dos cotistas para realizar a seleção para o auxílio.

Ainda como resposta, visando uma maior celeridade, bem como o seu aperfeiçoamento, desde 2020, a PRAE está trabalhando em conjunto com a Superintendência de Tecnologia da Informação da UFC (STI) para criação e aperfeiçoamento do sistema de seleções atrelado ao SIGAA. Ressaltamos que alguns/as dos/as entrevistados/as participaram da última vez do processo seletivo em 2020 ou 2021 e, por isso, não alcançaram as mudanças quanto à informatização dos processos ocorridas de fato até aqui.

O estudante deixou como sugestão para o processo seletivo que os estudantes que estivessem na fila de espera para auxílio emergencial pudessem optar para ir para bolsa em caso de abertura de vagas.

Então, eu sei que você é pobre, automaticamente já entrar, já ingressar com o auxílio financeiro, seja o auxílio emergencial ou a iniciação acadêmica. Outra coisa, os estudantes que forem alocados para o auxílio emergencial, que ficassem ali numa lista de espera, podendo ser alocados na iniciação acadêmica. (Gabriel).

Na perspectiva dos/as entrevistados, foram mostrados também os pontos fortes do programa, de forma que compreendemos que devem continuar sendo alvo do cuidado da gestão do programa. Como ponto positivo foi citado o aumento do valor da bolsa ocorrido em 2023, a criação do Centro de Especialidades Médicas da UFC, o CEMUFC. Atualmente vinculado à PRAE, o equipamento se volta para o atendimento exclusivo do público estudantil da UFC.

E nesse aspecto, queria destacar que a universidade oferece atendimento psicológico e psiquiátrico, oferece atendimento médico pelo CEMUFC. Temos direito a um encaminhamento no HU para consultas, qualquer problema de saúde que você venha a apresentar. Acho que a saúde como um todo, em especial a saúde mental, deve estar bem conectada com o seu corpo para garantir que você tenha êxito no curso. (Ítalo).

Quando era 400 era difícil quando passou a ser 700 eu acho que foi um alívio melhor assim nas finanças. (Maria).

Contudo, é ressaltado sobretudo como principal ponto positivo, o fato da assistência estudantil através da BIA proporcionar aos/às estudantes as condições mínimas de permanência, de modo que, sem o acesso ao benefício pecuniário da BIA, seria praticamente impossível o sonho de conclusão da graduação.

Acho que toda essa política nacional de assistência estudantil, ela é, digamos, o ponto principal de uma faculdade que eu acho que é a universalização do acesso. Você não

pode exigir que alguém que ganha um salário mínimo por mês, uma família, né... que ela arque com um filho que vem morar em outro canto e precisa de ajuda. Mas, graças a Deus, a universidade nunca me deixou, de nenhuma forma, desamparado. Eu consegui entrar na Residência Universitária logo no meu primeiro semestre. Entrei aqui em janeiro de 2021, comecei em outubro, que ainda era online, e quando chegou janeiro, que ia voltar pro presencial por causa da pandemia, né? Eu logo entrei aqui e não fiquei em nenhum momento aqui em Fortaleza sem o auxílio da PRAE. (Ítalo).  
 Sim, a Bia garante que muita gente se forme (...) principalmente nesses meses iniciais, é o mais difícil que você tem. Você não tem experiência para entrar numa IC (bolsa de Iniciação Científica), você não tem, às vezes, condições de arrumar um emprego porque quem vem do interior também não tem experiência profissional, né? Então, a Bia realmente dá essa garantia de que você vai conseguir esperar um pouco mais para as coisas melhorarem, e ir levando o curso.  
 Se não existisse a Bolsa de Iniciação Acadêmica, eu não teria colado o grau em 2023.2, porque tem todo aquele empecilho que eu tinha especificado para você. O que me vem logo na cabeça é isso, eu não teria colado o grau em 2023, não teria terminado em tempo hábil, porque o benefício é essencial para a manutenção do universitário dentro do seu curso superior. (...)

Nesse sentido, a pesquisa mostra que, diante de todas as dificuldades impostas ao estudante que vem das classes populares em acessar, se manter, permanecer e concluir um curso de graduação em uma universidade pública, o PNAES vem se mostrando crucial para promover as condições de permanência para esses/as estudantes no nível superior de ensino.

Aliado ao necessário auxílio financeiro, o Programa tem se mostrado primordial para a ambientação universitária dos ingressantes, o acesso à pesquisa e à extensão aos/às estudantes dos primeiros semestres da graduação, além do acesso a vivências significativas para o crescimento na trajetória acadêmica.

