



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

PRISCILA GONÇALVES MARINHO

**O PNAES NA UFC - CAMPUS FORTALEZA: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA
DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL OFERTADO NA PRAE,
NO PERÍODO DE 2013-2017**

FORTALEZA

2017

PRISCILA GONÇALVES MARINHO

O PNAES NA UFC - CAMPUS FORTALEZA: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA
DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL OFERTADO NA PRAE,
NO PERÍODO DE 2013-2017

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.

FORTALEZA

2017

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

M291p Marinho, Priscila Gonçalves.
O PNAES na UFC - Campus Fortaleza : uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE, no período de 2013-2017 / Priscila Gonçalves Marinho. – 2017.
232 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.

1. Ensino superior. 2. Democratização do acesso e permanência. 3. Assistência estudantil. I. Título.

CDD 320.6

PRISCILA GONÇALVES MARINHO

O PNAES NA UFC - CAMPUS FORTALEZA: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA
DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL OFERTADO NA PRAE,
NO PERÍODO DE 2013-2017

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 07 / 11 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª Maria Zelma de Araújo Madeira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu pai, Adalto Araújo Marinho, falecido durante a caminhada deste trabalho, mas sempre vivo e presente em minha memória e em meu coração. A ele que me ensinou o valor da educação e a relevância em se doar ao próximo. A ele que foi a materialização do amor nesta terra. Do céu espero sua bênção e o seu orgulho por essa conquista, que é minha, sua e de nossa família. Te amo com toda a intensidade que se pode amar!

AGRADECIMENTOS

O processo de trabalho de uma pesquisa é muitas vezes solitário, eivado de cansaço, dúvidas e aflições. Exige uma dedicação sobre-humana da pesquisadora, que tem de dar conta de múltiplas searas da vida. Mas, é maravilhoso ter pessoas que tornam essa multidimensionalidade mais leve e contribuem para a realização de nossos objetivos. E agora, é momento de agradecer:

A Deus, essa força que me encoraja a seguir em frente, apesar de todas as dificuldades, por me amparar, me proteger e me amar infinitamente.

A meu pai, Adalto (in memoriam) e Lucia, por todo o amor e apoio a mim dedicados ao longo desta profícua e árdua caminhada, que tornaram possíveis a realização de mais este sonho. Um sonho que não possui mais o mesmo sentido, em virtude da ausência física de meu pai, mas ainda assim, um sonho que me ajuda a ressignificar a vida. À minha mãe, por ser meu exemplo de resiliência, minha força, meu porto-seguro.

Às minhas primas, que a vida me deu como irmãs, minhas amadas, Kaene e Rosinha, por todo cuidado, afeto e companheirismo. Não me sinto só, porque tenho vocês.

A minha avó Beliza, que do alto de seus 92 anos, me faz reiterar o quão bom é viver ao lado daqueles que nos são caros.

Ao meu afilhado, Martinho, meu pequeno grande amor. Que nunca perca o doce brilho no olhar e siga o exemplo de seu tio Adalto, para que se transforme em um homem de bem.

A todos os meus familiares que sempre vibram com minhas conquistas e rezam por mim, por estarem ao meu lado abrandando a dor da perda e me dando forças para prosseguir.

À minha prima Patrícia, por quem tenho grande afeição. Agradeço sua disponibilidade no momento dos passos iniciais para o alcance desta vitória.

Ao Tiago, pelos longos anos de compartilhamento de vidas e de sonhos. Grata pela parceria construída.

A todos os meus amigos e amigas que sofreram com minha dor, no processo de luto que vivencio, agradeço todo apoio destinado à minha família neste sentimento de incompletude que nos invade, em especial às grandes irmãs que o Serviço Social me presenteou - Nalygia e Stephania.

À minhas amigas conquistadas no IFCE Campus Iguatu, Myrla e Marta, que levarei para sempre comigo, apesar do tempo e da distância. Meu agradecimento ainda a Nyagra, Gilvan, Geovane, Maíza, e todos os demais que fazem/ fizeram a família CGAE, pessoas por quem tenho muito carinho.

À minha amiga, Janaína, pela alegria de me proporcionar o sentimento de uma amizade forte e verdadeira. À Iandecy, amiga de toda a vida, grata por saber que sempre poderei contar com você.

À minha fisioterapeuta Raquel Mara, que aliviou as dores físicas de horas a fio destinadas a este trabalho.

À minha estimada Coordenadora, Professora Ms. Elidihara Trigueiro Guimarães, ou tão somente Ely, tamanha sua simplicidade. Agradeço a sua compreensão e apoio nos momentos em que precisei me ausentar para cuidar de meu pai e para conseguir concluir este estudo.

À Companheirada PRAE, com quem compartilho os prazeres e dissabores da operacionalização do PNAES, por serem profissionais que fazem a assistência estudantil acontecer da melhor maneira possível, mesmo em face das dificuldades cotidianamente apresentadas. Tenham a certeza de que o trabalho desenvolvido faz grande diferença na vida acadêmica dos estudantes assistidos.

À minha querida diretora, Márcia, por todo o apoio a mim dispensado em momentos em que minha ausência se fez necessária, e pela compreensão nos períodos de angústia e dor. À toda equipe da Divisão de Gestão de Benefícios: sem vocês eu não teria conseguido!

Às amigas Gleice e Bia, pelas alegrias proporcionadas no convívio diário, e por enxugarem minhas lágrimas, que foram muitas nesse processo.

Aos servidores técnicos administrativos em educação e discentes, que serviram de interlocutores nesta pesquisa. Agradeço a disponibilidade e as contribuições, as quais foram essenciais para o conhecimento de meu objeto de estudo e o alcance de meus objetivos.

Ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), na figura de seus coordenadores, secretárias, corpo docente, e em especial, aos meus colegas de curso, por todos os compartilhamentos de saberes, alegrias e aflições nesta jornada rumo ao título de mestres.

Ao meu orientador, Professor Dr. Eduardo Girão Santiago, pela presteza e supervisão cuidadosa na realização deste trabalho, por sempre demonstrar acreditar na minha capacidade, e me fazer crer que eu poderia realizar um bom trabalho.

Aos professores examinadores desta dissertação, Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira e Prof^ª Dr^ª. Maria Zelma de Araújo Madeira, pelos quais tenho grande admiração, por gentilmente aceitarem meu convite.

A todos que, enfim, me querem bem e torcem pela minha felicidade, o meu muito obrigada. Eis que o dia de realização de mais um sonho chegou!

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé (Milton Silva Campos do
Nascimento / Wagner Tiso Veiga)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo realizar uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil da UFC - Campus Fortaleza, destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, enquanto implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Para tanto, ao partir de uma concepção sócio-histórica da educação, problematizamos a trajetória de acesso ao ensino superior brasileiro, tradicionalmente usufruído pelas classes dominantes. Situamos ainda, aspectos relacionados às ações pontuais e fragmentadas de assistência estudantil aos poucos pobres que ingressavam às universidades públicas, tendo em vista que, até o estabelecimento do PNAES, nunca dantes haviam sido destinados recursos orçamentários específicos para tal fim. O PNAES surgiu em meio a um contexto neodesenvolvimentista que provocou transformações contemporâneas na Política de Educação Superior brasileira, por meio de medidas que visaram a democratização do acesso a este nível de ensino, e enquanto estratégia para assegurar as condições de permanência dos discentes pobres que adentravam à universidade, em razão de que o direito ao acesso difere do direito a permanência nestas instituições. Nesta perspectiva, o percurso teórico-metodológico desta pesquisa aportou-se no método crítico-dialético marxista, aliado a elementos da metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas, que dizem respeito as dimensões de análise de contexto, conteúdo, trajetória institucional e espectros temporal e territorial do programa. Possuiu natureza qualitativa e se utilizou de pesquisa documental e bibliográfica para a imersão em conceitos de análise da pesquisa, que versaram sobre universidade, pobreza e equidade. Ademais, recorreu a pesquisa de campo com recurso às seguintes técnicas: observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas com profissionais, responsáveis pela operacionalização do programa, bem como com discentes beneficiários dos serviços, programas e auxílios ofertados. Apresentou como principais resultados as contribuições da assistência estudantil na vida universitária do discente, ao passo que atua sob uma perspectiva de equidade com vistas a minorar situações desiguais, decorrentes da “questão social”, da pobreza e de suas distintas repercussões. Identificou ainda que os serviços ofertados pela PRAE contemplam a quase totalidade das áreas estabelecidas pelo PNAES, bem com ampla para o atendimento às dimensões subjetivas dos estudantes. Contudo, apesar da longínqua existência da PRAE, a regulamentação de seu programa local deu-se somente após o estabelecimento do PNAES, ocorrendo, portanto, de forma tardia e sem a participação de profissionais e discentes. Disto pondera-se a urgente construção de

espaços coletivos de controle social sobre o programa. No que concerne aos aspectos de sua implementação, apesar de contribuir significativamente para o transcurso da vida universitária dos assistidos, ainda atende a um público restrito diante da crescente demanda por assistência estudantil, indicando uma abrangência focalizada e a necessidade de mais investimentos para a área. Ademais, as condições de trabalho institucionais de que dispõem a equipe não são favoráveis a uma oferta mais qualificada do programa. Por último, em tempos de desmonte nas políticas públicas, a luta em torno da manutenção e da expansão do PNAES e de sua transformação em política de Estado deve ser a tônica a ser perseguida.

Palavras-chave: Ensino superior. Democratização do acesso e permanência. Assistência estudantil.

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the UFC-Campus Fortaleza Student Assistance Program, aimed at students in situations of socioeconomic vulnerability, through the Pro-Rectorate of Student Affairs-PRAE, as part of the implementation of the National Program of Student - PNAES. For this, starting from a socio-historical conception of education, we problematize a path to higher education in Brazil, traditionally enjoyed by the dominant classes, as well as situate aspects related to the punctual and fragmented actions of student assistance to the few poor people who entered public universities, noting that, until the establishment of the PNAES, no specific budget resources had been allocated for this purpose. The PNAES emerged from a neo-developmental context that caused contemporary transformations in the Brazilian Higher Education Policy, through measures aimed at democratizing access to this level of education, and as a strategy to ensure the conditions of poor students who entered university, arguing that the right of access differs from the right to remain in those institutions. In this perspective, the theoretical-methodological path of this research was based on the Marxist critical-dialectical method, together with elements of the methodology of in-depth evaluation of public policies, which concern the dimensions of context analysis, content, institutional trajectory, territorial and temporal spectra of the program. It had a qualitative nature and it was used documentary and bibliographical research for the immersion in categories of analysis of the research, which dealt with university, poverty and equity. In addition, he used field research using the following techniques: participant observation, field diary and semi-structured interviews, which were applied with professionals, responsible for the operationalization of the program, as well as with students who are beneficiaries of the services, programs and aids offered. It presented as main results the contributions of student assistance in the university life of the student, while acting from a perspective of equity with a view to alleviating unequal situations, arising from the "social question", poverty and its different repercussions. It also identified that the services offered by the PRAE cover almost all of the areas established by the PNAES, as well as broad to attend to the subjective dimensions of the students. However, despite the distant existence of the PRAE, the regulation of its local program occurred only after the establishment of the PNAES, and therefore took place late and without the participation of professionals and students. From this, the urgent construction of collective spaces of social control over the program is considered. Regarding the aspects of its implementation, although it contributes significantly to the students' university life, it still serves a restricted public in the face of the

growing demand for student assistance, indicating a focused scope and the need for more investments in the area. In addition, the institutional working conditions available to the team are not favorable to a more qualified program offer. Finally, in times of dismantling of public policies, the struggle to maintain and expand the PNAES and its transformation into a state policy must be the focus to be pursued.

Keywords: Higher Education. Democratization of access and permanence. Student Assistance

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCTS	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
CA's	Centros Acadêmicos
CAD	Coordenadoria de Atividades Desportivas
CASE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CEU	Clube de Estudantes Universitários
COREU	Conselho de Residentes Universitários
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CRU	Coordenadoria de Restaurantes Universitários
DAE	Divisão de Atenção ao Estudante
DAP	Divisão de Apoio Administrativo
DCE	Diretório Central de Estudantes
DIGEB	Divisão de Gestão de Benefícios
DIGEM	Divisão de Gestão de Moradia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IE	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
OCC	Outros Custeios e Capitais
PBIA	Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica.
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE'S	Técnicos Administrativos em Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E RESULTANTES HISTÓRICAS	27
2.1	Aproximações iniciais ao programa social em estudo	27
2.2	Gênese e desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro e o lugar da assistência estudantil	33
2.3	A luta pela redemocratização e pelo direito social à educação: conquistas, limites e possibilidades	46
3	TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES	58
3.1	O acesso à educação superior: do elitismo à democratização	58
3.2	Da democratização do acesso à democratização da permanência: a assistência estudantil no espaço universitário e o estabelecimento do PNAES	67
3.3	O PNAES enquanto programa social da política educacional brasileira: conjuntura atual e perspectivas	76
4	APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA AVALIATIVA: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA E EM PROFUNDIDADE	86
4.1	Pressupostos epistemológicos: permeando concepções de ciência, método e pesquisa	86
4.2	A proposta da investigação: a busca de uma avaliação crítico-dialética e em profundidade do Programa de Assistência Estudantil da UFC - Campus Fortaleza	96
4.3	O passo a passo na construção da pesquisa: o instrumental utilizado na caminhada da avaliação	116
5	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS FORTALEZA: ENTRE GARGALOS E VIABILIDADES	123
5.1	Pobreza e equidade na universidade: as contribuições da assistência estudantil no transcurso da vida universitária	123

5.2	A UFC no contexto de democratização do acesso e permanência no ensino superior: o Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE e sua ampliação pós PNAES	144
5.3	Aspectos da implementação da assistência estudantil na CASE: serviços prestados, seleção e acompanhamento de beneficiários e abrangência do programa	152
5.4	Condições de implementação na PRAE: aspectos facilitadores, dificultadores e desafios	185
5.5	A regulamentação tardia do Programa de Assistência Estudantil da UFC e a urgente gestão democrática	200
5.6	A assistência estudantil em tempos de desmonte nas políticas públicas: a luta em torno da manutenção e expansão dos direitos dos discentes pobres	208
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
	REFERÊNCIAS	220
	APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA A SERVIDORES TÉCNICO ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA PRAE/UFC-CAMPUS FORTALEZA	229
	APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA A ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA PRAE / UFC - CAMPUS FORTALEZA	231

1 INTRODUÇÃO

Refletir e tecer discussões acerca dos programas de assistência estudantil, destinados a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é temática central e pertinente para a compreensão da realidade em que atualmente se insere o Ensino Superior e as universidades públicas brasileiras. Para tanto, é preciso conceber a Educação como instituição sócio-histórica, presente na sociabilidade capitalista, e que, enquanto tal, sofre rebatimentos de condicionantes diversos, sejam eles nos planos econômico, político, social ou cultural.

Em uma perspectiva ampla, a Educação existe desde os primórdios da humanidade, sendo a ela atribuídas questões relativas à transmissão de valores, costumes, crenças e conhecimentos, e tendo ainda sua prática, anterior ao estabelecimento de instituições escolares. Nesses termos, constitui-se como agente propulsora da reprodução das relações sociais no sistema capitalista, mas do mesmo modo, pode ser utilizada enquanto instrumento estratégico para a superação da ordem vigente, o que indica seu caráter conflitivo e contraditório.

Desse modo, tendo sido historicamente permeada por concepções e práticas segregadoras, a Educação foi, sobremaneira, acessada pelas camadas elitistas, deixando à sua margem uma expressiva quantidade de indivíduos. Inserido neste contexto, o Ensino Superior brasileiro, durante longo lastro temporal manifestou a segregação de classes sociais no âmbito das universidades públicas, cujas vagas eram essencialmente ocupadas por sujeitos pertencentes às classes mais economicamente abastadas. Aos poucos pobres que acessavam ao nível terciário público, igualmente raras eram as ações de assistência estudantil que favorecessem a permanência destes, nestas instituições educacionais.

Observa-se, desta maneira, que determinação da posição de classes e o lugar social ocupado pelos indivíduos incidem diretamente sobre o exercício do direito à educação. Acresce-se ainda a este caráter tradicionalmente elitista, a ausência de criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), durante os anos de 1995 a 2002, momento em que o país foi governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Tal fato aprofundou o distanciamento entre as classes sociais, dificultando o acesso dos mais pobres às universidades públicas. Isto indica, portanto, que as determinações político-econômicas adotadas naquele período, com a incorporação das ideologias neoliberais, causaram um maior fosso social e o crescimento de disparidades no que tange ao acesso à Política de Educação Superior no país.

Posteriormente, com o advento de Luiz Inácio Lula da Silva à chefia do Poder Executivo Federal, entre os anos de 2003 a 2010, renovaram-se na classe trabalhadora as perspectivas em um porvir com mais igualdade de oportunidades. Neste sentido, algumas demandas das camadas populares passaram a ser incorporadas pela agenda política, dentre as quais se encontrava a democratização de acesso a esse grau de ensino. Neste contexto, segundo dados do Ministério da Educação, durante o período anteriormente especificado, foram criadas 14 novas universidades federais e 126 novos campi, quantitativo este ampliado para 18 (PRESIDENTE..., 2010) com a continuidade do governo petista comandado pela ex-presidenta, Dilma Rousseff (2011 - agosto de 2016).

