



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

SORAYA MOREIRA PESSOA

**ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

FORTALEZA

2012

SORAYA MOREIRA PESSOA

ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. André Jalles Monteiro.

Fortaleza

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P568a Pessoa, Soraya Moreira

Assistência ao estudante na Universidade Federal do Ceará: contribuições teóricas e práticas /
Soraya Moreira Pessoa. – 2012.
94 f. : il. color., enc.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza,
2012.

Área de Concentração: Políticas públicas da educação superior.
Orientação: Prof. Dr. André Jalles Monteiro.

1. Estudantes universitários - Programas de desenvolvimento – Ceará. 2. Tutoria entre pares
estudantes - Ceará. 3. Programa Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis. 4. Universidade
Federal do Ceará. I. Título.

CDD 378.33098131

SORAYA MOREIRA PESSOA

ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: ____/____/ 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Jalles Monteiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr.^a Erlênia Sobral do Vale
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho

aos meus pais –M^a de Lourdes Moreira Pessoa (1935-2008) e João Pessoa de Sousa (1920–2012) - principalmente pela valorização que deram a escolarização dos filhos, mesmo não tendo concluído a própria – ou talvez por isso;

aos meus amigos, de longa data, estudiosos persistentes da *consciência* e da *assistencialidade* multidimensionais – M^a Luiza, Elivânia, Pedro, Luiza Ester, Maurício, Manuel, Liana e Cíntia;

aos meus irmãos – Solange, Leninny, Ticianna e Marônio (1964 -2008); aos sobrinhos – Vinicius, Vitor e Malu;

aos meus queridos, Marccone e Maryanne, marido e filha.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes – em especial aos que atendi, por sua contribuição para minha formação multidimensional–por espelharem a inevitável condição de ensinar e aprender que relembra aos humanos quem realmente são;

À equipe de docentes e técnicos administrativos do POLEDUC, por manter acesa a chama desse ideal da pós-graduação para os servidores da UFC; em especial, ao prof. André Jalles – por me apresentar ao Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis; a prof.^a Socorro Sousa, por fazer valer seu nome sempre que a procuramos para um diálogo; ao prof. Vicente Crisóstomo, por seu bom humor - de grande importância no contexto em que precisei de sua ajuda;

À equipe da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa, da Pró-Reitoria de Graduação da UFC – professores, técnicos administrativos, bolsistas – pela importância de seu trabalho e disponibilidade para expô-lo a críticas;

A todos que compõem a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, em especial, a Cláudia Mont'Alverne, psicóloga, pelos diálogos bem-humorados e esclarecedores na “sala das ideias” da PRAE; a Geórgia dos Santos, assistente social, pela força na banca de qualificação; e, a prof.^a Elidhara Trigueiro, pelo incentivo.

À Universidade Federal do Ceará, por representar um excelente campo de formação geral para mim.

RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisa de natureza exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico e documental, em que foi procedida à análise de conteúdo de depoimentos redigidos por estudantes bolsistas vinculados, em 2011.1, ao Programa Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os conteúdos abordados envolvem a *assistência ao estudante*– praticada nas instituições federais de ensino superior brasileiras (IFES), ditada pelo panorama socioeconômico mundial – e o trabalho realizado com e pelos bolsistas do PACCE, que utiliza preceitos da *aprendizagem cooperativa*, observando-se o caso da UFC. Buscou-se investigar a potencialidade do programa, como forma de assistência, com o suporte na percepção desse estudante bolsista, materializada em expressão escrita sobre sua experiência após um semestre de atividades. Não pretendendo generalizar os resultados, os dados da pesquisa revelam que o referido programa possui vários fatores que o tornam uma forma de assistência em potencial e mais abrangente, pois trabalha não só conteúdos acadêmicos mas também a formação geral que habilita o estudante universitário, pessoal e profissionalmente.

Palavras-chave: Assistência ao estudante. Educação superior. Aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

This work results from an exploratory study involving bibliographic and documental data collection, which was proceeded through analysis of statements written by scholar students linked to the Student Cells in Cooperative Learning Program (PACCE), from the Training and Learning Cooperative Coordinating Body (COFAC), the Dean of Graduate Studies (PROGRAD), of the Federal University of Ceara (UFC), in 2011.1. The content addressed involve assistance to the students - performed in federal educational institutions in Brazil (IFES), dictated by socioeconomic worldwide panorama - and the work done by scholars of PACCE, which use principles of cooperative learning, observing the UFC instance . We aimed to investigate the potential of the program as a way of assistance, starting with the support in the perception of that scholarship student, embodied in written expression on his experience after a semester of activities. Not wishing to generalize the findings, the survey data show that the program has several factors that make it a potential form of assistance and more comprehensive because it works not only academic content but also general training that enables the college student in personal and professional ways.

Keywords: student assistance, college education, cooperative learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias relacionadas à qualidade da experiência cooperativa.....	51
Quadro 2 – Divergências e convergências entre os três eixos teóricos da aprendizagem cooperativa.....	52
Quadro 3 – Temas recorrentes nos relatos de experiência dos bolsistas do PACCE.....	60
Quadro 4 – Distribuição dos estudantes por campus e curso.....	62
Quadro 5 – Demonstrativo das respostas de 15 estudantes nas categorias B e C.....	71
Quadro 6 – Metas na Aprendizagem Cooperativa encontradas nas expressões escritas.....	75
Quadro 7 – Resumo da ação do PACCE, segundo nossa óptica, com suporte nos relatos de experiência de bolsistas vinculados em 2011.1.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grau médio de avaliação de dificuldades que interferem na vida e no contexto acadêmico, conforme a região.....	23
Tabela 2 – Tipo de estabelecimento de ensino onde o residente cursou o ensino médio.....	38
Tabela 3 – Categorias com base nas menções ou ideias centrais semelhantes sobre a formação oferecida pelo PACCE.....	64
Tabela 4 – Categorias com base nas menções ou ideias centrais semelhantes sobre a criação e desenvolvimento da célula de aprendizagem cooperativa no PACCE.....	70
Tabela 5 – Categorias com base em menções ou ideias centrais semelhantes sobre a interação no PACCE.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
HUWC	Hospital Universitário Walter Cantídio
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INICIART	Projeto de Iniciação Artística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MAUC	Museu de Arte da UFC
MEC	Ministério da Educação
PACCE	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PAPEU	Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano nacional de Educação
POLEDUC	Mestrado Profissional em Políticas Públicas
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRU	Programa de Residência Universitária
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ASSISTÊNCIA E POLÍTICA SOCIAL.....	15
2.1	Política de assistência ao estudante na educação superior brasileira.....	18
2.2	Assistência ao estudante universitário na legislação brasileira.....	31
2.3	A assistência ao estudante na Universidade Federal do Ceará.....	35
2.3.1	<i>Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.....</i>	35
2.3.1.1	<i>Moradia Estudantil.....</i>	36
2.3.1.2	<i>Bolsas.....</i>	39
2.3.1.3	<i>Apoio Psicopedagógico e Atenção à Saúde.....</i>	40
2.3.1.4	<i>Alimentação.....</i>	46
2.3.1.5	<i>Ajuda de Custo.....</i>	47
2.3.1.6	<i>Cultura.....</i>	47
2.3.1.7	<i>Esporte.....</i>	47
2.3.2	<i>Pró-Reitoria de Graduação.....</i>	48
3	A APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	50
3.1	Aprendizagem cooperativa: teoria e pesquisa.....	50
3.2	Aprendizagem cooperativa: a prática.....	55
4	RELATÓRIO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	58
4.1	Metodologia da pesquisa.....	58
4.2	Caracterização da unidade de análise investigada.....	59
4.3	Caracterização dos sujeitos pesquisados.....	60
4.4	Percurso da análise dos dados.....	63
4.5	Análise dos relatos.....	63
4.6	Conclusões e sugestões.....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Em período recente, a vida estudantil concorria para prolongar a adolescência pois mantinha o jovem distante das responsabilidades sociais mais definidas. Hoje, o ingresso mais cedo na escola – e, por conseguinte, na universidade – aliado a pressão da concorrência no mercado de trabalho, o conduzem a escolhas sobre sua vida profissional futura quando, pelo menos psiquicamente, não está em condições de fazê-las já que enfrenta um momento de maturação ao confrontar atitudes infantis com novas exigências, dentre as quais a de agir como adulto. Pressionados pela revolução fisiológica de sua maturação e a incerteza do lugar de adulto a ser assumido, os jovens são obrigados a decidir por uma carreira e, posteriormente, a corresponder ao que lhe exige a vida acadêmica.

Muitos deles conseguem superar a turbulência inicial até a adaptação a esse universo. Outros sucumbem e vão de trancamento em trancamento, de reprovação em reprovação. Poucos têm coragem de buscar uma orientação, mesmo sabendo que ela existe. Quando não há, na instituição, nenhum tipo de apoio para tal dificuldade e o jovem não tem acesso a ele fora, configuram-se, então, quadros potenciais de abandono de curso, repetência e até mesmo de suicídios.

Considerar o estudante de modo integral traz a reflexão acerca da saúde na educação. Nesse âmbito, é preciso levar em conta as ocorrências a que se acha exposto a pessoa que ingressa numa instituição de ensino superior, haja vista suas reações ao novo e o nível de sofrimento pela perda de modelos conhecidos. Tais ocorrências estão ligadas, de modo geral:

a) ao ingresso na instituição de nível superior com dificuldades anteriores – situação pessoal afetada por problemas financeiros crônicos de seu grupo social; dificuldades disciplinares e com a hierarquia; problemas pessoais e familiares que se estendem ao rendimento escolar; sentimento de abandono e solidão; desorientação existencial;

b) à condição inicial de calouro – exigência e necessidade de domínio da linguagem acadêmica; incorporação de atitudes e valores próprios ao campo profissional escolhido; conhecimento do novo espaço físico (que não tem mais como principal ponto de referência a sala de aula); desligamento dos antigos amigos das séries escolares;

c) à reincidência, a cada ano letivo, de sintomas decorrentes de: escolha inadequada do campo profissional, motivação insuficiente, falta de uma perspectiva satisfatória em termos de mercado para o campo profissional escolhido ou, pelo cotidiano acadêmico tedioso (didática ultrapassada/ruptura entre teoria e prática), decepção com os

estudos, com a instituição e seus componentes (professores, principalmente); lacuna entre os conteúdos vistos na escola e aqueles exigidos na Universidade e falta de instrumentalização para o tipo de raciocínio exigido no ensino superior.

A presença de qualquer uma dessas situações concorre para tumultuar a passagem idealizada, pela maioria desses jovens, como linear e sem muitas atribulações na direção de uma carreira que, no futuro, vai ser provedora da desejada independência. O mal-estar já se faz presente logo nas primeiras semanas de contato com o “novo” e, ao longo da passagem do estudante pela Universidade, o problema pode ir se arrastando até eclodir num estado de ansiedade e episódios de depressão.

Somem-se a isto as características próprias de uma instituição de ensino de grande porte: número elevado de alunos, servidores docentes e técnico-administrativos, inúmeros cursos, departamentos e *campi*, sua realidade conjuntural e teremos todas as justificativas para que não se descuide dos obstáculos à formação do estudante universitário.

Com efeito, apontamos a importância não só do benefício material, mas também de ações assistenciais preventivas que objetivem solucionar um quadro de repetência, evasão e adoecimento de estudantes.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição na qual atuamos tanto na área social quanto psicopedagógica, o órgão originalmente destinado a tratar da assistência ao estudante é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Além da concessão de benefícios materiais—como moradia (residência universitária), bolsas de iniciação acadêmica (anteriormente bolsa de assistência), de auxílio-moradia, de incentivo ao desporto e ao desenvolvimento artístico; ajuda de custo para apresentação de trabalhos ou participação em eventos de representação estudantil, alimentação - esse setor sustenta, há pelo menos 25 anos, ações como atendimento psicopedagógico, psicológico e psicossocial, situadas no âmbito de um apoio mais subjetivo.

Ao lado dessa atuação, desenvolve-se na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFC uma iniciativa que pretende proporcionar a assistência ao estudante por meio de outro estudante. Trata-se do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), cujo foco é a evasão discente e o objetivo principal é colaborar para o aumento da taxa de conclusão nos cursos de graduação. Em sua ação busca opor, às abordagens competitivas e individualistas, a ajuda mútua no enfrentamento das dificuldades tanto acadêmicas quanto interpessoais, visando não somente à aprendizagem de conteúdos, mas também ao desenvolvimento de competências interpessoais "necessárias ao agir cooperativo". Isso, segundo seus idealizadores, concorre para a promoção do sucesso acadêmico, pois os

grupos de estudantes, organizados em células de aprendizagem cooperativa, ajudam-se em diversos aspectos.

Na rotina de atendimentos na PRAE, deparamo-nos com as histórias da vida e do percurso acadêmico de estudantes que buscam benefícios da assistência estudantil, destinados a favorecer a permanência e o desempenho na graduação. Desse percurso, veio a opção pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) na linha de pesquisa “Políticas Públicas da Educação Superior”. Nesse âmbito, o tema que elegemos foi *Assistência Estudantil na Universidade Federal do Ceará: contribuições teóricas e práticas*. O fato de trabalharmos nesse setor nos proporcionou uma experiência intensiva com a assistência ao estudante principalmente por havermos integrado a equipe de quase todos os programas ali em curso. Isso nos trouxe algumas perguntas – dentre elas: o que representa efetivamente para o nosso usuário o benefício material?

Mais recentemente, ao tomarmos conhecimento da forma de assistência gestada na PROGRAD, interessamo-nos por estudá-la, já que é expressa como uma “tecnologia” que faz de seus usuários sujeitos de seu processo de ensino-aprendizagem, não só *stricto sensu* – relativo a conteúdos – mas no sentido amplo em que todas as vivências se compõem de elementos do ensinar e do aprender. Entendendo a importância de se conhecer a efetividade e o potencial das várias formas de assistência postas em prática atualmente, delineamos como questão-chave desta pesquisa *Que tipo de assistência traria benefícios além do âmbito material e poderia servir a promoção desse estudante?* Para respondê-la elegemos como objetivo geral desta investigação: *estudar a assistência ao estudante na UFC e a sua potencialidade ante as demandas*; como objetivos específicos, para chegar a esse fim, nos propomos a: *investigar as concepções que norteiam as políticas sociais no Brasil e a assistência estudantil no ensino superior brasileiro e analisar a contribuição da metodologia da aprendizagem cooperativa utilizada pelo PACCE nesse cenário*.

A consecução desses objetivos exigiu que fizéssemos uma revisão de literatura sobre políticas para educação superior e a assistência ao estudante, com o propósito de contextualizar a pesquisa; outra tarefa importante foi a análise de material escrito de autoria dos estudantes engajados no PACCE – de posse da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) da PROGRAD/UFC – na tentativa de apurar a efetividade do programa a partir da experiência dos estudantes a ele vinculados.

Desse modo, este ensaio, se configurou como exploratório, quanto aos seus objetivos, e se utilizou de procedimentos técnicos como a pesquisa documental, a bibliográfica, a eletrônica.

Esta pesquisa **justifica-se** por configurar-se como oportunidade de sistematizar os dados sobre as experiências com assistência ao estudante na UFC, e aprofundá-los, pois os consideramos importantes, primeiramente para o alunado, que é a razão da existência da Universidade e seus fins, depois para os técnicos administrativos e docentes engajados em tais programas de assistência ao estudante e que, frequentemente, às voltas com as demandas desse público, não tem se detido sobre o planejamento e a execução de estudos sobre o tema; depois, para a Instituição, que pode utilizar os resultados e sugestões para melhorar, contextualizar e dinamizar o serviço que já presta.

No capítulo 2, empregamos revisão bibliográfica sobre a assistência ao estudante universitário no Brasil; reunimos alguns autores que trabalham em seus artigos os contextos mundial e nacional – onde a ideologia da assistência se assenta e dos quais recebe influência; enfocaremos, ainda, os fatores ligados à permanência desse estudante que consegue chegar a Universidade. No terceiro capítulo, introduziremos os fundamentos da aprendizagem cooperativa que embasa as ações do programa em foco. Em seguida, no capítulo 4, exibiremos o relatório dos resultados obtidos, conclusões da pesquisa e algumas sugestões. Encerraremos com as considerações finais.

2 ASSISTÊNCIA E POLÍTICA SOCIAL

Neste segmento, buscamos articular a realidade do ensino de nível superior, com assistência, permanência, conclusão da graduação, necessidades socioeconômicas, neoliberalismo, globalização, com origem no enfoque utilizado na literatura pesquisada, que busca relacionar as iniciativas no campo da assistência ao contexto socioeconômico mundial e nacional; trataremos, nos itens que o compõem, das características da política de assistência ao estudante universitário no Brasil, da legislação que prevê sua aplicação, da importância dessa assistência para a permanência desse estudante no seu curso de graduação e como esses elementos se combinam no contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Bento (2000) traz o vocábulo *assistência* como termo genérico que significa ajuda aos indigentes, às pessoas desprovidas de recursos para a satisfação de suas necessidades mínimas de subsistência, denotando amparo aos necessitados e aos carentes. Assistência é, segundo ele, uma das formas de proteção que o ser humano desenvolveu para se defender dos eventos (contingências sociais) que diminuem ou suprimem a capacidade de prover sua subsistência e a de seus componentes familiares. Ele aponta como formas de proteção desenvolvidas para prevenir ou reparar as consequências das contingências sociais: a) a assistência privada ou pública; b) a previdência privada, individual ou coletiva; social ou seguro social; e c) a seguridade social.

No Brasil, dois importantes documentos formalizaram a concepção de assistência social. A Constituição Federal de 1988 a inscreve no conjunto do sistema de seguridade social e afirma-a como política pública, direito de todos, dever do Estado e da sociedade. Para o artigo 203, referente a Assistência Social, entretanto, se traduzir em políticas públicas, fez-se necessário a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – que havia sido vetada pelo governo Collor mas foi sancionada no governo Itamar, em 1993, após a renúncia de Fernando Collor de Melo e mobilizações sociais (PEREIRA, 2011).

Regulamentada sob o nº 8742, em 07/12/1993, a LOAS dispôs sobre a organização da assistência social, o que representou um marco para o seu reconhecimento como direito de qualquer brasileiro a benefícios, serviços, programas e projetos socioassistenciais. Ela teve o texto alterado recentemente pela Lei 12.435 de 06/07/2011. Nos dois textos, em seu artigo 1º, a assistência social é definida como direito do cidadão e dever do Estado, política de seguridade social não contributiva, que prevê os mínimos sociais, realizada por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade,

para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993, 2011). Também a previsão de como se realizará se manteve. Sobre isso, o parágrafo único do artigo 2º declara:

Para o enfrentamento da pobreza, a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais (Redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011). (BRASIL, 2012, p. 2).

Na compreensão de Paulo Netto (2009), em prefácio ao livro *O Mito da Assistência Social*, predominou, no Brasil, até os anos 70 do século XX, uma ligação estreita da Assistência Social à benemerência, ao favor e a distintas formas de filantropia; e que foi somente nos anos 1980 que o eixo das concepções assistenciais se descolou da tradição assistencialista, mudando-se para a esfera dos direitos e relacionando-se a políticas sociais. Para esse autor, a entronização da assistência social como direito e digna de contar com uma intervenção técnico-política, respondeu à dinâmica sociopolítica brasileira, um processo macroscópico que tensionou a sociedade por intermédio de elementos como: a derrota da ditadura, o seu legado econômico-político catastrófico, a pressão e a mobilização democrática e popular, as esperanças e as ilusões em face da restauração democrática, a recomposição da dominação elitista etc.

Nesse contexto, Paulo Netto (2009) identifica o que chama de *o mito da assistência* e o define como o trato efetivo da assistência social como alternativa corretora da *questão social*, e que é inteiramente funcional a orientação contemporânea do grande capital em escala planetária, onde se faz notar o “empenho” das agências ditas multilaterais no “combate à pobreza”, seu interesse em fomentar a “equidade” etc., ações que podem, em certas conjunturas políticas nacionais, contribuir para o estabelecimento de um novo clientelismo, com todas as implicações eleitoreiras que daí podem advir.

A regulamentação da assistência social como política social não contributiva, destinada aos que apresentavam necessidades materiais, sociais e culturais que não podiam suprir pelas rendas do trabalho, ou por conta de sua condição geracional (infância e velhice) ou por deficiências físicas e mentais, somada ao fato de algumas categorias profissionais, mais organizadas politicamente, fazerem emergir a necessidade de serviços/benefícios sociais e de resposta para eles, concorreu para a elevação de sua prática a novos patamares (MOTA, 2009).

Para Mota (2009), a conjuntura, desde a década de 1990, de crise econômica e política que atingiu sociedades periféricas como o Brasil não encontrou na assistência social o lastro de proteção necessário a situações como o desemprego e a precarização do trabalho

que extrapolaram as finalidades de uma política como essa. Nesse período, segundo essa autora, houve uma ofensiva das classes dominantes em utilizar a assistência social para enfrentar as desigualdades sociais típicas das relações no modelo capitalista; também na impossibilidade de se garantir o direito ao trabalho, o Estado capitalista ampliou o seu campo de atuação: além dos pobres, miseráveis e inaptos para produzir, também os desempregados passam a compor a sua clientela.

Rocha (2004) faz um breve histórico do movimento na contextura mundial que vem produzindo essa conjuntura em que se evidencia a preocupação com a questão social. Na década de 1970, essa autora localiza a crise do capital monopolista, ocasião em que ele é pressionado a encontrar alternativas. Ela assinala as transformações societárias que marcam os anos 1980/1990, a profunda depressão econômica que atingiu de maneira diferenciada tanto países centrais quanto os periféricos, momento em que o fordismo, método científico de organização do trabalho, revela queda na produtividade pela obsolescência da base tecnológica, levando os países de economia central a elaborarem estratégia de superação mediante a modernização de seus padrões de produção; outras consequências da busca pela saída da crise foram: a internacionalização dos mercados por empresas multinacionais – atualmente transnacionais – e pelos grandes organismos financeiros; trabalho organizado, tendo como objetivo a flexibilidade da produção; mudança nas formas de intervenção estatal – barreiras econômicas e políticas dos Estados Nacionais substituídas por uma intervenção pública também flexível; bases de intervenção estatal, aos poucos, dando lugar a política do neoliberalismo (mecanismos políticos e econômicos que determinam a restrição do estado na economia, favorecendo a livre concorrência e a hegemonia de mercado); estratégias para a implementação dessa intervenção neoliberal: corte nos gastos sociais, privatização, dispêndios sociais públicos em programas seletivos de combate à pobreza e à descentralização.

Como consequências dessas estratégias na América Latina, Rocha (2004) assinala, dentre outras, a criação de serviços privados de proteção social, destinados a uma minoria, e serviços públicos insuficientes para uma maioria pobre, assim como de programas assistenciais para o atendimento de suas demandas. E no Brasil, a assistência social torna-se, formalmente: por um lado, direito social, com a ampliação, pela Constituição de 1988, do seu significado como produto das lutas da sociedade civil, passando a ser, em conjunto com a saúde e a previdência, uma política de seguridade social para preservação, segurança e dignidade do cidadão brasileiro; por outro lado, passa por processo de redução dos serviços. No contexto brasileiro, dá-se ainda o advento da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)

de 1993, mediante a qual a assistência se torna, juridicamente, política pública de atendimento às necessidades sociais mais amplas; e como política de seguridade social, ela provê não apenas as demandas de ordem biológica, mas também é destinada a proteção contra os riscos sociais. Nessa retrospectiva, Rocha (2004) ressalta que a operacionalização da assistência, apesar do avanço jurídico-institucional, continua vinculada ao padrão de proteção social calcado na ajuda aos *incapazes* de suprir suas necessidades mercadológicas, em uma tensão entre o avanço e o retrocesso, oscilando entre as perspectivas do direito e do favor.

Em relação à Universidade pública, Rocha (2004) identifica o fato de que, nessa conjuntura, ela é ameaçada em suas funções de produzir e socializar o saber em face das constantes reduções orçamentárias, obedecendo à política privatizante em consonância com as orientações de cooperações transnacionais, interessadas na hegemonia do capital financeiro, para o qual o que interessa é a qualificação mínima do trabalhador via escolarização básica. Projetos privatizantes têm como meta transformar universidades públicas em centros produtores de saber para o atendimento das demandas de mercado, o que se reflete na tendência em aproximá-las dos setores produtivos com a finalidade de garantir fontes de financiamento para as atividades de ensino pesquisa e extensão, movimento esse que acarreta a crescente desobrigação do Estado para a manutenção do ensino universitário no país.

Esse é um panorama geral – político-econômico – que serve como determinante para todas as medidas que governos adotam nas diversas áreas da vida humana no contexto mundial. De modo geral, a maioria dos autores pesquisados, para a feitura deste capítulo, descreve o panorama mundial das últimas três décadas como sombrios quanto aos rumos da economia e do direito dos indivíduos. Eles invariavelmente enfatizam a oposição dos interesses dos dois principais segmentos sociais: os donos dos meios produtivos e os que vendem a força de trabalho. Para eles, todos os fenômenos que acontecem nas diversas esferas, na saúde, na educação, na economia, na seguridade etc., partem dessa realidade conflitante. A seguir, traremos nosso foco para a realidade da educação superior brasileira ante esse contexto e segundo a visão de alguns dos autores a quem recorremos.

2.1 Políticas de assistência ao estudante na educação superior brasileira

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reacendeu os debates sobre os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, empregando uma perspectiva formal pela qual todos são iguais perante a lei, a que Piovesan (2005) contrapõe a perspectiva da

igualdade material substantiva com base na justiça social e na justiça para o reconhecimento de identidades.

Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a. igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2005, p. 47).

Daí surge a ideia de *igualdade de oportunidades*. As políticas sociais seriam tentativas de concretização da igualdade substancial ou material e se fazem necessárias para que promovam e fomentem a redistribuição e o reconhecimento de identidades dos grupos sociais vulneráveis (SOUSA; TENORIO, 2009).

Nas palavras de Schwartzman (1996), a educação é a política social mais fácil de solucionar e conduzir em curto prazo; em regiões onde recebe incentivos, torna-as razão de maiores investimentos empresariais. Em termos estatísticos, são as diferenças educacionais as principais causas das desigualdades sociais no Brasil, sendo a educação, no contexto atual, o recurso mais escasso. Uma das argumentações sobre educação, em nosso País, é a de que a falta dela é um dos maiores obstáculos para que se torne uma nação mais amadurecida e propiciadora de maior oportunidade de obtenção de renda, maior estabilidade e integração social (SCHWARTZMAN, 1996). É reconhecido o fato de que ela, por si só, não resolve questões de natureza política, econômica, ambiental e cultural, mas constitui condição para o seu equacionamento.

Em relação ao ensino superior, o que se ressalta comumente é a cobrança de que se transforme e se desfaça das dificuldades que o situam no mesmo patamar do ensino fundamental e médio, trazendo essas transformações para o meio social que o sustenta.