Na fala de um de nossos interlocutores, foi ressaltado que o recurso que é aplicado nos estudantes que precisam da assistência estudantil para se manter, são devolvidos também à sociedade, em especial, quando esses estudantes retornam com o seu conhecimento à comunidade através do seu trabalho, em especial, nas políticas públicas.

Eu considero que o auxílio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica foi fundamental. E hoje, eu considero que eu estou aqui e eu estou dando retorno para o qual o governo investiu em mim. Eu estou dando retorno porque eu estou trabalhando na educação pública para continuar a educação pública dando retorno para aquilo que foi conferido a mim. (...) Quando você colocou a assinatura, né, de assistente social, que trabalha na DIBEM e opa, aqui é que eu quero mesmo falar pra ela, né, pra saber que o trabalho dela, né, pra qual ela trabalhou, né, teve algum sentido e funcionou, funcionou e eu quero que você saiba, pode ter certeza, que tem gente dez vezes mais inteligente do que eu, gente dez vezes mais esforçado do que eu, gente mil vezes que contribui pra educação pública mais do que eu, que elas estão aí, essas pessoas existem, eu conheço essas pessoas, sejam da UFC, que sem o fomento do PNAES, não teria conseguido chegar onde chegou, tá, então pode ter certeza, essas pessoas existem, você não sabe o nome, não sabe onde é que mora, mas essas pessoas existem e elas estão dando sim a sua contribuição pra sociedade. (Gabriel).

Logo, ao investigarmos o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, tomamos como principal resultado que o Programa de Assistência Estudantil na UFC, por meio da Bolsa

de Iniciação Acadêmica é pertinente e gera impactos positivos na trajetória discente dos/as estudantes atendidos/as.

A pesquisa possibilitou compreender, sob o olhar dos/das estudantes assistidos/as pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA) na UFC, a ampliação e a democratização das condições de permanência. O significado atribuído por esses/essas discentes à assistência estudantil durante o processo de graduação revela que o benefício pecuniário é indispensável para a manutenção da permanência, além de ser um suporte valioso para os/as ingressantes ao proporcionar oportunidades de conhecer a universidade.

Na perspectiva desses/as estudantes, a BIA não apenas auxilia na permanência estudantil, como também promove a inserção em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que constituem importantes pilares da universidade. Essa participação fortalece suas vivências acadêmicas e fomenta o desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas em diversos âmbitos ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), recentemente sancionado como Política Nacional de Assistência Estudantil em 4 de julho de 2024, por meio da Lei Nº 14.914, de 3 de julho de 2024, tem como objetivo central ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

O PNAES surgiu como resposta às necessidades emergentes resultantes após a criação de programas de favorecimento do acesso à educação superior com a inclusão de estudantes provenientes das classes trabalhadoras nas universidades. Essas mudanças foram de suma importância para a mudança do perfil das Universidades brasileiras, as quais modificaram o perfil do alunado que ingressava no ensino público superior, heterogeneizando esse público.

Nesse sentido, o Programa surgiu como resposta à demanda de dar suporte ao referido segmento a fim de garantir para além do ingresso, as possibilidades de permanência e conclusão do nível superior. Diante das mudanças engendradas nos últimos anos, é fundamental a realização de estudos para avaliar o programa em seus mais variados contextos.

Dessa forma, nossa pesquisa teve como objetivo geral avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (*campus* Fortaleza), por meio da trajetória acadêmica de discentes assistidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA).

Através da utilização de pesquisa bibliográfica e documental, realizamos levantamento dos/as principais autores/as do campo da política pública em estudo e construímos nosso referencial teórico que foi o sustentáculo de nossa pesquisa de campo.

Nossa pesquisa de campo contou com seis ex-bolsistas BIA, com os quais aplicamos entrevistas semiestruturadas e delas, juntamente com o arcabouço teórico que iluminou nosso trabalho de campo, obtivemos respostas para nossas inquietações iniciais, quais sejam, as questões que nos moveram a realizar essa pesquisa.

Para a consecução do objetivo geral da pesquisa, elencamos como objetivos específicos: verificar as taxas de evasão e conclusão de estudantes assistidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica nos anos de 2020 a 2023; investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação; compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/das estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC; e, por fim, identificar as potencialidades e fragilidades do Programa de Iniciação acadêmica nesta Universidade.