Decerto, a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), provocou uma ampliação quantitativa de vagas. Aliado a isso, a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), como forma de seleção e ingresso nestas, resultaram em uma maior democratização do acesso ao grau superior para as camadas populares, as quais, por sua vez, passaram a exigir ações mais sistematizadas de assistência estudantil que pudessem viabilizar a sua permanência e diminuir seus índices de retenção e evasão.

Ademais, a implementação paulatina das políticas de ações afirmativas, através das cotas sociais e raciais, mediante aprovação da lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), igualmente provocaram um crescimento da demanda e contribuíram para mudar as feições das universidades públicas brasileiras na contemporaneidade. Começa, desse modo, a existir uma quebra de paradigmas quanto ao acesso à Educação Superior no país, majoritariamente elitista e branca. Por consequência, as mudanças promovidas por tal democratização impactaram e exigiram novas respostas por parte do Estado. Não bastava somente favorecer medidas de ingresso, era preciso assegurar a continuidade deste público nas universidades federais.

No bojo destas transformações, em 19 de julho de 2010, foi instituído o decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual executado no âmbito do Ministério da Educação, tem por finalidade ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior nas IFES, sobretudo dos estudantes egressos de escolas públicas ou que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, que detenham preferencialmente renda bruta familiar de até um salário mínimo e meio per capita.

No que concerne aos objetivos do referido programa, estes foram elencados no artigo 2º da referida legislação, constituindo-se dos seguintes: 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.

Além disso, o citado marco legal preconizou que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas de: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; bem como acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Assim, as áreas estabelecidas pelo referido programa visam contemplar múltiplas dimensões dos (as) discentes e apesar de não conseguirem abranger a totalidade destas, tenta compreendê-los (as) enquanto seres sociais constituídos de complexos.

Neste sentido, o presente trabalho é fruto da construção de nosso objeto de estudo, que teve por objetivo avaliar de modo crítico-dialético e em profundidade o Programa de Assistência Estudantil destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da Universidade Federal do Ceará, no Campus Fortaleza, no período de 2013 a 2017. Para tanto, buscou-se compreender, não apenas se o programa ofertado pela Instituição de Ensino Superior (IES) em apreço está condizente aos objetivos preconizados pelo decreto 7.234/2010, mas, igualmente, se ater ao modo em que está sendo implementado, procurando identificar gargalos e viabilidades.

Dessa forma, partindo do entendimento de que as transformações contemporâneas contempladas pela Educação Superior levaram a um processo de democratização do acesso à universidade, passando a incluir uma gama de segmentos historicamente alijados deste nível de ensino, a problemática de nosso estudo deu-se pela compreensão de que o direito ao acesso difere do direito à permanência nestas instituições educacionais, tendo em vista que os estudantes pobres, ingressantes nestas IES públicas, encontram obstáculos concretos decorrentes de suas precárias condições socioeconômicas para que transcorram seus cursos de graduação de maneira satisfatória.

Dessa forma, é preciso não somente possibilitar medidas de acesso, mas, de igual modo, ampliar programas de assistência estudantil que visem a garantir a permanência deste público no ensino superior, de forma a reduzir os riscos de retenção e evasão destes discentes, em razão de sua situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, atuando na perspectiva da inclusão social através da educação, conjectura-se que estes jovens terão maior possibilidade de ascensão social quando de sua diplomação.

Assim sendo, a assistência estudantil deve ser entendida enquanto direito inerente à educação, bem como mecanismo estratégico para a promoção da inclusão social através desta. Ao passo que, mediante medidas equitativas, busca minorar condições desiguais durante o transcurso da vida universitária de discentes pobres, pode, por consequência, contribuir para mudanças na estratificação social de vida destes estudantes e de suas famílias.

Nesta perspectiva, parte-se da compreensão de que no ambiente universitário coexistem indivíduos com distintas trajetórias de vida, com condições socioeconômicas desiguais, as quais certamente interferem em seu sucesso acadêmico. Ao partir deste entendimento, a assistência estudantil age entendendo a Educação sob uma dimensão de classes, numa perspectiva de equidade, isto é, buscando mitigar os efeitos das desigualdades sociais, pautando-se na concessão de auxílios financeiros aos estudantes em condição de pobreza, mas, também, em respostas na forma de serviços e programas direcionados à outras dimensões da vida material, das subjetividades humanas e da formação acadêmica desses sujeitos.

Neste contexto, os programas de assistência estudantil das universidades públicas fazem-se necessários para garantir a perpetuação e o sucesso das políticas de ingresso. Estas instituições educacionais têm de estar preparadas para acolher estudantes provenientes de camadas populares e oferecer respostas às suas múltiplas demandas decorrentes de sua origem familiar, as quais possam interferir sobre o sucesso de sua vida acadêmica. Nesta perspectiva, urge, portanto, conhecer, compreender e avaliar as medidas institucionais adotadas pelas IFES no que concerne ao atendimento prestado a este segmento social.

Isto posto, é preciso desenvolver estudos e avaliações acerca dos programas locais de assistência estudantil ofertados pelas universidades, após a decretação do PNAES em âmbito nacional, na perspectiva de compreender se estão garantindo a permanência de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas não somente, posto que esta seria uma avaliação pautada somente nos indicadores de eficácia e eficiência e efetividade, tal como propõe o paradigma clássico de avaliação de políticas públicas.

Não sendo, todavia, possível para a pesquisadora realizar uma investigação macro acerca da implementação do PNAES na totalidade das instituições federais de ensino superior, buscamos avaliar o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará ofertado no Campus Fortaleza, tendo por finalidade compreender a consecução ou não de seu objetivo fundante, assim como, se ater ao modo em que está sendo implementado, isto é, se em respeito aos marcos legais nacionais; assim como, buscando conhecer os serviços, programas e auxílios disponibilizados, e ponderando acerca dos aspectos facilitadores e

dificultadores sua implementação, que são percebidos por servidores técnico administrativos em educação vinculados à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), e discentes assistidos pelo programa, de modo a apreender seus respectivos significados sociais, dentre outros elementos.

É válido ressaltar, que a escolha por este objeto de investigação deu-se em grande medida em virtude da experiência profissional da pesquisadora no âmbito da Política Educacional, iniciada no ano de 2014 no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Ceará (IFCE), local que possibilitou o contato inicial com a referida política pública e com o PNAES. Posteriormente, ocupando da mesma forma o cargo de assistente social, a investigadora foi vinculada à Universidade Federal do Ceará - UFC Campus Fortaleza, exercendo suas atribuições junto à Divisão de Gestão de Benefícios da PRAE.

Para tanto, julgamos ser fundamental situar a investigadora no lócus da pesquisa, tendo em vista que faz parte da realidade investigada, observa e observa-se, e está imbuída de valores e pré-noções, sugerindo a identidade que existe entre sujeito e objeto, conforme adverte Minayo (2011). Por certo, as vivências profissionais adquiridas nas referidas instituições de ensino superior públicas suscitaram múltiplas inquietações, e fomentaram a necessidade de conhecimento das condições objetivas e subjetivas em que se materializa a assistência estudantil nesta universidade, provocando questionamentos relativos aos limites e possibilidades deste programa para profissionais que o operacionalizam e para estudantes que são por ele atendidos.

Ademais, é válido ressaltar, que enquanto pesquisadora, entendemos que investigar um programa social em que está contribuindo para sua construção exige um pensar crítico sobre a própria atuação profissional e as implicações dela decorrentes. Assim sendo, o presente objeto de estudo justificou-se em razão da relevância de se compreender o Programa de Assistência Estudantil da UFC, buscando investigar não apenas se o mesmo está garantindo a permanência dos estudantes pobres na IES em estudo, mas procurando desvendar seus significados para nossos interlocutores, bem como, de modo a servir como avaliação necessária ao reordenamento de procedimentos e ao planejamento de ações futuras, seguindo a perspectiva da educação pública, gratuita, de qualidade e de direito.

Nesta perspectiva, nossa pesquisa foi balizada pela seguinte pergunta de partida: de que modo o Programa de Assistência Estudantil, ofertado pela UFC - Campus Fortaleza, é avaliado por servidores técnicos-administrativos em educação vinculados à PRAE, bem como por estudantes beneficiários de programas e auxílios financeiros disponibilizados? Ademais,

outros questionamentos vieram a surgir no desenvolvimento do processo investigativo, dentre os destacamos os abaixo transcritos:

- Quais os serviços, programas, e auxílios são disponibilizados aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na PRAE?
- Houve mudanças quando da implementação do PNAES no que diz respeito a prestação da assistência estudantil na Pró-Reitoria?
- Como servidores técnico-administrativos em educação vinculados à operacionalização do Programa de Assistência Estudantil da UFC compreendem a implementação deste?
- Como estudantes beneficiários do programa o avaliam?
- O Programa de Assistência Estudantil da UFC está garantindo a permanência e o desempenho acadêmico satisfatório de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFC, bem como prevenindo situações de retenção e evasão?
- Os interlocutores da pesquisa acreditam que existe vinculação entre universidade, pobreza, equidade e assistência estudantil?
- Existe participação de servidores técnico-administrativos e discentes no âmbito da formulação, operacionalização, monitoramento e avaliação do programa de assistência estudantil da UFC?
- Como o Programa de Assistência Estudantil da UFC pode ser melhorado?
- Que marcos legais regulamentam a assistência estudantil em âmbito nacional e local? A formulação do programa local se deu com a participação de discentes e servidores técnico administrativos em educação - TAE's?

Nesta perspectiva, com vistas a realizar uma reflexão epistemológica de nosso objeto de estudo e da proposta avaliativa de investigação, partimos de nosso amadurecimento formativo desenvolvido ao longo do ingresso no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP/UFC. Desse modo, buscamos estabelecer as correlações entre os conceitos e perspectivas discutidas nos componentes curriculares, e os delineamentos da pesquisa que desenvolvemos.

Para tanto, com vistas ao desenvolvimento de nosso estudo, escolhemos de modo explícito e intencional, o método materialista histórico dialético, de inspiração marxista. Além disso, realizamos uma tentativa de articulação entre a referida matriz teórico-metodológica a elementos da proposta de Avaliação em Profundidade de Políticas Públicas desenvolvido pelo citado Programa de Pós-Graduação, ao qual a pesquisadora está vinculada.

Tal posicionamento teórico-metodológico decorre de múltiplos fatores, dentre os quais destacamos a aproximação com o referido método em virtude de nossa formação profissional em Serviço Social, bem como por entendermos ser esta uma perspectiva que busca apreender a totalidade da realidade social permeada por conflitos e contradições, em distintos contextos históricos e em suas múltiplas estruturas e representações sociais.

Optamos pela articulação de tais paradigmas por entendermos que nenhuma vertente de pensamento é capaz de apreender o objeto em toda a sua complexidade, tendo em vista ser a realidade social sempre mais imbuída de riquezas e significados. Dessa forma, compreendemos que o conhecimento sobre esta será invariavelmente aproximado, não sendo possível apropriar-nos da completude de suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, acreditamos que aspectos indicados por Rodrigues (2008), Gussi (2008) e Gonçalves (2008), que dizem respeito a eixos analíticos da metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais, quais sejam: análises de contexto, de conteúdo, das trajetórias institucionais assumidas bem como do conhecimento relativo aos espectros temporal e territorial, muito tinham a contribuir para o desenvolvimento de nosso estudo. Em nosso entendimento, as perspectivas escolhidas, em múltiplos aspectos dialogam e igualmente oferecem elementos inovadores e contrários ao paradigma clássico de avaliação de políticas públicas, de cunho marcadamente positivista.

Partimos ainda da premissa, que o materialismo histórico dialético proposto por Marx, compreende a realidade social existente enquanto mutável, isto é, passível de ser transformada a qualquer tempo por meio do protagonismo dos sujeitos sociais. Desse modo, observador e objeto são resultantes de um processo histórico, mas também são protagonistas de transformações dessa realidade, indicando suas características de historicidade e de consciência histórica.

É válido igualmente ressaltar, que quando pretendíamos avaliar em profundidade o Programa de Assistência Estudantil ofertado pela IES em apreciação, entendemos que esta avaliação estaria para além da observância ou inobservância dos objetivos dispostos nos marcos legais, da relação custo-benefício ou de impactos e resultados, tal como propõe as perspectivas clássicas voltadas para a mensuração da eficácia, eficiência, e efetividade de políticas públicas, ou mesmo de sua avaliação em momentos estanques, tais como “ex ante”, “de processo” ou “ex post”, conforme sugere Holanda (2006).

Entendemos, pois, fundamentadas em Rodrigues (2008) que as fases de formulação, implementação, monitoramento e avaliação de programas sociais encontram-se intrinsecamente vinculadas e interdependentes. Assim sendo, consideramos que, para tanto,

era preciso avaliar igualmente as formas e contradições que o programa social assume ao ser operacionalizado; suas trajetórias institucionais, ao modo e por quais atores foi formulado; se houve a existência ou não da participação de outros sujeitos, em que contexto político, econômico, social e cultural; se em respeito aos indicadores socioculturais locais e se em coerência interna com os demais marcos pertinentes, dentre outros elementos explanados por Rodrigues (2011), Gussi (2008) e Gonçalves (2008).

Observamos, para tanto, a importância de compreender as percepções de nossos múltiplos interlocutores, conforme anteriormente identificados. A escolha por tais sujeitos da pesquisa fundamentou-se no paradigma pós-construtivista e do modelo de experiência, defendido por Raul Lejano (2012) bem como da dimensão dialógica de participação proposta pela avaliação de quarta geração construtivista de Guba e Lincoln (2011).

Acreditamos assim, ter sido de grande relevância as contribuições dos interlocutores da pesquisa anteriormente identificados, ao passo que compreendemos as considerações analíticas destes no que tange à prestação da assistência estudantil na UFC - Campus Fortaleza, entendendo-os enquanto fontes privilegiadas de conhecimento da realidade que se pretendia investigar, e como sujeitos dotados de consciência histórica e de significados.

Ademais, ao passo que objetivávamos entender os avanços, limites e desafios para a operacionalização e beneficiamento do programa em estudo, buscamos considerar as determinações estruturais e a materialidade da vida social expressas no objeto, conceitos fundantes na cosmovisão marxiana, e que dialogam, em nosso entendimento, com a importância da análise contextual e da dimensão de processualidade alvitadas pela avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais.

Estes são elementos que indicam a ausência de neutralidade na pesquisa social haja vista ser intrínseca e extrinsecamente ideológica, indo ainda de encontro a perspectiva de Holanda (2006), que julga não ser possível a realização de avaliações sérias por avaliadores internos à instituição. Ao contrário, tal como Lejano (2012), compreendemos que a experiência traz expressivas vias de análise para a elucidação de elementos do programa que se pretendeu avaliar.

Neste sentido, entendemos que o processo de gênese e desenvolvimento da educação superior no Brasil explica grandes questões por ela assumidas em sua fase contemporânea. Por assim ser, realizamos uma melhor discussão da dimensão contextual no decorrer do trabalho dissertativo, tecendo articulações com os marcos políticos, econômicos e sociais pelos quais passou, assim como aqueles que marcam atualmente a sociedade brasileira, tal como sugere a avaliação em profundidade de políticas e programas sociais.

Nesta perspectiva, buscando alcançar aos objetivos de nosso trabalho, dantes explicitados, a pesquisa possuiu natureza qualitativa. Nesta perspectiva, compartilhamos das concepções de Chizzotti (1998), que define a pesquisa qualitativa enquanto o tipo de pesquisa que intenta a compreensão da complexidade e das contradições dos fenômenos. Portanto, a abordagem do estudo proposto deu-se com este caráter em decorrência da pesquisa de cunho qualitativo possibilitar uma maior proximidade com as relações sociais inseridas no processo.

No que concerne às técnicas que foram utilizadas, aprofundamos nossos referenciais teóricos mediante pesquisa bibliográfica através de fontes que debatiam acerca dos eixos basilares de nossa investigação, que versaram sobre a Política de Educação Superior bem como acerca da Assistência Estudantil, enquanto viabilizadora das condições de permanência nesta, assim como de outros elementos que foram necessários no processo da pesquisa, tais como a imersão nos conceitos de pobreza, universidade, e equidade. Para tanto, buscamos fundamentações em expoentes teóricos por nós considerados fundamentais para a compreensão da temática em estudo, tais como, Mészáros (2008), Saviani (2008), Romanelli (2014), Chauí (1999), Castro (2009), Cunha (2015), Vasconcelos (2010), dentre outros. É válido ressaltar, que a pesquisa bibliográfica e o estudo da arte se deram em todo o processo investigativo.