A par das necessidades por mão de obra profissional qualificada, impostas pelo desenvolvimento econômico, e das demandas sociais de inclusão, os governos mais recentes têm buscado empreender ações para melhorar o quadro da educação brasileira, embora dentro das diretrizes socioeconômicas mundiais que expusemos anteriormente (CASTRO; PESSOA, 2010). Esse movimento se voltou para o ensino básico, aumentando-lhe as vagas e tentando barrar a evasão escolar, o que gerou pressão sobre o ensino superior, pois naturalmente significa mais pessoas em busca de uma vaga no 3º grau. Hoje, o percentual da população que atingiu o nível superior é ínfimo (8%) se pensarmos tanto na população atual do País

quanto na média preconizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de cerca de 26%. (HOLANDA, 2008).

Alves (2002) argumenta que, no conceito sociocultural brasileiro, a educação, historicamente, não é direito exercido por todos; ao não permitir a universalização do ingresso em virtude de crise estrutural do sistema educacional, caracteriza-se como eminentemente elitista e antipopular, produzindo cidadãos que não lutam por seus direitos. Em decorrência desse aspecto, observa que a política educacional se mostra atravessada por um forte traço assistencial com programas focados nos diferentes segmentos das classes subalternizadas em virtude de sua opção pelo trabalho como condição de sobrevivência. Dentre outros motivos, o conjunto de ações assistenciais foi criado para mudar o quadro de esvaziamento qualitativo e quantitativo nos diversos níveis de ensino, dando origem, portanto, a propostas de educação básica e formação técnico-profissional (para a empregabilidade, requalificação etc.) desvinculadas de uma propositura pública e democrática de desenvolvimento.

Já no ensino superior, os processos de seleção, ocorrem de forma elitizada, privilegiando os que tiveram acesso às instituições privadas no ensino fundamental e médio. Assim, Alves (2002) defende o argumento de que as condições socioeconômicas dos alunos das IFES refletem uma realidade semelhante àquela a que é submetida a maioria da população brasileira. E acrescenta que as universidades que mantêm programas de assistência e realizam acompanhamento acadêmico dos estudantes com o perfil de vulnerabilidade socioeconômica constataram que o rendimento médio foi igual, estatisticamente, ao dos alunos provenientes de camadas sociais de maior poder aquisitivo.

Para Alves (2002), a política de assistência ao estudante tem como finalidade prover recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico. Compreende ações que proporcionem condições *ideais* de saúde; acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional nas mais diferentes áreas do conhecimento; o acompanhamento às necessidades educativas especiais; provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante - como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros. Para a plenitude do desenvolvimento acadêmico, além da qualidade no ensino ministrado, é necessária uma política efetiva de assistência em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer; além disso, para desempenho do seu papel social, o estudante universitário precisa de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação e oportunidade de participação em eventos acadêmicos e culturais (ALVES, 2002).

Já Araújo e Bezerra (2007), antes de chegarem a conclusões similares às de Alves (2002), buscam contextualizar a educação no quadro econômico mundial, asseverando que a lógica da racionalidade capitalista impõe constantes trocas e rupturas para sua manutenção e pela busca do lucro, e que tais mudanças afetam setores públicos, privados e direitos sociais, trazendo como consequência mudanças na sociedade.

Essas reformas aportadas à educação, no mundo e no Brasil, “[...] tem lógica voltada para o mundo do trabalho e não põem como fim o desenvolvimento das potencialidades humanas gerais, mas a integração de seu projeto individual ao sistema societário no qual se insere.” (ARAÚJO; BEZERRA, 2007, p. 3). A autonomia universitária, uma das finalidades das propostas dos organismos internacionais, determinava que as universidades buscassem suas próprias fontes de financiamento, o que significa a retirada de responsabilidade do Estado para com a educação acadêmica, acarretando o abandono e a degradação de bens materiais e de serviços universitários. Enfatizam que, em tal contexto, a reforma da educação de nível superior

[...] pode ser observada como uma intervenção consentida e realizada pelas autoridades educacionais, com a orientação das agências multilaterais por conta da universalização do capitalismo e é regida pelos princípios do projeto societário da burguesia internacional que defende um capitalismo humanizado. (ARAÚJO; BEZERRA, 2007, p. 1).

Em decorrência de tudo isso, Araújo e Bezerra (2007) ressaltam preocupações com o caráter daqueles formados pelo novo paradigma de ensino, guiado pela nova geografia política do Planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. Concluem que a política de assistência ao estudante universitário – componente da reforma universitária – reflete o projeto de educação proposto no País em cada momento histórico e deriva desse fenômeno acima mencionado de influência da tendência neoliberal. Diante desse quadro, asseveram que “A gratuidade do ensino é uma condição necessária, mas não suficiente, para que alunos de baixa renda possam frequentar a universidade e atender as exigências acadêmicas com vistas a uma educação superior de qualidade.” (ARAÚJO; BEZERRA, 2007, p. 2).

Araújo e Bezerra (2007) situam a assistência ao estudante de nível superior no Brasil em períodos marcantes para a sua trajetória: origem na década de 1930, com programas de alimentação e moradia universitária; desenvolvimento e ampliação, como uma política, efetivados nos anos 1970, com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE); projetos de reestruturação da política educacional, na década de 1980, marcada pela

consolidação do Poder Público; Comissão Nacional da Reformulação da Educação Superior Brasileira, de 1985, que propunha *uma nova política para a educação superior* através de realocação de recursos suficientes para o custeio de um plano nacional de recuperação e conservação de prédios de refeitórios e residências estudantis e criação desses serviços em instituições de ensino superior (IES) públicas que não os tivessem— o que não foi concretizado, pois, há pouco tempo, os programas de assistência eram mantidos com recurso da própria instituição.

Na década de 1990, a continuidade dada por Fernando Henrique aos direcionamentos da agenda neoliberal iniciada por Collor implicou a consolidação do modelo neoliberal, pois a Lei nº9394/96 (chamada nova LDB) atribuiu modalidades para as IES, diversificou suas fontes de recursos, dando-lhes *status* de empresas capitalistas ajustadas ao mercado (ARAÚJO; BEZERRA, 2007). As autoras citadas prosseguem, nessa linha, identificando a presença de organismos multilaterais, guiando os cérebros do governo, nos anos 2000, quando o Governo Lula não diferiu dos anteriores no cumprimento da agenda neoliberal, já que os fundamentos propostos para a modernização do Ministério da Educação (MEC) condizem com os fundamentos de agências internacionais; daí o implemento de medidas como ampliação de oferta de vagas para a educação a distância, racionalização ao acesso à educação mediante sistemas de cotas, a padronização do ensino, voltada para modelo que atenda aos interesses de mercado. A modernização, trazida por tais medidas, segundo Araújo e Bezerra (2007), conduz à proposta de um modelo de universidade que dificilmente mereceria o conceito de “pública” e torna a educação um campo específico de investimentos, estabelecendo uma participação de até 30% de investimentos de capital estrangeiro na área educacional. Nesse ponto, Araújo e Bezerra (2007) reiteram a ideia de que investimentos governamentais no ensino superior público, sob a óptica do direito social, significam o alcance da cidadania no espaço acadêmico— direito esse em forma da melhoria da qualidade de ensino, reformulação do controle burocrático, autonomia efetiva, além de um financiamento estável.

Araújo e Bezerra (2007) apontam entraves que encontraram na operacionalização da política de assistência ao estudante universitário na instituição de ensino superior onde trabalham e empreenderam sua pesquisa, na qual a expressão aparente cotidiana é a limitação de vagas para os programas disponibilizados ante a uma demanda que atinge níveis superiores a essa oferta (os que não têm acesso, geralmente, abandonam os cursos de graduação, aumentando a evasão). O processo investigativo que essas autoras empreenderam trouxe as seguintes conclusões:

- a) a base das reformas brasileiras se fundamenta na crise do capitalismo, que exigiu um novo modelo mundial de regulação; e
- b) as propostas para a educação visam a torná-la mais um espaço de investimento para o capital estrangeiro, por meio de um modelo que atenda as exigências de mercado.

Neste âmbito, as referidas autoras apontam que o grande desafio é o estabelecimento de uma política de assistência estudantil regulamentada, voltada para atender as necessidades de acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Em relação ao estudante no conceito da política de educação superior, Alves (2002) aponta o que mais acontece: desistência dos cursos pela ausência de recursos para a manutenção de políticas que criem condições objetivas de permanência na Universidade. Esse fato é corroborado por pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 2004. Para a pergunta *Quais as dificuldades que interferem na sua vida e no contexto acadêmico?*, as opções oferecidas pelo questionário para serem pontuadas entre 0 e 10 eram: de adaptação a novas situações (cidade, moradia, separar-se da família); de relacionamento familiar; de relacionamento social interpessoal (amigos ou grupos); conflitos emocionais como, depressão, timidez; conflito de valores/conflito religioso; de aprendizagem; e financeira.

A tabela 1 contém os fatores avaliados em se tratando de dificuldades no contexto acadêmico. Em todas as regiões do País, o maior peso obtido corresponde ao fator financeiro como principal escolha.

Tabela 1 – Grau médio de avaliação de dificuldades que interferem na vida e no contexto acadêmico, conforme a região

Dificuldades	Região					
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro	Total
Adaptação a novas situações	2,4	2,7	4,4	2,7	2,7	3,2
Relacionamento familiar	2,8	3,0	4,8	2,7	3,0	3,4
Relacionamento social/interpessoal (amigos ou grupos)	2,7	2,9	5,3	2,8	3,0	3,6
Conflitos emocionais, tais como depressão, timidez	2,8	3,2	4,8	3,2	3,2	3,5
Conflito de valores/conflito religioso	1,8	1,8	3,0	1,4	1,9	2,1
Aprendizagem	2,6	2,8	4,0	2,6	3,0	3,1
Financeira	4,2	4,3	7,4	3,7	4,0	5,0

Fonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis(2004).

O principal fator atribuído pelos estudantes foi o de origem financeira, seguido pelos referentes ao *relacionamento interpessoal e conflitos emocionais* – opções de cunho

mais subjetivo. Aspectos como *relacionamento familiar, aprendizagem e adaptações a novas situações* tiveram médias muito similares.

Rocha (2004), em estudo sobre a assistência ao estudante, apoiado em experiência vivenciada no Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), setor responsável pela operacionalização da política de assistência social aos estudantes na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluiu que essa política tem como objetivo promover o acesso e a permanência do estudante no ensino superior público mediante oferta de condições materiais para a de formação acadêmica e profissional. Então, motivou-se a investigar a relação estabelecida entre os que prestam os serviços de assistência (instituição universitária) e os que deles usufruem (estudantes). Ela pesquisou se:

- a) a relação estabelecida entre os sujeitos é de troca ou acesso?
- b) As ações são operacionalizadas com vistas à prestação de serviços assistenciais em uma perspectiva restrita ou ampliada?

Rocha (2004) aponta que os serviços assistenciais assumem duas perspectivas teóricas de operacionalização: a primeira é compreendida como prática fundamentada na ideia de pobreza absoluta (um padrão de privação extrema pela ausência de requerimentos mínimos necessários à sobrevivência biológica); as ações de assistência nesse âmbito são caracterizadas por programas e serviços de baixas qualidade e abrangência social, oferecendo apenas os recursos para a sobrevivência do usuário; a segunda se baseia na concepção de pobreza relativa (padrão de privação determinado pelo nível de vida dos membros de uma determinada sociedade).

Baseada nessa discriminação, Rocha (2004) sugere esta hipótese de trabalho: *a política de assistência estudantil na UFPE tem caráter assistencialista, pois se fundamenta na concepção de pobreza absoluta, caracterizada por prática deteriorada pela crise que atinge as políticas de assistência social e educação universitária, restringindo-se ao atendimento das necessidades básicas de alimentação, moradia e saúde dos estudantes.*

Essas formas de operacionalização da assistência social no espaço acadêmico, também na investigação dessa autora, estão vinculadas de modo direto aos processos conjunturais que alteraram o perfil das políticas sociais no Brasil nos anos 1990, especificamente as de seguridade social e de educação universitária. A autora, como outros anteriormente citados, assevera que o contexto brasileiro é marcado pelo ajustamento estrutural determinado pelos organismos financeiros transnacionais para a nossa inserção na economia mundial e que esse fenômeno produz choque entre os processos de democratização e a grave crise econômica que envolve também os outros países periféricos da América

Latina. Ela conclui que compreender o perfil da assistência social e da educação universitária implica inseri-las no movimento da sociedade capitalista. Assim, a autora assinala duas ocorrências que interferem no perfil das políticas públicas no Brasil: a) as mudanças no mundo do trabalho, no espaço produtivo propriamente dito; e b) as conseqüentes transformações nas relações entre Estado, sociedade e mercado.

Ela segue explicando que, nessa conjuntura, foram postas em prática estratégias onde os serviços sociais rentáveis para o mercado, que sirvam para acumulação do capital são privatizados, como saúde, previdência e educação universitária. Delineia-se o projeto, para os países latino-americanos, de implantação de programas voltados para o *alívio da pobreza*, de forma a manter a clientela política que substitui o apoio decorrente de pactos mais amplos de difícil ocorrência por conta do padrão das políticas neoliberais (ROCHA, 2004).

Na perspectiva de Faro (2008), a gestão de políticas públicas, ações afirmativas e dos programas de assistência ao estudante se revestem, na Universidade Federal do Pará, de grande relevância e atualidade. Esta afirmação pode ser aplicada às demais IFES brasileiras,

[...] uma vez que estudos têm comprovado que a pobreza e a miséria em nosso país não são resultantes apenas da escassez de recursos, mas são fenômenos que, na verdade, refletem o perverso padrão de distribuição da renda, sobretudo porque, além de elevada, a desigualdade no Brasil tem demonstrado uma impressionante rigidez. (FARO, 2008, p.1).

E ademais, pesquisas sobre o perfil do estudante universitário brasileiro – muitas realizadas pelo FONAPRACE – indica que o resultado encontrado representa a média do perfil da população brasileira. Tendo uma dívida social que se arrasta por alguns séculos, sem resolução satisfatória, e agravada pela conjuntura, que já foi abordada neste capítulo sob a reflexão de diversos autores, o Brasil expressa índices desproporcionais quando o assunto é socialização das riquezas. Para Faro (2008, p. 1):

Esse quadro, que não apresenta solução a curto e médio prazo, tem imposto a suas instituições e cidadãos, com justificada urgência, um amplo debate sobre como construir adequadamente a cicatrização de suas profundas chagas sociais e o equilíbrio de oportunidades de desenvolvimento humano para todos. No âmbito das universidades essa discussão é tão fundamental quanto o tema dos currículos ou dos projetos pedagógicos dos cursos, pois parte significativa de nossos alunos não lograrão êxito em sua carreira se não lhe forem proporcionadas as condições objetivas para tal; do contrário, gerar-se-á o perverso quadro da retenção acadêmica, que é prejudicial para eles e para o país como um todo.

Mencionando a preocupação do Ministério da Educação (MEC) com a evasão de estudantes no ensino superior, esse autor cita a criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, em meados da década de 1990, cujos

estudos demonstraram que 40% dos alunos que ingressavam na Universidade abandonavam o curso antes de sua conclusão; o remate dessa investigação aponta para o fato de que observar os índices sobre evasão deve ser o primeiro passo para se identificar e compreender os fatores que conduzem a ela (FARO, 2008). O relatório da referida Comissão mostra que esses fatores estão divididos em três ordens: a) os relacionados ao próprio estudante; os vinculados ao curso e à instituição; c) os fatores socioculturais e econômicos externos, onde merecem destaque aqueles relativos a: mercado de trabalho e reconhecimento social da carreira escolhida, qualidade da escola de ensino fundamental e médio, conjunturas econômicas específicas, desvalorização da profissão, dificuldades financeiras dos estudantes, óbices na atualização da Universidade ante os avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade, ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (FARO, 2008,p.2).

Com efeito, essa mesma comissão sugeria como iniciativas preventivas: oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldade no ensino; melhorar a formação pedagógica do docente universitário; estabelecer mecanismo de apoio psicopedagógico ao estudante; criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas; ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas etc.; desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias; proporcionar ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação; incentivar a produção de material para divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculadas (FARO, 2008).

Neves, Raizer e Fachinetto (2007) empregam um tom menos carregado ao examinarem as transformações no contexto macrossocial que influenciam os contextos nacionais e conseqüentemente o sistema educacional superior. Eles acentuam que tais transformações devem ser analisadas à luz de dois importantes componentes, que são *a globalização e a emergência da sociedade do conhecimento e da informação*, que tem como pano de fundo o progresso exponencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A globalização é definida como fenômeno complexo e multifacetado, sobretudo contraditório, um processo de integração das sociedades, enfatizando tanto os lados trágicos de desintegração dos Estados nacionais, de desorientação social e cultural e quanto lados positivos de esperança e possibilidades de reorganização social e econômica da humanidade no plano global. (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007).

Mesmo contraditória, a globalização abre espaço para muitas possibilidades, dentre as quais, a reorganização das teias de relações sociais e econômicas na contextura mundial e tratamento de questões tais como: a mundialização dos problemas ambientais, a instantaneidade da informação e da distribuição do conhecimento; a emergência das redes como plataforma de uma revolução sem precedentes em todas as esferas do trabalho humano; crescimento da importância de organizações de representação de interesses multilaterais e de organismos internacionais com funções crescentes de governo na nova ordem mundial – que estimulam a conscientização e emergência da cidadania planetária (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007).

Já em relação ao segundo processo – *a emergência da sociedade do conhecimento e da informação baseada nas novas tecnologias* – Neves, Raizer e Fachinetti (2007) apontam, como consequências, as novas formas de organização social, reveladas por esse processo, que acarretam uma visível revolução social, econômica e política.

Esse quadro tende, na decodificação desses autores, a revalorização do conhecimento como fonte de orientação do progresso da sociedade – a educação voltando ao centro das preocupações das políticas públicas e projetos privados – sendo fundamental a sua administração racional, sua geração, difusão e aplicação. Tal quadro acarretaria também deixar de lado a ideia de que uma economia só produz capital físico, uma vez que sua base agora é o *capital intangível* e o *capital humano* no sentido contemporâneo do termo. Esse novo contexto de mudanças vai exigir reflexão sobre o projeto de desenvolvimento econômico e humano, socialmente sustentável, que os países em desenvolvimento querem, onde a educação é fator de fortalecimento das dimensões socioeconômicas e culturais e o conhecimento não seja fonte de exclusão (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007).

Em decorrência, esses autores destacam possíveis novos cenários que se projetam para a América Latina, no novo contexto de relacionamento entre globalização, internacionalização do conhecimento e o sistema educativo superior: a) localismo com irrelevância, com IES a margem da globalização, por autoexclusão, por crítica à mundialização ou por inabilidade para conexão a redes de conhecimento mundial; b) globalização com subordinação, quando IES estão conectadas à globalização pelo consumo de conhecimento produzido externamente (clientes de software); c) globalização com interação, quando IES participam de maneira interativa na globalização do conhecimento, absorvendo e também produzindo-o de forma relevante para a sociedade; é o estágio em que o papel comunicativo e reflexivo das instituições acadêmicas é importante.

Neves, Raizer e Fachinetto (2007) defendem, em sua explanação, a ideia de que as instituições acadêmicas devem ter o compromisso com o conhecimento socialmente relevante e o fortalecimento da sociedade civil e que é importante, nesse âmbito de opções, que os sistemas educacionais demonstrem condições de sustentar um *continuum* de incorporação de estudantes de modo eficaz.

Zago (2006) deteve-se sobre a problemática do estudante universitário de origem popular, dentro de uma linha inovadora de pesquisas que se interessa por casos que fogem à tendência dominante de se voltar invariavelmente para situações denominadas de *fracasso escolar*. Interessando-se por explicações dos processos que possibilitam ao estudante romper com a tradição de seu meio de origem, que é a *escolaridade de curta duração* – ou seja, por estudar trajetórias de êxito escolar para além das variáveis clássicas da Sociologia, como renda, ocupação, escolaridade dos sujeitos sociais, e voltando-se para as práticas de pais e filhos no processo de escolarização – essa autora traz importantes aspectos que complementam os assinalados pelos autores anteriormente citados. Isto, tanto no sentido de corroborar a tese do contexto mundial como determinante dos contextos nacionais, quanto no de apresentar novas facetas que podem servir como saídas possíveis no plano local.

Essa linha de pesquisa destaca-se pela visibilidade conferida às ações empreendidas pelos sujeitos sociais, o que contraria a *visão patologizante das famílias* – um conhecimento dominante, nas ciências sociais – que se apoiava em uma caracterização genérica dos meios populares, frequentemente associada à passividade e ao imediatismo nas reivindicações. Ao lado disso, traz explicações de como algumas pessoas conseguem escapar da marginalidade, já que muito foi repetido que pobreza gera pobreza e, por vezes, desvios, o que tornou complicado explicar como alguns rompem o círculo vicioso; ela aponta as estratégias integradoras que se contrapõem ao processo de exclusão, colhidas em pesquisas com universitários (ZAGO, 2006).

De sua investigação realizada entre 2001 e 2003, com candidatos ao exame vestibular (primeira etapa) Zago (2006) conclui que: a) identificar o que permite a alguns fugir ao círculo vicioso que leva à exclusão e a marginalidade pode ser tão ou mais útil para propostas de políticas sociais quanto apontar esse círculo vicioso; b) a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público, isto é, as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado, aumentando-lhes as vagas; c) uma efetiva democratização da educação superior requer políticas para ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, assim como políticas voltadas para a permanência dos

estudantes no sistema educacional de ensino; d) uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta a questão - *acesso a universidade, sim e depois?*; isso não é suficiente e não podem ser considerados indiscriminadamente casos de acesso ao ensino superior como sendo *sucesso escolar*.

Ela questiona: *sucesso escolar representa o acesso, ou vai além para definir tanto a chamada “escolha” pelo tipo de curso quanto às condições de inserção, ou seja, de sobrevivência no sistema de ensino?* E conclui: não há uma relação direta entre as características socioculturais da família e a aprovação no concurso vestibular, pois a maioria dos candidatos é reprovada em decorrência da distorção demanda/oferta de vagas; existem intensa desigualdade de acesso ao ensino superior e seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários.

A segunda parte da pesquisa dessa autora objetivou conhecer, para além do acesso, as condições de permanência no ensino superior, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso. Os estudantes pesquisados são ex-alunos da escola pública, com um passado de bons resultados escolares e demonstrando apreciação muito crítica sobre suas chances objetivas, por conta do histórico escolar pouco competitivo e o alto grau de concorrência do vestibular; a falta de esperança fê-los considerar o primeiro com um *exercício, uma experiência* para familiarização com o sistema de provas e *fazer diferente na próxima seleção* (ZAGO, 2006).

As conclusões da autora mediante esse quadro são muitas e diversas delas se repetem nas pesquisas com essa temática. Ela constatou que a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída continuamente e durante a história escolar desses estudantes; a sua chegada ao ensino superior não constitui um acontecimento natural, pois, até o ensino fundamental e mesmo até o médio, muitos têm um baixo grau de informação sobre certames vestibulares; os cursinhos preenchem a lacuna da formação básica e, para tornarem-se mais competitivos, esses estudantes fazem esforços para pagar sua mensalidade; além disso, a existência de um longo caminho a ser percorrido entre a decisão de prestar o exame e a inscrição e a baixa autoestima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na Universidade antes mesmo de tentarem o concurso, por autoexclusão; pondo em dúvida a própria capacidade, atribuem o resultado à *sorte* quando a previsão do fracasso não se confirma e acontece a aprovação no primeiro exame seletivo ou após várias tentativas.

O momento da escolha da especialidade a ser seguida, no curso superior – considerado um investimento que amplia as chances no mercado de trabalho – é de grandes dificuldades; essa escolha geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo eles,

proporcionam maiores chances de aprovação; para a autora, falar-se de *escolha* (termo genérico sob o qual se escondem diferenças e desigualdades importantes) suscita a reflexão a cerca de *quem de fato escolhe* pois corre-se o risco de ocultar questões centrais, como condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato, ao se falar genericamente de escolha; para a maioria, não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.

Perante tal situação, Zago (2006) aponta que a correspondência entre a condição social e a escolha pela carreira é tendencial e não absoluta; vários elementos constitutivos de cada uma das trajetórias analisadas na pesquisa não teriam possibilitado um percurso mais longo de escolarização *se não houvesse a mobilização do estudante*. Ela termina por “bater na tecla” já conhecida: um dos maiores problemas que os estudantes pesquisados (assim como os demais) enfrentaram reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. A ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino (“todos terão oito – *atualmente, nove* – anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento”). Parafraseando Oliveira (2000), ela assinala que **se elimina a exclusão da escola e não a exclusão do acesso ao conhecimento**. Os efeitos da exclusão do conhecimento aparecem na escolha do curso e nas primeiras fases do curso superior pelas lacunas na formação nas matérias básicas. Se, pela luta empreendida, o acesso representa *uma vitória* (expressão recorrentemente utilizada pelos estudantes), outra vitória será garantir sua permanência até a finalização do curso. Os estudantes provenientes de famílias de baixa renda precisam financiar seus estudos. Para isso, contam com uma pequena ajuda familiar e/ou residem nas moradias universitárias, com parentes ou dividindo despesas, ou arranjam trabalho.

Como, no Brasil, a longa permanência na escola e ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população, também, no grupo pesquisado por Zago (2006), em todos os casos, no ensino médio, a escolaridade esteve associada ao trabalho e à sobrevivência; como universitários, alguns são trabalhadores-estudantes e outros têm uma carga horária mais flexível em serviços prestados dentro da própria universidade (bolsas, estágios); a flexibilização de horário concedida por atividades na Universidade transforma-se em vantagem para o estudante, além de ser uma possibilidade de usar o computador, a internet, o espaço físico para estudar (estar em contato com a Instituição torna-se uma oportunidade de muito valor para a vida acadêmica). Zago (2006) encontrou

ainda que os diferentes perfis dos estudantes se desenham na relação estudo-trabalho, com repercussões significativas na sua condição e na constituição de suas carreiras universitárias, embora todos dependam do trabalho para garantir sua sobrevivência material; as diferenças são relacionadas ao próprio curso, sua estruturação em termos de carga horária, nível de exigência, entre outras realidades relacionadas às condições materiais, culturais e sociais do estudante; e o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos.

Zago (2006) lembra que uma análise sobre a condição de estudante não pode evitar considerar os efeitos relacionados à natureza do curso porque, pela grande seletividade social na porta de entrada, o *status* social do público varia fortemente segundo a área do conhecimento; os sentimentos de pertença/não pertença ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma; há cursos cujo público tende a se homogeneizar, confirmando uma situação denominada de *democratização segregativa*. Finalizando, Zago (2006) reafirma que a vida material tanto impõe limites práticos à atividade estudantil como também intervém moralmente no conjunto da vida intelectual.