Acerca da verificação das taxas de evasão e conclusão de estudantes assistidos/assistidas pela BIA nos anos de 2020 a 2023, os resultados apontaram que o Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica foi efetivo e cumpriu o objetivo de garantir a permanência dos estudantes atendidos, uma vez que 91,5% dos pesquisados concluíram seus respectivos cursos ou estão com matrícula ativa, dando continuidade às suas respectivas graduações, revelando, assim, um alto índice de permanência e conclusão, em conformidade com os objetivos propostos pelo Programa.

O objetivo de investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes e estas discentes à assistência estudantil durante o processo de graduação, é de grande relevância. Para compreender plenamente as respostas relativas a essa questão, é indispensável considerar as variadas perspectivas que se manifestam acerca dos desafios de ingresso na universidade pública e os impactos em suas vidas pessoais e trajetórias acadêmicas.

Nessa conjuntura, a maioria dos sujeitos da pesquisa discorreu sobre o fato de serem os/as primeiros/as de suas respectivas famílias a ingressar na universidade e, assim, poderem aspirar a melhores condições de vida.

Sobre o motivo principal para ingressar na universidade, as falas discorreram sobre a busca por uma transformação de vida. O desejo de conquistar uma melhor posição no mercado de trabalho, ajudar financeiramente a família e romper o ciclo de pobreza, bem como ter oportunidades melhores que aquelas apresentadas aos pais, foram os principais motivadores na busca pelo tão sonhado diploma.

O motivador inicial na procura de uma vaga na BIA se deu devido à necessidade do auxílio financeiro, contudo, foi de extrema relevância para nossa pesquisa desvelar a importância dada à possibilidade de inserção em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão advindas de uma facilidade de ingresso através da BIA, haja vista que estudantes de semestres iniciais, geralmente, não possuem tantas oportunidades de conhecer e adentrar essas atividades no início do curso.

A partir das percepções desses sujeitos, apreendemos que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam desafios financeiros que afetam diretamente sua saúde mental, devido à preocupação constante com a manutenção na universidade.

Além disso, a defasagem do ensino público também se mostrou um grande desafio, haja vista a diferença na qualidade do ensino básico em relação ao ensino particular, o que resultou em dificuldades para acompanhar as disciplinas e se adaptar ao ritmo universitário. A

pesquisa mostra que a defasagem no ensino básico interfere diretamente no êxito acadêmico, que, por sua vez, também tem impacto direto na saúde mental desses/as estudantes.

Os/as entrevistados/as ressaltaram que há uma dificuldade de acesso para quem está no início do curso em participar de outras bolsas e mencionam que a BIA preenche essa lacuna do difícil acesso às oportunidades de seleções no primeiro semestre.

Os/as participantes da pesquisa destacaram sua percepção sobre a BIA como um fator positivo e relevante para estudantes oriundos da rede pública de ensino, no sentido de que as atividades desenvolvidas no âmbito da bolsa oferecem uma base mais sólida para a compreensão do ambiente universitário, auxiliando na iniciação acadêmica daqueles/as que ingressam com uma defasagem de ensino.

Tivemos como principais achados que os estudantes entrevistados tiveram sucesso nesse percurso em relação à permanência, à forte identificação com a bolsa, à consecução de importantes projetos de vida, e, por fim, à visão de que tiveram acesso à inclusão social pela educação através da assistência estudantil.

Consideramos, nesse sentido, como um achado da pesquisa o fato de que as mudanças ocorridas na bolsa ao longo dos últimos anos tenha dado frutos, de modo que, agora, a situação apresentada é significativamente distinta da problemática encontrada no início da implementação da BIA, concernente à bolsa em sua apresentação como “bolsa trabalho” e “bolsa assistência” ia ao encontro das necessidades das Unidades Acadêmicas e das Pró-Reitorias da Universidade, as quais sofriam com a insuficiência de servidores e viam nesses/nessas estudantes a possibilidade de realização dos trabalhos administrativos e burocráticos da instituição.

Foi explanado como ponto positivo da BIA o fato de oportunizar que o/a estudante possa desenvolver outras competências diferentes daquelas exploradas no seu curso, ressaltando o caráter interdisciplinar da BIA.

Em relação ao objetivo de compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/das estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC, exploramos, na perspectiva de nossos/as interlocutores/as, sobre o conceito de inclusão social. É notório um intenso discurso correlacionando o acesso ao nível superior, assistência estudantil e inclusão social, de modo que ressaltam que a educação só poderá ser plenamente inclusiva quando ela for igualmente acessada por todos e todas.