Utilizamos ainda a pesquisa documental referentes aos marcos legais e institucionais que as permeiam, com vistas a coletarmos e sistematizarmos informações pertinentes ao estudo sugerido, tanto nas fases que antecederam a pesquisa empírica quanto no decorrer desta etapa. Salientamos ainda, que durante a fase empírica realizamos a pesquisa de campo, e fizemos uso das técnicas de entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo.

Ainda no que diz respeito aos instrumentos técnicos utilizados na pesquisa de campo, compreendemos, fundamentados em Gil (2007), a observação participante, como tendo sido a técnica adequada a investigação, em razão da pesquisadora ser parte integrante da realidade que seria estudada, do grupo que seria investigado. O diário de campo, por sua vez, entendido como o registro diário e detalhado das observações da pesquisa empírica, constituiu-se enquanto importante instrumento para a compreensão dos dados e considerações das análises e resultados finais. Já no que tange a entrevista semiestruturada, técnica utilizada neste estudo, Manzini (1991) indica que esta modalidade é focalizada no objeto de estudo, em que são produzidos roteiros de perguntas previamente formulados, cujas respostas podem suscitar novos questionamentos, não sendo, portanto, restritas a um rol taxativo de alternativas.

Ademais, para este momento, ponderamos importante assinalar, que o lócus de nossa investigação, foi a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com especial atenção para três divisões constituintes da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE), quais sejam: Divisão de Atenção ao Estudante (DAE), Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM) e Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB). Durante esta fase, realizamos observações devidamente anotadas no diário de campo e aplicamos as entrevistas semiestruturadas com os interlocutores de nossa pesquisa, isto é, com profissionais e estudantes assistidos.

Além disso, realizamos visitas no Campus Benfica, a fim de tecermos observações quanto às prestações da assistência estudantil aos discentes em equipamentos, tais como o Restaurante Universitário e uma Residência, dentre outros. Finalizada a etapa empírica, prosseguimos com a transcrição, sistematização e análise dos dados coletados, observando as convergências e divergências das fases da pesquisa, e demos início ao trabalho de relatório da investigação, apresentando os elementos encontrados.

Desse modo, compreendendo a perspectiva teórico-metodológica enquanto uma unidade indissociável, nossa avaliação intentou desvendar a complexidade e as contradições dos fenômenos, possibilitando uma maior aproximação com as relações sociais inseridas no processo, com vistas a uma abrangência mais ampliada das considerações analíticas de nossos interlocutores.

Neste sentido, acreditamos que a cosmovisão crítico-dialético aliada a metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais ofereceram subsídios fundamentais para nossa pesquisa. Entendemos, assim, que a escolha do paradigma avaliativo adotado, possibilitou uma interpretação ampliada do Programa de Assistência Estudantil desenvolvido nesta Instituição Federal de Ensino Superior, em suas determinações, contradições e representações sociais.

Assim sendo, para uma maior elucidação de nosso objeto de estudo, optamos por estruturar o trabalho dissertativo da seguinte maneira: no capítulo I centramos nossos esforços em realizar apontamentos acerca da trajetória e de resultantes históricas da Política de Educação Superior e da Assistência Estudantil no Brasil. Para tanto, desenvolvemos aproximações preliminares ao programa social em estudo, com vistas a compreensão inicial do objeto da pesquisa avaliativa.

A seguir, fizemos um breve relato sobre a gênese e o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro e o lugar assumido pela assistência estudantil nesse processo, por entendermos que muitas de suas configurações atuais são explicadas pelo dinamismo histórico. Ademais, debatemos acerca da luta pela redemocratização do país e pelo direito

social à educação, ressaltando as conquistas advindas com a nova ordem democrática e seus marcos legais, conjecturando ainda acerca dos limites e possibilidades a ela pertinentes.

O capítulo II, por sua vez, discorreu acerca das transformações contemporâneas na Educação Superior e na assistência estudantil, a partir da ascensão dos governos petistas ao Executivo Federal e do estabelecimento do decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES. Refletimos sobre o modo como se deu historicamente o acesso ao ensino superior brasileiro e discorremos sobre as medidas adotadas nos últimos anos, em alguns de seus limites e avanços, que possibilitaram uma maior democratização deste nível de ensino destinado até então, sobretudo, às elites.

Dedicamos ainda espaço à assistência estudantil enquanto mecanismo de inclusão social no meio universitário, refletindo sobre as estratégias por ela utilizadas para o enfrentamento de manifestações da “questão social” que possam interferir sobre o sucesso acadêmico de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ainda sobre o PNAES, buscamos situá-lo contextualmente enquanto programa social da Política Educacional brasileira, suscitando discussões em torno de algumas de suas configurações e perspectivas na contemporaneidade.

A seguir, no capítulo III, discorremos sobre os aspectos teórico metodológicos da pesquisa e acerca da proposta investigativa para a avaliação do programa. Neste momento, debatemos pressupostos epistemológicos, retratamos a pesquisa avaliativa sob a perspectiva crítico-dialética e em profundidade bem como apresentamos os procedimentos, instrumentos e técnicas que foram utilizadas para o desenvolvimento da investigação.

Por último, o capítulo IV foi direcionado ao Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará, implementado no campus Fortaleza, destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE. Neste momento, realizamos um movimento dialético entre o aporte teórico suscitado no estado da arte e os dados obtidos na pesquisa empírica.

Neste instante, discutimos acerca das contribuições da assistência estudantil para o transcurso da vida universitária dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Problematizamos as medidas localmente adotadas pela UFC no contexto de transformações contemporâneas da educação e os rebatimentos destas sobre a assistência estudantil. Inserimos ainda, com mais afinco, em aspectos da implementação do programa nesta IES no âmbito das divisões constituintes da CASE e analisamos aspectos facilitadores e dificultadores para a prestação deste junto ao público usuário. Ademais, debatemos a regulamentação tardia do

Programa de Assistência Estudantil da universidade, bem como a urgente e necessária criação de espaços de controle social que possibilitem uma gestão mais participativa do programa.

Ademais, conjecturamos acerca da luta pela manutenção e ampliação do PNAES enquanto direito inerente à educação e de sua transformação em Política de Estado, em meio a um contexto de desmonte de políticas públicas, de retorno às mais nefastas facetas da ideologia neoliberal. Por último, encontram-se dispostas no fim deste trabalho, as considerações finais a que chegamos com a realização desta pesquisa, reiterando os principais resultados encontrados e as múltiplas inquietações dela decorrentes.

Em suma, este estudo não teve em sua finalidade esvanecer a complexidade de nosso objeto em sua completude, pois temos ciência de que o entendimento da realidade é sempre aproximado. No entanto, pretendíamos compreendê-lo de modo crítico-dialético e em profundidade, e quiçá, fomentar estudos posteriores sobre a Política de Educação e a Assistência Estudantil na UFC e em outras Instituições de Ensino Superior brasileiras.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E RESULTANTES HISTÓRICAS

Os processos de inclusão/exclusão adotados pela educação de uma maneira geral [...] emanados de uma ciência que se dizia positiva e saneadora, mas era racista e cruel, foram responsáveis pelo abandono de milhões e milhões de crianças que se converteram em trabalhadores excluídos dos processos de cidadania ou marginais execrados e deixados à própria sorte. (LOPES *et al.*, 2015, p. 17).

2.1 Aproximações iniciais ao programa social em estudo

A vigente Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, estabelece a educação como constituinte do rol dos direitos sociais positivados, os quais, dispostos em seu artigo 6º, configuram-se enquanto direitos de cidadania e dever estatal. Assim sendo, deve, portanto, obrigatoriamente, ser implementada pelos distintos entes federativos, em suas respectivas instâncias e competências, mediante o desenvolvimento de políticas públicas e programas sociais.

Decerto, a partir do estabelecimento da nova ordem constitucional, grandes avanços em seu delineamento podem ser percebidos, visto que dentre seus preceitos, preconizou-se a democratização do acesso e das condições de permanência nas instituições educacionais, frente a uma histórica educação marcadamente segregadora e elitista, decorrente do próprio processo de formação da sociedade e da economia brasileira, sobretudo, quando nos reportamos ao Ensino Superior, até bem pouco tempo essencialmente usufruído por tais camadas.

Desse modo, a despeito dos ataques neoliberais impostos às políticas sociais, sobremaneira durante os governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, alguns dos quais serão posteriormente apontados em momento oportuno neste trabalho, múltiplas transformações ocorreram nas políticas de admissão à educação superior no país na contemporaneidade, as quais podem ser visualizadas especialmente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011 - agosto de 2016), favorecendo o direito ao acesso ao ensino superior para discentes provenientes das camadas populares, no bojo impetrado pela ideologia neodesenvolvimentista.

Neste sentido, dentre as ações que possibilitaram a ampliação do acesso à educação superior pública brasileira, e que cooperaram para modificar seus feitos, podemos citar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo decreto nº 6096/2007, o qual gerou uma expansão exponencial das

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no país e, por consequência, promoveu uma ampliação quantitativa do número de vagas.

Além disso, a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), como instrumentos de seleção e ingresso nestas, bem como a implementação do sistema de reserva de vagas sociais e raciais, possibilitaram uma maior democratização deste nível de ensino para as classes subalternas. Tais iniciativas provocaram, por sua vez, um crescimento na demanda por ações mais ampliadas de assistência estudantil que contribuíssem para favorecer a permanência destes (as) discentes e diminuir seus índices de retenção e evasão.

Neste sentido, as ações de assistência estudantil são indispensáveis enquanto mecanismo de garantia da permanência desses segmentos nas universidades públicas brasileiras. Partindo desta premissa, buscamos neste trabalho realizar apontamentos acerca da Política de Educação Superior e da assistência estudantil em seus avanços, entraves e desafios, de modo a fomentar o debate acerca da democratização do acesso e da garantia da permanência no ensino superior público federal brasileiro.

Prova disto é que, em pesquisa encomendada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), foi possível traçar um panorama das condições socioeconômicas dos (as) discentes das Instituições Federais de Ensino Superior do país. Tal pesquisa, divulgada em 2011, apontou dados relevantes e indicou a necessidade da ampliação de recursos financeiros para tal área.

Segundo este relatório, a expansão quantitativa de IFES provocada pelo REUNI garantiu a ampliação da oferta de vagas, chegando a 187 mil estudantes no ano de 2010. À época da pesquisa, cerca de 43,7% dos discentes pertenciam às classes C, D e E, dado que indicava que quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertenciam às camadas populares. O mais recente estudo, por sua vez, intitulado IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras, publicada em julho de 2016, traz dados que demonstram a ampliação do número de discentes provenientes de famílias com renda familiar bruta entre zero e três salários mínimos

[...] quando se observa a distribuição da renda familiar dos estudantes por faixas salariais, o dado de rendimento disponível na pesquisa de 2010 e que pode ser comparado com os resultados da atual pesquisa, observa-se uma significativa evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar ou com renda de até 3 salários mínimos. Antes essa proporção era de cerca de 40% do total, chegando, em 2014, a ser mais de 51% de todos os estudantes, e isso em um cenário onde aqueles que não possuem ou não declararam renda familiar mais que triplicaram em número

absoluto, de cerca de 3 mil para quase 10 mil graduandos. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2016, p. 7).

Desse modo, neste contexto das novas configurações do Ensino Superior Federal Público, em 19 de julho de 2010, foi estabelecido o decreto nº 7.234, que versa sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010), estabelecendo que o mesmo deve ser gerido no âmbito do Ministério da Educação. Sua finalidade é a de ampliar as condições de permanência na educação superior, especialmente dos discentes advindos de escolas públicas ou que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, que possuam preferencialmente renda bruta familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa.

Quanto aos objetivos do referido programa, em seu artigo 2º, foram traçados os seguintes: 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. Além disso, previu que suas ações devem ser desenvolvidas nas áreas de: 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.

Assim sendo, os aparatos legais e as medidas atualmente adotadas no âmbito da Política de Educação Superior no Brasil delineiam para a necessária democratização do acesso e das condições de permanência do alunado em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Neste contexto, as ações de assistência estudantil são de grande relevância sobre o espaço universitário. Sobre este aspecto, Vasconcelos (2010, p. 609) aponta que

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante se desenvolva perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula.

Ressalte-se ainda, que parcela significativa de estudantes atendidos (as) pelos Programas de Assistência Estudantil das universidades públicas são provenientes do sistema de reserva de vagas. Desse modo, sobre as condições socioeconômicas dos (as) estudantes cotistas, Castro (2009) salienta que múltiplas são as dificuldades encontradas pelos (as)

mesmos (as), as quais perpassam desde a aquisição do material acadêmico necessário ao desenvolvimento das disciplinas até a frequência regular às aulas. Disto pondera-se a importância capital dos Programas de Assistência Estudantil nas IFES, bem como a necessidade de estudos acerca de sua implementação.

Por certo, muitos foram os avanços apresentados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil. Contudo, igualmente diversos são os entraves que se mostram à sua operacionalização. Assim, a vivência profissional adquirida pela pesquisadora em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (Primeiramente no IFCE - Campus Iguatu e atualmente na UFC - Campus Fortaleza) favoreceram indagações, fomentando a necessidade de se debruçar sobre as condições de materialização da assistência estudantil na Universidade Federal do Ceará, no campus da capital do Estado, a partir da avaliação de profissionais que o operacionalizam e de estudantes que são beneficiados pelos serviços, programas e auxílios em pecúnia ofertados.

Para isso, acreditamos que devemos necessariamente situar o campo da investigação para que seja possível a compreensão da implementação do PNAES na UFC - Campus Fortaleza. Neste sentido, esta universidade foi criada pela Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, em meio a um contexto nacional-desenvolvimentista, sendo inicialmente composta através da aglutinação das Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia, Agronomia e Medicina (BRASIL, 1954).

Ressalte ainda, que o processo de instauração da universidade, segundo Coelho (2012) foi envolvimento de múltiplos atores, dentre os quais se destacaram o então Professor da Faculdade de Direito, Doutor Antônio Martins Filho, o qual veio a se tornar o primeiro reitor, bem como pela participação ativa do movimento estudantil, que galgou espaço mediante mobilizações de grande monta ocorridas no XVI Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado em Goiânia, no ano de 1953.

No que diz respeito às ações de assistência estudantil, segundo o portal da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a atenção ao alunado, sobretudo, aos comprovadamente “*carentes de recursos financeiros*” (grifos nossos), esteve presente desde o primeiro mandato do Reitor Martins Filho. A primeira destas iniciativas resultou no surgimento do Clube de Estudantes Universitários (CEU), o qual teve por finalidade reunir todas as atividades assistenciais, culturais e desportivas, que estariam sob a gestão da Divisão de Assistência Estudantil (DAE), então vinculada à Reitoria. Segundo Martins Filho (1996, p. 74)

Uma das minhas maiores preocupações, a partir do exercício de 1956, foi a de proporcionar o máximo de assistência ao alunado, em especial aos estudantes

comprovadamente pobres. [...] Surgiu então e passou a funcionar o Clube de Estudantes Universitários, que iria se tornar conhecido pela sigla CEU. A sua finalidade consistia em aglutinar todas as atividades assistenciais, culturais e desportivas patrocinadas diretamente pela Reitoria, com recursos procedentes das rendas próprias da Universidade. Uma das principais metas do CEU residia na instalação do restaurante, que passou a funcionar a partir de 1957.

Ademais, conforme o sítio eletrônico da citada Pró-Reitoria, além do Restaurante Universitário, que passou a funcionar no ano de 1957, provendo alimentação praticamente gratuita ao alunado, as instalações do pavimento superior do CEU, foram adaptadas à moradia estudantil, constituindo-se enquanto o primeiro espaço destinado a ser uma Residência Universitária. Entretanto, alguns relatos sinalizam que a luta em torno da moradia para discentes da UFC foi fortemente empreendida pelo movimento estudantil, que tencionou a Reitoria, e ocupou imóveis ao longo da década de 1960, os quais vieram posteriormente a ser adquiridos pela universidade (ALBUQUERQUE *et al.*, 1991).

Ainda de acordo com o mesmo portal, no ano de 1966, em razão da necessidade de descentralização administrativa foi instituída a Vice-Reitoria de Assuntos Estudantis, com o propósito de debater assuntos inerentes à assistência estudantil. Posteriormente, em 1969, as Vice-Reitorias foram transformadas em Pró-Reitorias, originando, desse modo, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. A PRAE tem por objetivo promover e prestar assistência à comunidade estudantil, mediante planejamento, gestão e execução de programas assistenciais destinados a esse segmento, tendo por principais metas

- Ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na UFC;
- Viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes;
- Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico individual;
- Agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016, p. 1).

Atualmente, a PRAE é constituída por três coordenadorias, a saber: Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE); Coordenadoria de Atividades Desportivas (CAD); Coordenadoria de Restaurantes Universitários (CRU) bem como pela Divisão de Apoio Administrativo (DAP). A CASE, por sua vez, é responsável pela gestão da maior parte dos programas e auxílios ofertados e é composta por três divisões, quais sejam: Divisão de Atenção ao Estudante (DAE), Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM) e Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB).