Mediante os estudos até aqui apresentados, podemos já concluir que, no Brasil, se fazem necessárias políticas sociais setORIZADAS para minimizar defasagens decorrentes das determinações do contexto macroeconômico mais amplo. Pela legislação (ainda muito recente), a política de assistência social é formalmente direito social por um lado; e, por outro, na prática, ainda é muito limitada para a demanda. Para efeito de nosso estudo, na próxima seção, delinaremos o que tal legislação registra em termos de assistência ao estudante de nível superior.

2.2 Assistência ao estudante universitário na legislação brasileira

É consenso entre muitos autores, principalmente aqueles cujos trabalhos escritos nos baseamos – Mota (2009), Rocha (2004), Alves (2002), Araújo e Bezerra (2007), Faro (2008), Zago (2006) - que a condição de pauperização da população se dá predominantemente como consequência das medidas tomadas, pelos grupos detentores do sistema político-econômico mundial, para manutenção das regras de acumulação de riqueza e do monopólio dos meios para consegui-las. Porque não existe a intenção de se promover, de forma justa, a distribuição desses recursos, por meio da mudança dessas regras, busca-se fazê-la mediante políticas setoriais que fornecem *mínimos*. Assim, nascem as políticas sociais, que não deixam

de ser também fruto das lutas implementadas por todos os grupos que compõem a sociedade civil.

Inicialmente, encontramos fundamentos da assistência ao estudante na Constituição brasileira, quando a educação é referenciada como direito e concebida instrumento para a cidadania, tendo como compromisso o pleno desenvolvimento da pessoa. Temos, mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, de nº 9.394, de 26/12/96) apresentando dispositivos que amparam a assistência estudantil. Em seu artigo 3º, reitera o artigo 206, da Constituição Federal, ao determinar que: a) a educação deve englobar os processos formativos; b) o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Outro documento importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), reivindicação direta do FONAPRACE, que determina a adoção de programas de assistência estudantil destinados a apoiar estudantes que demonstrem bom desempenho acadêmico. Para o PNE (Lei 10.172/2001), o ser humano é ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive. E necessita imprescindivelmente de acesso à escola que: a) desenvolva formação ampla, valores e atributos inerentes à cidadania; b) se oponha à vinculação da educação a prerrogativas mercadológicas e globalizantes para formação de pessoas consumidoras e competitivas; c) se redefina como espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política (ALVES, 2002).

O FONAPRACE (2008) propôs a implantação de um plano nacional de assistência que atendesse ao estudante de baixa renda, buscasse reduzir as desigualdades sociais, permitisse a expressão durante a vida acadêmica. Sob esse direcionamento, essa instituição situava como imperativo sensibilizar as autoridades, os legisladores e a comunidade universitária para a importância da assistência como parte de um projeto acadêmico que tem a função fundamental de formar cidadãos qualificados e competentes, bem como promover a compreensão da assistência ao estudante como um investimento. Assim, nasceu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que teve, como ponto de partida, a investigação sobre o perfil dos estudantes das universidades públicas federais e debates no âmbito desse fórum, assim como a mobilização de estudantes e de setores da comunidade universitária. Segundo um documento de 2011, publicado por essa instituição, ele viria a se efetivar por meio de ações de assistência vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão destinadas aos graduandos presenciais das IFES, sendo continuamente aperfeiçoado e acompanhado para ser exequível e respeitar as

características e perfis específicos regionais. Lançado pela Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES), em 08/2007, tinha como objetivo a busca de solução dos problemas relativos a permanência e conclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de ações assistenciais na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida; em 12 dezembro de 2007, foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU), unidade do Ministério da Educação que planeja, orienta, coordena e supervisiona a formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, dentre outras atribuições, sendo logo acionado em 01/2008, com descentralização de recursos da ordem de R\$125.000.000,00; em 19/07/2010, foi consolidado como programa de Estado, por meio do Decreto nº 7234, e instituído no âmbito do MEC com a denominação de Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). São seus objetivos:

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

Segundo o PNAES, as áreas prioritárias para as ações da assistência ao estudante são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O advento desta legislação representa um avanço esperado durante décadas, fruto das reivindicações dos dirigentes, assim como dos demais *stakeholders* das IFES. Obviamente, ela não veio nos termos exigidos ao longo desses anos e, nesse momento, aparece como uma concessão governamental. Como produto das forças políticas atuais e trazendo novas perspectivas, essas medidas sinalizam, podemos dizer, ameaças e oportunidades.

Um pouco antes do PNAES, foi proposto o estabelecimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como um de seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência do aluno na educação superior. Trata-se de um programa no qual a instituição ingressa por adesão e que segue o princípio da não intervenção direta do Governo, que não

determina as ações a serem seguidas pelas IFES. Às instituições que aderem formalmente, são destinados, durante um período de quatro anos (2008-2011) verbas, para que empreendam ações dentro das dimensões eleitas pelo programa, que são qualitativas (01) e quantitativas (05). A primeira e única dimensão quantitativa é ampliação da oferta de Educação Superior Pública por meio do aumento em 20% nas vagas ofertadas, distribuição de 18 alunos por professor e 90% de taxa de conclusão. Como uma das estratégias para chegar à taxa estipulada, a UFC colocou a redução da evasão de alunos que na época estava em 34%; para reduzir essa evasão propôs-se, entre outras medidas, a melhorar a assistência ao estudante mediante serviços e bolsas.

Como uma das dimensões qualitativas, o REUNI colocou o *compromisso social da instituição* ao lado de *reestruturação acadêmica*, *renovação pedagógica da educação superior*, a *mobilidade intra e inter-disciplinar* e o *suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação*. Como metas do compromisso social estão os programas de assistência ao estudante, política de inclusão e de extensão universitária.

Interessa-nos aqui mencionaras ações propostas pela UFC nos quesitos *compromisso social* e *renovação pedagógica* da educação superior. No primeiro, são expressas metas para incremento dos programas em curso com base em um plano de assistência a ser criado até 2008, no qual seriam objetivados: aumento no atendimento psicopedagógico, nas vagas nas residências e no programa de assistência alimentar, no número de bolsas e no valor destas, dentre outros; no segundo quesito, aparece uma semente do PACCE, ali denominado Projeto Estudante Tutor, pelo qual o aluno que se coloca nessa condição de tutor de outros estudantes teria como tarefas: acompanhar uma disciplina e construir uma célula de estudos.

De modo geral, a educação, na legislação brasileira, constitui-se um direito fundamental, universal, inalienável, sendo considerada um instrumento na luta pelos direitos da cidadania e pela emancipação social; compromete-se com a formação integral do ser humano, alcançando todas as dimensões de sua relação com a sociedade. Para a consecução dessas prerrogativas, os governos são instados a garantir a inclusão e a permanência por intermédio de medidas assistenciais.

Hoje, a realidade nacional acena com novas possibilidades, advindas de decisões políticas governamentais, resultante das pressões sociais – por inclusão nos processos de distribuição dos recursos – e das instituições por maior autonomia. As medidas tomadas influirão certamente por serem de ordem financeira, administrativa e operacional, o que deve

provocar mudanças nas metas e nos processos organizacionais. Se, em um passado recente, a assistência ao estudante – tirando algumas experiências e iniciativas – não era considerada como espaço de ações educativas, de produção e transmissão do conhecimento e sim marginalizada no conjunto das prioridades acadêmicas e administrativas, hoje, tem elementos decisivos em forma de leis, planos e estratégias, decorrentes da pressão da sociedade, que podem concorrer para sua efetividade no âmbito do ensino superior.

No próximo item, cuidaremos da modalidade de assistência ao estudante praticada na UFC. Antes, é bom ressaltar que essas ações deram um salto quantitativo, se comparadas à do decênio anterior (anos 1990), por conta do montante de recursos advindos das estratégias montadas pelo Governo federal, a começar pelo REUNI. Nesses primeiros tempos, entretanto, ainda estão longe de contemplar eficientemente a demanda explícita e muito menos aquela oculta ao cotidiano burocrático e que só se apresentará e será solucionada mediante investigação local criteriosa e vontade política de conhecê-la e priorizá-la.

Cabe, por conseguinte, a pergunta: o que se pode fazer com base nessas iniciativas pulverizadas e de carácter paliativo, de modo que se caminhe não só para uma melhor distribuição de recursos objetivando o ensino público de qualidade, mas também para a ampliação da qualidade de vida do segmento discente?

2.3 A assistência ao estudante na Universidade Federal do Ceará

Neste item, destacaremos dois setores da UFC, onde podem ser encontradas as iniciativas e ações visando à melhoria da condição do estudante além das preocupações com ensino, pesquisa e extensão, fins a que se destinam os principais esforços das instituições universitárias. O primeiro é a PRAE, onde estão abrangidos os benefícios marcadamente “materiais” (moradia, alimentação, ajudas pecuniárias), resultado de ações sistematizadas ao longo da história das instituições universitárias brasileiras, à medida que surgiam as dificuldades de inclusão e permanência para o discente em seu percurso acadêmico. O segundo setor é a PROGRAD, originalmente especializado nas questões relativas ao ensino de graduação (estrutura de currículos e cursos, ingresso na Universidade e controle da vida escolar dos alunos).

2.3.1 Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

Na Universidade Federal do Ceará, o órgão originalmente destinado a tratar das demandas por assistência de seu alunado é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Criada em 1969, para ações culturais, desportivas e assistenciais (concessão de alimento e moradia a estudantes, que antes eram realizadas pelo Clube dos Estudantes Universitários - CEU, nos anos iniciais da UFC), hoje se coloca como gestora de políticas públicas de assistência ao estudante, priorizando a assistência socioeconômica. É assim que define, na página na Internet, sua atuação junto a esse público, com a ressalva de que "[...]é da natureza de seu trabalho incentivar, apoiar e acompanhar o estudante, em suas múltiplas demandas, no decorrer de toda sua trajetória acadêmica, através de ações efetivas nas áreas social, cultural, técnico-científica, esportiva e política." (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010c, p.1). Atualizando essa informação, podemos acrescentar que também empreende iniciativas na área de saúde, como o atendimento clínico psicológico e psiquiátrico, e preventivas, como a iniciação artística e acompanhamento psicopedagógico e psicossocial. Tais iniciativas acontecem por meio de programas como os de residência universitária, de apoio psicossocial, psicopedagógico, e psicológico, de bolsas de iniciação acadêmica (anteriormente bolsa de assistência), de assistência alimentar, de ajuda de custo para apresentação de trabalhos ou participação em eventos dos órgãos de representação estudantil, de incentivo ao desporto e ao desenvolvimento artístico.

Pelo PNAES, as áreas prioritárias para as ações da assistência ao estudante são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Mostraremos, agora, as ações desenvolvidas pela PRAE, por intermédio de seus programas, buscando identificá-las com as áreas eleitas pelo PNAES. Como a pesquisa se propôs a utilizar predominantemente a documentação e a bibliografia, consultamos o *site* oficial da PRAE. As áreas ou programas com maiores informações são os aqueles pelos quais passamos em nosso percurso profissional no setor ou estamos atuando, no momento. Acrescentamos que *as informações apresentadas se referem a eventos realizados ou implementados até o ano de 2011.*

2.3.1.1 Moradia Estudantil

O Programa de Residência Universitária (PRU), ligado à recém-criada Divisão de Gestão de Moradia da PRAE/UFC contava até o ano de 2011 com 16 casas – nove para homens, quatro para mulheres e três mistas – distribuídas em um dos *campi* – o do Benfica – abrigando cerca de 309 moradores. Dessas, 14 pertencem à Universidade e duas eram

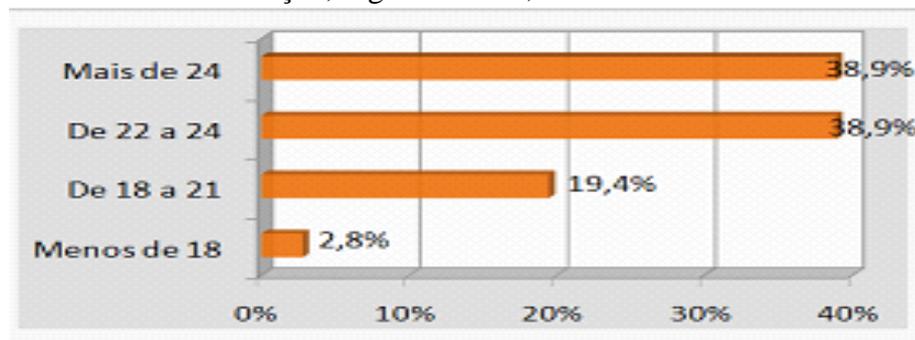
alugadas. É destinado a estudantes provenientes do interior do Estado do Ceará, oriundos de famílias cuja renda é insuficiente para mantê-los estudando na Capital por cerca de quatro a cinco anos. O estudante que pleiteia uma vaga nesse programa precisa, segundo o seu regimento:

- a) Estar regularmente matriculado e frequentando um dos cursos de graduação da UFC;
- b) Não possuir renda familiar ou própria suficiente para a sua manutenção;
- c) Ter família nuclear morando no interior do Ceará ou em outros estados;
- d) Não ter concluído nenhum curso de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1999, p. 1).

Ele passa por duas etapas na seleção: a primeira se compõe de análise de documentos comprobatórios de sua condição socioeconômica e acadêmica, entrevista individual e, quando necessário, visita domiciliar realizada pela equipe técnica do Programa de Residência Universitária; a segunda se constitui do seminário introdutório, durante o qual é feita a explanação sobre o funcionamento do Programa e as regras das casas.

Uma pesquisa realizada em 2009, por um grupo de estudante moradores nessas unidades (residentes), sobre o perfil desse estudante, utilizando as respostas de 12% do total dos moradores das residências, apontou que, em relação à faixa etária, o maior percentual de estudantes pesquisados tem entre 22 e 24 anos (Gráfico 1) (ARAÚJO JUNIOR; SILVA; SANTOS, 2009). Esse dado, se combinados a outros sobre o ano de ingresso do ensino superior e semestre em curso, daria margem a que se investigassem as condições de ingresso e permanência e daí que fossem feitas inferências sobre a efetividade do benefício recebido em relação às condições de vida trazidas por esse estudante, porque seriam informações importantes para a instituição conhecer tanto a potencialidade desses estudantes quanto dos recursos carreados para este programa anualmente.

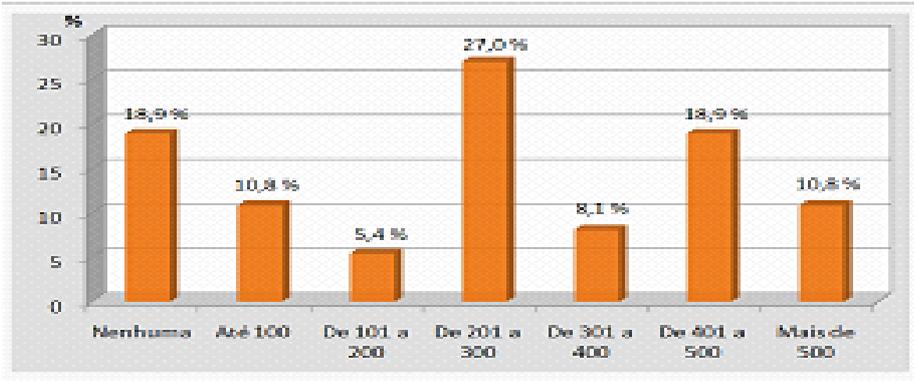
Gráfico 1 – Distribuição, segundo idade, dos residentes da UFC



Fonte: Araújo Junior, Silva e Santos(2009).

Quanto à distribuição da renda familiar mensal, o gráfico 2 destaca que o maior percentual se encontra na faixa entre R\$200,00 a R\$300,00, ou seja, o limite superior é pouco mais de meio salário mínimo.

Gráfico 2 – Distribuição de renda mensal dos residentes da UFC



Fonte: Araújo Junior, Silva e Santos (2009).

Com relação, ao estabelecimento onde cursou o Ensino Médio, a tabela 2 mostra a seguinte realidade: 78,4% do total são provenientes de escola pública, resultado que suscita muitas perguntas, dentre elas, que estratégias esses estudantes utilizaram para ingressar e quais eles precisarão encontrar para permanecer até o fim do curso, além do benefício material da moradia do qual já dispõem? Aqui, podemos nos reportar à realidade encontrada por Zago (2006) que bem nos lembra que estudantes com essas características conseguem romper o círculo vicioso, utilizando estratégias integradoras que se contrapõem ao processo de exclusão.

Tabela 2 – Tipo de estabelecimento de ensino onde o residente cursou o ensino médio

Onde cursou o Ensino Médio	Quant.	Freq. (%)
Todo em Ensino Público	29	78,4
Escolas Comunitárias	3	8,1
Maior parte em Ensino Pública	5	13,5
Total	37	100,0

Fonte: Fonte: Araújo Junior, Silva e Santos (2009).

Para atender a cerca de 310 moradores dessas casas, esse programa conta com três assistentes sociais (duas recém-admitidas por concurso público, uma em vias de se aposentar), uma técnica em educação (egressa da extinta Delegacia do MEC e também em fase de aposentadoria) e uma servidora técnico-administrativa no cargo de secretária (aposentando-se), além de uma bolsista de iniciação acadêmica.

O Programa Auxílio Moradia para estudantes dos *campi* da UFC fora de Fortaleza é outra ação nessa área; surgiu com a expansão da UFC dentro do Estado e da necessidade de moradia, por parte do alunado nas regiões distantes da capital. Esse programa busca

[...] viabilizar a permanência de estudantes matriculados em cursos de graduação dos Campi de Sobral, Cariri e Quixadá, em comprovada situação de vulnerabilidade econômica, assegurando-lhes auxílio institucional para complementação de despesas com moradia e alimentação durante todo o período do curso ou enquanto persistir a mesma situação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010e, p. 3).

A concessão ocorre por meio de seleção lançada em edital; os estudantes selecionados terão o seu desempenho acadêmico acompanhado enquanto estiverem ligados ao programa. Essa vinculação não os impede de receber, por mérito, qualquer uma das bolsas dos diversos programas da UFC, de agências de fomento ou de empresas. Para sua consecução, em cada um dos *campi*, é constituída uma comissão responsável pelo desenvolvimento desse programa, contando inicialmente com o apoio da equipe técnica da PRAE no processo de seleção e acompanhamento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010e).

Esse é um dos programas que mais mobiliza o dia a dia da PRAE—por conta de atendimentos de emergência, tanto pelas questões interpessoais dos residentes e serviços de apoio quanto pela manutenção de instalações—apesar de proporcionalmente beneficiar um número muito pequeno de estudantes no universo discente da UFC. A expansão da Instituição para o interior e a extensão do auxílio em espécie aos estudantes de outros *campi* podem vir a ser fatores de interferência, para menos, no fluxo da procura por esse benefício em um futuro próximo.

2.3.1.2 Bolsas

A concessão de bolsas não consta na lista do PNAES, mas está prevista no REUNI. O Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica, ligado à Divisão de Gestão de Benefícios, também recentemente instituída, anteriormente denominado Programa Bolsa de Trabalho e Programa Bolsa de Assistência, tem como objetivo

[...] propiciar aos estudantes de cursos de graduação presenciais – em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada – especialmente os de semestres iniciais na Universidade, condições financeiras para sua permanência e desempenho acadêmico satisfatório, mediante atuação, em caráter de iniciação acadêmica, nas diversas unidades da UFC. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010f,p.2).

A mudança na denominação desse programa foi acontecendo em virtude das novas concepções que as políticas para o ensino superior e para o estudante foram trazendo. A concepção atual é a de que deva contribuir para a inserção do bolsista, tanto no mundo acadêmico como profissional, tendo os professores e os servidores técnico-administrativos, responsáveis por esses estudantes, que, prioritariamente, *planejar suas atividades dentro desta configuração*. É pretensão do programa acabar em tempo médio com a figura do bolsista como substituto de funcionário. O bolsista de iniciação acadêmica poderá “envolver-se em atividades de ensino, extensão, pesquisa e administrativas, desde que lhes sejam confiadas tarefas compatíveis com seu nível de conhecimentos visto que a maioria se encontra no início do curso.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010f, p.2). A atuação do responsável pelo bolsista, nos diversos setores da UFC, será equivalente à de tutor, pois deverá

[...] acompanhar seu desempenho acadêmico; contribuir para a ampliação dos seus horizontes; incentivá-lo a buscar novas oportunidades como, por exemplo, preparar-se para seleções de bolsas de monitoria, PET, extensão, iniciação científica, arte, entre outras; vibrar com suas novas conquistas, em vez de querer mantê-lo na mesmice só porque está lhe servindo bem; enfim, fazer a sua parte como educador (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010f, p. 2).

Os estudantes que conseguem essa bolsa têm um tempo de permanência determinado como bolsistas – até dois anos – para que busquem, depois desse tempo, aquelas que elegem o mérito acadêmico como prerequisite e onde poderão efetivamente se aprofundar em sua área de estudo.

Eles continuam a se submeter a seleções baseadas em critérios socioeconômicos, o que concorre para que se verifique a cada ano uma concentração de bolsistas de determinados cursos e nenhuma procura por parte de alunos de outros, assemelhando-se ao que Zago (2006), autora referida no início deste capítulo, denominou de *democratização segregativa*. Atualmente, a PRAE conta com cerca de 700 bolsas nesse programa. Tem em seu quadro técnico duas assistentes sociais (uma pertencente a outra universidade federal e outra em transição para a aposentadoria), duas servidoras técnico-administrativas (uma das quais também em vias de aposentadoria), uma funcionária contratada em regime de terceirização, e uma bolsista de iniciação acadêmica.

2.3.1.3 Apoio Psicopedagógico e Atenção à Saúde

a) O Programa de Apoio Psicopedagógico

Criado em 1987 com o nome de Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU), tinha como objetivo “[...] ação psicoeducativa eficiente junto a estudantes e professores da comunidade universitária.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1987, p. 1). Na época, integrava a Divisão de Assistência Psicossocial (DAPS) juntamente com o Programa de Residência Universitária e o Programa Bolsa de Trabalho. Posteriormente, já nos anos 2000, a DAPS foi dissolvida e cada programa passou a ter autonomia de um setor e chefia própria. Em 2011, passou a fazer parte da Divisão de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico (que conservou o nome PAPEU), juntamente com o Programa de Acompanhamento Psicológico e o recentíssimo Programa de Atenção Psicossocial. De 1987 para cá, adotou direcionamentos diversos que foram consequência da flutuação que sempre caracterizou a composição da sua equipe técnica. Dispondo-se, naquele momento inicial, a ter como clientela todo aluno matriculado na UFC, o programa se propunha a objetivos ambiciosos, de grande amplitude, como podemos constatar nos quatro objetivos gerais constantes em seu projeto de implantação:

1. Atuar no processo ensino-aprendizagem, envolvendo estudantes e professores, diagnosticando problemas e/ou dificuldades que impeçam a adaptação do aluno ao seu curso e programando procedimentos de ordem psicopedagógica que visem a superação das dificuldades encontradas;
2. Realizar o acompanhamento sistemático dos alunos e professores envolvidos no programa, prestando-lhes a assistência necessária ao bom êxito dos programas educacionais por eles planejados;
3. Atuar como agente de mudanças dentro da instituição, funcionando como elemento catalisador de reflexão e conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a comunidade universitária;
4. Possibilitar a abertura de um novo campo de estágio, com prioridade para os alunos dos cursos de Psicologia e Educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1987, p.2).

Inicialmente, contava com equipe multidisciplinar (assistente social, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo), formada por profissionais cedidos de outros setores (professores dos cursos de Psicologia e Pedagogia). Uma série de fatores, tanto de ordem metodológica quanto administrativa, conduziu, ao final de sete anos após sua implantação, à desativação das atividades psicopedagógicas do programa (que manteve, nesse meio tempo, atendimentos em Psicanálise porque a PRAE contava com psicóloga com essa formação em seu quadro técnico-administrativo).

Em 1996, numa iniciativa da nova administração da PRAE, foi encetada a sua reestruturação. A partir de outubro de 1998, o PAPEU passou a contar, então, com um professor do Departamento de Psicologia da UFC (psicólogo escolar) e duas estagiárias de

Psicopedagogia – uma das quais pertencia ao quadro de técnicos da PRAE. Foram retomados, então, os atendimentos psicopedagógicos com base nos dados da pesquisa *Estudos sobre alunos universitários multirrepetentes no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará* (1996-98) empreendida pelo professor há pouco referido. Esses elementos evidenciaram alguns problemas no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior:

- a) nos atendimentos individuais feitos entre 1992-94 no PAPEU, ele observou problemas configurados por muitas repetições de disciplinas e problemas de identidade profissional;
- b) em suas atividades docentes:
 - matrículas fantasmas – alunos se matriculam e não comparecem;
 - trancamentos sucessivos após comparecimento a algumas aulas;
 - empenho e assiduidade sem sintonia cognitivo-didática;
 - alunos que atribuem reprovações a fatores de ordem afetiva e familiar;
 - professores que atribuem multirrepetência ao não-comprometimento do aluno com o processo ensino-aprendizagem.

Esse programa, até abril de 2011, contava com duas psicopedagogas. Com a migração de uma delas, com formação de assistente social, para o Setor de Atenção Psicossocial, instituído nesse mesmo ano, atualmente, conta em seu quadro, com apenas uma.

b) O Programa de Acompanhamento Psicológico

Em 2011, esse tipo de atendimento esteve circunscrito a abordagem psicanalítica, contando com dois profissionais da UFC e um em caráter de contribuição originária de outra instituição. Parte do material da divulgação do programa destaca que esse atendimento é

[...] um trabalho de escuta, onde a fala do estudante é tomada em sua singularidade, em um dispositivo propiciador do enfrentamento de sua responsabilidade em suas próprias dificuldades e sofrimentos. Caracteriza-se como um tratamento onde as manifestações do inconsciente são privilegiadas, colocando aquele que demanda uma análise numa posição de se confrontar com o desejo e, ao mesmo tempo, com limites, possibilitando em um tempo próprio, alterar as repetições sintomáticas e encontrar um lugar novo que o satisfaça (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011a, p. 2).

Em sessões semanais, atende aos estudantes de graduação e pós-graduação, vinculados pela matrícula à UFC, encaminhados pelo serviço médico, professores ou coordenadores da Universidade.

c) O Programa de Atenção Psicossocial

A criação do Setor de Atenção Psicossocial (abril/2011) objetivou constituir um espaço de escuta, acolhimento e definição de procedimentos necessários e possíveis para as demandas do estudante da UFC nessa área. Assim, busca promover atividades e eventos que impliquem, para esse estudante, esclarecimento, superação das dificuldades do ambiente psicossocial e consecução de seus objetivos dentro da Instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011b). Com esse projeto espera-se que o estudante atendido amplie seu nível de informação no que concerne ao ambiente universitário e aos serviços oferecidos pela UFC e construa uma postura crítica em relação ao papel da Universidade junto à comunidade externa, visando à transformação social.