As falas evidenciam a perspectiva dos/as entrevistados/as de que a educação é um importante fator para se ter uma vida com mais qualidade. Nesse cenário, foi dada ênfase à assistência estudantil como um fator determinante para a inclusão social de estudantes

advindos/as das classes trabalhadoras na universidade, sendo extremamente necessária, para além dos programas de favorecimento do acesso, como, por exemplo, as cotas, de modo que, na ausência de políticas de acesso e permanência não há inclusão social de acordo com os sujeitos da pesquisa.

Em relação aos significados atribuídos à assistência estudantil, revelaram-se percepções que corroboram as ideias de garantia de direitos e de facilitação da iniciação universitária, especialmente para os estudantes que enfrentam questões ligadas à defasagem do ensino público. Através da Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), esses/as estudantes conseguem ter uma visão abrangente da universidade, englobando ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, a percepção mais importante é a de que a assistência estudantil atua como um instrumento decisivo para garantir a inclusão social de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade pública. Ou seja, percebem a assistência estudantil como fundamental para a ampliação das condições de permanência no ensino superior público federal, respondendo assim, ao nosso objetivo específico supracitado.

Acerca do objetivo específico de identificar as potencialidades e fragilidades do Programa de Iniciação Acadêmica na UFC, alguns pontos importantes foram trazidos para o debate.

O principal gargalo percebido pelos/as entrevistados/as em relação ao Programa de Iniciação Acadêmica, que também se estende aos demais auxílios e benefícios, é o reduzido número de vagas em comparação ao número de estudantes inscritos/as. Isso cria uma demanda reprimida, na qual muitos/as estudantes que se enquadram no perfil para serem atendidos/as pela assistência estudantil ficam sem cobertura devido à falta de recursos para a ampliação de vagas. Contudo, os entrevistados compreendem que essa questão vai além das decisões da UFC, estando ligada a instâncias superiores de decisão no âmbito governamental.

Essa situação revela o caráter focalizado, seletivo e pontual e fragmentado que atinge as políticas públicas no contexto neoliberal vigente, de modo que a assistência estudantil que deveria ser um direito abrangente a todos/as os/as estudantes que necessitam desse apoio, traz essas marcas próprias do cenário em que se coloca e coaduna com os achados de nosso referencial teórico.

Por fim, sob a ótica dos/as entrevistados/entrevistadas, a assistência estudantil é fator primordial para a permanência de estudantes advindos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A experiência na BIA foi crucial para o desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais e para os seus projetos de vida. O papel da tem um peso decisivo sobre a manutenção no curso. Os/as estudantes entrevistados/as afirmam encontrar

estreita relação entre a a BIA e a facilidade em compreender a universidade sob o olhar do iniciante.

Nesse sentido, conclui-se que nosso objetivo geral de avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (*campus* Fortaleza), por meio da trajetória acadêmica de discentes assistidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA) foi atingido. Sob a perspectiva de nossos sujeitos, obtivemos como principal resposta o fato de que consideram a assistência estudantil indispensável para que haja a inclusão social na educação, de forma que na ausência dela seria impossível permanecer e concluir seus cursos.

As falas são reveladoras sobre o quanto a assistência estudantil é considerada primordial para contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, bem como contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, e de diplomação dos estudantes, conforme objetivos da Política.

As respostas mostram que a assistência estudantil é fator primordial para a permanência de estudantes advindos/as de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As falas trazem de forma bem pertinente que na ausência do Programa, seria impossível a manutenção na universidade. Desse modo, os auxílios e benefícios, em especial, o papel da BIA na trajetória acadêmica desses estudantes tem um peso decisório sobre a manutenção no curso.

Apontamos a partir de nossos resultados a necessidade da realização de estudos futuros que mencionem os impactos da nova lei de cotas enquanto importante mecanismos de ampliação do acesso de estudantes pobres à universidade, como também a Política de Assistência Estudantil, tão almejada durante todos esses anos e, agora, realidade. Buscar sua efetivação e o seu aprimoramento é mister para galgar novos e grandes passos no âmbito da assistência estudantil.

O trabalho dedicou-se a refletir sobre as barreiras ainda existentes no acesso à universidade pública e as possibilidades de transformação e, em consonância com a discussão teórica, nosso trabalho culmina na sugestão de reformas estruturais que promovam uma mudança efetiva que conte com investimento na educação básica para, assim, garantir um acesso, de fato, mais equânime, justo e inclusivo na universidade pública, de modo que a educação pública, gratuita e de qualidade seja, verdadeiramente, para todos e todas.