A Divisão de Atenção ao Estudante é formada pelas seguintes seções: Seção de Atenção Psicossocial, Seção de Atendimento Clínico e Seção de Estudos e Intervenções

Psicopedagógicas. A Divisão de Gestão de Moradia, por sua vez, operacionaliza os Programas de Residências Universitárias, auxílio residente e auxílio moradia. A Divisão de Gestão de Benefícios, por seu turno, é responsável pela oferta dos auxílios creche e emergencial, pela isenção da taxa do Restaurante Universitário (RU) e pelo gerenciamento do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA).

Tais programas e auxílios são regulamentados no âmbito da Universidade Federal do Ceará por meio da resolução nº 08, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), datado 26 de abril de 2013, a qual regulamenta a concessão de bolsas e auxílios financeiros para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos, bem como estabelece as suas normas de funcionamento. Assim, o artigo 7º da referida resolução destaca o Programa de Assistência Estudantil, enquanto um dos programas acadêmicos aos quais podem ser vinculados bolsas e auxílios na referida IES.

No que diz respeito ao Programa de Assistência Estudantil da UFC, temos que este foi regulamentado pelo anexo XI, da citada legislação, a qual definiu critérios para a concessão de bolsas e auxílios financeiros a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tal anexo estabeleceu que o programa em apreço ficaria a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, e que à CASE caberia executá-lo, acompanhá-lo e supervisioná-lo. O anexo XII, por sua vez, tratou dos mecanismos para o desenvolvimento do Programa de Incentivo ao Desporto, no âmbito da CAD. Já o anexo XIII, dispôs acerca da criação e regulamentação do auxílio emergencial e o anexo XXI, por sua vez, estabeleceu os critérios e mecanismos de implementação do auxílio-creche.

Urge salientar, que a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil da UFC é posterior ao estabelecimento do PNAES, em âmbito nacional. Contudo, em nenhum momento, a resolução local e seus anexos fazem referência às diretrizes norteadoras dispostas no decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010), nem tão pouco fazem menção à estrutura organizacional da PRAE com suas distintas divisões e serviços ofertados. Assim, nos foi preciso compreender de que modo se deu o processo de formulação deste programa na IES em estudo, se houve discussão com outros atores institucionais, tais como servidores técnico-administrativos e estudantes potencialmente beneficiários para sua construção, bem como conhecer se existem instâncias de controle social e os mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação do programa em estudo.

No que tange aos mecanismos de implantação do Programa de Assistência Estudantil da UFC, destaca-se o Manual de Procedimentos da CASE, documento que, mediante observações empíricas decorrentes de nossa atuação profissional, identificamos a existência

de incongruências quanto ao que preconiza o citado instrumento e o que se observa na prática de sua implementação, em razão do próprio movimento processual e dialético da realidade, fato que encadeia para sua necessária atualização. Desse modo, faz-se imprescindível observar igualmente, os espectros temporal e territorial bem como a trajetória institucional deste.

Neste sentido, nosso trabalho dissertativo buscou avaliar de modo crítico-dialético e em profundidade o Programa de Assistência Estudantil da UFC, no âmbito da PRAE, no campus Fortaleza. Essa compreensão, se deu a partir da interlocução com atores institucionais vinculados à operacionalização e beneficiamento do programa de assistência estudantil da UFC, isto é, com servidores técnico-administrativos em educação bem como estudantes beneficiários do programa.

A pesquisa buscou compreender se o processo de formulação local do programa contou com a participação de nossos sujeitos, bem como se ateu ao modo em que é avaliado por tais sujeitos da comunidade acadêmica envolvidos com o mesmo na UFC. Entendemos como igualmente oportuno, observar se o Programa de Assistência Estudantil ofertado pela IES em questão estava atingindo aos objetivos preconizados pelo decreto 7.234/2010 e pelos marcos locais através das percepções de nossos interlocutores, mas não apenas, pois buscamos abranger outros elementos relativos ao modo em que está sendo implantado, aos avanços, limites e desafios para a operacionalização e beneficiamento do programa em análise.

Destarte, a fim de pudéssemos compreender alguns dos determinantes estruturais e significados que permeiam nosso objeto de estudo na contemporaneidade, buscamos elucidar no tópico seguinte elementos que dizem respeito ao processo de nascedouro e desenvolvimento do ensino superior no país, procurando igualmente situar o lugar ocupado pelas primeiras iniciativas de assistência estudantil ao longo deste.

2.2 Gênese e desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro e o lugar da assistência estudantil

Com vistas ao desenvolvimento do esboço de uma avaliação crítico-dialética e em profundidade acerca da Política de Educação Superior no Brasil e do Programa Nacional de Assistência Estudantil nela inserido, fez-se necessário tecermos uma análise contextual das esferas política, econômica, social e cultural, em torno dos principais determinantes que as condicionam, bases conceituais que as permeiam, trajetórias institucionais assumidas e

marcos regulatórios a elas historicamente pertinentes. Este aporte justifica-se, em virtude de que aos mesmos, cabe balizar as diretrizes norteadoras para a compreensão da formulação e implementação de tais políticas e programas sociais no país.

Nesta perspectiva, cabe preliminarmente, apontarmos alguns aspectos da trajetória de como tradicionalmente se oportunizou o acesso ao Ensino Superior brasileiro, que até há bem pouco tempo, caracterizou-se como marcadamente segregador e elitista. Desse modo, refletir sobre esta seara implica fundamentalmente em seu entendimento enquanto instituição sócio-histórica, imbuída de rebatimentos de nossa formação social e econômica.

Isto posto, ao analisarmos os ciclos econômicos pelos quais passou a sociedade brasileira, observamos que a adoção do modelo primário exportador, que vigorou durante o período colonial até aproximadamente os anos 1930, consolidou neste território uma colonização do tipo exploratória. A opção por tal arquétipo não incentivou inicialmente o interesse da Metrópole em desenvolver iniciativas voltadas à educação nas terras brasileiras, quiçá o desenvolvimento de ações de Ensino Superior.

Ao contrário, Cunha (2015) adverte a existência de lei portuguesa que proibia a criação de escolas superiores no Brasil Colônia, agindo, portanto, de modo diferente da Espanha, que instalou desde meados do século XVI, universidades em suas terras americanas. Em vez de universidades, a metrópole portuguesa concedia um quantitativo de “bolsas para que [...] filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia” (CUNHA, 2015, p. 152). Ainda segundo o autor

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América. (CUNHA, 2015, p. 152).

Neste contexto, as primeiras iniciativas educacionais ocorridas durante o período colonial foram levadas a cabo pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, que aqui aportavam tendo por finalidade catequizar indígenas e angariar fiéis para a Igreja Católica que perdia cristãos no berço europeu, capitaneada em grande medida pela Reforma Protestante. Neste contexto, no que tange, às protoformas do Ensino Superior organizadas, naquele momento, pelos jesuítas encontramos

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de

formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia[...] Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, Pernambuco, no Maranhão e no Pará. (CUNHA, 2015, p. 152)

No entanto, tal como anteriormente apontado, naquele momento histórico, não havia educação de nível terciário no país, tal como a conhecemos hoje. Na realidade, as instituições de ensino superior existentes na contemporaneidade foram resultantes da expansão das instituições gestadas no início do século XIX, quando da atribuição do país ao status de Reino Unido a Portugal e Algarves, implicando sobre esse grau de instrução profundas reconfigurações. Assim sendo, Cunha (2015, p. 152, 153) ressalta que “A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil em 1808 [...] gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. ”

Essa realidade começou, portanto, a ser modificada a partir da vinda da Família Real para o Brasil. Tal episódio ocorreu em face da invasão ao território de Portugal promovida pelas tropas napoleônicas. Assim sendo, a chegada da Corte ao país trouxe consigo o surgimento de novas demandas, dentre as quais se destacava a criação do ensino superior em terras brasileiras, tendo em vista que já não era possível o deslocamento para estudos no continente europeu, em razão dos bloqueios estabelecidos por Napoleão Bonaparte. Desse modo, o nascedouro da Educação Superior brasileira esteve voltado para o contentamento das necessidades das elites.

O Ensino Superior no Brasil surge, portanto, de modo tardio. As primeiras iniciativas de implantação deste nível de instrução no país datam do início do século XIX. Conforme Vasconcelos (2010), respectivamente em fevereiro e abril de 1808, foram inicialmente instituídos, o Colégio Médico Cirúrgico na Bahia e a disciplina de Anatomia no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Além disso, foi criada em 1810, a Academia Real Militar da Corte e mais tarde, a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, no ano de 1816, a qual posteriormente passou a ser denominada Academia das Artes.

Nesta perspectiva, as protoformas do ensino superior no país fizeram-se em um contexto de estabelecimento de uma estrutura institucional necessária à implantação da Monarquia Portuguesa no Brasil. Permeada por este panorama, a Educação Superior brasileira firmou-se inicialmente sob um modelo de Escolas Superiores isoladas, desconexas,

independentes entre si, de cunho profissionalizante e com traços essencialmente elitistas. Sobre este momento histórico, Cunha (2015, p. 153-154) ressalta

Diante da invasão estrangeira, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas [...] No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais [...] naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois [...].

Por seu turno, a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, trouxe consigo um crescimento de escolas superiores no país, mas ainda atendendo ao arquétipo até então vigente. A Constituição Imperial promulgada no ano de 1824 (BRASIL, 1824) trouxe no âmbito dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros a instituição de colégios e universidades, nas quais seriam ensinados os elementos das ciências, letras e artes.

Entretanto, Vasconcelos (2010) indica que, apesar das iniciativas legais que visavam a instituição de universidades no período imperial, projetos como o que criava a Universidade de Visconde de Goiânia de 1847 não foram materializados. Oliven (2002), por sua vez, pondera que tal realidade pode estar condicionada ao alto grau de conceito da Universidade de Coimbra, fato que dificultava a implantação de uma instituição deste porte em nosso país. O ensino superior brasileiro, portanto, desenvolveu-se mediante a multiplicação de faculdades isoladas, inicialmente com os cursos de Medicina, Engenharia e Direito e posteriormente com o surgimento de outras escolas, tais como Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Ciências e Letras (CUNHA, 2015).

No que diz respeito ao acesso a este grau de ensino, o autor pondera que desde 1808, a admissão estaria condicionada à aprovação nos “exames de estudos preparatórios” a serem realizados pelos candidatos nos respectivos estabelecimentos de ensino procurados. No entanto, a partir de 1837, definiu-se que os concludentes do ensino secundário, egressos do Colégio Pedro II, poderiam se matricular em qualquer escola superior sem a necessidade de prestação dos exames. Sobre esta e outras medidas tomadas o autor salienta

As contínuas e crescentes pressões das elites regionais, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, assim como a integração dessas elites no e pelo Estado centralizado, fizeram com que fossem tomadas numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos “exames preparatórios” [...] Durante todo

o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões do ensino superior, a não ser parcial e indiretamente pela construção de estradas de ferro, que demandavam engenheiros (CUNHA, 2015, p. 155-156).

Por conseguinte, a derrubada da Monarquia e a instauração da República no Brasil no ano de 1889, trouxe uma série de implicações para a Educação Superior no país, tendo em vista que os militares, influenciados fortemente pelo ideário positivista, consideravam as universidades instituições ultrapassadas e que não correspondiam as necessidades que se apresentavam ao novo mundo, relutando em desenvolver inicialmente ações voltadas a esse grau de ensino no Brasil (OLIVEN, 2002). Neste contexto, durante a República Velha, a Constituição Federal de 1891 (BRASIL, 1891), previu em seu artigo 35, que caberia ao Congresso Nacional, embora não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundárias nos Estados.

No entanto, conforme Cunha (2015, p. 156-157), a instauração da República no país foi proclamada através de um golpe de Estado em que foram partícipes “[...] liberais, positivistas e monarquistas ressentidos.” Assim sendo, o Estado passou a ser tencionado pelos diversos grupos envolvidos no processo que, dentre suas demandas exigiam ações voltadas ao ensino secundário e superior, tal como observamos neste trecho

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior [...] Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como também estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida. (CUNHA, 2015, p. 156-157).

Desse modo, as mudanças no ensino superior, engendradas durante o início da República Velha foram relacionadas a simplificação da admissão a este grau de instrução, possibilitado, por sua vez, pelas transformações nas condições de acesso bem como pelo crescimento do número de faculdades. Neste sentido, foram desenvolvidas ações tais como, a ampliação da concessão da dispensa dos “exames preparatórios” para acesso ao ensino superior a outras escolas secundárias, e não somente aos concludentes do Ginásio Nacional (anteriormente Colégio Pedro II). Outra pretensão visava permitir a criação de estabelecimentos de grau superior pelos Estados e pela iniciativa privada. Desse modo,

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia, três de Economia e três de Agronomia. (CUNHA, 2015, p. 158).

Neste panorama, no ano de 1909, surge a primeira universidade criada no país, a adotar explicitamente essa nomenclatura. A Universidade de Manaus, no Estado do Amazonas, foi gestada por segmentos privados durante o curto ciclo de prosperidade econômica promovida pela exploração da borracha. Contudo, com o esvanecimento da riqueza da região, tal instituição chegou ao fim no ano de 1926, restando desta apenas a Faculdade de Direito, a qual veio a ser posteriormente incorporada à atual Universidade Federal do Amazonas (CUNHA, 2015).

Entretanto, à proporção que se modificava as condições de ingresso, bem como se multiplicava o número de escolas de ensino superior, cresciam igualmente os embates e resistências a esse movimento. Conforme seus defensores, em virtude do processo de facilitação, os diplomas estariam passando a ocupar lugar comum. Diante disso, em 1911, por meio do decreto 8.659, de 05 de abril, deu-se início uma nova reforma educacional, que ficou conhecida por Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911).

A partir de então, introduziu-se exames de ingresso às escolas superiores como tentativa de barrar candidatos considerados “inabilitados”, assim como, resgatar a raridade e função social discriminatória e de poder representados pelos diplomas de grau superior. Dentre as medidas tomadas foram extintos os privilégios de ingresso ao ensino superior por concludentes do Colégio Pedro II, bem como aos dos ginásios estaduais e privados equiparados, passando a serem adotados exames de admissão. No âmbito, por sua vez, da desoficialização, a reforma abriu caminho para que os governos estaduais e os particulares que possuíssem escolas superiores estivessem isentos de qualquer fiscalização promovida pelo governo federal, seja de natureza didática, administrativa ou financeira (CUNHA, 2015).

Segundo o autor, nesse ínterim, ainda no ano de 1911, outra tentativa de natureza privada que não logrou êxito foi a criação da Universidade de São Paulo. Oferecendo cursos nas áreas de Medicina, Farmácia, Odontologia, Comércio, Direito e Belas Artes, a universidade pretendia recuperar seus investimentos a partir de taxas impostas a seus estudantes. Contudo, sofreu um esvaziamento de público e uma consequente inviabilidade financeira, em razão da criação da Faculdade de Medicina pelo governo estadual, fato que levou à sua dissolução no ano de 1917.

Neste contexto, Cunha (2015) afirma que a terceira universidade brasileira, surgida em 1912 no Estado do Paraná, por iniciativa de profissionais locais e com o apoio orçamentário do governo estadual vigorou por apenas três anos. Segundo Oliven (2002) data deste período o decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915) que reorganizou o ensino secundário e superior na República e instituiu, dentre outras proposições, que somente poderiam ser criadas escolas superiores em cidades com mais de 100 mil habitantes. A referida legislação deslegitimava, portanto, a Universidade do Paraná, tendo em vista que à época Curitiba não possuía essa totalidade de municípios.

Assim sendo, somente no ano de 1920 é criada a primeira universidade no país a ser duradouramente concebida enquanto tal: a Universidade do Rio de Janeiro, nascida através da aglutinação de escolas superiores já existentes na capital do Estado, isto é, da junção das faculdades federais de Medicina e Engenharia, as quais, por sua vez, descendiam das cátedras criadas em 1808 e 1810, bem como da Faculdade de Direito, resultante da federalização de duas instituições de natureza privadas existentes na então capital do Brasil. Desse modo, Cunha (2015, p. 163) ressalta

[...] a reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para a quase totalidade das que se seguiram. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião das faculdades profissionais preexistentes [...] A mesma tática da organização da universidade por aglutinação foi seguida em Minas Gerais, em 1927, por iniciativa do governo do estado. As faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia já existentes em Belo Horizonte, foram reunidas em universidade [...]

Neste sentido, para além da criação de modelos fazia-se urgente proceder a regulamentação do ensino superior. Desse modo, aos 28 de novembro de 1928, foi anunciado o decreto 5.616 (BRASIL, 1928), que estabelecia as condições para a criação de universidades nos Estados membros. Segundo tal marco legal, tais instituições seriam dotadas de autonomia administrativa, financeira e didática, mas estariam sujeitas à fiscalização do Departamento Nacional de Ensino. Além disso, a admissão de alunos estaria condicionada as mesmas regras que regiam o ingresso em instituições federais.