São também objetivos do referido projeto, ligados à assistência ao estudante: diagnosticar as necessidades em assistência do estudante na UFC para subsidiar as atuações; intervir nos processos de trabalho da PRAE, especificamente no que diz respeito ao registro único de ingresso nos programas de assistência; promover atividades que permitam o intercâmbio dessa área com outros setores da UFC, bem como abrir campo de estágio para estudantes de cursos relacionados à atuação psicossocial.

Esse programa nasceu de uma ação que teve começo em 2009 – o Projeto de Iniciação Artística (INICIART). Ao acompanhar o percurso dos estudantes que moravam nas residências universitárias da UFC – provenientes da zona rural e predominantemente da rede pública de ensino – a equipe técnica da PRAE, no decorrer de anos, observou que as *dificuldades de ordem financeira, afetiva e de inserção* e as *exigências próprias da formação acadêmica* resultavam, frequentemente, *em condições psíquicas desfavoráveis ao seu desempenho na Universidade*. Esta equipe, considerando a tendência atual das políticas de assistência ao estudante, que é propiciar meios para a inclusão e permanência na instituição universitária, e o compromisso envolvido na relação com essa clientela que praticamente *mora dentro da universidade*, resolveu: “Por meio do estímulo ao fazer criativo e a expressão de afetos [...] favorecer a criação de vínculos na universidade por parte do grupo atendido, com provável repercussão sobre sua permanência na instituição.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009,p. 2).

O INICIART teve seu projeto-piloto implantado após reuniões da equipe técnica do PAPEU (psicólogas, assistente social e psicopedagoga) com o Diretor do Museu de Arte da UFC (MAUC) que se interessava em reeditar uma parceria com a PRAE acontecida nos anos 1998/99 – a Bolsa Arte, atualmente vinculada a Pró-Reitoria de Extensão. Essa

experiência fora direcionada aos estudantes de graduação da UFC que tivesse alguma aptidão para artes plásticas, detectada em prova específica. Essa parceria rendeu, além dos muitos quadros que hoje decoram as salas da PRAE, uma vivência importante para os participantes, que puderam no universo acadêmico ter essa aproximação prática com um dos campos da arte. Na versão 2009, por conta das peculiaridades desse grupo de estudantes residentes – que mobiliza bastante o cotidiano e os servidores da PRAE (não só aqueles lotados no Programa de Residência Universitária) – ficou decidido que se direcionaria exclusivamente para eles essa oportunidade.

Tratava-se de iniciativa praticamente inédita dentre as que já tinham sido oferecidas (antes haviam sido utilizadas técnicas artísticas em trabalho grupal com estudantes diretores das residências) e que, não só traria benefícios, mas tais benefícios fugiriam da órbita da assistência material – alimentação, moradia e manutenção através de bolsa (esta última não está garantida para todos) - que é a pauta que envida os maiores esforços da PRAE. (CASTRO; PESSOA, 2010, p. 13).

Assim, os objetivos desse projeto são:

1. Facilitar a inclusão de residentes universitários no meio acadêmico através do acesso às produções e construções artísticas coletivas;
2. Promover experimentos de criação individual e coletiva que viabilizem o desenvolvimento de habilidades artísticas coletivas;
3. Disseminar a produção artística do grupo no meio universitário, principalmente entre os demais estudantes vinculados ao Programa de Residência Universitária da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
4. Propiciar o fortalecimento dos vínculos entre os residentes universitários;
5. Tutorar o percurso acadêmico com vista um melhor desempenho destes estudantes e permanência no curso de graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009, p. 2).

A dinâmica desse grupo exigiu, de cada participante, 12 horas semanais para as atividades, nas quais eles são acompanhados pelas técnicas do PAPEU, por profissionais e bolsistas de extensão do MAUC. Os encontros foram assim organizados: a) encontros coletivos semanais, coordenados pelo pessoal do MAUC, tendo à frente um professor do curso de Arquitetura, artista plástico e, no momento, diretor da instituição; nessa ocasião, acontecem exposição sobre técnicas e modalidades de artes plásticas, as dinâmicas de criação (tendo como uma das temáticas o resgate da memória da cidade de origem do estudante por meio da expressão artística) e a intervenção artística no ambiente universitário e urbano (muros, residências, restaurante) - uma forma, dentre outras, de produzir um efeito multiplicador sobre a comunidade residente; b) encontros grupais semanais, coordenados por

duas técnicas da PRAE – uma psicóloga e outra assistente social com especialização em psicopedagogia – onde são propiciados *momentos reflexivos sobre as temáticas enfocadas e os efeitos suscitados pelo processo criativo*; a cargo destas fica também a organização de visitas aos espaços artísticos da cidade de Fortaleza (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009).

Em 2010, foi feito convite ao coordenador do curso de Teatro para integrar o projeto. Assim, foi posta à disposição dos estudantes outra modalidade – artes cênicas, sendo disponibilizadas para ela quatro bolsas. O programa dispôs nesse ano de 12 vagas com bolsa.

No final de 2009, foi realizada uma avaliação com o grupo de bolsistas (nesse início, o programa contou com sete bolsistas) que constou de duas partes: 1ª) avaliação do projeto; 2ª) autoavaliação. A primeira parte continha três itens iniciados pelas expressões: a) *foi proveitoso* b) *precisa melhorar* c) *sugiro que*. Na segunda parte, as expressões eram: a) *foi válido* b) *preciso melhorar*. Essas questões objetivavam levar a reflexão sobre a participação, pontualidade, aproveitamento, validade da proposta do ponto de vista dos bolsistas. Ao ser proposta essa avaliação, o objetivo era responder às perguntas: foi proveitoso? Em quê? O que precisa ser contemplado? Qual a parte do estudante no resultado? E assim obter mais subsídios para a continuidade da proposta. Daí, foram levantados pontos significativos, tais como:

- a) o contato com um campo de conhecimento apenas vislumbrado na experiência de cada um, até então, mostrou-se proveitoso, tanto pelo compartilhar experiências e pelo convívio grupal quanto por fatores intrassubjetivos suscitados que ajudaram a resgatar a autoestima;
- b) as referências a aspectos negativos, na verdade, expressam o valor da experiência para eles, já que se deram, principalmente, no sentido de correção e intensificação das atividades, no apontar a necessidade de organização *dos bolsistas através de regras, deveres* como forma de coibir faltas que interfiram no trabalhos coletivos, e na expressão do desejo de inclusão de outros quando assinalaram *mais pessoas trabalhando para incluir mais estudantes e a comunidade*;
- c) as sugestões, indicando a importância que deram à participação no projeto, apontaram para a resolução das carências sentidas e intensificação da atuação deles no espaço universitário e urbano e para a vontade de saber mais, despertada pelas atividades, quando sugerem *mais oficinas para o*

conhecimento das técnicas e disponibilização de variados instrumentos artísticos.

A equipe técnica envolvida no projeto, avaliando as respostas dadas pelo primeiro grupo de estudantes residentes, pôde concluir que houve aproximação entre a proposta e os resultados obtidos pelo grupo e que esse projeto-piloto se configurou como um trabalho de arte e educação bastante válido e promissor na primeira fase; o desvelamento gradativo que se processou, a partir do apelo ao potencial criativo dos participantes, os ajudou a enxergar os processos afetivos envolvidos que influenciam, em diversos graus, o manejo das situações cotidianas, dentre elas, o percurso acadêmico.

O Setor de Atenção Psicossocial, assim denominado provisoriamente, possui algumas frentes de atuação, como o Iniciart, e o acolhimento. O primeiro destinado os residentes universitários; e o segundo a todos os estudantes da UFC. O acolhimento é a ação de receber e acompanhar/encaminhar para o atendimento de demandas diversas: físicas, existenciais, sociais e até econômicas.

d) Atendimento psiquiátrico

Desde 2010, a PRAE conta com o apoio do Programa de Residência Médica do Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC) que cede residente em Psiquiatria para atendimento semanal de estudantes em um dos consultórios da Divisão de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico. Essa solicitação deu-se em virtude da emergência de casos de estudantes necessitando de tratamento medicamentoso e da dificuldade de atendimento nos lugares destinados, pela política de saúde governamental, a esse tipo atenção. A demora acarretava maior perda de tempo pelo estudante, o que muitas vezes significa o abandono ou trancamento do curso.

2.3.1.4 Alimentação

O Programa Assistência Alimentar, gerenciado na UFC pela Coordenadoria do Restaurante Universitário da PRAE, busca fornecer alimentação para a comunidade estudantil, com preço que prevê somente o custo da matéria-prima. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010b).

Em decorrência das metas do REUNI, que estabelece um incremento de novos alunos até o ano de 2012, e das ações de aumento de número de residentes em 50% e de crescimento do programa de assistência alimentar

em 50%, estima-se que no ano de 2012 o RU deverá ultrapassar o número de 6.000 refeições ao dia, levando em conta o atendimento médio diário, ultrapassando o atendimento de 3.000 refeições ao dia realizadas durante o 2º semestre de 2008, conforme informações do balancete financeiro mensal do RU. (MAIA, 2008, p. 68).

2.3.1.5 Ajuda de custo

O Programa Ajuda de Custo provê ajuda financeira a estudantes dos cursos de graduação para participação em eventos promovidos pelas entidades estudantis (Diretório Central dos Estudantes - DCE, centros acadêmicos - CAs, associações atléticas), assim como em eventos acadêmicos. Com essa ação, o objetivo é “[...] investir na socialização de informações e produção de novos conhecimentos, que venham aprimorar e enriquecer a formação acadêmica do nosso alunado e propiciar maior integração entre os estudantes”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010d, p. 6).

2.3.1.6 Cultura

Oficialmente, na PRAE, a ação de conceder ajuda de custo parece ser a que mais se próxima de uma iniciativa de promoção da cultura. Nesse âmbito, pode-se ainda considerar a iniciativa do Programa de Iniciação Artística, embora sua atuação sedê direcionada a um público restrito. A administração da Universidade tem dado preferência a desenvolver projetos e criar órgãos específicos destinados a essas ações culturais, desvinculando-as da assistência que presta ao estudante - mesmo estando previstas no PNAES como uma área prioritária. O porquê disso certamente ensejaria outra pesquisa.

2.3.1.7 Esporte

Por meio da Coordenadoria de Atividades Desportivas, a PRAE/UFC visa a “proporcionar à comunidade universitária a prática de esportes e atividades de lazer” e sua ação acontece junto às associações atléticas dos centros e faculdades, filiadas à Federação Universitária (FUCE). Por intermédio dessa Coordenadoria são promovidos também colônias de férias para crianças, cursos de iniciação esportiva, atividades que visam a integrar a Instituição universitária e a comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010a, p. 7).

Ao lado dos serviços prestados pelo Restaurante Universitário, os programas de moradia estudantil e de bolsa constituem o núcleo que sustenta a assistência ao estudante na UFC. Representam a tentativa de atendimento da demanda do discente por benefícios materiais que permitam a sua permanência na graduação mediante a satisfação de necessidades básicas, como alimentar-se, morar com dignidade e contar com apoio financeiro para despesas com transporte e, minimamente, material exigido pelo curso. Como foi observado, há programas importantes com quantidade insuficiente de técnicos, principalmente considerando a demanda e o tamanho do corpo discente da UFC, nesses tempos de ampliação de vagas, criação de *campi* e estabelecimento de políticas de acesso e permanência. Trata-se de um contingente bastante reduzido para responder pela busca cada vez maior por esse tipo de atendimento, principalmente se levando em conta os aspectos levantados, pelos autores aqui estudados, em relação ao contexto mundial, ao panorama da educação no País, às características socioeconômicas do estudante brasileiro e à natureza das políticas estatais atuais de assistência ao estudante, que é dar ênfase a distribuição de benefícios materiais. Essa ênfase, decorrente da maior intensidade do fluxo de recursos orçamentários para as universidades, tem o efeito de elastecer os critérios de seleção, mas mantendo o controle da distribuição – o que acarreta, da mesma forma, a necessidade de investimento em recursos humanos, principalmente.

2.3.2 Pró-Reitoria de Graduação

Concomitantemente a essa atuação da PRAE, desenvolve-se na PROGRAD da UFC uma iniciativa que pretende proporcionar a assistência ao estudante por intermédio de outro estudante. E, nesse caso, podemos aplicar-lhe apropriadamente a expressão *assistência estudantil* já que a outra, promovida principalmente pela Instituição, deveria, mais apropriadamente, ser chamada de *assistência ao estudante*. Ao contrário da maioria dos programas anteriormente citados, não tem como finalidade principal o fornecimento de benefício material. Trata-se do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE,) cujo principal objetivo é o aumento da taxa de conclusão de graduação na UFC (2010g, p.1), focalizando a evasão discente, um problema significativo da educação superior brasileira nos dias atuais.

Esse procedimento busca opor, às abordagens competitivas e individualistas, a ajuda mútua no enfrentamento de dificuldades tanto acadêmicas quanto interpessoais, ou seja, visa não somente à aprendizagem de conteúdos, mas também ao desenvolvimento de

competências interpessoais. Isso, segundo seus idealizadores, concorre para a promoção do sucesso acadêmico, pois os grupos de estudantes, organizados em células de aprendizagem cooperativa, ajudam-se mutuamente em diversos aspectos. Outros objetivos são a *formação de capital social, aumento da sinergia entre cursos e unidades acadêmicas, formação para a competência, atitude proativa e habilitação para o trabalho em equipe*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010g).

A equipe da COFAC da PROGRAD/UFC – composta por servidores do quadro docente, técnico-administrativo e cerca de 250 estudantes bolsistas de quase todos os cursos de graduação da UFC– elegeu como visão de futuro: “Que todo estudante da UFC sinta-se devidamente integrado ao seu ambiente acadêmico e que seja um protagonista intelectualmente autônomo, estimulado e habilitado para ensinar, aprender e agir cooperativa e solidariamente.” Como missão, busca: “Colaborar para que a UFC seja eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências acadêmicas e no seu papel como instituição responsável pela construção de uma sociedade mais cooperativa.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010g, p. 5).

A metodologia utilizada baseia-se em preceitos da teoria da aprendizagem cooperativa, dando-se com suporte na formação de células (grupos) e encontros semanais, onde os participantes ajudam-se nas dificuldades acadêmicas e extra-acadêmicas; a interação estudante-estudante é utilizada como estratégia para “[...] promover não somente a aprendizagem de conteúdos, mas também para estimular o desenvolvimento de competências interpessoais necessárias ao agir cooperativo.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010g, p. 1). A equipe do PACCE aponta como vantagens desse modelo: promoção do sucesso acadêmico; estímulo ao desenvolvimento das habilidades sociais; surgimento do protagonismo social e estudantil; compreensão dos conflitos como situação de aprendizagem; desenvolvimento da autonomia intelectual e do sentimento de autoeficácia e autoestima; melhoria da integração dos estudantes ao ambiente acadêmico e da qualidade dos relacionamentos entre discente-discente e discente-docente; contribuição para o equilíbrio psicológico do estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010g).

No capítulo seguinte, faremos uma exposição sobre os preceitos da aprendizagem cooperativa, sem a pretensão de esgotar o tema, mas sim de aproximá-lo da nossa compreensão– como principiantes em sua teoria e prática institucionalizada – e da discussão sobre a assistência ao estudante universitário.

3 A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Explicitaremos, neste segmento, os fundamentos da teoria da aprendizagem cooperativa com procedência nos *textos de apoio utilizados pelo PACCE*: ode Johnson, Johnson e Smith (1998), Ovejero (1990) e Torres, Alcântara e Irala Jr. (2004), além de outros como os de Nakagawa (2002), Gava e Menezes (2006).

3.1 Aprendizagem cooperativa: pesquisa e teoria

A investigação sobre o impacto dos esforços competitivo, individualista e cooperativo constitui-se como algo tradicional na Psicologia Social americana, tendo esses estudos se iniciado no final do séc. XIX. Nas décadas de 1920 e 1930, houve duas grandes revisões sobre os temas *cooperação e competição*; Johnson, Johnson e Smith (1998), na década de 1970, conduziram uma revisão dessas pesquisas com foco na Educação. Antes dessa época, a maioria dos estudos tinha sido conduzida em salas de aulas e laboratórios de faculdades; entretanto, do ano de 1970 em diante, educadores de todos os níveis do sistema de ensino se interessaram por conhecer os efeitos da aprendizagem cooperativa junto aos seus alunos. Foi o momento em que houve um bom incremento da literatura nessa área. E desde 1990, a investigação da aprendizagem cooperativa no nível superior voltou a se fortalecer (JOHNSON, JOHNSON; SMITH, 1998).

A partir de 1960, esses autores conduziram uma pesquisa sobre a bibliografia acerca da aprendizagem cooperativa. Os resultados foram classificados em três grandes categorias relacionadas à qualidade da experiência – sucesso acadêmico, qualidade dos relacionamentos e ajustamento psicológico – ocasião em que foram comparados os esforços cooperativo, competitivo e individualista.

No quadro 1, temos uma síntese do que encontraram esses autores na literatura naquele momento:

Quadro 1 – Categorias relacionadas à qualidade da experiência cooperativa

Esforços cooperativos e Sucesso acadêmico	Esforços cooperativos e Qualidade de relacionamentos	Esforços cooperativos e Ajustamento psicológico
<ul style="list-style-type: none"> ●Exercem inúmeros efeitos sobre o apego ao curso – quanto maior for esse sucesso, mais comprometimento em concluir o curso. ●Ligam-se à possibilidade de obtenção de bolsas. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Promovem maior estima entre os estudantes mesmo entre os de etnias, cultura, linguagem, classe social, habilidade e sexo diferentes. ●Propicia, no nível superior, maior apoio social (acadêmico e pessoal). ●Trazem qualidade aos relacionamentos interpessoais – que colaboram para melhor ajustamento à vida da faculdade/universidade; produzem o acréscimo de mais alvos para que o aluno continue frequentando, reduzindo a incerteza quanto a frequentar ou não a faculdade; aumentam a integração à vida da faculdade; reduzem o conflito entre os interesses dos alunos e o currículo; intensificam a vida comunitária entre os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Relacionam-se com uma variedade de índices de saúde psicológica, com ênfase na autoestima mais elevada. ●Tornam o estudante mais habilitado socialmente.

Fonte: Elaboração própria.

Refletindo sobre os resultados encontrados na literatura pesquisada, Johnson, Johnson e Smith (1998, p.5) concluem:

Existe uma tendência de relação recíproca entre esses resultados. Quanto mais esforço os estudantes gastam no trabalho em conjunto, tanto maior a tendência de eles se estimarem uns aos outros. Quanto mais eles se estimam, com mais afinco se esforçam para aprender. Quanto mais os indivíduos trabalham juntos, maior será sua competência social, autoestima e saúde psicológica em geral. Quanto mais psicologicamente saudáveis eles são, maior a tendência de eles trabalharem efetivamente juntos. Quanto maior o número de relações comprometidas nas quais as pessoas se envolverem, mais saudáveis elas serão psicologicamente; por sua vez, pessoas mais saudáveis são mais capazes de desenvolver relações zelosas e comprometidas. Estes múltiplos resultados formam um *gestalt* central para uma experiência de faculdade altamente elevada.

O poder desse método está na inter-relação da teoria com a pesquisa e a prática e sua utilização, em turmas de nível superior, assenta-se em três eixos: a) teoria da interdependência social, onde a cooperação é resultante da interdependência positiva dos alvos dos indivíduos de um grupo (entidade dinâmica em que a mudança na condição de um membro acarreta a mudança na de outros ou de subgrupos); essa interdependência pode ser positiva ou de cooperação, negativa ou de competição e não existente, isto é, caracterizada por esforços individualistas; b) teoria cognitivo-evolutiva, para a qual a cooperação é tida como *um prerequisite essencial para o crescimento cognitivo*, com base nos alvos em comum. Além disso, os esforços cooperativos para aprender, entender e resolver problemas são fundamentais para a elaboração do conhecimento e a transformação das perspectivas conjuntas em funcionamento mental interno; c) teoria da aprendizagem, pela qual alunos

trabalham com afinco em tarefas por meio das quais eles auferem algum tipo de recompensas – o que não fazem se não houver ou se o resultado for o castigo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

No quadro 2, estão pontos em comum e as diferenças entre os três eixos teóricos:

Quadro 2 – Divergências e convergências entre os três eixos teóricos da aprendizagem cooperativa

Teorias	Divergências	Convergências
Interdependência social	<ul style="list-style-type: none"> ● Esforços cooperativos se baseiam em motivação intrínseca gerada por fatores interpessoais e aspiração conjunta por atingir um alvo significativo. ● Foco nos conceitos relacionais, no que se passa entre indivíduos (cooperação, por exemplo). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Predição de que a aprendizagem cooperativa promoverá desempenhos maiores do que a aprendizagem competitiva ou individualista
Cognitivo-evolutiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Foco no que acontece dentro de uma pessoa em particular (desequilíbrio, reorganização cognitiva). 	
Aprendizagem comportamental	<ul style="list-style-type: none"> ● Esforços cooperativos são fortalecidos por uma motivação extrínseca que visa recompensas. 	

Fonte: Elaboração própria.

A aprendizagem cooperativa possui também como um dos seus principais pesquisadores Spencer Kagan, que desenvolveu uma abordagem estrutural, pela qual se cria, analisa e aplica sistematicamente estruturas que podem ser utilizadas em todos os conteúdos, nas diferentes séries e em vários momentos de uma aula. Foram criadas diversas estratégias que podem ser aplicadas com quaisquer assuntos ou tópico de discussão, para qualquer faixa etária. O professor escolhe a estrutura mais adequada para determinada situação de aula e a integra ao seu conteúdo ou tema. Essas estruturas têm em comum a exigência do trabalho dos alunos em conjunto para atingir um objetivo.

A abordagem de Kagan da aprendizagem cooperativa é a de que se trata de um tipo estruturado de interação de colegas, enfatizando os relacionamentos humanos positivos, a colaboração entre pares, aprendizagem ativa, desempenho acadêmico, a participação paritária e o estatuto de igualdade de alunos em sala de aula. Acrescenta que pode ser usada tanto para ensinar línguas estrangeiras quanto Matemática, Estudos Sociais etc., pois essa abordagem se utiliza de estruturas sem conteúdo que proporcionam um modelo para as atividades de sala de aula, onde os estudantes podem colaborar uns com os outros no trabalho com teores fornecidos pelo professor ou pelos demais alunos (NAKAGAWA, 2002).

Gava e Menezes (2006) descrevem o conhecimento sobre os elementos essenciais que devem ser considerados na aprendizagem cooperativa, envolvendo pessoas, atividades, recursos e produtos, bem como as relações entre estes elementos, fornecendo uma conceituação explícita sobre eles, para ajudar a melhor compreensão desta área de conhecimento e contribuir para a construção de ambientes cooperativos mais fundamentados.

As autoras fazem uma diferenciação entre as expressões *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem cooperativa*, definindo a primeira como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), onde cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos elementos restantes. Trata-se, segundo elas, de um termo usado em uma variedade de propostas educacionais, envolvendo o esforço intelectual conjunto de estudantes, ou de estudantes e professores, em que, geralmente, os estudantes trabalham em grupos de dois ou mais, buscando mutuamente entendimento, soluções, significados e a criação de um produto; as atividades centram a atenção na exploração pelo estudante ou aplicação do material bibliográfico, e não simplesmente nas apresentações e explicações do professor. Em relação à *aprendizagem cooperativa*, a destacam como técnica na qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e como parceiros do professor, buscando aprender um determinado assunto.

Sobre a discussão quanto ao significado de *cooperação* e *colaboração*, Torres, Alcântara e Irala Jr. (2004) assinalam que, ao longo do tempo, se desenvolveram distinções arrimadas em práticas diferentes em sala de aula. Destaca-se, pelo fato de representar maioria, a concepção de que a aprendizagem cooperativa é mais estruturada e prescritiva, utilizando regras definidas sobre a interação dos alunos.

[...] os termos “cooperação” e “colaboração” designam atividades de grupo que pretendem um objetivo em comum. Apesar de suas diferenciações teóricas e práticas, ambos os conceitos derivam de dois postulados principais: de um lado, da rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral. De outro, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem. Desta forma, estes dois propósitos se organizariam mediante um instrumento que equaciona a comunicação com tais características: trata-se de uma comunicação direta, contínua, construtiva. (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA JR., 2004, p. 7).

Ovejero (1990), por sua vez, traz à discussão cinco mitos ou crenças sobre a aprendizagem cooperativa, considerados errôneos e sem fundamento. O primeiro aponta para que não se suprima a competição da escola porque, nesse mundo, o mais forte engole o mais

fraco. Ele relembra que, pelo contrário, esse é um mundo onde, em sua maioria, as atividades humanas são cooperativas e que qualquer sistema social (família, escola, empresa), para funcionar, necessita da coordenação de ações entre os indivíduos para consecução de metas comuns; nesse mundo o que vigora *é a interdependência*. O segundo desses mitos proclama que estudantes *adiantados* perdem ao trabalharem em *grupos heterogêneos*. Ovejero (1990) contrapõe a essa afirmação outra, dizendo que *quem ensina aprende mais*, pois utiliza melhores processos cognitivos para explicar o aprendido e há o benefício do desenvolvimento de *habilidades colaborativas e de amizades*. O terceiro mito postula a ideia de que membros de grupos de atividade cooperativa devem trabalhar na mesma intensidade e conseguir o mesmo nível de rendimento. Contrapondo essa afirmação, enfatiza que é possível dar a cada pessoa tarefas de acordo com suas capacidades e avalia-la segundo estas. Já o quarto mito diz respeito ao sistema de recompensas e defende a noção de que não é proveitoso dar uma só pontuação grupal, a todos os seus membros, pois poderia trazer desmotivação. Aqui o autor apresenta o argumento de que deve ser bem entendido pelos estudantes o sistema de recompensa grupal; acrescenta que, depois de experimentar o trabalho em uma atividade de aprendizagem cooperativa, é possível que a recompensa grupal seja tida pelos alunos como a melhor forma de avaliação. Ele assinala que *a longa tradição em competição* na escola pode interferir nesse momento. O quinto mito em destaque é o de que a aprendizagem cooperativa é simples. Ovejero (1990) contrapõe que o conceito de cooperação é simples mas que mudar a ênfase individualista e competitiva de uma aula para a colaboração *é processo complexo e de longo prazo*.

A orientação teórica cooperativa já tem um bom percurso em sistematização. Certamente, em cada cultura deve passar por adaptações que produzem novas formas de aplicação sem perder de vista os fundamentos que a caracterizam. A célula de estudos utilizada pelo PACCE foge à estrutura de uma sala de aula convencional, a começar pela figura do articulador que, pela sua condição de estudante de graduação, se encontra mais próximo dos demais membros do grupo do que um docente. Além disso, se tira do primeiro plano a preocupação com notas (embora tal preocupação seja o que o aluno leva muitas vezes a buscar essa alternativa) e se enfatizam a exploração do conhecimento em conjunto e a doação mútua, bem como a criação de laços de amizade.