Por fim, consideramos que o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP foi essencial para fornecer as bases metodológicas e as ferramentas necessárias para a realização desta pesquisa no sentido de avaliar a política pública em estudo. Esta pesquisa contribui diretamente para o aprimoramento do programa, revelando questões cruciais para o

seu aperfeiçoamento e desvelando aspectos até então ocultos. Todavia, este trabalho não se encerra aqui, ele deixa em aberto questionamentos importantes para o futuro, especialmente em uma conjuntura de mudanças profundas no cenário político, que certamente impactarão essa relevante política de assistência estudantil. É necessário refletir sobre os desdobramentos dessa nova política, bem como da nova Lei de Cotas, para o acesso, permanência e conclusão dos/as estudantes assistidos/as, especialmente para aqueles atendidos pelos novos auxílios decorrentes dessas transformações. Encerramos este ciclo com a certeza de que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa, mas ela só poderá ser plenamente inclusiva quando for igualmente acessível a todos e todas.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDERSON, Perry. **Brasil à parte: 1964-2019**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. [*et al.*]. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (orgs). **Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil**. Fortaleza: Eduece, Imprece, 2016. 243p. ISBN 978-85-7826-463-5.
- ANTUNES, Ricardo. **Metamorfoses do Mundo do Trabalho: Crise do Capital, Trabalho e Desemprego Estrutural**. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES, 2011. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/III-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES, 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/I-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JUNIOR, O. A. (org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-10.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil/1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial, 13 fev. 1932, p. 2625 (Republicação).

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: Casa Civil, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) - Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm).

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 4 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2). Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2023.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14914.htm). Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas: Cartilha.** Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas-cartilha.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Brasília, DF: Casa Civil, 2007.

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. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília, DF, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 1 mar. 2023.

CALIXTRE, A. B.; FAGNANI, E. A política social e os limites do experimento desenvolvimentista: o período 2003-2016. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA

POLÍTICA, 22., 2017, Campinas. **Anais [...]. Caderno de Resumos**. Campinas, 2017. p. 90-90.

CARVALHO, A. M. P.; CASTRO, A. T. B. Crise do capital e dilemas do desenvolvimento: padrão brasileiro de inserção no capitalismo mundializado. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 79-96, 2013.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Estado e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo. **Revista Valore**, v. 7, p. 148-181, 2022.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **“Tu me ensinas a fazer renda que eu te ensino a namorar”**: tecendo rendas na descoberta do mundo nosso de cada dia – reflexões sobre o ofício da pesquisa. São Luís, 2004 (mimeo).

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205p. ISBN: 8571393273.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 33, de 16 de fevereiro de 2023**. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4205/portaria-capes-n-33>. Acesso em: 17 jun. 2023.

COSTA, Valeriano. Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas. **Revista Ideias**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, p. 135-166, jul./dez. 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 173-200.

COUTO, L. F.; RECH, L. T. Desmonte Ativo no Governo Bolsonaro: Uma aproximação pela ótica orçamentária. *In*: GOMIDE, A. A.; SILVA, M. M. S.; LEOPOLDI, M. A. (Org.). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. 1 ed. Brasília: IPEA, 2023, p. 443-474.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTENSSORO, Luis. **Estado e políticas públicas no Brasil: questões pendentes**. 2011. Disponível em: <https://docslide.com.br/education/estado-e-politicas-publicas-no-brasil-luis-estenssoro.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.



FAGNANI, Eduardo; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. A inédita e embrionária cidadania social brasileira em xeque. **SER Social**, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 114-133, 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 29 ago. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil? **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-18, 2020. DOI: 10.1590/S1678-46342020462149751.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 2011.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓIS, E. da S.; SALERNO, S. K.; SILVA, S. F. K. O impacto do relatório elaborado pelo Banco Mundial na educação superior no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 3, p. 412-416, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n3p412-416. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/11572>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 17-28, 2008.

GONÇALVES, Margarida Maria Dias Monteiro. **A implementação do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) na UFC (2007–2009): um estudo de caso sob a perspectiva da qualidade do ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GUERRA, Yolanda. Neoliberalismo, "nova" questão social e Serviço Social. **Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 121-135, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1796/179672313016/>. Acesso em: 14 set. 2024.

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.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 fev. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: direito de carência ou carência de direitos? **Revista SER Social**, Brasília, DF, v. 14, n. 32, p. 453-472, jul./dez. 2012.