Neste contexto, com a Revolução de 1930, capitaneada por Getúlio Vargas, instaurou-se no Brasil um movimento de inserção do capitalismo industrial, o chamado deslocamento do eixo dinâmico da economia (FURTADO, 2003). Tal episódio marcou a gênese de um novo momento histórico para o Brasil. Disto, provocou-se o surgimento de novas demandas relativas a área educacional. Visualiza-se neste período uma tentativa de organização da educação em âmbito nacional. É característico, por exemplo, deste momento histórico, o

movimento Escola Nova, o qual teve por expoentes Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Francisco Campos, dentre outros.

Segundo Saviani (2008), ainda nos anos 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, comandado pelo escolanovista Francisco Campos, o qual instituiu diversos decretos, dentre os quais se destacaram os datados de 11 de abril de 1931, a saber: decreto nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação; o de nº 19.851, que dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adotou o regime universitário, bem como o de nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c).

O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país [...]. Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras...) A admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente de aprovação nos exames vestibulares, além da apresentação pelos candidatos, de certificado de conclusão do curso secundário e de prova de idoneidade moral. (CUNHA, 2015, p. 165).

Ainda neste período, conforme Romanelli (2014), no ano de 1934, é criada a Universidade de São Paulo, a primeira instituída com as novas normas vigentes e que reuniu faculdades tradicionais isoladas. Oliven (2002), por sua vez, aponta, que ainda neste mesmo ano, a Igreja Católica demonstrou motivação em criar universidades independentes do Estado, com vistas a captação das elites brasileiras de acordo com os princípios do catolicismo.

Neste contexto, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 16 de julho de 1934 e definiu em seu artigo 149 a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (BRASIL, 1934). Além disso, em seu artigo subsequente, estabeleceu que a União teria por competência fixar o Plano Nacional de Educação, que deveria compreender todos os seus graus e ramos.

Já o artigo 157 da citada Carta Constitucional, previu que a União, os Estados e o Distrito Federal reservariam parte dos seus patrimônios territoriais para a formação de fundos de educação e dispôs em seu parágrafo 2º que parte destes seriam aplicados em auxílios a alunos necessitados, através do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, reforçando legalmente a promoção de ações estudantis voltadas a segmentos pobres.

É válido ressaltar, todavia, que apesar de sua brevidade, a universidade no país desde sua gênese, sofreu múltiplas críticas, advindas de professores, mas, sobretudo, de estudantes, que questionavam as práticas institucionais adotadas. Foi ainda deste período, de acordo com

Kowalski (2012), a criação da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, a qual se constitui como a primeira entidade estudantil de âmbito nacional que visava prestar assistência aos estudantes, bem como promover e difundir atividades culturais. Sobre tal instituição, Poerner (2004) elucida que em 13 de agosto de 1929, um grupo de estudantes universitários de escolas superiores e representantes das escolas Naval e Militar, em assembleia promovida pelo Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO), da Faculdade Nacional de Direito, decidiu por sua fundação.

Neste contexto, por meio do decreto nº 20.559, de 23 de outubro de 1931, o então presidente Getúlio Vargas doou à referida instituição a quantia de 730 contos de réis (BRASIL, 1931d). Além disso, previu-se uma subvenção anual do Ministério da Educação destinada à entidade. Ademais, ainda em 1932, Poerner (2004) salienta que a Casa do Estudante do Brasil foi visitada por dois estudantes poloneses, os quais sugeriram a filiação desta à Confédération Internationale des Étudiants, com sede em Bruxelas, que congregava associação de estudantes de diversos países.

Neste ínterim, ciente do fim de seu mandato em 1938, Getúlio Vargas impõe um Golpe de Estado para permanecer no Poder, figurando-se como um ditador. Para tanto, justificou tal iniciativa com o falso propósito de “proteger” a sociedade brasileira da “ameaça comunista” que estava a “assolar” o mundo. Tal regime, implantado com fortes ideários fascistas, ficou conhecido por Estado Novo. Para a nova ordem política foi, portanto, outorgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 10 de novembro de 1937 instituindo poderes extraordinários ao estadista (BRASIL, 1937). No que concerne a política educacional deste período, Cunha (2015, p. 171) retoma

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

Nesta conjuntura, urgia a organização coletiva dos universitários, a Casa do Estudante do Brasil precisava se configurar enquanto entidade representativa dos discentes da totalidade de escolas superiores do país. Desse modo, convocou um conselho nacional de estudantes, que instituiu a UNE, em 1938. A partir de então, a Casa do Estudante do Brasil passou a ser sede da União Nacional dos Estudantes, ofertando serviços nos âmbitos de assessoria jurídica, assistência habitacional, saúde e bolsas. Tais ações indicam, portanto, as primeiras iniciativas

relativas à assistência estudantil no país. Sobre o contexto da criação da UNE e as propostas do movimento estudantil, temos que

No ano seguinte ao da inauguração do Estado Novo, no auge da onda repressiva que ele desencadeara e de que se alimentava, foi criada a União Nacional dos Estudantes - UNE. Até então, as entidades estudantis eram de caráter estritamente local, com objetivos assistencialistas, desportivos ou culturais. A dispersão geográfica das instituições de ensino superior e a tardia e parcial reunião em universidades não propiciava um associativismo de outra qualidade [...]. Em 5 de dezembro de 1938, reuniu-se o 2º Congresso Nacional de Estudantes composto de representantes do ministro da Educação e de delegados de 80 centros acadêmicos e associações estudantis. A tese mais importante dentre as apresentadas no congresso foi a da criação da União Nacional dos Estudantes, desde logo aprovada, inclusive o estatuto da nova entidade. A proposta continha, ademais, todo um projeto de política educacional que nada coincidia com o da política autoritária de Vargas, particularmente a expressa no Estatuto de 1931. Defendia-se nele a universidade aberta a todos; a diminuição das elevadíssimas e proibitivas taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das “capacidades comprovadas cientificamente” [...], o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente [...]; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos “estudantes mais capazes” como monitores e estagiários em cargos a serem criados. (CUNHA, 2015, p.169).

Tal documento foi denominado “Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”. No entanto, como era de se esperar, em uma conjuntura política institucional desfavorável, a proposta reformista apresentada pelo movimento estudantil não obteve aceitação por parte do Estado, detentor de uma postura fortemente autoritária e repressiva. Isto fez com que as lutas empreendidas pela UNE migrassem para o plano internacional, momento em que se vivia o auge da Segunda Guerra Mundial.

Ainda neste contexto, a Casa do Estudante do Brasil iniciou a construção de sua sede própria, no Rio de Janeiro, no ano de 1942. Neste empreendimento a entidade constituiu um restaurante, uma residência e um *balcão* de empregos para estudantes, além de serviço médico gratuito. No âmbito cultural, ainda data deste período a criação do Teatro do Estudante do Brasil e da Orquestra Sinfônica Universitária. Desse modo, em um breve balanço do ensino superior no primeiro período varguista, Cunha (2015, p. 163-164) retrata

Em 1930 havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o status universitário só em 1934 [...]. Ao fim da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil [...] A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o status adquirido. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi credenciada em 1934, no mesmo ano em que foi criada a Universidade de São Paulo [...]. Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, pontificia- foi esta a primeira universidade privada do país.

Contudo, foi somente com a queda do Estado Novo em 1946 e o retorno à normalidade democrática que se sucedeu a promulgação de uma nova Constituição Federal, a qual trazia em seu artigo 166 a Educação enquanto direito, a ser ministrado no lar e na escola, ratificando ainda a responsabilidade estatal no artigo subsequente, que difundia que o ensino dos diferentes ramos seria ministrado pelos Poderes Públicos, sendo livre a iniciativa privada, desde que respeitadas as leis que as regulassem. Ademais, o art. 172 do citado marco legal propunha que cada sistema de ensino teria de obrigatoriamente ofertar serviços de assistência estudantil, que garantissem aos alunos pobres condições de eficiência escolar (BRASIL, 1946).

Aliado a isto, a crescente demanda por ensino superior no Brasil, decorrente em razão do próprio panorama de desenvolvimento urbano industrial do Brasil, estimulou o crescimento de matrículas e de universidades no país. Entre os anos 1950 a 1970 foram criadas universidades em cada estado. Visualiza-se, portanto, uma expansão do ensino superior no Brasil, em um contexto de nacional-desenvolvimentismo, com primazia do desenvolvimento econômico, que perdurou entre os anos 1946 a 1964. Ressalte-se ainda nesse período, o retorno de Getúlio Vargas ao Poder, entre os anos 1950 a 1954. Neste panorama, algumas medidas foram tomadas no cenário educacional

A expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida pelo governo federal. Tal resposta assumiu três formas. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida em universidades [...] Em suma, o processo de “federalização” foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes (CUNHA, 2015, p.171, 172).

Nesse intervalo, a década de 1960 vislumbrou a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Tal legislação previu em seu título específico - Da Assistência Social Escolar - que concebia a assistência enquanto um legítimo instrumento do estudante e em seus artigos 90 e 91 dispôs que competiria aos sistemas de ensino prover, orientar, fiscalizar e estimular serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos discentes (BRASIL, 1961).

Contudo, neste ínterim, a educação foi fortemente marcada pela instauração do Golpe Militar de 1964. Desse modo, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, considerar a assistência ao estudante um direito relativo à educação, seus avanços se

deram apenas no plano legal, tendo em vista que o regime respondia com hostilidade e repressão, às demandas advindas do movimento estudantil e da classe docente, sobretudo, a partir da instituição do Ato Institucional nº 5, em 1969.

Além disso, a despeito da Constituição Federal de 1967 ter previsto o direito de igualdade e de oportunidades educativas e preconizar em seu art. 176, a garantia da gratuidade do ensino médio e superior para estudantes que demonstrarem efetivo aproveitamento e comprovarem insuficiência de recursos (BRASIL, 1967), durante o regime ditatorial, não houve avanços no desenvolvimento das ações de assistência estudantil, tendo em vista a resistência impetrada à classe, à época.

Desde então, era crescente a demanda de candidatos às vagas no ensino superior brasileiro, que igualmente não deixou de se expandir, embora tenha ocorrido lentamente. Retoma-se uma crítica radical ao mesmo. Surge então, neste momento, a efervescência de um movimento estudantil que questionava o sistema educacional vigente e que liderada pela UNE – e por segmentos da esquerda, passaram a tencionar o Estado e reivindicar a democratização do acesso e da permanência estudantil nas universidades. Neste contexto,

[..] o projeto de uma reforma universitária, no sentido da democratização, nasceu e se desenvolveu no âmbito do movimento estudantil [...] A influência da Carta de Córdoba esteve presente também nos anos 60, nas cartas da Bahia, do Paraná e de Minas Gerais, elaboradas nos seminários nacionais de reforma universitária promovidos pela UNE em 1961, 1962 e 1963, respectivamente [...] A maior parte da Carta da Bahia (1961) refere-se ao papel da universidade na formação de profissionais de nível superior. Para o melhor cumprimento desse papel é que foram traçadas diretrizes de reforma [...] criação de institutos de pesquisa; [...] estruturação da carreira docente [...] remuneração justa para os professores e *assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade* [...]. Nos dois seminários seguintes [...] sobressaíram-se as correntes político-ideológicas mais radicais[...] Nas cartas de 1962 e 1963 [...] a plataforma de reivindicações estava formada pelos seguintes pontos relevantes: prioridade das instituições pública sobre as privadas [...]; supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias em termos econômicos; [...] um terço dos membros dos colegiados universitários com direito a voto para os estudantes [...] (CUNHA, 2015, p. 175-176, grifos nossos).

Conforme Vasconcelos (2010), como resposta a esse movimento pela Reforma Universitária, no período que compreende 1970 a 1980 houve um crescimento exponencial no quantitativo de matrículas na Educação Superior, de 300.000 para 1,5 milhão. Desse modo, paradoxalmente, o regime militar promoveu um processo de expansão do ensino superior brasileiro. Dentre as medidas contraditórias adotadas no período, encontramos

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados, docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e para o seu lugar foram demitidos e para o seu

lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas [...]. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados. (CUNHA, 2015, p. 178-179).

Ademais, dentre os marcos legais característicos deste momento, salientamos a aprovação da LDB de 1971, a qual dispôs em seu artigo 62 que a assistência educacional deveria garantir as condições de eficiência escolar, visando sua permanência nos anos de escolarização obrigatória, por meio de auxílio para aquisição do material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar (BRASIL, 1971).

Destaca-se como expressão institucional desse momento a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao MEC, o qual tinha por objetivo promover uma política de assistência ao estudante universitário em âmbito nacional, priorizando, sobretudo, programas de alimentação, moradia, e assistência médica e odontológica. Entretanto, tal departamento foi deslegitimado e extinto nos governos que se sucederam.

Neste sentido, podemos observar que a trajetória histórica para a construção da educação superior e da assistência estudantil enquanto direitos ganharam força no contexto das reivindicações empreendidas pelos movimentos sociais na busca pela redemocratização do país e pelo estabelecimento de uma nova ordem democrática. Neste contexto de lutas,

No início da década de 80, quando se esgotou o regime autoritário, a universidade brasileira foi, ao mesmo tempo protagonista ativa e beneficiária do movimento pela redemocratização do país. As entidades estudantis já haviam recuperado o espaço de atuação que lhes havia sido suprimido; os professores e funcionários técnico-administrativos criaram suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes; os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos [...] (CUNHA, 2015, p. 179).

É válido, entretanto, ressaltar, que as iniciativas de assistência estudantil até então adotadas, não possuíam um marco legal que regulamentasse suas dimensões em nível nacional e ficavam a cargo da empatia de gestores e disponibilidade orçamentária das IFES em desenvolverem ações nesta seara, as quais se centravam, sobretudo, em Programas de Residências e Restaurantes Universitários e insuficientes programas de bolsas estudantis.

Neste sentido, o decorrer da década de 1980 visualizou a dispensa de escassos recursos públicos para as instituições universitárias e houve a contenção da ampliação deste grau de ensino no Brasil. No bojo deste panorama, como instâncias de luta em prol da educação superior, surgiram o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 1987; bem como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no ano de 1989. Tais instituições trouxeram mais elementos para o debate em torno da necessidade de adequadas dotações orçamentárias para atendimentos a estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2.3 A luta pela redemocratização e pelo direito social à educação: conquistas, limites e possibilidades

Neste contexto, temos que a luta pela redemocratização do país, após um longo período ditatorial militar, favoreceu a emergência de diversos movimentos populares, na campanha que ficou conhecida por “Diretas Já”. Neste sentido, como resultante desse momento histórico, obtivemos a promulgação da vigente Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). A Constituição Cidadã, tal como foi denominada, representou um marco no que diz respeito aos direitos sociais e políticos dos cidadãos brasileiros. Nesta perspectiva, preconizou em seu artigo 6º, a educação enquanto direito, e dispôs em seu corpo de uma seção especificamente para ela determinada, elencados nos artigos 205 ao 214 da Norma Maior.

Nestes termos, o artigo 205 da CF/88 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo ainda promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e preparando-a para o exercício da cidadania, bem como qualificando-a para a vida laboral. No tocante a seus princípios, achamos oportuno destacar para nosso estudo, os seguintes incisos, que dizem respeito a: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Por seu turno, no que concerne às instituições de ensino superior, dispôs que as universidades seriam dotadas de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que deveriam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, o inciso V do artigo 208, previu que o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística se daria conforme a

capacidade de cada indivíduo, subentendendo-se, desse modo, um viés conceitual meritocrático de educação.

A Carta Constitucional vem ainda indicar, que embora o Estado tenha o dever de promover a Educação, não detém sua competência exclusiva, tendo em vista que estabeleceu ser o ensino igualmente livre à iniciativa privada, desde que houvesse o cumprimento das normas gerais da educação nacional bem como a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Dessa forma, o legislador reiterou as possibilidades de investimentos do capital na educação enquanto nicho de mercado a ser explorado.

Já no que tange à organização dos sistemas de ensino, o artigo 211 preconizou que estes seriam desenvolvidos em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Além disso, no que concerne à destinação de recursos públicos para o financiamento da Política de Educação, o artigo subsequente disciplinou que, anualmente, seriam destinados pela União ao menos dezoito por cento de sua receita e que o percentual aplicado, por sua vez, por Estados, Distrito Federal e Municípios para esta área seria de no mínimo vinte e cinco por cento. Por último, o artigo 214 da CF/88 determinou que a lei iria estabelecer a fixação do Plano Nacional de Educação, de duração decenal e com o objetivo de

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implantação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2008, p. 110).

Neste contexto, a despeito das conquistas advindas no texto constitucional, a eleição de Fernando Collor de Melo e posteriormente de Fernando Henrique Cardoso, favoreceram a inserção da hegemonia neoliberal no país e limitaram os avanços nessa área. Este momento foi então marcado, pela retração dos investimentos públicos nas políticas sociais. Na Educação Superior houve um crescente incentivo à expansão do ensino privado, o sucateamento das universidades públicas e inexistências de políticas efetivas de assistência estudantil, mediante um movimento de “Reforma” do Estado brasileiro, que Behring (2008) veio a chamar de “Contra-Reforma” dado seu caráter de desestruturação estatal e de perdas de direitos.