3.2 Aprendizagem cooperativa: a prática

Os primórdios da aprendizagem cooperativa remontam ao livro Talmude, onde está registrado que uma pessoa deve contar com um parceiro de aprendizagem. Em seu percurso histórico, como iniciadores dessa prática e inspiradores das pesquisas posteriores nessa área, estão: Sócrates, que utilizava pequenos grupos e o diálogo em seu método *arte do discurso*; Quintiliano que apontava o benefício de um discípulo ensinar a outro; Lúcio Aneu Sêneca que, por sua frase *aquele que ensina aprende (Qui docet discet)*, comungava da mesma crença; além de Comenius para quem o aluno se beneficiava, tanto sendo ensinado como ensinando a outro. (JOHNSON, JOHNSON; SMITH, 1998).

Foram igualmente importantes, nesse sentido, estudiosos como Joseph Lancaster e Andrew Bell (séc. XVIII) que utilizaram grupos de aprendizagem cooperativa como propulsores da educação de “massas”. Benjamin Franklin organizou esse tipo de grupo para alcançar a própria educação. A aprendizagem cooperativa obteve incremento no início do século XIX, nos Estados Unidos, tendo dominado a educação ianque, nas três últimas décadas, desse mesmo século, pela utilização intensiva que Francis Parker fez dela. Já no início do séc. XX, John Dewey utilizou, em seu método de projeto, grupos de aprendizagem cooperativa. Voltando-se para a educação superior, há uma rica tradição desse método, nesse nível, em faculdades nos Estados Unidos, um número crescente de apresentações sobre o tema nas conferências e a existência de áreas relacionadas, como *aprendizagem com base em problema, comunidades de aprendizagem e retenção de alunos*. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Ovejero (1990) lembra que cooperação vai além de proximidade física, discussão e ajuda. Para ser considerado cooperativo o método tem que trabalhar com elementos-chave críticos para os esforços de cooperação – *interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo*. Eles são significativos para o instrutor/docente que se utiliza desse método.

Primeiramente, cada estudante deve ter a percepção de que está ligado aos demais, ou seja, em *interdependência positiva*, de modo a sentir que não será bem-sucedido se os outros não o forem.

A estruturação da *responsabilização individual* precisa acontecer de maneira que o desempenho de cada um seja avaliado por testes individuais, de pedidos para que cada aluno explique ao colega o que tem aprendido ou observando cada grupo e documentando a contribuição de cada componente; nesse ponto os autores fazem uma observação sobre o

propósito da aprendizagem cooperativa: “[...] fazer com que cada membro do grupo seja uma pessoa mais forte nos seus próprios direitos. Estudantes aprendem juntos de modo a subsequentemente poder desempenhar melhor como indivíduos.” (JOHNSON, JOHNSON E SMITH, 1998, p. 4).

O instrutor/docente assegurar-se-á de que a *interação promotora* face-a-face (para isso os grupos precisam ser pequenos) do sucesso de uns pelos outros deve acontecer por meio de ajuda, assistência, apoio e valorização dos esforços para aprender que resultarão em:

- a) processos cognitivos, como verbalização sobre maneiras de resolver problemas, passagem do conhecimento de um para todos, conexão do que se aprende no presente com o já aprendido;
- b) processos interpessoais, como o desafio de raciocinar e tirar conclusões, desenvolver modelos e facilitação dos esforços para aprender;
- c) conhecimento maior entre os alunos, tanto no nível pessoal quanto profissional.

Nesse processo, dá-se o ensino das *habilidades sociais* necessárias e seu uso adequado; “Liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e as habilidades para administrar conflitos são coisas que devem ser ensinadas com tanta precisão e tanto senso de propósito quanto as habilidades acadêmicas.” (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 4).

Tem que haver a consciência, por parte do instrutor/docente, de que levará algum tempo para o engajamento dos estudantes no *processamento de grupo*, o momento em que há a reflexão sobre processos usados pelos membros para melhorar e maximizar o aprendizado; eles podem identificar as ações que foram mais ou menos úteis para a eficiência do trabalho e tomar decisões sobre quais delas devem continuar ou mudar; o processamento do grupo resulta: no enxugamento do processo de aprendizagem, tornando-o mais simples, na eliminação de ações inadequadas e inúteis; na melhoria das habilidades para trabalhar como parte de uma equipe, dentre outros. O entendimento desses cinco elementos propicia ao instrutor/docente capacidade de:

- a) [...] estruturar qualquer lição, qualquer disciplina, de modo cooperativo; b) [...] adaptar a aprendizagem cooperativa às suas circunstâncias e necessidades específicas bem como aos alunos; c) [...] intervir no sentido de melhorar a eficiência de qualquer grupo que não esteja funcionando bem. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p.4).

Johnson, Johnson e Smith (1998) desenvolveram três modos inter-relacionados para a utilização da aprendizagem cooperativa: a) o formal, em que os alunos trabalham juntos, durante várias semanas, buscando atingir *alvos compartilhados de aprendizagem*, visando a completar, em *conjunto*, tarefas e trabalhos específicos; b) o informal, em grupos temporários e *ad hoc*, formados por um breve período, para promover apresentações, filmes, vídeos; e c) grupos em base cooperativa, que são de longo prazo (pelo menos, um semestre), com número estável de membros, “[...] cuja responsabilidade principal é fornecer a cada aluno o apoio e o encorajamento de que necessita para progredir academicamente e completar seu(s) curso(s) com sucesso.” (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p.7).

No próximo capítulo, relataremos procedimentos utilizados no exame do objeto desta pesquisa– material escrito, em forma de depoimentos, produzido pelos estudantes de graduação que experienciaram a utilização dos preceitos da aprendizagem cooperativa em sua prática, junto aos seus pares, na condição de instrutores/articuladores do PACCE no ano de 2011. Sua exploração visou identificar a potencialidade da ação do programa, divisado pelo prisma do estudante de graduação da UFC a ele vinculado.

4 RELATÓRIO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Buscaremos, nesse módulo, explicar os procedimentos metodológicos utilizados no processo investigativo, retomando a questão norteadora e os objetivos, geral e específicos. Em seguida, abordaremos o resultado da análise dos relatos de experiências dos bolsistas do PACCE. Serão apresentados quadros e trechos, com as categorias levantadas, seguidas de análise e interpretações.

A rotina de trabalho na PRAE, recheada pelas histórias de vida e do percurso acadêmico de estudantes que procuram esse setor em busca dos benefícios da assistência estudantil, destinados a favorecer a sua permanência e desempenho, nos levou a aprofundar o conhecimento sobre esta realidade, de maneira mais crítica, e a querer subsídios para ampliar as possibilidades da assistência ao estudante universitário. Isto nos traz algumas indagações sobre *que representam efetivamente para o nosso usuário os benefícios disponibilizados pela política de assistência estudantil*. Desse percurso, veio a opção pelo tema *Assistência Estudantil na Universidade Federal do Ceará: contribuições teóricas e práticas*.

Por entendemos ser importante conhecer a efetividade e o potencial das várias formas de assistência postas em prática atualmente, delineamos como questão-chave desta pesquisa *Que tipo de assistência traria benefícios além do âmbito material e poderia servir a promoção desse estudante? Como objetivo geral dessa investigação, temos: estudar a assistência ao estudante na UFC e sua potencialidade ante as demandas; os objetivos específicos para chegar a esse fim são: investigar as concepções que norteiam as políticas sociais no Brasil e a assistência estudantil nas IFES; analisar a contribuição da metodologia da aprendizagem cooperativa utilizada pelo PACCE nesse cenário*. Interessamo-nos levar nosso foco para o PACCE por algumas metas de sua proposta: situar o estudante como sujeito do seu processo ensino-aprendizagem, assisti-lo no enfrentamento das dificuldades acadêmicas e interpessoais, contrapor-se a abordagens competitivas, individualistas e assistencialistas.

4.1 Metodologia da pesquisa

Pesquisas podem ser de três tipos – explicativas, descritivas e exploratórias. As exploratórias buscam principalmente esclarecer conceitos para que seu resultado propicie a formulação de hipóteses para futuras pesquisas (GIL, 2010). Consoante, ainda, esse autor, são as que contêm menos rigidez no seu planejamento e habitualmente “[...] envolvem

levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.” (GIL, 2010, p. 27).

Consideramos que o presente trabalho apresenta elementos da configuração de uma pesquisa exploratória tendo em vista que se trata de uma aproximação com o objeto de investigação escolhido – o PACCE (no sentido de buscar maior compreensão sobre ele) e também porque se utiliza primordialmente de levantamento bibliográfico e documental. Nesta pesquisa, realizamos, fundamentalmente, a coleta de dados em bibliografia da área de políticas públicas, da aprendizagem cooperativa, e examinamos documentos do PCEAC.

Na fase de execução, quando procedemos também à interpretação dos dados, empregamos a técnica de análise de conteúdo de depoimentos escritos de estudantes participantes do PACCE. Para organização dos trechos selecionados utilizamos o Qualiquantisoft, um programa de computador. Nesta etapa, buscamos identificar a potencialidade da ação desenvolvida no PACCE com origem nas ideias presentes nos relatos desse grupo de estudantes da UFC, envolvido com a referência da aprendizagem cooperativa.

4.2 Caracterização da unidade de análise investigada

Para proceder à investigação, escolhemos, no universo ou população constituído pelos alunos de graduação da UFC, aqueles que participaram do PACCE. Tivemos acesso a um arquivo digitalizado, com 320 relatos redigidos por estudantes, referentes a sua experiência nos semestres 2011.1 e 2011.2. O conjunto de relatos daquele ano foi indicado pelo coordenador da COFAC, Prof. Manoel Andrade, por oferecer um resultado mais recente e, portanto, mais sistematizado da experiência do PACCE, programa que teve seu início oficialmente em 2009. O momento seguinte foi a escolha da amostra, quando nos definimos pelo conjunto de relatos referente à experiência no semestre 2011.1; dentre estes, consideramos os dos bolsistas selecionados naquele ano.

Ao depararmos o material a ser examinado – os 320 relatos de experiência de alunos de vários cursos de graduação – vivemos um impasse: como analisar os depoimentos e dali retirar subsídios para avaliar a potencialidade do PACCE, dentro dos objetivos a que se propõe, no cenário vivido pela Universidade Federal do Ceará. Na primeira leitura, chamaram-nos atenção: 1) o tom entusiasta empregado pela maioria; e 2) o fato de cada relato conter a identificação do autor (nome, curso, semestre etc.), o que nos pareceu um fator que poderia tornar as opiniões tendenciosas. Isto porque participar desse programa não constitui somente experiência acadêmica que vai enriquecer a formação geral do estudante, mas

também representa uma bolsa, um suporte financeiro – algo determinante da permanência do aluno na universidade – se nos lembrarmos do quadro da educação brasileira delineado pelos autores em cujos trabalhos esta pesquisa se assenta.

Iniciamos a leitura dos 15 primeiros, em ordem alfabética, do conjunto 2011.1. Nessa leitura, percebemos que cada discurso tendia a se padronizar em temas recorrentes: como se deu o conhecimento do programa, como foram a seleção, a participação em eventos como a formação (suporte teórico e prático), a criação e manutenção de uma célula (grupo de alunos nos cursos), as reuniões gerais e a semana de aprendizagem cooperativa.

Dessa leitura, produzimos o quadro3.

Quadro 3 – Temas recorrentes nos relatos de experiência dos bolsistas do PACCE

I- COMO CONHECI	
II- SELEÇÃO	
III - PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	III-1FORMAÇÃO III-2ATUAÇÃO NA CÉLULA (grupo de alunos) III-3REUNIÕES GERAIS III-4SEMANA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA
IV – INTERAÇÃO	IV-1 NO PROGRAMA IV-2 NA CÉLULA
V – CONTRIBUIÇÃO	V-1 DO PROGRAMA PARA MIM
VI- CRÍTICA	

Fonte: Elaboração própria.

Diante deste quadro, decidimo-nos por basear nossa análise na homogeneização em blocos de temas que os próprios estudantes foram fazendo para nortear a expressão das ideias.

4.3 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Escolhemos, então – em um universo de 178 relatos de estudantes que chegaram ao final do 1º semestre de 2011, como bolsistas do PACCE – 55, aleatoriamente tomados, representando cerca de 30,33%. Não consideramos os depoimentos dos bolsistas com experiência do ano anterior – 23. O motivo foi que, embora eles tocassem nos mesmos temas, sua experiência os situava em um patamar diferente daquele em que se achava o novato dentro das atividades desenvolvidas. Por exemplo, na etapa da seleção, o bolsista veterano tinha participação como organizador e como aplicador do processo seletivo.

Assim, os sujeitos pesquisados caracterizam-se pelas seguintes condições:

- a) estar matriculado em um dos cursos de graduação da UFC;

- b) atender às seguintes exigências -ter aprovado um projeto de sua autoria, detalhando a atuação que pretende desenvolver no PACCE; ter disponibilidade de 12 horas para dedicar ao programa; e
- c) atuar, ao mesmo tempo em que é preparado/formado dentro dos princípios do método da aprendizagem cooperativa, como elemento multiplicador desse conhecimento e transformador da realidade acadêmica, onde prevalecem a apreensão de conteúdos baseada em competição, individualismo, isolamento e distanciamento entre os objetivos de docentes e discentes.

Estes estudantes participam de seleção conduzida por outros bolsistas e coordenação do programa. Os trechos seguintes dão ideia desse procedimento:

Física01 - Primeiramente ao entregar a documentação, nós, estudantes concorrendo à bolsa, fomos informados que a seleção ocorreria durante uma semana, que seria repleta de atividades e palestras para entendermos os objetivos e como a proposta de aprendizagem cooperativa funciona. Desafio aceito. E lá estava eu no auditório pronto para saber o que iria ocorrer. Apesar de a seleção ter sido extensa e cansativa, esse cansaço foi superado pelas inúmeras alegrias e surpresas que tive ao longo daquela semana, conhecer pessoas e com elas trocar ideias, fez valer cada momento investido para participar desse projeto. E através da interação entre os bolsistas veteranos, consegui ver a riqueza que é a proposta da cooperação na vida acadêmica.

Eng.Alimentos01 - Até então tinha uma ideia muito vaga do que seria a aprendizagem cooperativa e foi uma surpresa muito grande quando participei da semana de seleção de novos bolsistas. Tive contato com pessoas que eram do meu curso e eu não conhecia ou não falava. Além disso, pude conhecer pessoas de outros cursos. No decorrer da semana a aprendizagem cooperativa nos foi apresentada e pude perceber quão abrangente era. Conhecia as comissões que atuavam dentro da própria bolsa, participei de dinâmicas na sala e no auditório, aprendi a elaborar um projeto.... Também pude contar minha história de vida e ouvir a de muitos estudantes. Aí pude ver que o programa prezava muito pelas histórias de vida e pela interação entre os estudantes. A elaboração do projeto foi feita com a ajuda dos veteranos que estavam nos “selecionando” e com a ajuda dos outros candidatos, fizemos tudo em grupo, até a correção do mesmo. O tema do meu projeto foi a disciplina de Física Geral 2 (uma disciplina com grande índice de reprovação no meu curso). Depois disso tivemos uma entrevista com os selecionadores que nos acompanharam durante a semana.

Eng.Civil03 - Em fevereiro de 2011, deu-se início o processo seletivo: nesse período, bem no começo da seleção, conversei com colegas de curso que jamais havia conversado anteriormente, pois nunca tive a oportunidade. As salas foram divididas por curso e o curso ao qual faço parte teve de dividir salas com estudantes do curso de Direito da UFC. De cara, pensei: ”como colocam Engenharia Civil e Direito para ficar na mesma sala? Como dois cursos didaticamente distintos chegarão em algum consenso acerca de determinadas situações?”. No decorrer do processo as diferenças foram meio que sendo colocadas de lado, já que nesse período, também ouvíamos palestras que nos estimulavam a querer conhecer a história de vida do outro e que nos faziam, ao mesmo tempo, querer compartilhar a nossa história de vida com outra pessoa. Por falar em histórias de vida, devo mencionar que fomos “intimados” a escrever um memorial de 6000 caracteres. No começo, pensávamos que não era necessário essa quantidade de caracteres para um simples história de vida. Houve algumas discussões no processo seletivo por conta dessa questão, mas quando eu, particularmente, me propus a escrever o memorial, vi

que 6000 caracteres não era o bastante e me deu vontade de continuar escrevendo e escrevendo.

Odontologia02 -Todas as perguntas eram relacionadas com o que a pessoa já tinha feito, ou sabia em relação aos programas cooperativos e, com isso, eu achava que não seria selecionada, pois não havia participado de nada relacionado com a aprendizagem cooperativa, até porque não sabia da existência do programa anteriormente. Na última página tinha o pedido do memorial, o qual não tinha feito, então resolvi parar a inscrição e tentar fazê-lo pela manhã do outro dia. Eu gosto muito de falar, mas escrever sobre mim acaba por ser muito difícil então quase perco o prazo de entrega da inscrição. No dia do resultado acabei por ver o resultado do ano passado e acreditei não ter conseguido, a minha grande sorte foi que na segunda feira, que foi o primeiro dia de seleção, fui ao cinema e encontrei um amigo que me parabenizou pela aprovação na seleção inicial, de início não acreditei, mas quando ele disse o meu nome completo e afirmou ter realmente visto fiquei muito feliz, mas também preocupada por talvez ter perdido alguma outra seleção importante. Na terça pela manhã fui ao PICI, me perdi ao procurar por alguém que pudesse me dar informações, mas por sorte, após um tempo, encontrei um participante que me ajudou a encontrar a sala na qual deveria estar. Acabou por ser sido uma semana ótima, na qual conheci pessoas maravilhosas e pude iniciar a minha estada na aprendizagem cooperativa.

São momentos nos quais depararam práticas (dinâmicas de integração, trabalho com pessoas de cursos diferentes, exposição da própria história de vida) e conhecimentos novos (criação de projetos, teoria da aprendizagem cooperativa) e desde então já são solicitados a uma dedicação intensa.

Os estudantes cujos relatos selecionamos para análise apresentaram a seguinte distribuição, no que concerne ao *campus* e curso:

Quadro 4 – Distribuição dos estudantes por *campus* e curso

Campus	Curso	Numero de estudantes
Benfica	Administração de Empresas	01
	Direito	01
	Pedagogia	01
	Ciências Económicas	01
	Ciências Sociais	04
	Publicidade e Propaganda	01
Pici	Agronomia	01
	Ciências Ambientais	01
	Design	01
	Economia Doméstica	01
	Engenharia Civil	03
	Engenharia de Alimentos	01
	Engenharia de Pesca	02
	Engenharia Elétrica	01
	Engenharia Química	01
	Estatística	01
	Física	02
	Geografia	01
	Matemática	01
	Zootecnia	02
Porangabussu	Fisioterapia	01
	Medicina	01
	Odontologia	02
Total	23	32

Fonte: Elaboração própria

Do total de 32 estudantes, 17 são do sexo masculino e 15 do feminino; 18 deles estão entre o 1º e o 4º semestres do curso de graduação; 10 entre o 5º e o 9º; e quatro não declararam essa informação nos relatos. Por este quadro, percebemos que mesmo tendo sido uma tomada aleatória ficou bem privilegiada uma amostra proporcional de estudantes dos *campi* da *UFC* em Fortaleza. Chama a atenção, porém, o número de estudantes “das engenharias” em relação aos dos cursos de outras áreas do conhecimento - fato que daria outro excelente tema de pesquisa, de cunho psicopedagógico, se nos detivermos em seus porquês.

4.4 Percurso da análise dos dados

Identificamos, como foco de nossa análise, expressões escritas que destacavam a experiência em três das etapas do percurso do estudante no PACCE: 1. a **formação**, momento em que aprofundavam conhecimento sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa; 2. a **montagem e desenvolvimento da célula**(ou grupo formado por estudantes de graduação convidados pelos bolsistas para estudar um tema ou o conteúdo de uma disciplina);3. Os **momentos de interação**, promovidos pela organização do programa com o propósito de aproximar os estudantes bolsistas. Constituímos três blocos com as respostas colhidas para análise: formação oferecida pelo programa aos bolsistas selecionados; criação e desenvolvimento da célula de aprendizagem cooperativa pelos bolsistas selecionados; interação dos bolsistas promovida no programa. Utilizando o Qualiquantisoft, separamos os trechos relativos aos três temas escolhidos e os armazenamos no seu banco de dados. A partir das ideias centrais desses trechos, formulamos as categorias nas quais eles foram ordenados.

4.5 Análise dos relatos

Nesta parte, pretendemos dar visibilidade à percepção que o bolsista do PACCE tem de sua experiência com base na análise dos registros escritos que estão reunidos nos três blocos já mencionados.

1. Formação oferecida pelo PACCE aos bolsistas selecionados

Dentro desse primeiro tema, dos 32 relatos ou expressões escritas,30 produziram 57 menções, que originaram 06 categorias. Dois relatos - 3,39% - não continham menções.

Tabela 3 – Categorias com base nas menções ou ideias centrais semelhantes sobre a formação oferecida pelo PACCE

Categorias	Nº de menções (ideias centrais)	Percentual de menções (ideias centrais)
A - Fez amizades	07	11,86
B - Adquiriu conhecimentos	12	20,34
C - Fez adaptações	10	16,95
D - Foi bem acolhido	08	13,56
E - Compartilhou experiências	10	16,95
F - Vivenciou o trabalho grupal	10	16,95
Total	57	96,61

Fonte: Elaboração própria.

As categorias levantadas permitem-nos supor que, nessa fase de participação do estudante, foi possível para ele vivenciar situações novas que requereram de sua parte flexibilidade e do lado dos organizadores a responsabilidade de acompanhar de muito perto seu desenvolvimento do ponto de vista de conteúdos e principalmente das suas capacidades. Elas apontam elementos importantes para o processo ensino-aprendizagem dentro de uma instituição de ensino, tais como: a) capacidade de adaptação, abertura para mais conhecimentos e sua utilização prática; b) acolhimento, amizades, troca de experiências e o trabalho em grupo. Isto é o contrário do que normalmente o estudante universitário relata ter encontrado durante a graduação, ao buscar ajuda (no atendimento psicopedagógico, por exemplo) para suas dificuldades dentro da Universidade.

Assim, queremos destacar as categorias C – Fazer adaptações, e D – Ser bem acolhido, que apareceram corroborando esta afirmação. O estudante que ingressa numa universidade vivencia, no início, uma luta consigo mesmo, porque tudo nesse contexto lhe pede para promover mudanças, fazer adaptações e nesse momento é fundamental ser bem acolhido. Muitas vezes, ele abandona a graduação ou mesmo a conclui tendo escassas ou nenhuma experiência dessa natureza. Caso tenha tido, a sensação é de ter sido um evento isolado.

Podemos constatar nos trechos seguintes situações que exigiram o desenvolvimento dessa capacidade de adaptar-se do estudante no PACCE. A valorização dada a sua condição de aprendiz e multiplicador pelo contexto que o acolheu permitiu-lhe fazer reflexões e, ao registrá-las por escrito, conscientizar-se de sua importância como experiência.

C.Sociais01 –[...] No primeiro foi um pouco difícil pra mim, sou um pouco tímido e compartilhar sua história de vida com pessoas que você nunca havia tido contato antes, foi difícil.

Zootecnia01 – [...] tive duas formações diferentes em apenas um semestre de bolsa COFAC. Primeiro eu fiquei na formação de quinta pela manhã, com a facilitadora L., uma turma grande, as pessoas muito legais, mas por causa de alguns imprevistos,

eu tive que mudar de formação, então eu fui para quarta pela tarde, pois era o único disponível. Quando cheguei não me senti tão bem, pois as pessoas já se conheciam e eu me sentia pouco excluído, mas com o tempo eu fui me adaptando, e ali tinham poucas pessoas, era a menor formação da COFAC, acho que por esta razão as pessoas eram muito mais unidas, não existia panelinhas, nossa facilitadora muito boa também, a A. Fiquei com eles até o fim do semestre, combinamos de sair, fizemos nossa confraternização, foi muito bom.

Medicina01 –[...] Apesar de quinta-feira ser o dia da semana mais cansativo para mim nesse semestre, ir para a reunião era prazeroso, pois a cada dia nos conhecíamos mais e as reuniões não se tornavam tão cansativas. Enfim, valeu a pena perder, por um semestre, as noites de caranguejo e camarão para participar da nossa chamada formação “de quinta”.

O primeiro estudante, do *campus* do Benfica, relata uma dificuldade emocional que surgiu no contato com a nova experiência e que acabou superando, pois permaneceu no programa todo o ano. O segundo foi de um curso localizado no próprio *campus* onde se desenvolviam as atividades do PACCE e que encontrou obstáculos como a adequação aos horários e de ambientação, por chegar a um grupo já em andamento. Este também permaneceu no programa no decorrer de 2011. Já o terceiro, uma aluna de 4º semestre de um curso considerado muito exigente, localizado no *campus* do Porangabussu, e que ainda assim tinha tempo para “as noites de caranguejo”, vivenciou dificuldades físicas decorrentes da sua rotina diária, mas chegou ao fim do ano de 2011 mantendo-se no programa.

Em relação a sentir-se acolhido, os estudantes bolsistas novatos registram a importância da atitude do estudante que conduz a formação, ou seja, o formador, o representante do PACCE, perante o grupo, conforme ilustram os trechos seguir:

Adm. Empresas01 - [...] me senti muito bem, [...] era um espaço onde todos eram importantes e podíamos contribuir [...] para o crescimento intelectual e pessoal dos colegas.

C.Sociais03 -[...] a parte da Aprendizagem Cooperativa que mais me dão prazer em falar. [...] comecei a ter os primeiros contatos com outros bolsistas, [...] a melhor experiência relacionada a conhecer as pessoas da COFAC. ... As atividades eram agradáveis, as pessoas cativantes, o bom humor perdurava [...] Eu sentia que era bem vinda ali, que todos estavam no mesmo sentimento, todos tinham prazer em estar ali, apesar da correria diária.

Eng.Elétrica01 - No primeiro dia não conhecia muita gente [...] mas fiz muitas amizades ao decorrer do tempo. Nossa facilitadora M. foi bastante legal, nos orientou muito bem [...] e sempre levava dinâmicas para nos entreter, tinha um pensamento muito claro sobre o que é aprendizagem cooperativa e como era o seu funcionamento. Divertimos-nos muito durante os encontros e tínhamos ótimas conversas durante a formação.

Zootecnia02 - [...]nas primeiras formações sentia que não estava contribuindo muito com o grupo devido minha timidez, mas eu e a C., facilitadora, começamos a conversar fora dos encontros e na semana seguinte ela chegou dizendo para todos

que eu falava muito e que gostaria que eu falasse mais com as outras pessoas também. Esta atitude incentivou a minha aproximação com o restante do grupo.