LEJANO, Raul Perez. **Parâmetros para análise de políticas:** a fusão de texto e contexto. Campinas: Arte Escrita, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, p. 513-524, nov. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. In: SILVA, João dos Reis *et al.* (Orgs.). **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 61-85. ISBN: 978-85-92592-41-7.

MANCEBO, Deise. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jRYVVVVThMYn8q9ZW6cbRNs/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Coleção “Os Economistas”. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

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. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, Raisia Maria de Arruda. Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. *In*: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (Orgs.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil** – novos e renovados desafios em perspectiva. 2019. DOI: 10.29388/978-85-53111-53-4-0-f.63-80.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/33024173\\_Avaliacao\\_por\\_Triangulacao\\_de\\_Metodos\\_Abordagem\\_de\\_Programas\\_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf). Acesso em: 5 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Ministerial nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, DF: MEC, 2007.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: UNESCO (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PACCOLA, M. A. B.; ALVES, G. A. P. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 25, n. 2, p. 269-281, 2018.

PALAVEZZINI, Juliana. Trajetória da assistência estudantil no ensino superior federal do Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 1-16. Disponível em: <https://congressoservicosocialuel.com.br>. Acesso em: 20 set. 2023.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, p. 115-127, 1999.

PDI UFC [livro eletrônico]. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027** / Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária, 2023. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2023/09/pdi-completo-timbrado-2023-09-19.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013.

PINTO, Caroline Casagrande; DAVID, Marcus Vinícius; MACHADO, Carla Silva. A política de assistência estudantil no Brasil: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15., 2015, Mar Del Plata. **Anais [...]** Mar del Plata – Argentina, 2, 3 e 4 de dezembro de 2015. ISBN: 978-85-68618-01-1.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Revista Electrónica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 16, p. 55-73, mar. 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, jan./jun. 2016.

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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALLUM JR, Brasílio. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, p. 35-55, 2003.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; SANTOS, Laura. A reforma universitária do governo Lula: continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal? *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005, São Luiz. **Anais [...]**. São Luiz, 2005. Disponível em: <https://www.ufc.br>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. São Paulo: Uninove, 2008. Conferência de Abertura do 5º Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, São Paulo, 2008.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Formando profissionais do comércio: uma análise comercial brasileira na era Vargas (1930-1945). **Revista de História Econômica e Negócios**, v. 5, n. 3, p. 123-145, 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras; São Luís: GAEP, 2013. p. 89-177. Disponível em: [https://www.egp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/8/2014/05/seminrio\\_2\\_-\\_maria\\_ozanira\\_da\\_silva\\_e\\_silva\\_-\\_avaliao\\_de\\_politicas\\_e\\_programas\\_sociais.pdf](https://www.egp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/8/2014/05/seminrio_2_-_maria_ozanira_da_silva_e_silva_-_avaliao_de_politicas_e_programas_sociais.pdf). Acesso em: 2 jun. 2023.

SILVA, Michelle Morais de Sá e. Desmonte autoritário de políticas públicas no Brasil: quando servidores pedem para sair. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, n. 99, p. 1-21, 2019.

SILVA, Michelle Morais de Sá e; LEOPOLDI, Maria Antonieta (orgs.). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2023.

SILVA, Nívia Cristiane Pereira da. Questão Social e Questão Racial no Brasil: a visão de Octávio Ianni. **Revista da Faculdade de Serviço Social**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 10, n. 27, p. 191-208, 2012.

SOBRAL, Maria Neide; RAMOS, Natália. Processo de Bolonha e Internacionalização do Ensino Superior. **Revista de Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 123-145, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Francisca Valdeniza Lopes de. Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. **Revista Brasileira de Política e Sociedade**, v. 12, n. 1, p. 45-67, 2018.

THE WORLD BANK. **Um ajuste justo: eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2021/11/19/um-ajuste-justo>. Acesso em: 10 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **A universidade**. Fortaleza, CE: UFC. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade>. Acesso em: 25 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anexo XXIX da Resolução nº 08/CEPE, de 26 de abril de 2013**. Fortaleza, CE: UFC, 2013. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_cep\\_2013/resolucao08\\_cep\\_e\\_2013\\_anexo29.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cep_2013/resolucao08_cep_e_2013_anexo29.pdf). Acesso em: 3 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 08, de 26 de abril de 2013**. Fortaleza, CE: UFC, 2013. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_cep\\_2013/resolucao08\\_cep\\_e\\_2013.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cep_2013/resolucao08_cep_e_2013.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