Desse modo, um importante documento que serviu de base para as medidas neoliberais implantadas neste período foi escrito por Bresser Pereira (1997), o qual indica que a grande tarefa política dos anos 1990 era a de promover uma reforma ou reconstrução do Estado. Para tanto, o autor relembra que entre os anos 1930 e 1960, o Estado se configurou

enquanto um decisivo fator de desenvolvimento econômico e social. Contudo, a partir dos anos 1970, em razão de seu “crescimento distorcido” e do processo de globalização então em curso, foi apontado como o principal causador da crise que assolou o capitalismo à época.

Neste contexto, o autor afirma que surgiram propostas neoconservadoras, ditas neoliberais como respostas à crise, as quais difundiam a ideia de Estado Mínimo. Esta reforma envolveria quatro problemas distintos, mas interdependentes, quais sejam: o tamanho do Estado, a redefinição de seu papel, a recuperação de sua capacidade financeira e administrativa, e o aumento da governabilidade, isto é, de sua capacidade de mediar interesses e de ter legitimidade.

Segundo Bresser Pereira (1997), o Estado havia crescido em termos de pessoal, receitas e despesas, e isso o tornou oneroso. Era preciso, pois, delimitar quais atividades eram de sua competência exclusiva, quais eram seus serviços sociais e científicos, como também o modo que se dava sua participação enquanto produtor de bens e serviços para o mercado. Desse modo, era necessário reduzir o seu tamanho, com programas de privatização, terceirização e publicização (este último implicaria na transferência para o setor público não estatal a prestação de serviços sociais e científicos, priorizando as chamadas organizações sociais). Portanto, reformar o Estado significava, primeiramente, definir o seu papel e repassar para o setor privado, e público não estatal, as atividades que não lhes eram exclusivas.

Além de reduzir o tamanho, a reforma passaria também pela delimitação de seu papel regulador, ou seja, de determinar a extensão de seu papel regulamentador das atividades privadas. Dessa forma, Bresser Pereira (1997) indicava a necessária redução do grau de interferência do Estado no estritamente necessário, com a ampliação de mecanismo de controle via mercado. Através da desregulamentação seria também possível promover a capacidade de competição do país a nível internacional, em detrimento da adoção de medidas protecionistas da economia nacional.

No que concerne ao leque de mecanismos de controles, o autor apontou para a necessidade de delimitar o espaço público do privado, e dentro daquele, distinguir o que é propriamente público estatal, do público não estatal. De forma simplificada, afirmava a existência de três mecanismos de controle fundamentais: o Estado, o mercado e a sociedade civil. O Estado atuaria no âmbito do sistema legal ou jurídico. O mercado, por sua vez, realizaria o controle através da competição. E a sociedade civil, por seu turno, sendo estruturada sobre diversos grupos sociais, tenderia a se organizar para defender interesses particulares ou públicos. O autor afirmava que esta lógica de mecanismos de controle

atenderia aos princípios de uma maior democracia, de difusão do poder, da eficiência e da ampliação do espaço público não estatal.

Por último, no que diz respeito a governança e a governabilidade, o autor assinalava que estas também apareceriam como problemas no contexto de Reforma do Estado. A governança refere-se à capacidade financeira e administrativa de um governo de implementar as decisões por ele tomadas. Segundo Bresser Pereira (1997), a crise dos anos 1980, foi sobretudo, de governança, tendo em vista que se manifestou primeiramente em uma crise fiscal. Assim sendo, o aumento da governança do Estado seria desenvolvido através de um ajuste fiscal e de uma forma administrativa voltada para a administração pública gerencial, e pela separação dentro do Estado, do que se refere as suas atividades exclusivas das questões inerentes à formulação e execução de políticas públicas. O Estado, portanto, conforme o autor, seria menor, mas mais forte.

Ainda de acordo com o autor, a crise de governança dos anos 1980 implicou também em uma crise de governabilidade, a qual se expressa na capacidade política, na relação de legitimidade do Estado com a sociedade. Geralmente, quando ocorre uma crise de governança, a governabilidade também é afetada. Desse modo, em suma indicava, que o resultado dessa reforma seria um Estado mais eficiente, menos voltado para a proteção e mais promotor da capacidade de competição de cidadãos menos tutelados.

Ademais, em meio a este contexto de Reforma Administrativa do Estado brasileiro, a exemplo do que ocorre em grande parte do continente latino-americano, observa-se mais fortemente as ingerências promovidas por organismos multilaterais internacionais, tais como o Banco Mundial ou o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os quais mediante financiamentos, influenciaram diretamente os meandros das políticas sociais, desde a sua formulação, passando pelos mecanismos de implementação bem como de avaliação destas. No que concerne as medidas impetradas no Ensino Superior, Gentili (2001, p. 98-99) salienta

Evidências disso são o notável aumento das instituições privadas de ensino superior, assim como dos alunos nelas matriculados; a redução dos gastos governamentais destinados tanto ao financiamento do subsistema universitário público, como à manutenção do sistema científico- tecnológico nacional; a realocação de recursos estatais para o financiamento de instituições superiores privadas; e a implementação de uma série de mecanismos de captação de recursos privados em substituição a financiamento governamental para a educação universitária pública [...]. As prometidas vantagens que o processo de “modernização” traria para as universidades da região não se traduziriam senão no aprofundamento do caráter elitista que marcou o desenvolvimento histórico da educação superior latino-americana. Duas décadas de reforma (ou de contra-reforma) universitária deixaram como consequência a intensificação dos mecanismos já estruturais de exclusão educacional, expressos pelos obstáculos, muitas vezes intransponíveis, que enfrentam os alunos mais pobres para ingressar nas instituições acadêmicas de qualidade e nelas permanecer.

Entretanto, mesmo diante desta ofensiva neoliberal, haviam sido criados os alicerces fundantes na vigente Constituição Federal para o desenvolvimento da educação no país. Era preciso, portanto, instituir uma nova legislação específica que estabelecesse suas diretrizes e bases, minimamente condizentes com o movimento de efervescência provocado pela redemocratização do país e em substituição à até então vigente, datada do período ditatorial.

Desse modo, prosseguiram-se significativas discussões durante longos oito anos, e permeada por um jogo de correlação de forças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Entretanto, mesmo em face de uma conjuntura de Estado Mínimo, tal como explicitado acima, a referência legal foi de grande relevância para ratificar as conquistas amparadas no texto constitucional.

A nova LDB representou um significativo marco regulatório para a Política de Educação no país, mesmo que os avanços defendidos nos referidos marcos legais não tenham sido efetivados em totalidade, em razão das medidas de cunho neoliberal implementadas. Destarte, a despeito da convivência temporal com o modelo neoliberal praticado à época, julgamos ser conveniente trazer elementos da LDB que corroboraram os pressupostos da vigente Constituição Federal.

Assim sendo, a citada legislação inova no que diz respeito a dimensão conceitual da educação, por entender que ela “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. ” (BRASIL, 1996, p. 1). Todavia, ao mesmo tempo em que amplia o conceito de educação, estabelece que a ela cabe disciplinar apenas a organização da educação escolar, que se dá, sobretudo, através do ensino em instituições destinadas para tal fim.

Além disso, o título II do referido documento, dispõe acerca dos princípios e fins da Educação Nacional e em seu artigo 2º, ratifica que a educação se configura enquanto dever da família e do Estado e tem por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para a vida laborativa. Acerca dos princípios pelos quais o ensino será ministrado no país, o artigo 3º da citada legislação confirma os mesmos que são dispostos no texto constitucional e apresenta outros, elencados a seguir

- I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II- igualdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia do padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII- consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996, p. 3-4).

A LDB/96 igualmente corrobora o que diz a Norma Maior e assegura que o Estado tem por dever garantir o acesso à níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artísticas, em conformidade com a capacidade de cada indivíduo, novamente legitimando elementos da meritocracia tão inerentes à ideologia do capital. Ainda nesta perspectiva de serventia ao modo de produção capitalista, o artigo 7º, por sua vez, também confirma o disposto na Constituição Federal e nos próprios princípios da LDB, de que o ensino é livre à iniciativa privada, podendo, pois, ser explorada enquanto mercadoria.

Contudo, além do respeito ao cumprimento das normas gerais da educação nacional, bem como quanto à autorização de funcionamento e avaliação de qualidade a ser realizada pelo Poder Público, a LDB agregou ainda a capacidade de autofinanciamento destas instituições de ensino de natureza privada, ressalvados os casos previstos pelo artigo 213 da CF/88, que prevê a possibilidade de recebimento de apoio financeiro do Poder Público às atividades universitárias que desenvolvam ações de pesquisa e extensão.

Ademais, no que tange a organização da Educação Nacional, a legislação igualmente ressaltou o dispositivo constitucional de que os sistemas de ensino seriam organizados em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e confirmou o entendimento de que à União, cabe coordenar a Política Nacional de Educação, que articulará os diversos níveis e sistemas, devendo ainda exercer suas funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às outras instâncias.

Destaca-se ainda a previsão de que, para tanto, a União teria acesso a totalidade dos dados e das informações necessárias dos diversos estabelecimentos e órgãos educacionais. Ademais, salientou que mesmo a prestação do Ensino Superior sendo por primazia de responsabilidade da União, se porventura Estados e o Distrito Federal mantivessem instituições de educação superior, as atribuições poderiam ser delegadas para estes entes.

Outro importante dispositivo a ser destacado da LDB diz respeito ao artigo 21, o qual preconizou que a educação escolar seria composta por educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, assim como pela educação superior. No que tange a este nível de ensino, o referido marco regulatório destinou seus artigos de 43 a

57, dentre os quais destacaremos alguns dentre estes dispositivos. Neste sentido, o artigo 43 da supramencionada legislação indica as finalidades da educação superior, descritos a seguir:

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

Os artigos 44 ao 46 indicam que a educação superior abrange cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), bem como, cursos de extensão a serem ministrados por instituições de ensino superior de natureza pública ou privada. Para tanto, a autorização e reconhecimento de cursos, assim como o credenciamento das IES possuem prazos limitados e serão periodicamente renovados após regular processo de avaliação.

Ademais, as deficiências eventualmente verificadas dispõem de prazo para serem sanadas. Procedendo-se novamente à avaliação, caso os resultados permanecessem insatisfatórios, poderiam incorrer em desativação de cursos e habilitações, intervenção na instituição, suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou descredenciamento. Por sua vez, se porventura a IES seja de natureza pública, o Poder Executivo, responsável por sua manutenção, realizaria o acompanhamento do processo de saneamento das inconsistências identificadas, podendo, se necessário, destinar recursos adicionais para tal fim.

Outro importante entendimento firmado pela LDB é que, considerando a figura do estudante-trabalhador, preconizou que as instituições de ensino superior públicas deveriam obrigatoriamente ofertar cursos de graduação no período noturno, dotados da mesma

qualidade daqueles ofertados em período diurno, tendo garantidas a necessária previsão orçamentária para o seu pleno funcionamento.

A Lei nº 9394/96 estabeleceu ainda outras prerrogativas e atribuições próprias das universidades. Nestes termos, temos que o artigo 52 da citada legislação definiu as universidades como “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. ” (BRASIL, 1996, p. 16). O artigo 53, por sua vez, afixou autonomias asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras igualmente dispostas na LDB e em outros instrumentos normativos, e dentre as atribuições, pontuou as abaixo descritas

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. (BRASIL, 1996, p.17).

O artigo 55, por sua vez, assegurou que a União deveria garantir anualmente em seu orçamento recursos suficientes para a manutenção e o desenvolvimento das IES que são por ela mantidas. Ademais, finalizando o capítulo da Educação Superior, preconizou a existência de órgãos colegiados deliberativos constituídos por membros da comunidade acadêmica, local e regional, de modo a obedecer ao princípio da gestão democrática, muito embora em seu parágrafo único estabeleça que os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos nestes, indicando desse modo, uma relação de poder desigual para com os corpos técnico-administrativo e discente.

Por último, no parágrafo 1º do artigo 87, a LDB previu o prazo de um ano a partir da data de sua publicação, para que a União procedesse ao encaminhamento ao Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação, o qual traria as diretrizes e metas para os dez anos

subsequentes. Entretanto, o primeiro PNE pós LDB/96 apenas passou a vigorar em 09 de janeiro de 2001, pela aprovação da Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001b).

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

Neste sentido, conforme vimos, os dispositivos constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontavam para o necessário desenvolvimento do Plano Nacional de Educação. O PNE teria duração decenal e apresentaria diagnósticos, metas e estratégias de implementação do Estado para esta seara. Desse modo, considerando a extrema relevância deste instrumento normativo para o ensino superior no país, realizaremos uma breve explanação acerca do primeiro PNE pós LDB, válido entre os anos 2001 a 2010.

O referido Plano Nacional de Educação foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172/01, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Tal documento preconizou que sua duração seria decenal e que deveria balizar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação. O PNE previu ainda que a União, mediante articulação com os demais entes federativos e com a sociedade civil, realizaria avaliações periódicas de sua implementação, e que a primeira destas ocorreria no quarto ano de vigência da lei. Para tanto, caberia ao Congresso Nacional aprovar medidas que visassem a correção das deficiências identificadas.

Além disso, o artigo 4º do PNE 2001/2010 dispôs que a União instituiria um Sistema Nacional de Avaliação bem como determinaria instrumentos necessários para o acompanhamento das metas previstas no documento. O artigo subsequente, por sua vez, chamou a atenção para que os planos plurianuais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios fossem construídos de forma a oferecer suporte às metas estabelecidas no PNE e nos demais planos estaduais e municipais. Por último, o artigo 6º orientava para a necessidade da divulgação do citado documento para conhecimento e acompanhamento de sua implementação pela sociedade civil.

Dentre os objetivos dispostos no plano, podemos ressaltar a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, assim como a redução das desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência exitosa na educação pública. Para tanto, foram eleitas prioridades, dentre as quais se destacava a ampliação do atendimento em diversos níveis de ensino, sobretudo da educação infantil, ensino médio e ensino superior, o que significaria, portanto, promover um maior acesso aos mesmos através da garantia do crescimento de vagas e de oportunidades de formação.

No que tange à educação superior, o PNE 2001/2010 revelou um diagnóstico preocupante, tendo em vista que à época, menos de 12% da população brasileira entre 18 e 24 anos acessava a este nível de ensino, índice bem inferior à de outros países do continente americano, tais como Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%). Fazia-se, portanto, urgente intervir sobre esta realidade. Para tanto, o plano previu como meta atingir 30% dessa população em 2010.

Outro dado importante a ser destacado é que das 973 instituições de ensino superior no país, apenas 57 pertenciam à União, 74 eram mantidas pelos Estados e 78, por municípios, apesar da CF/88 prever que caberia prioritariamente aos entes estatais e municipais desenvolver o ensino médio, e a educação infantil e ensino fundamental, respectivamente. As demais, isto é, 764 instituições de ensino superior pertenciam à iniciativa privada, o que corroborava para o distanciamento entre as classes no ingresso a este nível de ensino. Além disso, quando se analisava a concentração das IES nas regiões brasileiras, havia uma predominância de localizações no Sudeste, Sul e Centro-Oeste, fato que acirrava as desigualdades sociais e regionais no país.

Permeado por este panorama, o PNE 2001/2010 previu ainda uma ampliação da busca por cursos superiores, sobretudo em razão da demanda advinda de estudantes das camadas populares da sociedade. Segundo o documento, em 1998 a porcentagem de discentes do nível médio na rede estadual de ensino era de 62%, os quais engendrados pelas exigências do mercado de trabalho buscariam adentrar a níveis mais elevados de ensino, o que ratificava a necessidade de ampliação de vagas na Educação Superior.

Nesse documento, a assistência estudantil foi inserida no tópico que diz respeito ao financiamento e gestão da Educação Superior. Tal inclusão foi promovida, sobretudo, pela pressão exercida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), quando membros do referido Fórum, portando um exemplar da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes formalizaram pedido de inclusão da Assistência Estudantil como uma das metas do Plano Nacional de Educação de 2001.

Tal solicitação foi atendida, e assim, sendo inserida no PNE, a assistência estudantil passou a ser parte constituinte da política educacional. O documento preconizava que se deveria “[...] estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.” (BRASIL, 2001a, p. 94).

Entretanto, observamos que não há um reconhecimento no que diz respeito a responsabilidade estatal para com a prestação de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que o Estado apenas delega às IFES tal instituto. Além disso, o paradigma clássico de avaliação de programas está presente, tendo em vista que limita os beneficiários para aqueles que apresentem bom rendimento acadêmico, com base em pressupostos de eficácia, eficiência e efetividade.

Estimula ainda outras contrapartidas tais como o cumprimento de horas de trabalho nas universidades, em unidades acadêmicas e administrativas, mas não necessariamente diretamente vinculadas à formação do alunado. Em face do sucateamento das universidades públicas, com a ausência de reposição e crescimento do corpo técnico-administrativo pela inexistência de concursos públicos para tal carreira, iniciativas como “Bolsa Trabalho”, caberiam como uma luva no contexto da Educação brasileira à época.