Eng.Pesca02 - [...] quem ia ser a minha facilitadora a A. pra mim ela foi muito bom, pois gostei muito por eu conhecer ela da seleção, falando dela foi muito bom passar esses meses com ela aprendi muitas coisas, uma pessoa super contagiante que deixa qualquer pessoa pra cima, inovadora, além disso saber da sua experiência foi ótimo, as suas gargalhadas e o seu piquenique que ficou famoso por ser tão diferente, pois no Brasil ninguém tem esse costume, até as outras formação pegou a ideia, só não gostei muito no começo quando ela mandava eu fala mesmo sem querer, até que depois eu percebi que isso foi muito bom para mim pois me ajudou a saber me expressar melhor e perder um pouco a timidez que no final eu estava praticamente intima de todos...

Física01 - [...] Sem esquecer a pessoa que diretamente propiciou essa interação, que foi nossa formadora nesse primeiro semestre, uma ótima pessoa, linda, alegre e bastante divertida. Foi muito bom conhece-la.

Geografia01 - [...] mas só tenho a agradecer por ter ficado pelas sextas de manha, pois não éramos simplesmente uma formação éramos quase uma família, onde nossa formação começava quinta à noite e terminava no almoço do RU. A nossa formadora A., é uma ótima pessoa, não tem medo de inovar, de ir atrás de nossas ideias, cobrava quando tinha que cobrar, tem um grande espírito de liderança só tenho a agradecer a ela. Na formação nós nunca brigamos somente as vezes que tínhamos algumas divergências de ideias, mas sempre chegamos a um consenso com todos, sempre escutando as ideias de todos. Nossos picnics, a casa de praia, nosso vídeo, nossos desabaços, nossa camisa, o amigo doce foram momentos especiais e ficou 17 grandes amigos

Em relação à categoria/tema B – Adquirir conhecimentos - que exibiu maior percentual de menções (ideias centrais) tivemos depoimentos como esses:

C.Sociais03 - [...] acredito ter vivenciado mais fortemente os princípios básicos da Aprendizagem Cooperativa, [...] onde pude desenvolver algumas habilidades sociais, [...] receber ajuda relacionadas à todas as minhas dúvidas quanto à célula e a outras atividades da bolsa ...

Ec.Doméstica01 - [...] cada dia eu aprendia mais, cada texto lido eu trazia para a minha vida comparava e tentava aplicar na minha célula. As oficinas foram de grande valia para mim. Aprendi muito com as temáticas. Até meu vocabulário mudou, falava toda hora em feedback, bloqueio, alcançar objetivos. Fico muito feliz, pois sei que as oficinas foram criadas para nos ajudar em nossas células e realmente foi de grande proveito.

Eng.Alimentos01 - [...] aprendi sobre aprendizagem cooperativa e como usá-la na minha célula e na minha vida. [...] encontro semanal onde eu e outros 17 estudantes (se não me engano) de diversos cursos nos reuníamos para aprender de forma cooperativa. Fiz muitos amigos e aprendi a respeitar as diferenças de cada, o jeito de pensar e o modo de agir.

Fisioterapia01 - [...]adquiri valores e informações tanto para a minha vida acadêmica como para a minha formação pessoal que me ajudarão a transformar as atuais práticas de ensino aprendizagem.

Pedagogia01 - [...] todos nessa formação me transmitiram ensinamentos, sejam eles de vida particular ou acadêmica, todos deram uma contribuição muito importante

para mim. Sendo a formação ao meu ver, uma das principais atividades desenvolvidas na COFAC.

Direito01 - [...]É ali que o método cooperativo é passado aos recém-chegados articuladores que, por sua vez, tentarão transmitir o método para os demais estudantes da Universidade; é uma corrente. Depois de muitos textos da família Johnson, aprendi o significado de vocábulos estranhos como interdependência positiva, negativa, processamento de grupo, além das famosas fases do processo cooperativo. Avalio ainda que a realização de dinâmicas é fundamental para “quebrar o gelo” principalmente das primeiras formações. Acho que os melhores dias foram aqueles em que tivemos dinâmicas envolvendo encenações e desenhos, quer dizer, as dinâmicas que iam para além da simples leitura e discussão do texto.

Resta evidente, pelas expressões escritas, o contato desses estudantes com conhecimento novo; transparece inclusive que, por ser vivenciado no grupo, o que aprendem teoricamente se torna uma contribuição que transpõe o percurso acadêmico, ou seja, torna-se algo de valor para outras instâncias de sua vida. Interessante é o registro do convívio com estudantes de outros cursos, o que leva a estar em contato com as diferenças de pensamento e pode trazer tanto o debate como o conflito, que são situações favoráveis – se bem conduzidas - para o amadurecimento pessoal-profissional.

Outra categoria bem cotada, a E – Compartilhar experiências – teve expressões muito vinculadas à dimensão afetiva desses estudantes. Aqui um registro recorrente é o de ter contato com diferentes histórias de vida. Vejamos:

Agronomia01 - [...]seria impossível não falar bem daqueles momentos [...] Esta formação era maravilhosa, trocamos várias experiências e sem dúvida, aprendemos muito uns com os outros. ...

C.Econômicas01 - [...]a cada encontro de formação pude ir conhecendo cada um dos colegas, todos tão diferentes, não apenas de cursos diferentes, mas também pessoas com personalidades totalmente diferentes e cada um com uma história de vida única e bonita...

Design01 - A formação [...] eram muito legais pelo incrível que possa parecer, eu acordava feliz em saber que ia encontrar os outros articuladores e íamos conversar e dividir nossas experiências. [...] na primeira reunião de formação [...] começamos a compartilhar nossas histórias de vida e comecei a ver os meus colegas com uma perspectiva diferente. Em cada reunião de formação aprendíamos muitas coisas novas e ficávamos cada dia mais amigos.

Física01 - [...] fomos divididos em grupos [...] onde seriam abordados os problemas e soluções da aprendizagem em grupo. [...] lá estava eu pronto para conhecer novas pessoas durante o próximo semestre. E a cada momento que conversava e conhecia suas histórias, mais ficava interessado e foi esse interesse que fez nossa amizade se fortalecer e ir além das obrigações e deveres da bolsa.

C.Ambientais01 - [...] Tivemos altos e baixos, momentos de alegria e raiva, mas tudo foi passageiro e no final saíamos felizes para casa.

Eng.Pesca02 - [...] tinha os meus colegas de classes que foi muito bom conviver com ele, saber da suas experiências passadas, como dava indo as suas células, o seu curso, a sua vida familiar e outras coisas, pegar dicas com eles, escutar seus problemas. Discutir o texto juntos, às vezes agente entrava em conflito por pequenas coisas que no final tudo saia resolvido.

C.Sociais01 - [...] as tardes das terças-feiras foram muito agradáveis. Como todos eram de cursos diferentes as trocas de perspectivas diante de um questionamento levantado, eram excelentes! Foi um tempo de muito aprendizado, de aprender a ouvir e também saber expressar minha opinião sem agredir o outro.

Esse último trecho é uma sequência do relato do estudante que revelou, no período de adaptação, dificuldade por conta de sua timidez, digamos, inicial. Na continuação, ele já registra a mudança mediante o apoio que encontrou no grupo que integrou.

O delineamento da Categoria F – Vivenciar o trabalho em grupo - veio das ideias centrais de discursos como estes:

Odontologia02 [...] todos os dias foram muito bons, com esquetes e boas discussões sobre o assunto visto. Além de muita interação entre os participantes. Os diferentes tipos de pensamento nos levaram a um grande crescimento como grupo.

Publ.Prop01 - [...] aprendi e conheci muitas pessoas. [...] E foi com a ajuda deles que consegui colocar em prática minha célula. Foram vários momentos felizes e de aprendizagem, poucos tivemos discussões sérias e nos demos muito bem. Não posso esquecer de mencionar os lanches, momento único em que o silêncio reinava na sala ou quando realizados na praça da Gentilândia chamávamos a atenção de todos.

C.Econômicas01 - [...] podemos compartilhar não apenas conhecimento e projetos de célula, mas também compartilhar da vida, do aprendizado que ela pode proporcionar com a amizade, a solidariedade, a cooperação [...] criar laços de amizade construídos naturalmente no decorrer dos encontros, muitos deles nada convencionais como os pic-nics na Reitoria e na Arquitetura, passeios a exposição, a cada encontro nos uníamos mais e compartilhávamos a amizade.

C.Ambientais01 - Comecei a encarar essas reuniões semanais como momentos de descontração e aprendizado conjunto, pois em minha formação eu contei com pessoas amabilíssimas e contentes. ...pouco mais de uma dúzia de formações ...que renderam muitas risadas e muito aprendizado, pois em cada encontro era possível estudar um conteúdo diferente. ...

C.Sociais01 - [...] após nós começarmos a nos conhecer, o nosso relacionamento melhorou. Fomos nos identificando, conversando, brincando, rindo e construindo uma relação bastante amistosa[...]

Eng.Civil03 - [...] No começo das formações, o clima era meio que formal, pois os integrantes ainda não se conheciam. Com o passar do tempo, a grupo de formação passou a ficar mais unido. Passamos a promover o lanche, que era o momento de maior interação e descontração na formação.

Estatística01 - [...] eram três horas de muito conhecimento e diversão. [...] também tinha os momentos de interação entre agente que era o momento do lanche, cujo era o momento que todos gostavam muito.

Zootecnia02 - [...] Nos nossos encontros os textos sempre se encaixavam com alguma situação que estávamos vivendo ou na vida pessoal ou na célula. O grupo sempre estava disposto a compartilhar seus problemas e a contribuir nos debates gerados com a leitura dos textos. Com esse clima bom que foi se formando nas nossas reuniões, eu comecei a me soltar mais e me sentir bem dentro do projeto.

Esse trabalho em grupo se vincula fortemente, pela recorrência nos relatos, ao surgimento da amizade após as dificuldades iniciais de cada um. É perceptível nos relatos a ideia de que, nas atividades grupais, voltadas não só para apreensão de conteúdos, mas também para a aproximação entre os membros, se busca fortalecer uma relação de doação mútua. Isto torna as tarefas propostas não somente algo para ser executado, mas também elemento propiciador de interação e amizades. Vejamos alguns relatos nos quais se destacam expressões sobre o estabelecimento de laços de amizade (Categoria A):

Eng.Pesca01 - [...] onde fiz verdadeiros amigos foi em minha formação, sendo que minha facilitadora era a C. uma pessoa que de primeira achei que talvez seria muito difícil meu relacionamento com ela e felizmente estava completamente errada ela é maravilhosa e muito capacitada nos tornamos grandes amigas assim como eu com os outros [...]

Direito01 - [...] Conheci pessoas fantásticas durante as reuniões de formação do semestre com as quais certamente manterei laços de afetividade por muito tempo ainda.

Agronomia01 - [...] não era só o conhecimento teórico que eu estava adquirindo nas formações, mais as amizades que foram construídas serão levadas por mim por toda a vida

Eng.Civil02 - [...] foi muitas vezes uma das maiores alegrias da semana. Nós somos totalmente diferentes, mas a A. soube como ninguém aproveitar o melhor de cada um. Ela foi, de formação em formação, nos estimulando, criando laços de uma maneira que quando eu percebi, estávamos todos amigos, e a vontade de conversar, a saudade logo nos fez não mais esperar as sextas de manhã. Nós começamos a nos ajudar naturalmente. Fizemos um grupo de email, trocamos MSN e fizemos o grupo no FaceBook.

Física02 - [...] promoveu grande interação entre os bolsistas de diversos cursos gerando grandes amizades.

Pedagogia01 - [...] o que me auxiliou na condução de minha célula foi a formação, onde podia compartilhar com os meus outros colegas experiências relacionadas aos estudos, a construção e desafios a serem enfrentados em todos os períodos da célula, ... foi uma maneira de aumentar vínculos com pessoas de outros cursos [...] eu, particularmente, criei amizades, [...]

Eng.Alimentos01 - [...] Criamos um laço de amizade muito forte tanto com os articuladores como com a facilitadora. Tínhamos convergências e divergências. E até criamos as subcomissões da dinâmica (na qual eu fazia parte), a de texto e a comissão salvadora da pátria: a comissão do lanche, que sempre alegrava nossas tardes. No começo aprendemos a montar nossa célula. Vimos todas as etapas, desde a divulgação (depois da elaboração do projeto) até o tão temido e falado processamento de grupo. Aprendemos a usar a criatividade, vimos diversos textos e fizemos dinâmicas divertidíssimas. Sempre relatávamos sobre os nossos encontros de célula e assim tínhamos a opinião dos nossos amigos articuladores. Ao final do semestre nos confraternizamos num momento muito divertido.

A necessidade de analisar esses relatos levou-nos a separá-los em partes e sobre elas manter nosso foco. Mesmo separados em categorias pela semelhança das ideias, porém, esses trechos expressivos da percepção do estudante sobre sua experiência no grupo de formação em aprendizagem cooperativa estão permeados de constantes referências à satisfação de ser bem acolhido, de superar dificuldades de várias ordens, de contatar novas pessoas e outros conhecimentos; e que essas referências se repetem, independentemente da categoria em que as tenhamos incluído.

2. Criação e desenvolvimento, pelos bolsistas, da célula de aprendizagem cooperativa com estudantes de cursos de graduação

Dentro desse tema, os 32 relatos produziram 69 menções, que deram origem a sete categorias.

Tabela 4 – Categorias com base nas menções ou ideias centrais semelhantes sobre a criação e desenvolvimento da célula de aprendizagem cooperativa no PACCE

Categorias	Nº de menções (ideias centrais)	Percentual de menções (ideias centrais)
A - Sentiu-se desafiado (a)	02	2,9
B - Considerou bons os resultados	27	39,13
C - Teve dificuldades	19	27,54
D - Não enfrentou dificuldades	06	8,7
E - Fez adaptações	04	5,8
F - Obteve apoio	03	4,35
G - Aplicou o que aprendeu	08	11,59
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria

Neste bloco, aparecem como maioria as menções otimistas aos resultados de uma das tarefas do bolsista iniciante (articulador) do PACCE, que é a montagem da célula de estudo baseada nos preceitos da aprendizagem cooperativa com seus colegas de curso. Essa formulação, pelo que está registrado nos próprios relatos, tem origem na etapa de seleção quando os candidatos precisam elaborar um projeto para trabalhar uma disciplina ou um tema.

AdmEmpresas01 - A semana de seleção foi um corre e corre danado [...] Desenvolvemos atividades como dinâmicas de grupo, interação, habilidades de trabalhar em grupo, e dado orientações de como se fazer um projeto.

CSociais01 - Para mim, foi uma seleção bem diferente, pois além de termos uma formação sobre o que é era a proposta da COFAC e o que era a metodologia de estudos da aprendizagem cooperativa, nós tínhamos que elaborar um projeto que correspondesse às expectativas da coordenadoria. Então, após uma intensa semana, recebi a notícia que meu projeto havia sido aprovado! E, agora, eu estava ingressando de vez, como articulador, na COFAC.

Eng.Quimica01 - Em compensação também atravessei algumas turbulências. Elaborar um projeto de célula foi o maior deles, nunca havia escrito um projeto tão cheio de detalhes. O período de elaboração, verificação e correção do projeto foi muito complicado, por incrível que pareça meu projeto é essencialmente idêntico a três outros, todos fazemos o mesmo curso e elaboramos projetos baseados no estudo da disciplina de Princípios dos Processos Químicos. Passamos dias nos vendo não como colegas de faculdades, mas sim como concorrentes. No fim tudo deu certo e conseguimos os quatro a tão almejada bolsa. Durante a seleção recebemos uma grande carga de informações e nos comprometemos a por tudo em prática caso fôssemos selecionados.

As menções – predominantemente otimistas – ao desenvolvimento das atividades com a célula, que reunimos na categoria/tema B – Considerar bons os resultados, fazem contraposição às reunidas na categoria/tema C – Ter dificuldades, a segunda colocada quanto ao número ou percentual de menções. Ou melhor, deveriam. Na prática, ficam misturadas, pois, em suas expressões, os estudantes vão de uma para outra, enfocando mais ou menos intensamente as dificuldades e os efeitos positivos da experiência. Torna-se difícil muitas vezes separar em categorias estanques. Identificamos o fato de que 15 desses estudantes da amostra fizeram menções dentro do tema desse bloco que se encaixavam nas duas categorias que a princípio seriam contraditórias. Senão, vejamos:

Quadro 5 – Demonstrativo das respostas de 15 estudantes nas categorias B e C

B - Considerou bons os resultados	C - Teve dificuldades
01.A) Adm.EMPRESAS01 - Minha célula foi composta apenas pela V. F. Essa foi uma experiência e aprendizado mais marcante ...que já vivenciei na minha vida. ...além de obter a aprovação na disciplina do meu projeto, eu formei um laço de amizade muito grande com a V. .	01.B) Adm.EMPRESAS01 - ... Tivemos conflitos, acordos, choques de horários, momentos de celebração e outros de tristeza, como a reprovação da V. em duas disciplinas. Infelizmente, não tivemos momentos de interação e diversão, tornando um pouco cansativa os encontros de célula. E ficamos muito dependentes das tecnologias. E também não conseguimos fixar horários e locais fixos para os encontros, devido a choques de horário e um melhor planejamento.
02.A) C.SOCIAIS02 - Lembro-me do primeiro encontro, da presença de exatos onze participantes, de termos elaborado uma bibliografia para direcionar nossos estudos e da criação de horários – tudo isso com (muitos) conflitos que foram negociados e suplantados. Formulamos nossa bibliografia pautada em dois momentos: o primeiro, baseado num estudo sobre o pensamento sociológico clássico (com os autores Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber), como uma forma de nos introduzirmos ao segundo momento que era adentrar ao pensamento sociológico contemporâneo (com autores como Pierre Bourdieu, Erving Goffman, Norbet Elias, entre outros). O primeiro momento seria completado até o final do primeiro semestre (2011.1), enquanto o restante, claro, seria concretizado até o final do segundo semestre (2011.2). ...	02.B) C.SOCIAIS02 - ...Tudo foi discutido coletivamente, mas enquanto monitor de aprendizagem cooperativa, cometi erros e passei por algumas dificuldades: em alguns momentos acabei por me permitir acumular algumas atividades, o que pôde ter contribuído para que em alguns períodos eu acabasse por concentrar mais decisões e tarefas; passei pela tristeza de ver a célula se esvaziar, se minguar; erramos (eu e os demais da célula) ao nos cobrar uma carga de leitura tão alta, o que fazia com que sempre houvesse algum(ns) que não houvesse(m) lido o texto por inteiro; passei também pela dificuldade da falha de comunicação, os e-mails que não chegavam até às pessoas e prejudicavam a intercomunicação; passei por todos esses pontos negativos, não sei se posso dizer que eu os superei, mas sei que adquiri experiências para entender melhor o funcionamento de equipes, de grupos que trabalham cooperativamente.

B - Considerou bons os resultados	C - Teve dificuldades
03.A) Odontologia01 - E a minha célula, que de início deu tantos problemas, no final deslanchou no sucesso! ... Até na minha casa nos reunimos e viramos a noite estudando. Era sobre uma matéria bem complicada, Estomatologia. Fomos pra a.f., ok, foi mau, agora tínhamos a matéria de todo o semestre pra estudar (mais de 60 lesões). Nossa, como ficamos nervosas! Lágrimas rolaram neste dia, mas estávamos lá, uma ajudando a outra e dando apoio. No final de tudo, todas passaram, e eu consegui tirar 8,2 na prova, foi bom demais!	03.B) Odontologia01 - ... A maior dificuldade foi arranjar horários em comum, mas no final do semestre, com prova atrás de prova, as participantes compareciam sempre. ...
04.A) C.Sociais03 - ... Nesse grupo pude desenvolver algumas habilidades sociais, conhecer melhor algumas pessoas do meu curso e divulgar os princípios da aprendizagem Cooperativa.	04.B) C.Sociais03 - ...Mas, como em muitas células, a minha também teve seus problemas. No final do semestre, as pessoas não estavam mais tão dispostas a participar. Eram muitas provas, muitas atividades, o tempo estava ficando corrido, e gradativamente o número de pessoas diminuía, dificultando o estudo, já que as discussões ficavam presas a poucas pessoas. ...
05.A) Design01 - ... Com o passar do tempo os integrantes da célula começavam a ter mais intimidade e confiança uns nos outros, e então podíamos ver o progresso, ao fim do semestre todos os participantes da célula foram aprovados em conceito A e ficaram muito felizes e todos saíram conhecendo bem mais o método de aprendizagem bem mais eficiente que o comum.	05.B) Design01 - O processo de construção da célula foi um pouco complicado, pois eu mudei meu projeto porque o primeiro não tinha tido muito sucesso porque os alunos que convidei não se interessavam muito pelo assunto. Então resolvi mudar para uma disciplina e então consegui os participante, depois disso tive problemas com os horários já que a maioria dos componentes da célula faziam cursos por fora que tomavam o tempo e além disso estavam cursando muitas cadeiras, mas depois de muita conversa entramos em consenso do horário que seria bom para todos. ...
06.A) Ec.Doméstica01 - Os objetivos do projeto foram todos alcançados, acredito que o mais importante foram os laços de amizade que no ajudou a enfrentar dificuldades acadêmicas e pessoais sei prosseguirão para os próximos semestres, anos.	06.B) Ec.Doméstica01 - Quando fiz o meu projeto, eu estava pensando nas pessoas do 1º semestre, pois nesse período tem uma disciplina que muitos trancam e outros reprovam. Mas encontrei poucas pessoas interessadas em estudar aquela disciplina e quem tinha interesse não tinha nenhum horário livre compatível com o meu, visto que eu estava no 3º semestre. Então decidi mudar meu projeto, as pessoas do 1º semestre que tinham interesse em estudar Química Geral indiquei outra bolsista que tinha o mesmo projeto e procurei pessoas que tivessem interesse de estudar em grupo e horários livres compatíveis com o meu. Convidei cinco amigas que aceitaram estudar em grupo. Com elas criei um novo projeto com uma disciplina que todas estávamos cursando. ...
07.A) Eng.Alimentos01 - ... Logo as meninas entenderam que era uma célula cooperativa e não um grupo de estudo comum. Nós reuníamos, geralmente, uma vez por semana ou na hora do almoço. Líamos a matéria e fazíamos muitos, mais muitos exercícios. Além disso tivemos muitos momentos de interação e diversão. Sempre celebramos as nossas conquistas indo ao cinema e estreitamos muito nossos laços de amizade (Até saímos nas férias). Ao final do semestre fomos aprovados e vimos que valeu muito à pena, pois éramos repetentes da disciplina, e sei que elas vão espalhar a sementinha da aprendizagem cooperativa por onde elas forem. ...	07.B) Eng.Alimentos01 - ... a minha célula ... era sobre a disciplina de Física Geral 2. Composta por eu e duas amigas do meu semestre. No começo algumas pessoas chegaram a ir aos encontros, mas desistiram logo. Ficamos só nós e apesar das dificuldades enfrentadas como compatibilidade de horários e tempo para as reuniões deu tudo certo....

B - Considerou bons os resultados	C - Teve dificuldades
08.A) Eng.Pesca01 - ... No entanto, mesmo assim, considero que minha célula foi um sucesso, pois nós apreendemos muito uns com os outros, e isso, é que é o espírito do programa. Portanto, acho que deu certo.	08.B) Eng.Pesca01 - Durante esse semestre que tive essa célula foi bastante complicado, porque os horários não era muito ruins e nós íamos estudar quando terminava a aula depois das 18:00 horas e já estávamos muito cansados, porém éramos cientes de que precisávamos continuar estudando, resolvendo os exercícios, porque se não iria ficar pior ainda. Contudo, nos nossos encontros fazíamos de tudo para ficar mais interessante nós interagimos, resolvíamos os exercícios ficamos muito amigos e infelizmente uma colega não passou, pois temos que admitir existe outros fatores que ocorrem na universidade que somente estudar a disciplina não nos garante a aprovação. ...
09.A) Eng.Pesca02 - ... eu comecei o primeiro encontro fiz os horários dia de terça e quinta, só que antes eu chamei uma outra amiga minha ela topou em participar e um menino que eu nem conhecia apenas a minha amiga que começou a falar com ele e ela me apresentou ai eu a convidei e ele topou. A experiência da célula foi ficando cada vez melhor agente estudava e só tinha um pouco de desorganização por os dias era diferentes e só as quintas que esta vão sendo frequentes, e por duas meninas que um desistiu de participar e a outra disse que e a participar mais nunca foi, além da gente estudar trocar matérias e dicas uns dos outros, agente conversava e almoçávamos juntos Essa experiência pra mim foi muito boa e proveitosa pois tive a ganhar com isso.	09.B) Eng.Pesca02 - A minha célula foi meio que feita por causa da obrigação de ter que cumprir às quatro horas da bolsa, pois tinha que fazer um grupo de estudo como pensar de qual disciplina eu ira fazer seria de uma matéria que eu gostava ou não ...
10.A) Eng.Química01 - ...Superadas as dificuldades estamos colhendo os bons frutos (parciais) de um trabalho que iniciamos no início do semestre e só será completamente concluído ao término do ano letivo.	10.B) Eng.Química01 - Enfrentei alguns obstáculos para montar minha célula, um deles foi organizar um horário comum a todos, outro problema foi motivar a participação dos membros, elas achavam que eu ia dar aulas, me viam como professora da disciplina que eu também havia reprovado que eu também não sabia, assim como elas. Assim, enfrentei o desafio de mostrar a efetividade da aprendizagem cooperativa mostrando sua metodologia e os resultados que iríamos obter se nos dedicássemos, abraçássemos a causa e assumíssemos esse compromisso. ...
11.A) Física02 - ... O aprendizado das disciplinas foi otimizado e, mesmo nas disciplinas em que muitos reprovaram, houve a criação de conceitos muito importantes e que permitem a compreensão de diversas situações trabalhadas em sala de aula. ... A metodologia cooperativa que aprendi nas formações foram postas em prática, principalmente o jigsaw, também fizemos duas experiências de auto avaliação. ... Todos os participantes melhoraram o entendimento das disciplinas estudadas em grupo e se relacionaram muito bem (os considero amigos). ...	11.B) Física02 - As maiores dificuldades foram na boa utilização do tempo, posto que os atrasos foram frequentes e que éramos prejudicados por termos aula na mesma sala logo após os horários dos encontros. ... Quanto ao projeto posso dizer que não foi bem sucedido, pois não alcançamos o que eu havia proposto (no que diz relação ao estudo filosófico), ...Todos os participantes melhoraram o entendimento das disciplinas estudadas em grupo e se relacionaram muito bem (os considero amigos).Acredito que não consegui fazer o trabalho filosófico que desejava por causa da grande quantidade de matéria que tínhamos que estudar e por não ser o maior interesse dos meus companheiros de célula. Com isso aprendi que devo formular e adaptar meu projeto com a participação de toda a célula, é o que pretendo fazer no segundo semestre.