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. **Portaria nº 185/GR/UFC, de 06 de julho de 2023**. Fortaleza, CE: UFC, 2023. Disponível em: <https://proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2023/07/portaria-185-gr-2023.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria nº 191/GR/UFC, de 03 de dezembro de 2019**. Fortaleza, CE: UFC, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2019/12/2019-portaria-prograd-191-bolsas.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Apresentação**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <[www.prae.ufc.br/sobre-a-pro-reitoria-de#assuntos-estudantis/apresentacao-da-prae/2017](http://www.prae.ufc.br/sobre-a-pro-reitoria-de#assuntos-estudantis/apresentacao-da-prae/2017)>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 03/2022, de 08 de março de 2022**. Fortaleza, CE: UFC, 2022. Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2022/03/edital-03-2022-1-2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 04/2023, de 06 de março de 2023**. Fortaleza, CE: UFC, 2023. Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2023/03/1.-edital-de-selecao-pdf-24-mb.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 05/017**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.prae.ufc.br/edital-052017-bolsa-de#iniciacao-academica-para-ingressantes-em-2017-1>. Acesso em: 2 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 07/2022**. Fortaleza, CE: UFC, 2022. Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2022/08/1.edital-07-2022-minuta-1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1893>. Acesso em: 3 mar.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO (ROTEIRO DE ENTREVISTA)

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</p>	<p><b>Universidade Federal do Ceará</b>  <b>Centro de Ciências Agrárias - CCA</b>  <b>Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP</b>  <b>Discente: Viviane Vicente Queiroz</b>  <b>Orientadora: Adriana de Oliveira Alcântara</b></p>
--	--

### ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A ESTUDANTES BOLSISTAS E EX-BOLSISTAS DO PROGRAMA BOLSA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - *CAMPUS* FORTALEZA

**OBJETO DE PESQUISA:** Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da trajetória discente do bolsista de iniciação acadêmica na Universidade Federal do Ceará - *campus* Fortaleza.

**OBJETIVO GERAL:** Avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (*campus* Fortaleza), por meio da trajetória acadêmica de discentes assistidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA).

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar as taxas de evasão e conclusão de estudantes assistidos/assistidas pela BIA nos anos de 2020 a 2023;
- Investigar o percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, identificando os significados atribuídos por estes/estas discentes à assistência estudantil no processo de graduação;
- Compreender a ampliação e democratização das condições de permanência sob o olhar dos/das estudantes assistidos/assistidas pelo Programa de Iniciação Acadêmica na UFC;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Bolsa de Iniciação Acadêmica nesta Universidade.

#### IDENTIFICAÇÃO DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

Nome:

Nome social, se houver:

Curso/*Campus*:

Telefone/ E-mail:

### **DADOS PESSOAIS**

Idade:

Sexo biológico: Masculino ( ) Feminino ( )

Raça/etnia/cor:

Sexualidade/gênero, se desejar responder:

### **ORIGEM SOCIAL**

1. Quem é seu núcleo familiar?
2. Em qual município reside o núcleo familiar?
3. Qual a profissão dos seus pais/responsáveis? Os seus pais/responsáveis trabalham no momento? Qual a escolaridade deles?
4. Qual a renda familiar média mensal? Ela é proveniente de que? Quem são os principais responsáveis pela manutenção financeira da família?
5. Você já precisou ou precisa contribuir para as despesas familiares?
6. Família participa de programas sociais do governo federal (é beneficiária do Programa Bolsa Família Recebe Bolsa Família)?

### **TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA**

7. Estudou em escola pública, particular ou mista? com ou sem bolsa?
8. Atualmente ainda mantém vínculo com a UFC?
  - 8.1. ( ) Sim - Está no tempo hábil para conclusão do curso ou houve retenção do tempo na Universidade? Caso tenha ultrapassado o tempo hábil para conclusão do curso, quais os motivos que levaram a essa situação
  - 8.2. ( ) Não - Qual o motivo do encerramento do vínculo com a Universidade (conclusão, desistência, mudança de curso, trancamento, outro)?
9. Ingressou na universidade quanto tempo após o término do ensino médio?
10. Quais os motivos que lhe fizeram decidir ingressar no ensino superior?
11. Quais os maiores desafios que você enfrenta como estudante da UFC? De que forma esses desafios impactam/interferem no seu desenvolvimento acadêmico?
12. Qual seu Curso/*Campus*? Quando iniciou o curso (ano/semestre)? Este é o primeiro curso que ingressou na UFC?