Ademais, é característico desse momento, a ausência de criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a constante ameaça de privatização das já existentes, medidas que aprofundaram o distanciamento entre as classes sociais, dificultando o acesso dos mais pobres às universidades públicas. Sobre tal momento político-econômico, Chauí (1999, p. 211) adverte

A reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar os direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica-, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados.

No bojo desta conjuntura, temos que após a inclusão das ações de assistência estudantil no PNE/2001, o FONAPRACE, embasado nos dados da pesquisa anteriormente realizada, desenvolveu uma minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil. No entanto, tiveram suas solicitações por recursos negadas pela gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. A atenção à referida área só veio a ser mais propriamente fortalecida com a ascensão de Luís Inácio Lula da Silva, líder do Partido dos Trabalhadores, ao Poder Executivo Federal,

no período que compreende os anos de 2003-2010, em meio a mudanças no âmbito da política educacional, engendradas no bojo de uma ideologia neodesenvolvimentista, dentre algumas que explicitaremos no capítulo que se segue.

3 TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES

A história recente do acesso às universidades públicas e privadas no Brasil é fascinante. Temos presenciado uma mudança sustentada na ampliação do acesso à educação superior na última década, seja através da implantação da ação afirmativa nas universidades públicas federais e estaduais, seja com a criação de políticas públicas que promovem maior acesso às instituições privadas com o ProUni. Também foi pensada uma política pública voltada para as universidades federais com o Reuni. São medidas que visam a abertura das universidades brasileiras a um contingente maior daqueles alunos que conseguem completar o ensino médio, especialmente alunos de baixa renda. (PAIVA, 2013, p. 41).

3.1 O acesso à educação superior brasileira: do elitismo à democratização

O advento do governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva à chefia do Poder Executivo Federal, entre os anos de 2003 a 2010, renovou na classe trabalhadora as esperanças em um futuro com mais igualdade de oportunidades, dentre as quais se encontrava a democratização de acesso ao Ensino Superior. Neste sentido, foram observadas múltiplas iniciativas que propunham transformações na Política Educacional brasileira, especialmente no que concerne a democratização de acesso a este grau de instrução, no contexto de uma frente política neodesenvolvimentista, nos dizeres de Armando Boito Jr e Tatiana Berringer (2013).

Conforme tais autores, a ascensão de Lula da Silva, e posteriormente de Dilma Rousseff à Presidência da República, representaram significativas alterações no âmbito político brasileiro, com mudanças no bloco de poder hegemônico. O grande capital financeiro internacional e sua ideologia neoliberal ortodoxa, amplamente defendido nos Governos Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e FHC (1995-2002), perdeu espaço para a fração da burguesia interna brasileira. Entretanto, além desta, outros segmentos se juntaram a esta frente

Tal frente reúne a grande burguesia interna brasileira que é a sua força dirigente, a baixa classe média, o operariado urbano e o campesinato. A frente incorpora também, aquele amplo e heterogêneo setor social que compreende desempregados, subempregados, trabalhadores por conta própria, camponeses em situação de penúria e outros [...] (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 31).

Os autores explicam que o “[...] neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal.” (BOITO JR., BERRINGER, 2013, p. 32), configurando-se, portanto, como o programa de desenvolvimento possível dados os limites do modelo

capitalista neoliberal. Assim sendo, não há um rompimento com o arquétipo econômico até então vigente. Entretanto, não se pode dizer que houve apenas sua perpetuação, tendo em vista que novos elementos, ausentes nas gestões anteriores, passaram a ser incorporados para o desenvolvimento da política econômica e social, dentre os quais destacam

(i) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; (iii) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; (iv) política econômica anticíclica-medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica. (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 32).

Assim sendo, conforme Boito Jr. e Berringer (2013), apesar da fração da burguesia interna ter sido o segmento que mais se beneficiou com a frente neodesenvolvimentista, no âmbito das camadas populares, foi também possível observar a presença do operariado urbano, e da baixa classe média, através da participação do movimento sindicalista em instâncias consultivas, assumindo um caráter de base social do Partido dos Trabalhadores.

Esses assalariados ganham algo com o neodesenvolvimentismo. O crescimento econômico permitiu uma significativa recuperação do emprego e a política de reajuste do salário mínimo aumentou o poder aquisitivo da base da pirâmide social. As novas condições econômicas e políticas favoreceram muito a organização e a luta sindical, permitindo novas conquistas salariais dos trabalhadores em um evidente contraste com aquilo que ocorreu na década de 1990. (BOITO JR.; MARCELINO, 2011 *apud* BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 32).

Ademais, o movimento de camponeses ganha com a descriminalização de suas lutas, e o incremento à agricultura familiar e à assistência técnica. No entanto, as desapropriações de terra e a criação de novos assentamentos foram reduzidos diante do peso do agronegócio na frente neodesenvolvimentista. Por último, a grande “massa marginal”, composta por desempregados, subempregados e trabalhadores informais representa o outro extremo de tal frente, e foram beneficiados por programas sociais como Minha Casa, Minha Vida e Bolsa Família.

Ainda neste contexto, no âmbito das mudanças operadas na Política de Educação Superior, segundo dados do MEC, durante o período do governo de Lula (2003-2010), foram criadas 14 novas universidades públicas e 126 novos campi. Este quantitativo foi ainda ampliado para 18 com a continuidade do governo petista comandado pela ex presidenta Dilma Rousseff (2011 - a meados de 2016).

Nesta perspectiva, dentre os investimentos para esta área que vieram a ganhar expressividade e que foram de grande importância para o crescimento do Ensino Superior no país, podemos salientar o decreto nº 6.096 datado de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007a).

O Reuni foi instituído pelo decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 e tem como objetivo dar condições para que as universidades federais ampliem o acesso e garantam a permanência de estudantes na educação superior. O plano tem previsão de duração de cinco anos e pretende distribuir R\$ 2 bilhões de reais para as universidades melhorarem os cursos de graduação, a infra-estrutura física e os recursos humanos. O programa também enfatiza questões como a criação de cursos noturnos e as licenciaturas como meio de formar professores aptos para lecionar na educação básica. (COSTA, 2009, p. 11).

Além do REUNI, outra iniciativa que compôs o rol das ações do governo petista no cenário educacional foi o estabelecimento do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual foi criado pela lei nº 11.096/05 (BRASIL, 2005) e teve por finalidade conceder bolsas de estudo parciais ou integrais para estudantes oriundos de escolas públicas que cursassem graduações em instituições privadas de ensino superior. É válido ressaltar, que as instituições de ensino que aderissem ao programa, seriam beneficiadas por isenção de tributos.

Atuando dessa forma o governo atendia a interesses da classe trabalhadora, mas igualmente ao mercado, intervindo em favor deste e concebendo a educação enquanto mercadoria. Além disso, merece ainda destaque neste contexto modernizante de “antagonismos equilibrados”, a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa igualmente vinculado ao MEC, cuja finalidade é financiar cursos de graduação a estudantes matriculados em instituições particulares de educação superior.

Observou-se também a expansão exponencial de cursos e matrículas na Educação à Distância, iniciativa que favoreceu a um processo de “certificação em massa”, de qualidade questionável. Conforme Mancebo *et al.* (2015), nesta modalidade de educação, houve salto expressivo, de cerca de 6000 matrículas no ano 2000 para 1,7 milhão em 2010. Quanto ao Fies, por sua vez, Costa (2009, p. 10) salienta

O Fies financia os cursos de graduação no Ensino Superior privado para estudantes que estejam regularmente matriculados e não possuam condições financeiras de arcar com os custos de sua formação. Para tanto, a instituição deve estar cadastrada no Programa e ter uma avaliação positiva no MEC. O Programa foi criado em 1999 através da Medida Provisória nº 1.827, para substituir o Programa de Crédito Educativo, sendo modificado em 2007.

Nesta perspectiva, em razão da contribuição do REUNI para a ampliação do Ensino Superior Público, ao qual nosso objeto de estudo está vinculado, passaremos a analisar de modo mais enfático alguns de seus pressupostos dispostos no decreto 6.096/07. Neste sentido, tal programa tem por objetivo “[...] criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação”, assim como atuar em prol do “[...] melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” O decreto definiu, ainda em seu parágrafo primeiro, a sua meta global, a qual seria “[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento [...]” (BRASIL, 2007a, p. 1). Quanto às diretrizes norteadoras do programa, estabeleceu em seu artigo 2º as abaixo elencadas

- I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V- *ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;*
- VI- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007a, p. 1, grifos nossos).

Ademais, respeitando o princípio da autonomia universitária, o decreto previu que para as universidades federais que aderissem ao Programa seriam destinados recursos financeiros que visassem subsidiar as despesas advindas das iniciativas propostas, sobretudo no que dizia respeito à construção e readequação de suas estruturas físicas e equipamentos; compra de bens e serviços destinados ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e despesas de custeio e pessoal advindas das ações de expansão (BRASIL, 2007a, p. 1).

Como podemos observar, o REUNI previu a ampliação de políticas de ingresso e assistência estudantil nas universidades federais, em razão da expansão da oferta de vagas e de Instituições de Ensino Superior propostas pelo plano. Seguindo também esta perspectiva, ainda em agosto de 2007, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), atualizou e aprovou o Plano Nacional de Assistência Estudantil, com base em estudos realizados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizados no ano de 2004, os quais promoveram um diagnóstico das condições socioeconômicas dos discentes das IFES brasileiras.

A pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação, realizada entre novembro de 2003 e março de 2004, contou com a participação de 47 Instituições Federais de Ensino Superior. Tal estudo confirmou a necessária aplicação de investimentos na assistência estudantil e da construção de um programa nacional que atendesse às demandas por moradia, alimentação, transporte, saúde, dentre outras situações, que favoreciam a retenção e evasão dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista a progressiva inserção no meio acadêmico de discentes provenientes das camadas populares.

O PNAES foi continuamente acompanhado e aperfeiçoado pelo FONAPRACE, sobretudo após a pesquisa de 2004, de modo a tornar-se exequível em todas as Universidades Federais, respeitando as características e perfis específicos. O PNAES foi então adotado e lançado pela ANDIFES em agosto de 2007, como busca de solução dos problemas relativos à permanência e à conclusão de curso por parte dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Federais, por meio da articulação de ações assistenciais na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2011, p. 10).

Neste sentido, o estabelecimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil foi decerto um importante marco para a assistência estudantil em tempos contemporâneos. Tal documento adverte que as universidades, sendo expressões da sociedade brasileira e das contradições nela existentes, tem importante contribuição para a busca da redução das desigualdades sociais e regionais bem como pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, o plano acrescenta que a não destinação de recursos orçamentários para a manutenção de políticas de assistências estudantil, que intentam oferecer condições objetivas para a permanência desse segmento populacional nas universidades, pode favorecer processos de retenção e evasão de seus cursos de graduação. Nesta perspectiva, para alcançar a plenitude acadêmica deve-se aliar à qualidade do ensino ministrado às políticas voltadas à permanência deste público, isto é, que atendam às necessidades básicas dos estudantes, no que diz respeito à moradia, alimentação, transporte, apoio acadêmico, lazer, cultura, esporte, inclusão digital, dentre outras dimensões.

Neste sentido, referenciando-se em marcos regulatórios, por nós anteriormente abordados, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o REUNI, tal documento sugeriu que as Instituições Federais de Ensino Superior adotassem a assistência estudantil enquanto direito e locus de cidadania e de

dignidade humana. Acrescentou ainda que para que a universidade “[...] forme cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e com a sua transformação, ela deve assumir as questões sociais no seu cotidiano, tornando-se espaço de vivência e de cidadania.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2007, p. 2).

O plano preconizou ainda, que a assistência estudantil deve perpassar as três dimensões do meio acadêmico, isto é, deve estar articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Além disso, deve ainda ser entendida enquanto direito social, para que se rompa com o ideário do assistencialismo e do favor presentes historicamente nestas ações.

Neste sentido, ANDIFES e FONAPRACE configuram-se como importantes organizações políticas na luta em prol da assistência estudantil para discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que produzem discussões, pesquisas e documentos que apontam para a relevância da implantação e expansão de programas desta natureza nas universidades públicas federais brasileiras.

Nesta perspectiva, dentre os princípios que regem o Plano Nacional de Assistência Estudantil de 2007, destacamos os seguintes: I- a afirmação da educação superior como uma política de Estado; III- a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES; V- a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; bem como VIII- a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos. Tais princípios estão consoantes aos objetivos gerais do documento apresentados, quais sejam

- Garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.
- Garantir que recursos extra orçamentários da matriz orçamentária do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2007, p. 11).

Por seu turno, no que tange aos objetivos específicos salientamos os abaixo transcritos.

- Promover o acesso, a permanência, e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino;
- Viabilizar a igualdade de oportunidades aos estudantes das IFES, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna;
- Contribuir para a eficiência e a eficácia do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão;
- Redimensionar as ações desenvolvidas pelas instituições e consolidar programas e projetos, nas IFES, relacionados ao atendimento às necessidades apontadas nas pesquisas sobre o perfil do estudante de graduação, a partir das áreas estratégicas e linhas temáticas definidas;

- Assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico;
- Consolidar a expansão de um sistema de informações sobre assistência ao estudante nas IFES, por meio da implantação de um banco de dados nacional;
- Realizar pesquisa a cada 4 anos para atualização do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES;
- Definir um sistema de avaliação dos programas e projetos de assistência estudantil por meio da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações entre assistência e evasão, assistência e rendimento acadêmico;
- Viabilizar por meio das IFES uma estrutura organizacional, em nível de Pró-Reitoria com as finalidades específicas de definir e gerenciar os programas e projetos de assistência estudantil;
- Desenvolver parcerias com a representação estudantil, a área acadêmica e a sociedade civil, para implantação de projetos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2007, p. 11-12).

No que diz respeito às suas metas, o Plano Nacional de Assistência Estudantil destacou a importância de sua implantação ainda no ano de 2007 bem como a criação de um Fundo para a Assistência Estudantil, tendo em vista que os recursos destinados para a área eram insuficientes. No que tange, por sua vez, às áreas estratégicas, o documento salientou as seguintes: permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte; e assuntos da juventude.

No âmbito da permanência, o documento destacou como linhas temáticas: moradia; alimentação; saúde (física e mental); transporte; creche; assim como condições básicas para atendimento dos portadores de necessidades especiais. Já no que diz respeito ao desempenho acadêmico, o documento sugeriu as seguintes linhas: bolsas; estágios remunerados; ensino de línguas; inclusão digital; fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psicopedagógico.

Por sua vez, para afiançar a cultura, o lazer e o esporte seriam desenvolvidas ações de acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais bem como atividades de educação esportiva, recreativa e de lazer. Quanto aos assuntos da juventude, por fim, foram destacadas orientações profissionais sobre mercado de trabalho; prevenção a fatores de risco; política, ética e cidadania; saúde, sexualidade e dependência química, bem como meio ambiente.

Para tanto, o Plano alerta serem imprescindíveis o dispêndio de investimentos no que diz respeito à previsão orçamentária destinada à área, salientando a criação de um Fundo para Assistência Estudantil, para o qual seria reservado o equivalente a 10% do orçamento anual de Outros Custeios e Capitais (OCC) das Instituições Federais de Ensino Superior. Estes recursos teriam o objetivo de reforçar aos aplicados naquele momento.

Além disso, o instrumento chama atenção para a necessidade de pessoal para elaboração e implementação dos programas de assistência estudantil das IFES, sugerindo a realização de concursos públicos na carreira técnico-administrativa em educação para formação de equipes interdisciplinares, constituídas por assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, dentre outros profissionais de nível superior, bem como de outros níveis de formação necessários às ações desenvolvidas, tais como cozinheiros.

O Plano previu, por último, a questão do acompanhamento e avaliação dos programas e projetos institucionais de assistência estudantil prestados de modo a qualificar as ações desenvolvidas que visassem a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários. Tal avaliação deveria se dar com a participação dos discentes e das Pró-Reitorias, de forma a subsidiar a continuidade dos trabalhos do FONAPRACE. Apesar deste indicativo de avaliação, o plano peca por excluir os profissionais que julga necessários para a implementação do programa, faltando o reconhecimento para com servidores técnico-administrativos que operacionalizam os serviços, programas e auxílios estudantis.

Ainda no que concerne às avaliações institucionais, o documento estabeleceu que estas deveriam contemplar a relação oferta/demanda; o desempenho acadêmico dos estudantes, assim como mecanismos de avaliação continuada. Para tanto, as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam estabelecer indicadores para pontuar a oferta de serviços relacionado ao atendimento da demanda; avaliar a melhoria no desempenho acadêmico dos discentes beneficiários da assistência estudantil, construindo redes de informações entre Pró-Reitorias, e outras unidades administrativas e acadêmicas, e igualmente identificar a dinâmica de usos de outros serviços da vida acadêmica, tais como bibliotecas, videotecas, dentre outros espaços.