B - Considerou bons os resultados	C - Teve dificuldades
12.A) Geografia01 - ... além de grupo de estudo era também um grupo de debate, pois o tem de projeto era relacionado a educação e em alguns livros que lermos tinha mostrava formas de ensinar cartografia em sala de aula não do modo tradicional, mas de modo que se torne algo agradável a crianças e jovens e se torne perto de sua realidade, também levando em contra a criatividade deles. ...	12.B) Geografia01 - ...Tivemos-nos alguns problemas como atrasos, pois o L., por exemplo, tinha atividades da bolsa dele, além da época de provas, nossas aulas de campo e nesse semestre ficamos sobrecarregados de trabalhos, mas conseguíamos se reunir, nas aulas de campo durante á noite fazíamos interações e até mesmo na viagem onde nos também utilizamos mapas também fazíamos discussões, na minha célula acontecia divergência de idéias, mas conseguíamos chegar consensos vendo o bem de todos e não tivemos nenhuma briga, tivemos nossos acertos e erros que vamos levar para próximo semestre buscar melhorar ...
13.A) Odontologia02 - Apesar das dificuldades e de nem todos os objetivos do grupo terem sido atingidos eu fiquei muito feliz por ter participado e espero ter aprendido com os erros que cometi e saber lidar melhor com os problemas encontrados.	13.B) Odontologia02 - ...De início procurei vários colegas que estariam fazendo a disciplina de dentística I ou a II, pois a matéria da I também é cobrada na II. Várias pessoas se interessaram pelo assunto, entretanto, o grande problema inicial foram os horários livres, tentei de todas as formas encaixar o maior número de pessoas nos horários que coincidiam, mas ao final só consegui com que dois amigos participassem do grupo. Essa busca por participantes foi tão difícil, que conseguir com que pelo menos os dois dessem certo com relação aos horários me fez muito feliz. ...
14.A) Zootecnia02 - ... na fase de aquiescência as informações já eram trocadas de forma cooperativa e leve e alguns traços da realização foram marcantes como o alto nível de comprometimento dos participantes da célula e a intimidade que se formou entre nós a ponto de conversarmos sobre assuntos pessoais fora ou dentro do encontro da célula caso a pessoa estivesse precisando deste espaço. O processamento de grupo e feedback foi de grande importância dentro da célula e da formação, afinal neste momento refletíamos sobre nossas atitudes e atitudes dos demais dentro do grupo para que se estabelecesse uma melhoria continua a cada encontro.	14.B) Zootecnia02 - ... A fase de tormenta foi logo no início, a negociação dos horários era complicada porque a J. era bolsista de iniciação acadêmica de um professor do nosso curso, a L. era bolsista de iniciação acadêmica em Porangabussu e a V. fazia cadeiras adiantadas, encontrar um horário que contemplasse as quatro não foi fácil ...
15.A) Eng.Civil03 - ... Bom, o importante é que todos os integrantes foram aprovados na disciplina de Topografia, fazendo com que a célula tivesse 100% de aprovação, atingindo um dos objetivos que era o bom rendimento acadêmico.	15.B) Eng.Civil03 - Só existiu mesmo uma atividade realmente difícil de exercer no decorrer do semestre, que foi o desenvolvimento da Célula de Aprendizagem, pois para que a mesma existisse não dependia apenas de mim. Problemas relativos a horários, número de participantes assíduos, interação entre os membros tiveram de ser contornados, porém não foi nada fácil.

Fonte: Elaboração própria

Consideramos crucial essa etapa da montagem da célula para muitos desses estudantes, pois os aproxima dos colegas numa posição ligeiramente diferente; agora ele pretende ser um facilitador/articulador e está oferecendo uma proposta que, para ser executada, precisa contar com a adesão dos demais. Nesse ponto, precisa do aporte teórico e prático que o programa utiliza com ele mesmo, estudante bolsista selecionado, desde a abertura do processo seletivo e nas atividades de formação. E, a princípio, em uma célula

composta por colegas do curso de graduação, esse articulador deve dar o que recebeu: facilitar o trabalho em grupo, com ênfase na cooperação, visando à promoção do sucesso acadêmico, ao estímulo ao desenvolvimento das habilidades sociais, ao surgimento do protagonismo social e estudantil, à compreensão dos conflitos como situação de aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do sentimento de autoeficácia e autoestima, à melhoria da integração dos estudantes ao ambiente acadêmico e da qualidade dos relacionamentos entre discente-discente e discente-docente, e à contribuição para o equilíbrio psicológico do estudante. Na prática, ele colhe o resultado das intenções iniciais, em forma de eventos aproximados desse ideário. Trata-se, como pudemos ver no quadro anterior, de um amplo espectro que vai desde o sentimento de realizar como obrigação, "uma atividade realmente difícil de exercer", até o de ter tido uma experiência onde só teve "a ganhar". A lista de metas expressa a pouco, podemos detectar nas expressões escritas apontadas no quadro 6.

Quadro 6 – Metas na Aprendizagem Cooperativa encontradas nas expressões escritas

Metas	Expressões
promoção do sucesso acadêmico	01.A 03.A 05.A 07.A 15.A
estímulo ao desenvolvimento das habilidades sociais	01.A 02.B
surgimento do protagonismo social e estudantil	02.A 03.A 04.A 07.A 10.B 12.A
compreensão dos conflitos como situação de aprendizagem	12.B
desenvolvimento da autonomia intelectual e do sentimento de autoeficácia e autoestima	07.A 09.A 11.A
melhoria da integração dos estudantes ao ambiente acadêmico e da qualidade dos relacionamentos entre discente-discente	07.A 08.A
melhoria da qualidade dos relacionamentos entre discente-docente	não houve menção
contribuição para o equilíbrio psicológico do estudante	05.A 06.A 13.A 14.A

Fonte: Elaboração própria (2012).

As dificuldades encontradas são praticamente as mesmas: horários incompatíveis, tempo corrido (faltas, atrasos), múltiplas tarefas, desinteresse dos participantes - todas decorrentes, pelo que deixam transparecer, das exigências da vida acadêmica da qual ser bolsista do PACCE faz parte. Destes quinze, dois estudantes expressam um sentimento de desconforto em relação à tarefa de criar e lidar com célula cooperativa diferente dos demais - os que deram as respostas 09.B e 15.B. Eles aproximam as dificuldades que tiveram do âmbito mais pessoal, ao ponto de um deles deixar entrever que por ele não existiria essa etapa.

Na categoria D – Não enfrentou dificuldades - as menções positivas predominam em torno da tarefa de recrutamento de colegas do curso para a montagem da célula:

C.Ambientais01 - Minha célula cooperativa era destinada ao estudo da disciplina de cálculo 1. Já sabia que não enfrentaria muita dificuldade para o recrutamento de pessoas para o estudo de cálculo, pois em minha sala diversas pessoas apresentam dificuldade para com o cálculo. [...] cadastrei 5 pessoas em minha célula, mas ao decorrer do semestre outros alunos procuraram participar [...](nem sempre com frequência constante).

C.Sociais04 - Então montei o grupo e, para minha surpresa, foi muito fácil, pois agora eu já cursava o quinto semestre e já tinha laços de amizade com muitos colegas do curso. No primeiro dia de aula da disciplina eu passei uma lista para que aqueles que tivessem interessados no grupo de estudos colocassem seus contatos. Quando recebi a lista de volta tinham em torno de 16 pessoas inscritas, mas quando a primeira reunião foi marcada só apareceram 4, mas essas que apareceram foram comigo até o final, pois gostaram muito do projeto que lhes apresentei e também gostaram da metodologia que seria aplicada no grupo.

Publ.Prop01 - Para minha surpresa minha célula logo se formou e por mais que houvesse 4 pessoas elas foram dedicadas e presentes à sua maneira.

Zootecnia02 - A célula passou rapidamente pelo processo de formação, pois assim que eu fiz minha inscrição no programa chamei os futuros integrantes.

Queremos destacar, nas demais categorias, E – Fez adaptações, F – Obteve apoio e G – Aplicou o que aprendeu, as menções à aquisição e ao emprego dos conhecimentos, à flexibilização e adaptações para seguir em frente, e ao acolhimento recebido durante esse processo, eventos já identificados no primeiro bloco.

Eng.Alimentos01 - [...]Não posso deixar de falar que foi auxiliado pela comissão de Apoio à Célula que lia os relatos enviados a cada encontro e me enviou os Feedbacks. E, apesar de não ter precisado, sempre estava disposta a ter encontros presenciais e a responder nossas dúvidas por Email.

Eng.Civil02 - [...]Busquei ajuda na Comissão de Apoio à Célula, A. e minha formação. Agradeço a cada um, todos me ajudaram muito e deu certo.

Matemática01 - [...]fui até a comissão de apoio a célula e relatei o meu problema de ter usado uma vez o jogo como forma de interação na célula e as pessoas da mesma não souberam identificar que a hora lá era para estudo e não para jogatina. Então com a ajuda da comissão fiz com que ou eles estudavam ou eu procuraria outras pessoas dando uma espécie de “gelo” neles. Isso funcionou por um certo tempo porém quando não tinha prova eles simplesmente sumiam e eu ficava a ver navios ou aparecia só um.

Eng.Civil02 - Sendo bolsista, eu resolvi mudar o tema da minha célula e decidi que iria estudar o que eu gosto, assim o tema escolhido foi Relação homem/natureza. No começo eu fiquei meio perdida, pois fazer o projeto de uma cadeira era realmente mais simples do que um assunto livre.

Odontologia02 - Sobre a minha célula e o projeto de estudo, a minha ideia inicial acabou por ter que ser modificada devido a dificuldades maiores. Mas, após esse fato, observei que tanto eu como os outros da minha célula encontravam dificuldades com relação ao tipo de intervenção, ou procedimento, a ser realizado no paciente, principalmente em casos mais complicados, encontrados na clínica de dentística. Assim mudei a idéia do meu projeto para o estudo da disciplina de dentística. [...]

Ec.Doméstica01 - [...]No inicio éramos meninas interagindo e estudando em grupo, com o passar das formações tentei trazer e aplicar o que eu estava aprendendo. Conteí com um apoio especial, pois na minha célula havia uma bolsista da COFAC que me ajudou muito com a célula. Com o passar do tempo os laços de amizade que existiam antes da célula foram ficando cada vez mais forte. As reuniões quase sempre aconteciam no horário do almoço. Tentei ser bem flexível, houve momentos que usamos o horário da célula para estudar outras disciplinas, pois teríamos provas. Houve dias em que nos reunimos para conversar e compartilhar experiências acadêmicas e pessoais. Sempre procurei mostrar para as meninas que elas faziam parte de um programa. Cheguei a levá-las para interações na COFAC e explicar o porquê não era um grupo tradicional que só estuda e se aplica a conhecer o conteúdo, mas sim um grupo cooperativo que estimula a interação. [...]

Eng.Elétrica01 - Nas formações aprendi como montar uma célula e coloquei em pratica com um grupo de amigos que participavam da minha célula de aprendizagem cooperativa. Nela nós estudávamos, principalmente Calculo Vetorial e Series e Equações Diferenciais, duas matérias muito difíceis de estudar em grupo, mas nós conseguimos fazer da melhor forma possível tirando o melhor de cada um. Fazíamos dinâmicas para tentar gerar uma maior aproximação entre os participantes da célula. [...]

C.Sociais04 - O grupo finalmente deu muito certo, todos os membros se comprometeram bastante e foram muito disciplinados. Entenderam muito bem o que era responsabilidade individual e o que era aprendizagem cooperativa (os textos que eram estudados por mim nas minha reuniões de formação eram repassados para os membros de minha célula) e, principalmente, souberam se utilizar da interdependência positiva com maestria, pois todos os membros foram aprovados na disciplina com notas muito boas, pois a menor nota foi um 9, e nós recebemos muitos elogios do professor. Além disso, para esse novo semestre, o grupo já está motivado e formado para o estudo de uma nova disciplina. Um grupo no facebook foi criado para os membros da célula e novos membros aderiram, pois nesse grupo os membros anteriores divulgaram seus bons resultados e conquistaram novos membros.

Estatística01 - [...]sempre gostei de levar os meus aprendizados que tinha na formação para a célula onde cuja melhorava o seu funcionamento, e o rendimento dos estudos, sempre gostei de mostrar aos participantes o principal objetivo de minha célula e do programa, para que ficasse bem claro que eu não estaria ali para servir de uma função de monitor, mas apenas de um articulador onde passaria a mostrar a eles a importância do estudo em grupo e a divisão de tarefas, a cooperação de todos, para que ninguém ficasse apenas esperando pelo seu colega de célula, ali estávamos pra formar um grupo cooperativo, onde cuja, um ajudaria ao outro.

Publ.Prop01 - [...]com a ajuda do que aprendi na minha formação pude explicar para meus colegas o que seria a aprendizagem cooperativa e como ela funciona. [...]

O trinômio acolhimento-adaptação-conhecimento, revela-se como importante pilar, no programa, para o processo ensino-aprendizagem– e podemos generalizar – na Universidade. É onde pode se apoiar a motivação do estudante para lidar com teores e relações interpessoais em seu percurso acadêmico.

3. Interação dos bolsistas promovida no PACCE

Nos relatos, aparecem abundantemente menções a interação, seu resultado nos grupos (formações, células), nos eventos (reuniões gerais, semana de aprendizagem cooperativa) e influência na motivação de cada bolsista. Não se trata do resultado da mera aplicação de dinâmicas, mas sim do propósito da organização do programa de promover lazer coletivamente e, em consequência, a aproximação entre os participantes. Inclusive, consta como carga horária obrigatória para eles, que deve ser repostada em caso de não cumprimento do que estava previsto semanalmente.

Em referência a interação, 29 relatos produziram 44 menções e seis categorias/temas; três do total de 32, cerca de 6,82%, não contêm menção.

Tabela 5 – Categorias com base em menções ou ideias centrais semelhantes sobre a interação no PACCE

Categorias	Nº de menções (ideias centrais)	Percentual de menções (ideias centrais)
A – Divertiu-se e conheceu pessoas	15	34,09
B – Encontrou mudanças e aprendizado	05	11,36
C – Enfatizou a interação grupal	11	25
D - Observou aspecto negativo	06	13,64
E - Enfrentou dificuldades	04	9,09
Total	41	93,18

Fonte: Elaboração própria.

Na categoria A – Divertiu-se e conheceu pessoas - tivemos relatos muito entusiasmados sobre esses momentos em que as vivências celebram o encontro, a descontração, a necessidade de lazer, a vibração—com a ênfase própria da juventude; são elementos que devem fazer parte da experiência acadêmica que, invariavelmente, pela sua susez, contribui para que o estudante focalize unicamente a sua dimensão intelectual. Isto pode levar, após algum tempo, à exaustão física e mental, bem como à desmotivação.

A menção ao conhecimento de pessoas novas durante as vivências, nesse programa, é muito frequente nos relatos e parece apontar que o estudante não experimenta isto nas demais atividades acadêmicas.

Ec.Doméstica01 - Participei de várias interações, conheci muitas pessoas interessantes, acredito que poderia ter conhecido bem mais. Diverti-me muito nos jogos de mesa. Em geral as interações foram muito produtivas conheci diversas pessoas. [...]

Adm.EMPRESAS01 - Mim diverti muito, além de conhecer inúmeras pessoas excepcionais não vou citar nomes por que são tantas. Essas interações mim serviu

como uma luva pois toda semana eu mim estressava com meu curso e a correria em que as coisas aconteciam, mas quando chegava sexta feira, no qual acontecia a atividade de interação, minha vida voltava a cor de rosas novamente.

Agronomia01 - Outro momento da bolsa o qual gosto muito é a interação em especial o cinema e os jogos de mesa. Nestes momentos a gente já vai com a intenção de se divertir e isso sempre acontece.

Física01 - Uma das atividades necessárias para o cumprimento da nossa carga horária semanal era “interação”, nela ocorria muita diversão e sem esquecer o conhecimento de novas pessoas. Os organizadores responsáveis fizeram um ótimo trabalho na programação das atividades.

Física02 - Através das atividades interativas criei amigos e conheci muitas pessoas de diversos cursos. Gostaria de agradecer à COFAC por essa oportunidade. Sinto-me parte da universidade e expandi meu grupo de amigos.

Publ.Prop01 - Nesse primeiro semestre a Comissão de Interação foi pra mim um presente, pois além de conhecer a S., pessoa que tenho um carinho super especial, fiz amizades muito boas com os presentes na Sexta a noite no Benfica. Foi um semestre de crescimento para a comissão e continuem seu ótimo trabalho.

Zootecnia02 - As horas de interação foram super divertidas, tive a oportunidade de conhecer várias pessoas de outros cursos, participei de interação virtual, almoço coletivo no RU, jogos de mesa, aulas de dança com o Bel e o primeiro arraiá da COFAC.

Eng.Alimentos01 - [...]e me deu a oportunidade de conhecer vários pessoas enquanto me divertia. Não tenho como esquecer as grandes gargalhadas proporcionadas pelas partidas de UNO e de King. Também foi inesquecível a oficina de teatro que participei super divertida e dinâmica. E ainda teve a caça ao tesouro, o Arraiá (que deu muito trabalho, mas valeu apena) e as várias atividades como rodízios, idas ao cinema e as outras oficinas.

Odontologia01 - [...]fiz várias amizades por lá, ri muito, me divertir demais! Fazia parte do meu descanso.

A disposição para jogar, “brincar” nos faz lembrar que esse estudante ingressa mais cedo na Universidade, tendo que fazer escolhas e corresponder às exigências acadêmicas quando ainda enfrenta um momento de maturação biológica e psicológica. As atividades mencionadas, como aulas de dança e oficinas de teatro, incluem estudantes de cursos cujo conteúdo passa longe disso, o que pode oferecer a eles uma visão mais integral e não apenas especializada.

Matemática01 - As interações era algo muito legal e divertido conheci muitas pessoas e ainda por cima aprendi muitas coisas nas interações como o “poker”, forró (só o básico, sou horrível em dança), “monopoly”, entre outros.

Eng.Pesca02 - A interação da cofac foi uma surpresa pra mim pôr todos diziam ganhar para brincar, assistir cinema, aulas de dança na ufc isso não é muito comum, isso foi até que divertido pois aprendia a brincar jogos que eu não conhecia outro que eu já tinha visto mais não brincava, a prender a dançar foi a melhor parte que eu gostei eu consegue de fato me interagir, o principal intuito que foi as amizades que eu conheci muitas gente legal e divertida, [...]

Eng.Química01 - Jamais esquecerei os momentos únicos que passei nas interações, muito mais que aprender a jogar UNO, King ou war, a interação era o momento mais propício para conhecer os outros bolsistas e também uma boa oportunidade para esquecer as preocupações com provas, seminários e outros problemas comuns a todos os alunos universitários. Nas interações conheci pelo nome tantas pessoas que seria inviável citar aqui, iria extrapolar o limite de linhas desse relato de experiências.

Eng.Pesca01 - Falando um pouco das interações que é um momento maravilhoso da bolsa nelas sempre conhecia pessoas novas e apreendi vários jogos e brincadeiras e eu e os outros nos divertimos muito principalmente nos almoços no restaurante universitário.

Geografia01 - Durante as Interações, na primeira que participei, foi algo engraçado, pois a interação aconteceu somente comigo e o R., mas deu certo e elas serviam para além de conhecer mais pessoas da COFAC, as interações ajudava um pouco para nos descontraír e descansar da rotina da universidade, eu predominantemente participei das atividades de jogos de mesa, principalmente durante a tarde no Pici, também participei durante a noite no Pici e no Benfica e confesso que apesar de serem a noite eram bastante animadas [...]Também participei de uma interação virtual, dos almoços coletivos, do boliche, cinema, de teatro e do arraia, a do teatro que é organizada pelo Y. foi muito legal, sempre tive curiosidade de participar da oficina de teatro mas nunca dava certo e pude participar justamente da sua última oficina no Pici e confesso que foi bastante proveitoso e divertido. Já durante o arraia foi bem tranquilo, com brincadeiras legais a quadrilha improvisada foi bastante divertido, inclusive a L. que é da minha formação foi a vencedora da rainha do milho, porém deu para observar que o pessoal que o pessoal que tava ajudando na organização ficaram bem sobrecarregados.

Zootecnia01 - As interações foram outra parte boa da bolsa, pois era um momento de lazer, relaxar do dia corrido que nós passávamos na faculdade. [...]Jogávamos uno, ou cartas de baralho, ou jogos de tabuleiro.

A segunda categoria com mais menções foi a C – Enfatizou a integração grupal – em que o estudante valorizou os efeitos positivos de trabalhar em grupo. Colocamos em itálico esses efeitos por eles identificados:

C.Ambientais01 - As interações foram momentos onde foi possível *interagir com outros bolsistas e conhecê-los melhor*. Em especial a comissão de interação que promoveu as mais diversas atividades como: jogos de mesa, cartas, jogos virtuais, cinemas, caminhadas, praia e entre outras.

C.Econômicas01 - Nas interações podemos conhecer varias pessoas e vivenciar momentos de descontração tão necessários no meio de tantas responsabilidades e trabalho, atividades que *fizeram nos conhecermos cada vez mais e aumentaram a sinergia entre os bolsistas do Programa*.

C.Sociais01 - As atividades interativas foram muito produtivas, eu as considero assim. Eu *pude conhecer outros bolsistas, pudemos realmente interagir e isso, de forma lúdica*. Como estudo no horário da tarde e da noite, tive a oportunidade, na maioria das vezes, de participar das interações no Campus do Pici. Lá pude me enturmar mais com o pessoal que estuda lá. Antes só conhecia mais pessoal do Campus do Benfica. As propostas das atividades interativas eram bem diversas. Eu me senti contemplado com o leque de possibilidades oferecido.

Eng.Civil03 - [...]tive a oportunidade de conhecer vários outros integrantes da bolsa através das atividades de interação desenvolvidas pela comissão de interação da

COFAC. *Em algumas dessas atividades, era pedido para que nós nos apresentássemos para o grupo com o objetivo de conhecermos os membros pelo nome. As atividades iam do jogo de cartas UNO a jogos de mímica, que na minha humilde opinião eram os mais legais.*

Estatística01 - Os momentos de interação foram fundamentais para conhecer os participantes do projeto, *se não fosse essas interações acho que seria muito difícil conhecer os participantes do projeto, pois cuja são muitos, onde dificulta saber o nome de todos. Mas as interações facilitou isso bastante e aproximou muito eles ao programa, deixando mais família no programa.* Nessas interações aprendi também conheci muitas pessoas.

Fisioterapia01 - Durante a semana, tinha que cumprir duas horas de interação com os outros participantes da COFAC, eram momentos gratificantes, agradáveis e de descontração muito necessários na vida de um estudante, sendo instantes em que *convivi com muitas pessoas peculiares, aumentado assim a socialização e a comunicação entre todos.*

Agronomia01 - [...]Uma das coisas que mais me chama atenção nas interações é a *preocupação por parte dos outros participantes em saber se você está realmente se divertindo* (no caso dos jogos de mesa saber se você realmente está entendendo o jogo).

C.Sociais03 - As Atividades interativas me incentivaram muito. Era a segunda atividade mais interessante pra mim depois da formação. *Eu achei super interessante a ideia de fortalecer o conhecimento mútuo entre bolsistas através de atividades descontraídas, como jogos, filmes, oficinas e etc.* Eu sou uma pessoa comunicativa, gosto de estar entre as pessoas de conversar, de conhecê-las melhor e de me divertir, e as atividades interativas puderam me proporcionar tudo isso.

Ec.Doméstica01 - [...]Teve vezes que eu chegava às interações cansada ou estressada com algum professor e quando saía da interação tinha passado. *Compartilhava minhas dificuldades com os bolsistas e recebia bons conselhos, palavras de incentivo que me ajudou muito.*

Novamente, aparecem as menções ao aprendizado de conhecimentos e às mudanças/adaptações, em vários níveis, na Categoria B – Trouxe mudanças e aprendizado.

Eng.Alimentos01 - Falando agora das interações, um dos momentos mais interessantes, posso afirmar com propriedade que isso me proporcionou a capacidade de vencer minha timidez, até então muito grande [...]

Odontologia02 - ...acredito que as interações realizadas pelos estudantes, apesar do que outras pessoas não incluídas no programa possam pensar, auxiliam o aluno a se sentir cada vez mais pertencente à universidade. Gostei de muitas interações...

Pedagogia01 - Pois tudo tinha ocorrido muito rápido, entrei na Universidade e “de cara” consegui entrar para a bolsa, então na interação vi uma grande oportunidade de me adaptar a minha atual realidade e isso foi de extrema importância.

C.Sociais03 - [...]Apesar de muitas críticas à interação, eu acredito sim no objetivo dela, e acho sim efetiva e necessária a atividade interativa dentro da Aprendizagem Cooperativa. Era uma das atividades que mais me dava prazer em desempenhar. A melhor parte foi quando começaram a oferecer oficinas. Oficinas de teatro, de maquiagem, de talentos, enfim, as atividades interativas são também ótimas formas de proporcionar um maior conhecimento de outras áreas aos bolsistas. Definitivamente são uma parte fundamental na Aprendizagem Cooperativa.

Eng.Civil02 - [...]Depois que a Comissão de Cultura e Arte começou a fazer as oficinas, melhorou muito a interação, nos trouxe mais opções e desafogou, não sei se o suficiente, a comissão de interação. Fiquei muito feliz da Comissão de Cultura e Arte não se desfazer, foi muito legal o trabalho deles, muito interessante as oficinas, eu aprendi muito e gostaria que elas continuassem.

Nesse universo, em contato com novos conhecimentos, o jovem vê desenvolver-se sua visão para outras instâncias da realidade além da órbita dos conteúdos exigidos pelo campo profissional que escolheu. As oficinas oferecem práticas que ajudam a materializar ideias, a flexibilizar as formas de entendimento, de ação, de aproximação, que o ajudam a desfocar a timidez, fazendo surgir o sentimento de ligação ao espaço universitário e a potencialidade de cada pessoa.

As menções na Categoria E – Enfrentou dificuldades–apontam dificuldades para as quais fora buscadas opções ou foram procedidas adaptações.

Medicina01 - Outra importante atividade que desenvolvi nesse semestre foram as atividades de interação. Infelizmente, participei poucas vezes de interações não-virtuais, principalmente pelo fato de eu não conseguir conciliar horário e local com as atividades presenciais. Assim, as atividades virtuais tornaram-se comuns na minha semana. Eu sempre adorei jogos virtuais, desde a minha infância, então, participar das interações virtuais não foram nenhuma obrigação, e sim diversão. Os jogos eram muito interessantes e eu os jogava mesmo sem ser uma atividade oficial da COFAC.

Odontologia01 - A bolsa tem vários deveres, mas com certeza o mais divertido é a interação, o único problema era encontrar um horário que batia com os meus tempos livres. Enquanto tinha as interações virtuais, me ajudava muito em relação a isso, era quando eu conseguia cumprir todas as horas certas na semana, quando não tinha, eu passava algumas dificuldades para estar lá, quando podia estar, mas com certeza eram bem mais recompensadoras do que as virtuais [...]

Eng.Elétrica01 - [...]apesar de as vezes não ter em todos os horários o que gerava um transtorno para conseguir horários que tivessem interações, apesar disso, elas eram bastante interessantes, pois nos fazíamos novas amizades, e tínhamos novas vivencias.