13. Esta foi sua primeira opção de curso?
14. Já realizou algum trancamento de matrícula ou transferência de curso? Relate um pouco sobre sua trajetória na UFC desde sua primeira matrícula.
15. O que você considera como principais dificuldades para a permanência e êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade na universidade?
16. O que você acredita ser necessário para que um estudante consiga permanecer e concluir seu curso na UFC?

### **PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À BOLSA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NA TRAJETÓRIA DISCENTE NA UFC**

17. Além da BIA, quais auxílios e/ou benefícios da assistência estudantil teve acesso através da PRAE/UFC? E atualmente, quais está utilizando/participando?
18. Participou de quantas concessões da BIA e quais os anos?
19. Participou de qual/quais linhas de atuação da BIA?
20. O que levou você a se interessar em participar da BIA?
21. Qual o motivo da saída do Programa?
22. Qual a sua percepção acerca da sua experiência como bolsista BIA?
23. Sua experiência como bolsista influenciou de alguma forma suas experiências universitárias?
24. Você considera que a BIA contribuiu para a sua inserção no mundo acadêmico através das atividades de iniciação acadêmica e também na sua inserção em atividades para além da sala de aula, voltadas para pesquisa, ensino e/ou extensão?
25. Quais suas considerações acerca das atividades desenvolvidas na BIA e o seu valor pecuniário?
26. Após o término do tempo na BIA, você passou a participar de algum outro programa de bolsa da Universidade? Qual? Você acredita ter alguma correlação da sua experiência na BIA para as demais experiências acadêmicas e ou profissionais que vivenciou ou deseja vivenciar?
27. Qual o papel da assistência estudantil na conclusão do ensino superior?
28. Como considera a BIA na correlação com a sua permanência e dos outros estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade?

29. Como você percebe a BIA em relação ao desempenho acadêmico e com a prevenção de situações de retenção e evasão sua e dos demais estudantes assistidos?
30. Qual é a sua avaliação sobre a BIA? Quais os aspectos positivos, os aspectos negativos e de que forma ela pode ser aperfeiçoada? A partir da sua experiência, o que precisaria mudar no Programa?
31. O que você considera inclusão social? Acredita que existe relação entre universidade, nível superior e inclusão social?
32. Quais as suas aspirações após a saída da Universidade? A assistência estudantil pode contribuir ou tem contribuído para realizar os projetos que almeja?
33. A assistência estudantil interfere em sua trajetória acadêmica? Se sim, de que forma?
34. A BIA atendeu às suas necessidades financeiras no período como bolsista?
35. Se o Programa fosse cancelado, o que mudaria na sua manutenção no curso?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Estudo:** AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - *CAMPUS FORTALEZA*.

---

**Pesquisadora responsável:** Viviane Vicente Queiroz (Mestranda do Programa de Avaliação de Políticas Públicas – MAPP da Universidade Federal do Ceará - UFC)

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo para esclarecê-lo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal do Ceará (campus Fortaleza), por meio da trajetória acadêmica dos discentes assistidos pelo Programa de Iniciação Acadêmica (BIA) e tem como justificativa o aprimoramento do gerenciamento dessa Política Pública, o qual tem se configurado trabalho importante na afirmação do compromisso com a defesa da permanência dos auxílios, que vem se mostrando essencial na luta pela manutenção e ampliação dos recursos para a execução do programa, bem como mecanismo indispensável na defesa da assistência estudantil como direito social.

Destarte, considerando as demandas internas e externas de aprimoramento da gestão do PNAES, se evidencia a importância do estudo aqui proposto, no sentido de expor a relevância da assistência estudantil e de fornecer respostas tanto para a comunidade acadêmica, quanto para os órgãos de controle e para a própria sociedade sobre o trabalho realizado pela assistência estudantil, tendo em vista ser uma questão pertinente no atual contexto.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: realização de uma entrevista para fins acadêmicos, seguindo roteiro de perguntas pré-estabelecido pela pesquisadora, visando alcançar o objetivo proposto.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Políticas Públicas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

O produto desta pesquisa, a dissertação de mestrado para o Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas - MAPP/UFC será publicizado no sítio oficial da Universidade Federal do Ceará, por meio do seu repositório institucional.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Viviane Vicente Queiroz, pelo e-mail <vivianequeiroz@ufc.br>.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a pesquisadora.

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar do estudo intitulado: “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DISCENTE DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ”.

<hr/> <p>Nome do participante ou responsável</p>  <hr/> <p>Assinatura do participante ou responsável</p>	<p>Data: / /</p>
--	------------------

<hr/> <p>Assinatura e carimbo do Pesquisador</p>	<p>Data: / /</p>
--	------------------