Zootecnia01 - [...]Havia dias que ia apenas para poder pagar as horas, pois tinha outros compromissos que também precisava resolver, porém eu não poderia perder as horas e isso acabar resultando em pagamento atrasado. Mas no final tudo ocorreu bem, sempre paguei todas as minhas horas, apenas no mês de junho que foi bastante difícil de paga-las, pois havia poucas interações e nem uma delas no horário de quinta-feira pela noite, meu horário livre.

Aqui as dificuldades encontradas dizem respeito à incompatibilidade de horários entre a carga horária obrigatória a ser cumprida com atividades interativas, os horários disponibilizados para isso e a dedicação exigida por outras atividades do curso de graduação.

Na categoria D – Observou aspectos negativos– temos de forma mais explícita a crítica a atividades ou pessoas.

Eng.Civil01 - O ponto negativo do semestre, na minha opinião, fica por conta das interações. Não acho legal ter que obrigar alguém a brincar ou fazer coisas que na maioria das vezes são muito sacais e acabamos fazendo só por conta do pagamento das horas. Além disso, a comissão era bastante criticada por muitas pessoas, muitas vezes pela ignorância e falta de bom senso de um dos membros.

Eng.Civil02 - A Interação no começo ficou muito sobrecarregada, apenas 3 pessoas, o que eu discordo completamente. Essa comissão precisa ter mais pessoas para poder tornar a interação leve, divertida, inclusive para os organizadores, ou seja, resultar numa interação completa. Não entendo porque não houve até agora seleção para essa comissão, não conheço ninguém que discorde que ela precisa de mais pessoas. Passa inclusive a impressão de que é uma comissão fechada, o que eu acredito que não deveria ser, e que não seja. Ter apenas 3 pessoas gerou conflitos, estresses desnecessários entre os bolsistas, afinal todos os 200 e tantos bolsistas precisam cumprir suas 2h semanais. Estresses esses que eu julgo necessitarem de feedback, o que não desvaloriza o esforço que a comissão teve, mas sim valoriza o que foi bom e revê o que pode ser melhorado. ...

Eng.Pesca02 - [...]so não gostei da organização do arraia pos pra mim foi muito desgostoso pó coisa do estresse do pessoal, daí deu pra ver que organizar algum evento não da pra mim.

Física02 - [...]Talvez a cobrança dessas atividades em períodos de prova acaba sendo um fator estressante a mais e as interações ficam menos prazerosas e produtivas, espero que pensem em uma solução para essa situação.

Geografia01 - [...]porém as interações elas com um tempo se tornaram repetitivas e por algumas vezes saíamos sem lembrar os nomes das pessoas que participavam. ...

Odontologia02 - [...]mas observei que muitas pessoas ainda consideram a própria interação como um trabalho, no qual após o horário necessário eles devam sair e não continuar a interação. Acredito que essa atividade sirva apenas como um impulso para que essa interação aconteça mesmo fora da universidade. Mas creio que esse pensamento de obrigação mudará conforme os alunos percebam isso. ...

Estas expressões, com exceção da primeira, nos parecem aligeiradas, o que pode ter como causa o fato de os relatos serem identificados, como já assinalamos; ou podemos inferir que as dificuldades são resolvidas durante o chamado processamento de grupo (uma das estratégias de trabalho do método da aprendizagem cooperativa); além disso, já houve menções, nos outros blocos, à resolução de questões de trabalho e de relacionamentos na ocasião em que surgem. Assim, por essas duas últimas possibilidades, ao serem feitos os relatos, no final do semestre, as questões podem estar mais diluídas.

4.6 Conclusões e sugestões

Neste capítulo, quisemos analisar a percepção dos estudantes de sua experiência no PACCE. Por intermédio dela, registrada em relatos por eles redigidos, procuramos detectar a potencialidade desta ação como assistência ao estudante universitário. Primeiramente, queremos registrar o fato de que seria importante termos, além de relatos *não*

identificados, relatos com espaço direcionado a expressão das contribuições recebidas e de críticas por parte dos bolsistas. Isso facilitaria a utilização deste documento – o relato de experiência – para identificar onde o programa pode melhorar para ampliar suas ações. Pesquisamos junto a um colaborador, uma bolsista veterana e um ex-bolsista qual “comando” havia sido dado aos estudantes para orientar essa expressão escrita. A bolsista explicou, em contato telefônico, que foram pedidos, ao final de 2011.2, o relato do semestre e, ao final de 2011.2, o relato do ano todo; aconteceu, segundo ela, que alguns foram descobrindo essa fórmula de abordar (discorrer por eventos) e os demais foram seguindo os mesmos passos. O ex-bolsista, presencialmente, foi categórico ao afirmar que recebeu a orientação de abordar os temas que identificamos nos relatos. Para o relato de experiência, em 2012, já consta no *blog* da aprendizagem cooperativa da UFC um direcionamento explícito e oficializado:

Use este modelo para escrever seu relato de experiência 2012.1. Esse é o momento para você nos contar como foi sua experiência durante o primeiro semestre de 2012 como bolsista da Aprendizagem Cooperativa.

No seu relato, você deve abordar os seguintes assuntos:

- Seu sentimento ao participar da seleção;
- Participação nas formações;
- Participação nas Interações;
- Participação nas Reuniões Gerais;
- Desenvolvimento do seu projeto (célula, comissão ou outro);
- Como foi a experiência com a apreciação de memoriais;
- Resultados alcançados ao longo do semestre;
- Sua experiência com os objetivos do programa;
- Em sua função na Cofac, o que você poderia dizer sobre seu aproveitamento e aprendizagem (articulador, comissão etc.);
- Participação na Colônia de Férias ou Semana de Julho (escreva sobre o que participou)

Escreva um texto e evite usar tópicos apenas. Faça parágrafos, use a letra Times New Roman, tamanho 12. A quantidade mínima é de 2 laudas (5000 caracteres), pode ser mais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012).

Como consideramos importante, neste ponto do trabalho, registrar as sugestões/conclusões/críticas dos próprios participantes, destacamos, a seguir, alguns trechos que classificamos como expressão da contribuição recebida do programa pelo estudante e algumas críticas:

C.Sociais02 -Enfim, a bolsa-COFAC proporciona, por esse e por outros elementos um maior sentimento de pertença à Universidade, o desenvolvimento de autonomia no estudante. Eu, mesmo posso me dizer modificado desde que adentrei tal programa, pois as sociabilidades, pois as sociabilidades proporcionam trocas de experiências e saberes entre pessoas antes divididas por serem de cursos diferentes, que agora se encontram reunidas em função da aprendizagem cooperativa.

Ec.Doméstica01 -Em geral o programa acrescentou muito em minha vida, as novas idéias me contagiaram. Participar da família COFAC esta sendo muito importante para mim.

Eng.Alimentos01 -Para encerrar esse relato só tenho a agradecer a todas as pessoas que estão envolvidas direta e indiretamente nesse projeto. Às comissões (que deram um show a parte), aos servidores, aos professores envolvidos, à minha formação e aos grandes amigos que fiz e que acrescentaram muito na minha vida. Posso dizer que me tornei uma pessoa completamente diferente só com esses meses que passei na COFAC e espero aprender muito mais com todos eles. A todos o meu enorme OBRIGADO.

Eng.Civil01 - O que fica nesse primeiro semestre, é a experiência em trabalhar com pessoas. No começo, achava a proposta da cofac para seus bolsistas um pouco utópica e até meio boba. Mas me peguei refletindo em algumas situações e vi o quanto amadureci em lidar com pessoas, resolver problemas, conflitos. Acho que o saldo foi deveras positivo para esse semestre e tenho muita expectativa para o próximo. Grande abraço.

Eng. Civil02 - Acredito nos objetivos desse projeto, torço e participo para melhorá-lo ao máximo. Desafiar a cultura (ou costume) do individualismo na UFC foi realmente algo corajoso, e eu agradeço muito poder estar participando disso tudo.

Eng.Química01 - À Cofac só tenho meu muito obrigado por tantas oportunidades. É graças a esse programa que hoje tenho outros olhos para o meu curso e para minha formação acadêmica. Mesmo quando eu não for mais bolsista continuarei divulgando esse novo jeito de aprender.

Geografia01 - E próximo semestre na COFAC tem tudo para dar certo, pois tivemos uma boa base, todos nós temos que ver o que erramos e o que acertamos para melhorar ainda mais o programa em que todos nós nos sentimos bem em estar nele e fazer parte dele.

Medicina01 - Enfim, afirmo que, durante esse semestre, ser bolsista da COFAC e articuladora de célula me deu a oportunidade de “olhar com outros olhos” o estudo em grupo, já que, com o passar dos anos de estudo, a minha metodologia de aprendizado era cada vez mais individualista, principalmente a partir do 3º ano do ensino médio, a época do vestibular, em que poucas vezes realizei estudos em grupo e eu realmente havia me habituado a estar individualmente. Essa visão não mudou quando eu entrei na faculdade, pois eu, como a maioria dos alunos da minha turma, havia passado por alguns vestibulares e não sabíamos e não queríamos estudar em grupo. Porém, as reuniões com minha célula fez com que, gradativamente, eu fosse reaprendendo ou aprendendo a estudar em grupo. Foi muito bom perceber que, em momentos que eu não me reunia com minha célula antes de uma prova, o aprendizado tornava-se mais demorado e eu me dispersava mais vezes.

Zootecnia02 - Pude conhecer sobre esta nova metodologia na qual os indivíduos interagem uns com os outros contribuindo de forma individual para o grupo e apliquei a prática na célula de estudo e na minha vida pessoal. Aprendi que traçando objetivos comuns e buscando-os juntos, um só atinge a sua meta se os outros atingirem as suas e nesse grupo as pessoas se encorajam, trocam conhecimento e motivam uns aos outros para alcançar os objetivos traçados.

Podemos ver que esses trechos indicam um fechamento que o estudante quis dar ao relato da experiência e ao próprio semestre. As menções gravitam sempre à órbita de estar contente com os novos conhecimentos, com as novas amizades, com a descoberta de habilidades pessoais e repetem o que foi observado nos blocos analisados no item anterior.

Em relação a críticas, destacamos:

Agronomia01 - Os momentos tensos da Cofac ocorrem principalmente nas reuniões gerais. As duas primeiras, as quais eu fui, foram cansativas e monótonas, sem cotar na chateação que é você sair das reuniões e ter que caminhar da engenharia até a Av. Humberto Montes ao meio dia.

C.Ambientais01 - O processo de seleção envolveu uma semana inteira, já sabia que seriam dias extremamente cansativos.[...] Foram apenas 3 reuniões gerais ao todo que ocorreram em cada primeiro sábado do mês e foram muito importantes, pois através delas pude esclarecer dúvidas sobre o programa e conhecer mais a fundo as comissões que organizam por de trás dos bastidores as atividades da COFAC, além de outros bolsistas que conheci através das dinâmicas que foram realizadas. O horário e o dia foi o que causou mais problemas para todos os bolsistas, pois todos fazem outras atividades durante a semana e querem descansar no fim-de-semana, mas todos sempre iam de bom humor para as reuniões gerais da COFAC.

C.Sociais01 - A semana de aprendizagem cooperativa em julho, para mim foi exaustiva.

Direito01 - A única crítica que tenho é exatamente com relação à longa jornada que, acredito, deve ter gerado bastante frustração entre os candidatos que não foram selecionados, tendo em vista, mais uma vez, o desgaste de passar uma semana inteira no campus do Píci por dois turnos.

EngElétrica01 - O primeiro dia da bolsa foi bastante cansativo, principalmente o turno da manhã

Eng.Pesca02 - As reuniões gerais pra mim foi muito monótonas, pois sempre a mesma coisa, apresentação de comissões, as pessoas discutindo, eu já tava era muito cansada da quilo tudo esperava algo diferente até que na última fizeram uma coisa diferente, as brincadeiras com as bolas foi até legal, mais mesmo assim não mudou muito a minha visão da reunião geral.

Física01 - Apesar de a seleção ter sido extensa e cansativa, esse cansaço foi superado pelas inúmeras alegrias e surpresas que tive ao longo daquela semana, conhecer pessoas e com elas trocar ideias, fez valer cada momento investido para participar desse projeto.

Física02 - [...] Inicialmente as reuniões gerais estavam muito entediadas e longas (aparentemente), mas houve uma melhoria considerável. Acredito que essa melhoria deva-se à melhor organização da reunião e à introdução de atividades interativas (não exageradas). [...] Semana de aprendizagem cooperativa: Devo admitir que, apesar de necessária, a semana foi muito cansativa. Tivemos muitas atividades e já estávamos todos cansados devido por ser fim de semestre. A interação distraiu, mas, por ocupar muito tempo, acabou cansando também.

Medicina01 - Além disso, houve a semana de julho da COFAC, que seria a última atividade presencial do semestre. Confesso que a semana foi um pouco cansativa, apesar da ótima ideia da gincana.

Zootecnia01 - As reuniões gerais para mim não achei muito proveitosas, era mesmo apenas para preencher o horário que faltava para concluir às doze horas semanais. As atividades das reuniões gerais eu não considerava boas, eram prolongadas e davam sono, logo em pleno sábado, onde passamos a semana inteira acordando cedo e tendo dias bastante cansativos, e depois ter que ir sábado pela manhã e ficar lá por obrigação, pois tem que fazer para receber. Mas pelo menos era apenas um sábado do mês que ocorriam as reuniões gerais.

Zootecnia02 - A seleção foi uma semana cansativa na qual conhecemos de forma mais profunda o que o projeto realmente tinha como essência [...] Com relação à semana de aprendizagem cooperativa, tive a triste experiência de evidenciar que

alguns veteranos do programa não foram muito cooperativos durante a gincana e isso me entristeceu, mas no meio da semana conseguimos melhorar o relacionamento dentro do grupo.

Vemos que as críticas mais recorrentes são para jornadas da seleção, das reuniões gerais (para o dia em que essa acontece – o sábado) e da semana de aprendizagem cooperativa, eventos que envolvem o conjunto dos bolsistas, ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Pareceu-nos, por meio dos relatos, que esses eventos buscam dar movimento ao programa, aproximando de forma dinâmica todos os pares. Como todo grande evento na Universidade, o ideal planejado muitas vezes se choca com muitos obstáculos ao ser materializado. Isso enseja decepções, principalmente se o público envolvido é jovem, que tem o idealismo como uma de suas lentes sobre a realidade.

Nesse ponto, retornamos a nossa pergunta de pesquisa – *Que tipo de assistência traria benefícios além do âmbito material e poderia servir a promoção desse estudante?* Todos os autores pesquisados convergem nas observações de que o entendimento das políticas sociais está irremediavelmente ligado à análise do quadro socioeconômico e político mundial e nacional; mas que, embora sejam colocadas sob a óptica do favor, como a assistência social e a serviço da lógica de mercado, como a educação, constituem direitos garantidos por legislação.

Relativamente à educação, uma observação importante, de um desses autores, foi a de que identificar as formas que alguns utilizam para fugir do círculo vicioso da exclusão e marginalidade é tão ou mais útil para propostas de políticas sociais do que simplesmente apontar tal círculo. Consideramos que essa afirmação retrata muito bem o que pretende fazer o trabalho do PACCE porque sua ação se utiliza da potencialidade do próprio estudante para multiplicar o efeito de se trabalhar em grupo por um objetivo comum; trabalho este com base teórica e empírica e com diretrizes de planejamento, execução e manutenção em constante movimento e monitoração. Assim ele atua em duas frentes essenciais como assistência ao discente: na sua formação geral (conteúdos acadêmicos, relações interpessoais, habilidades sociais) e com suporte material (bolsa).

Quadro 7 – Resumo da ação do PACCE, segundo nossa óptica, com suporte nos relatos de experiência de bolsistas vinculados em 2011.1

Frentes	Ênfase	Ações assistenciais
Formação geral	Conteúdos acadêmicos Relações interpessoais Habilidades sociais Aplicação prática	<ul style="list-style-type: none"> • ao acolher, promover interação, formar e acompanhar os bolsistas; • ao acolher, buscar facilitar a apreensão de conteúdos pelos demais estudantes de cursos de graduação, por meio dos bolsistas;
Suporte material	Bolsa	<ul style="list-style-type: none"> • ao oferecer, utilizando os recursos materiais disponíveis na instituição, uma bolsa, independentemente da condição socioeconômica do bolsista.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, à vista do que encontramos nesses relatos – contendo mais registros sobre aspectos positivos do que negativos – pudemos identificar que a potencialidade desse programa como assistência ao discente está:

- no incentivo a proatividade do estudante, embora precise se observar que os indivíduos não respondem da mesma forma – algumas propostas podem inicialmente “chocar” alguém, de forma que ele/ela pode precisar de acompanhamento mais técnico e individualizado;
- na utilização do próprio estudante para assistir outro estudante que tem um efeito multiplicador bem mais efetivo do que o gigantesco quadro de técnicos com o qual a Universidade precisaria contar para prestar uma assistência além da concessão de benefício material;
- no trabalho com grupos de estudantes de cursos e *campi* diversos, aproximando áreas do conhecimento, facilitando a visão integral da realidade pelo aluno;
- no apoio de forma continuada ao bolsista;
- nos efeitos para os bolsistas, que são bem marcantes de forma a auxiliá-los na vida pessoal (trabalhar a timidez, a tendência ao isolamento, estimular a interação) e profissional (trabalho em grupo, capacidade de adaptar-se frente a novas exigências e abertura para novos conhecimentos);
- na possibilidade de auxiliar preventivamente os estudantes no início da graduação, antes que suas dificuldades com as exigências e os teores acadêmicos se tornem crônicas e venham a adoecê-los.

Como sugestões, assinalamos:

- investigar o percurso de ex-bolsistas e, principalmente, dos que participaram das células, identificando o que a experiência acrescentou, os pontos que poderiam ser melhorados ou erradicados; enfim, fazer um processamento de grupo, segundo a aprendizagem cooperativa;
- rever a exigência de que o estudante se identifique em seu relato - que no máximo seja pedido o nome de seu curso;
- cuidar para que a célula se torne familiar aos demais estudantes de graduação, um instrumento que faça parte da realidade do curso e que possa ser acessado também pelos coordenadores e professores;
- examinar a possibilidade de ser formada uma célula em qualquer tempo, de acordo com uma necessidade surgida, daí a importância da aproximação com os coordenadores;
- estabelecer parcerias com a PRAE, no sentido de construir uma via de mão dupla mediante a qual benefícios de toda ordem possam alcançar um maior número de estudantes neste tempo de inclusão, ampliação de vagas e regionalização das sedes da UFC.

Programas direcionados à superação das dificuldades do contexto socioeconômico por via da educação proporcionam elementos para que populações possam sair da situação de precariedade, quebrando um ciclo ao qual estariam “eternamente” destinados. E se, ainda, aliar essa atuação à preocupação com geração de condições de crescimento e amadurecimento intelectual, pessoal e profissional, para esses jovens que conseguem chegar a universidade, estará multiplicando suas possibilidades e ampliando os estreitos caminhos que a sociedade lhes reserva, determinados por direcionamentos político-econômicos. Neste cenário, apontamos: 1) a importância da assistência material como elemento de incentivo para outras conquistas, já que não se pode mudar regras bruscamente; 2) a potencialidade que a iniciativa do PACCE representa, destinada a obter resultados positivos por reunir, em seus princípios, os benefícios formativos da experiência cooperativa, aliados à atitude de responsabilidade social com os membros estudantis da comunidade acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade possui a missão de construir a cidadania por meio da transferência de conhecimento, mantendo um compromisso social com seu público. A assistência ao estudante universitário vem ao encontro da necessidade de inclusão dos menos favorecidos financeiramente, possibilitando o seu melhor desempenho, que se refletirá na sua qualificação profissional, na sua condição de vida futura e de sua família. No contexto de alta desigualdade social em que o Brasil está inserido, é fundamental o investimento das universidades em iniciativas que contribuam para a plena formação dos indivíduos no sentido de promovê-lo pessoal e profissionalmente.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a assistência ao estudante universitário, objetivando avançar no conhecimento das formas existentes institucionalmente para propiciar a sua permanência e a conclusão do curso de graduação. Sua pretensão é contribuir para a reflexão sobre as demandas dos estudantes universitários sem esgotar as possibilidades de análise sobre esse tema. Já em seu percurso, ficou evidente que não se pode esquecer, ao focalizar a assistência, a conjuntura sociopolítica do País e, muito menos, as injunções macroeconômicas que inspiram as concepções de assistência e as políticas sociais daí resultantes.

Muitas hipóteses se apresentam e apontam para identificar a contribuição que pode ser dada ao estudante de nível superior—sujeito com muitas possibilidades e alvo de grande investimento por parte da sociedade para ser deixado à própria sorte—em seu percurso na Universidade. O investimento em educação se constitui em conquista de capital humano, beneficiando a sociedade como um todo. Esta parece ser a natureza de programas, como o PACCE, que busca ajudar o aluno a superar as dificuldades desta fase acadêmica, proporcionando que conclua o curso superior por meio da ampliação da potencialidade desse sujeito, independentemente de sua condição social. Ao finalizar este trabalho, faz-se necessário reafirmar a validade de sua proposta.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. A Assistência estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 1-9, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/c-v5n1.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ARAÚJO JUNIOR, I. F.; SILVA, R. N.; SANTOS, D. C. F. Programa de Residência Universitária: construindo inclusão e igualdade social. Fortaleza, 2009. *In*: ENCONTRO DE EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS; ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS, 2., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

ARAÚJO, F. S.; BEZERRA, J. C. B. Tendências da política de assistência ao estudante no contexto da reforma universitária brasileira. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, 2007. **Anais...** São Luiz: [s. n.], 2007.

BENTO, Flávio. Direito à assistência social: a questão da noção de necessitado adotada pela lei 8742, de 7 de dezembro de 1993, e outras formas de anulação do direito assistencial estabelecidas na legislação infraconstitucional. **Revista em Tempo**, v. 2, p. 43-46, ago. 2000. Disponível em: <<http://revista.univem.edu.br/index.php/emtempo/article/view/72/97>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/art_194_.shtm>. Acesso em: 4 fev. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 26/12/96**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/L12435.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8742 de 07/12/1993**. 1993. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm>. 2011. Acesso em: 14 Ago. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Estudantil. Decreto-lei nº 7234/2010**. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 16 jun. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Decreto-lei nº 10172/2001**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 jun. 2011.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Decreto-lei nº 6096/2007**. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 jun. 2011.

CASTRO, M. S. F.; PESSOA, S. M. **A arte na educação superior: instrumento de responsabilidade social.** Fortaleza: [s. n.], 2010.

FARO, A. **Os desafios da assistência estudantil como política de inclusão.** 2008. Disponível em: <http://ww.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=com_content&view=article&id=54:os-desafios-da-assistencia-estudantil-como-politica-de-inclusao&catid=1:ultimasnoticias&Itemid=102>. Acesso em: 3 abr. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras.** 2011. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:nacional&Itemid=102>. Acesso em 12 Set. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** 2008. Disponível em: <http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=com_content&view=article&id=56:plano-nacional-de-assistencia-estudantil-aprovado-pela-andifes&catid=35:docs&Itemid=102>. Acesso em 12 Set. 2011.

GAVA, T. B. S.; MENEZES, C. S. **Uma ontologia de domínio para a aprendizagem cooperativa.** 2006. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper36.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLANDA, J. **O futuro da educação.** 2008. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12124>>. Acesso em: 29. set. 2010.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. Qual é a evidência de que funciona? **Change**, v. 30, n. 4, p. 26, jul./aug. 1998.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M.; SIMIONI, A. A. C.; FERRAZ, M. T. M. A. **Discurso do sujeito coletivo: qualiquantisoft passo a passo.** São Paulo: Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo, 2010.

LIMA, C. P. N. **A arte da participação e a participação pela arte.** 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_carla.htm>. Acesso em 15 nov. 2011.

MAIA, T.M.L. **Planejamento e gestão estratégica para o Restaurante Universitário da UFC em um cenário de expansão de números.** Fortaleza, 2008, 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará.

MOTA, A. E. **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NAKAGAWA, J. J. **Spencer Kagan Cooperative Learning Structures**. 2002. Disponível em: <<http://jalt.org/pansig/PGL2/HTML/Nakagawa.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: os novos desafios para a política educacional brasileira**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2011.

OVEJERO, B. A. **Métodos de aprendizagem cooperativa**. 1990. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B5KN084bQ-DYNThmOTc2ZGMtZjMwMC00MDI1LTg1O DYtY2YxMjg0YmY1MDU3/edit?hl=en&pli=1>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

PAULO NETTO, J. Prefácio. *In*: MOTA, A. E. **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 10-11.

PEREIRA, L. D. **Políticas Públicas de Assistência Social brasileira: avanços, limites e desafios**. 2011. Disponível em: <<http://www.cpihts.com/PDF02/Larissa%20Dahmer%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2011.

PESSOA, S. M. **O apoio psicopedagógico no ensino superior**. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 35, n. 124, p. 44-45, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

ROCHA, S. N. R. **Neoliberalismo e assistência estudantil: limites e possibilidades para o acesso e permanência no ensino superior**. 2004. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-055.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

SCHWARTZMAN, S. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativa. Educação brasileira. **Revista de Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 11-43, jul./dez. 1996.

SOUZA, I. S.; TENÓRIO, A. C. **Acesso e permanência no ensino superior: uma experiência internacional**. 2009. Disponível em: <<http://www.eventosufupe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R1036-1.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA JR., E. A. F. Grupos de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Aprendizagem cooperativa**. 2012. Disponível em: <<http://cofacufc.blogspot.com.br/2012/07/relato-de-experiencia-20121.html>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Proposta da UFC para o Reuni encaminhada ao MEC**. 2008. Disponível em: <http://www.ufc.br/portal/images/stories/_files/reitoria/reuni_projetoUFC.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Coordenadoria de Desporto e Lazer**. 2010a. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/edufisica.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Coordenadoria do Restaurante Universitário**. 2010b. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/restauniv.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Página principal**. Fortaleza, 2010c. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/index.html>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Programa Ajuda de Custo**. 2010d. Disponível em: <http://www.prae.ufc.br/documentos/informações_programaajudadecusto_2011.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Programa Auxílio Moradia Interior**. 2010e. Disponível em: <http://www.prae.ufc.br/documentos/programa_auxiliomoradiainterior_2010.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Programa de Acompanhamento Psicológico**. Fortaleza, 2011a. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/apoiopsico.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Programa de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico ao Estudante Universitário (PAPEU)**. Fortaleza, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica**. 2010f. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/bassist.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Projeto de Implantação do Setor de Atenção Psicossocial do PAPEU**. Fortaleza, 2011b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Projeto de Iniciação Artística (INICIART)**. Fortaleza, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Regimento do Programa de Residência Universitária**. Fortaleza, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa. **Programa Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa (PCEAC)**. Fortaleza, 2010g. 1 Folder.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 11, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