O referido Plano deu origem à Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, considerando a assistência estudantil enquanto mecanismo estratégico para o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais, assim como de relevância para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência de jovens na educação superior pública federal. Neste panorama, dados do FONAPRACE (2011, p. 10) indicam que

Em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa Nº 39 do Ministério da Educação, o PNAES foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação Superior-SESu. Como política de governo, o PNAES foi prontamente posto em prática, logo a partir do mês de janeiro de 2008, com a descentralização de recursos da ordem de R\$ 125.000.000,00. Os recursos foram ampliados nos anos seguintes para R\$ 200.000.000,00 em 2009 e R\$ 295.000.000,00 em 2010. O aumento sistemático do volume de recursos para o PNAES revela a avaliação positiva da SESu/MEC, em

relação ao papel estratégico exercido pela assistência estudantil nas metas de redução da retenção e melhoria das condições de permanência dos estudantes.

Saliente-se, neste contexto, que o sistema de reserva de vagas foi implantado mediante aprovação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes egressos (as) de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, o qual veio a ser regulamentada pelo decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012a). A implantação do sistema de cotas caracterizou-se como importante ação afirmativa para a inclusão destes segmentos populacionais nas universidades públicas.

Dentre as principais disposições das citadas legislações está o estabelecimento de quatro variantes de ingressantes no Ensino Superior Público por meio das cotas, quais sejam: I - estudantes egressos de escolas públicas, com renda per capita de até 1 e ½ salários mínimos; II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda per capita de até 1 e ½ salários mínimos per capita e auto-declarados pretos, pardos ou indígenas; III - estudantes egressos de escolas públicas, independente de renda e IV - estudantes egressos de escolas públicas, e auto-declarados pretos, pardos e indígenas, independente de renda.

Neste contexto, as recentes transformações da educação, realizadas mediante medidas políticas institucionais adotadas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, entre os anos de 2003 a meados de 2016, relativas à democratização das políticas de ingresso ao Ensino Superior público brasileiro, contribuíram para inserir a temática da assistência estudantil no rol da agenda pública, isto é, de situá-la enquanto estratégia necessária ao desenvolvimento da política pública de educação superior, senão vejamos

A preocupação com a assistência estudantil vem sendo notada de forma mais evidente quando se problematiza as implicações que a democratização e a expansão do ensino superior [...] acarretaram, isto é, a possibilidade de um número maior de estudantes ter acesso ao ensino superior público, mais especificamente os oriundos das classes populares. Tal fator traz à tona a questão da permanência tendo em vista as peculiaridades dessa população e deve ser debatida no âmbito da sociedade organizada e estar presente na agenda governamental nas várias dimensões que esse debate possa abordar: financiamento, organização [...] contribuição para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. (PRADO; YARI, 2013, p. 2).

Neste sentido, a fim de que possamos compreender a relevância das ações de assistência estudantil no âmbito da universidade, faz-se necessário considerarmos esta enquanto instituição, relacionando suas históricas funções paradoxais de reprodução de relações sociais capitalistas, bem como de espaço de fomento à críticas da ordem vigente e de

discussões de possibilidades emancipatórias, visando a diminuição das desigualdades sociais e regionais e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tal como discorreremos no tópico a seguir.

3.2 Da democratização do acesso à democratização da permanência: a assistência estudantil no espaço universitário e o estabelecimento do PNAES

Tal como outras instituições sócio-históricas, a universidade apresenta rebatimentos da sociabilidade capitalista em que está inserida. Muitos de seus desafios encontrados na contemporaneidade derivam, em grande escala, das medidas adotadas em torno das políticas públicas educacionais impetradas pelo Estado, ora tendentes à restrição, ora favoráveis à democratização deste nível de ensino. Nesta perspectiva,

Se há algo que parece universalmente aceito é o fato de que a instituição e a comunidade universitária são datadas e situadas. Desse modo, são condicionadas pela realidade na qual estão inseridas, a partir de injunções de todo tipo, desde econômicas, políticas, culturais, religiosas, até de pessoas e grupos responsáveis por sua gestão, e por sua vez, condicionam essa mesma realidade pelos impactos nela produzidos em função daquilo que nela se pensa e se faz [...] (WANDERLEY, 2005, p. 157).

Por sua essência, a universidade é por certo lugar de convivência de múltiplas cosmovisões e searas do conhecimento. E atualmente, se configura, de modo ainda mais enfático, enquanto espaço de convivência entre classes sociais, isto é, entre segmentos populacionais há tempos alijados do espaço universitário, que passaram a ter acesso e usufruto deste meio, em conjunto com outros sujeitos historicamente usuários deste nível de ensino. Neste sentido,

É papel da universidade, que contribui para a construção de uma sociedade democrática, expandir e democratizar o acesso ao ensino, garantindo a heterogeneidade e a diversificação de seus quadros. A ausência histórica de afro-brasileiros no ensino superior brasileiro revela, por exemplo, uma certa fragilidade da democracia no nosso país. (CASTRO, 2009, p. 248).

Destarte, há que se considerar que as universidades estão inseridas em sociedades nacionais, regionais e locais que possuem formações sócio-econômicas diferenciadas, isto é, com especificidades próprias atinentes ao seu processo de gênese e desenvolvimento em meio ao sistema capitalista, não sendo assim possível ajuizar uniformidades. Entretanto, é aceite o entendimento de que assume uma função dualista e contraditória, pois segundo Wanderley (2005, p. 157-158)

Há um reconhecimento de que nos espaços universitários, se concretizam, ao mesmo tempo: as condições para a reprodução social do sistema socioeconômico-político-cultural envolvido [...] e as condições que propiciam a emergência de ações de resistência e de emancipação, pois neles convivem concepções e interesses conflitantes [...] a universidade em geral (incluindo todo o ensino superior) vem sendo afetada de modo crescente pelas mudanças em curso nas formações sociais capitalistas, condicionando de modo forte seus rumos e financiamento.

Desse modo, partindo do entendimento de que as universidades são espaços privilegiados, nos quais se produzem e se difundem conhecimentos, searas de diálogos e de convivência cada vez maior entre classes sociais, com a inserção progressiva de discentes provenientes de segmentos pauperizados no contexto de um projeto neodesenvolvimentista empreendido nos últimos anos, tais instituições devem, portanto, estar preparadas para o atendimento a este público, de modo a favorecer condições de permanência e êxito em seus cursos, com vistas a minorar situações desiguais entre estudantes provenientes de famílias pobres e aqueles que possuem melhores condições socioeconômicas, sob uma perspectiva equitativa.

Decerto, tal como podemos visualizar no processo de desenvolvimento do ensino superior brasileiro, sempre existiram discentes pobres que ousaram romper as barreiras elitistas das universidades públicas brasileiras, contudo, estes eram em número restrito, e as iniciativas de assistência estudantil a eles destinadas foram durante longo período de caráter pontuais, focalizadas, sem regulamentações próprias, dependentes da empatia de gestores e sob o custeio dos recursos próprios das universidades, isto é, com pouca ou nenhuma responsabilização do Estado para com a disponibilização de rubricas orçamentárias específicas para tal área.

Entretanto, a democratização do acesso ao ensino superior decorrentes das inúmeras transformações aqui expressas, possibilitou a inserção de parcela significativa de estudantes oriundos de camadas populares, que por sua vez, passaram a impor o Estado a dispor de políticas que viabilizassem a permanência destes nas instituições de ensino superior, fazendo com que a questão da assistência estudantil fosse inserida na agenda governamental, dada a diferença entre direito ao acesso e direito à permanência. Nesta perspectiva,

Um assunto fará parte de uma agenda governamental a partir do momento em que observa a relevância do mesmo no âmbito social[...] A agenda governamental diz respeito aos compromissos assumidos pelo governo, seus objetivos e interesses imediatos, suas prioridades ao lado de suas restrições. Falar em estabelecer uma agenda é falar em estabelecimento de prioridades. (PRADO; YARI, 2013, p. 2).

Neste contexto, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, documento a que nos referimos anteriormente e que foi elaborado pelo FONAPRACE, deu origem à Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerando a assistência estudantil enquanto mecanismo estratégico para o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais, assim como de relevância para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência de jovens na educação superior pública federal.

Nestes termos, o artigo 1º da referida portaria ministerial estabeleceu que o PNAES ficaria instituído no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), órgão vinculado ao MEC. O artigo seguinte, por sua vez, preconizou que o citado programa seria efetivado mediante ações de assistência estudantil articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão e dispôs ainda que o PNAES seria direcionado para estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais das IFES.

Ainda no parágrafo único do referido artigo, previu que suas ações seriam desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche, e apoio pedagógico. O artigo 3º, por sua vez, salientou que estas seriam executadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior, considerando suas especificidades e demandas identificadas junto aos discentes.

O parágrafo 1º do supramencionado dispositivo afirmou ainda que as ações de assistência estudantil deveriam se balizar pela necessidade de “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.” (BRASIL, 2007b, p. 1). Para o desenvolvimento de tais ações, o segundo parágrafo, por sua vez, assegurou que seriam destinados recursos orçamentários às instituições de ensino superior.

A portaria ministerial ainda estabeleceu em seu artigo 4º que a assistência estudantil atenderia a discentes matriculados em cursos de graduação presenciais das IFES, prioritariamente, selecionados mediante critérios socioeconômicos, sem, contudo, desconsiderar a autonomia universitária, que poderia fixar outros requisitos. Ademais, o parágrafo único deste artigo estabeleceu que as IFES deveriam definir mecanismos para o acompanhamento e avaliação do PNAES.

Entretanto, mesmo considerando a relevância da autonomia universitária, entendemos ser de suma importância o acompanhamento sistemático do Ministério da Educação e de outros órgãos de controle no que tange a utilização correta dos recursos executados, a fim de

que não ocorram desvios às rubricas nem que sejam contemplados estudantes que não apresentem situações de vulnerabilidade socioeconômica.

Ademais, ainda no que tange a Portaria Ministerial nº 39/2007, o artigo 5º por sua vez, preconizou que as despesas do Programa Nacional de Assistência Estudantil seriam custeadas pelas dotações orçamentárias destinadas ao Ministério da Educação, respeitados os limites estipulados pela lei (BRASIL, 2007b). Por último, previu que o PNAES seria implementado a partir do ano subsequente, isto é, com vigência em 2008.

A portaria ministerial supra explanada serviu de base para o estabelecimento do decreto presidencial nº 7.234, datado de 19 de julho de 2010, o qual dispôs acerca do PNAES. Tal decreto ratificou alguns dos aspectos anteriormente preconizados, mas também trouxe novas disposições. Dentre os mecanismos confirmados destaca-se a sua execução do âmbito do MEC bem como a sua finalidade de ampliar as condições para permanência de jovens no Ensino Superior Público Federal devidamente matriculados em cursos presenciais de graduação. Já quanto aos seus objetivos, o artigo 2º do referido decreto especificou os seguintes

- 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).

O artigo 3º, por sua vez, reiterou que as ações de assistência estudantil devem estar vinculadas às três dimensões do fazer acadêmico, isto é, ao ensino, pesquisa e a extensão. Contudo, além das anteriormente dispostas na portaria ministerial nº 39/2007 (BRASIL, 2007b) acrescentou o dispositivo que diz respeito ao acesso, participação e aprendizagem de discentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento bem como altas habilidades e superdotação.

A citada legislação ainda previu que tais ações devem abranger igualmente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que couber, e considerando as suas especificidades e demandas provenientes de seu corpo discente. Além disso, preconizou que os critérios e a metodologia para a seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados seriam estabelecidas pelas próprias Instituições Federais de Ensino Superior.

Entretanto, mesmo respeitando a autonomia universitária, o decreto indicou em seu artigo 5º que seriam prioritariamente atendidos no âmbito do PNAES os estudantes egressos

da rede pública de educação básica ou com renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo das demais disposições fixadas pelas respectivas IFES, ou seja, dos requisitos estabelecidos para a percepção da assistência estudantil bem como dos mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa.

O artigo 6º, por seu turno, indicou que o Ministério da Educação teria acesso a todas as informações relativas a implementação do PNAES, solicitadas às IFES. Já os dispositivos subsequentes confirmam as indicações anteriormente sinalizadas na portaria ministerial nº 39/2007 do MEC de que os recursos destinados ao PNAES seriam repassados às IFES para a implantação das ações previstas e que seu financiamento correria por conta das dotações orçamentárias anualmente direcionadas ao Ministério da Educação, respeitada a vigente legislação.

Nesse íterim, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), solicitou nova pesquisa ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), através da qual foi possível traçar um panorama das condições socioeconômicos dos discentes das IFES. Tal estudo, divulgado em 2011, apontou dados relevantes e reiterou a necessidade de ampliação de recursos financeiros para a área.

Segundo este relatório, a expansão quantitativa de Instituições Federais de Ensino Superior provocada pelo REUNI garantiu a ampliação da oferta de vagas, chegando a 187 mil estudantes no ano de 2010. À época da pesquisa, cerca de 43,7% dos (as) discentes pertenciam as classes C, D e E, dado que indica que quase a metade dos (as) estudantes das Universidades Federais pertenciam às camadas populares.

Neste sentido, as transformações ocorridas nas políticas de ingresso ao ensino superior público brasileiro, que oportunizaram a democratização deste nível de instrução, insurgiram profícuos debates no interior das IFES, em meio às instâncias representativas de gestores, no movimento estudantil e no corpo técnico-administrativo em educação, constituído sobremaneira, por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, dentre outros profissionais, responsáveis pela implementação de tais programas e auxílios estudantis. Neste contexto de expansão da educação superior,

[..] o REUNI foi criado e para garanti-lo tem-se o PNAES que, reiterando-se é destinado a auxiliar estudantes matriculados em cursos de graduação presencial de instituições federais de ensino superior, oferecendo subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos de graduação, com o intuito de diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização na educação superior. Esse plano pretende incorporar as demais propostas do Ministério da Educação (MEC), visando

a expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade, inclusão social e redução da repetência e da evasão. (PRADO, YARI, 2013, p. 9).

Destarte, não é de hoje que a obtenção de um grau superior está diretamente vinculada às oportunidades de maior ascensão social. Contudo, quando nos referimos a estudantes provenientes de famílias pobres e extremamente pobres, o acesso ao ensino superior é ainda mais significativo, tendo em vista que parcela significativa de seus componentes familiares possuem baixo nível de escolaridade, não sendo escassos os relatos de que tais jovens são os primeiros a acessarem este nível de ensino na família.

Além disso, a destinação de metade das vagas à inserção de estudantes cotistas, também em cursos tradicionalmente tidos de maior remuneração e prestígio social, tais como Medicina, Direito e Engenharias, até então amplamente galgados por discentes advindos de famílias mais economicamente abastadas, contribuiu, sobremaneira, para modificar o elitismo historicamente vigente sobre essas graduações, e possibilitar a inclusão, por meio de ações afirmativas que visam a equidade, de segmentos populacionais que não dispunham de condições de ensino igualitárias para a concorrência das mesmas nas configurações anteriormente existentes.

Neste sentido, há que se considerar as representações sociais que a conquista do diploma de grau superior implica, posto que a ele sempre esteve vinculado o ideário de mobilidade social, isto é, seu poder de significar a possibilidade de rompimento com o ciclo vicioso da pobreza e da exclusão social, bem como oportunizar maiores condições de inserção no mercado de trabalho, assim como também promover melhorias no que tange ao crescimento de seu poder aquisitivo, tal como esclarece Conceição e Cunha (2012, p. 121)

O desejo das famílias pobres de que seus filhos façam um curso superior parte da concepção, muito presente no senso comum, de que essa formação e a aquisição do diploma universitário possibilitam ascender não somente a um novo status ou posição social, mas funcionam também como importante estratégia de acesso ao mundo profissional, oferecendo a possibilidade de empregos mais bem remunerados e mais bem posicionados na sociedade.

Nesta perspectiva, entendendo a Educação como política social estruturante, que pode possibilitar mudanças significativas na estratificação social, a assistência estudantil passa a ser compreendida como estratégia para a inclusão social através da política educacional. Suas ações estão, portanto, diretamente direcionadas para que os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica disponham de condições equitativas para a permanência nas IES e obtenham uma formação acadêmica qualificada e satisfatória.

Desse modo, os programas e auxílios de assistência estudantil intentam ainda que os (as) estudantes por ele contemplados possam se dedicar aos estudos, sem ter de necessariamente recorrer ao mercado de trabalho para afiançar a sua estadia no meio universitário. Assim, intervindo sob múltiplos condicionantes que se apresentam nas demandas cotidianamente apresentadas pelos (as) discentes, os programas de assistência estudantil buscam minorar suas condições de vulnerabilidade.

Tais demandas são, por muitas vezes, de ordem financeira, as quais vão desde dificuldades para aquisição do material acadêmico solicitado para o desenvolvimento das disciplinas até a ausência dos recursos necessários para a frequência regular às aulas, tal como indica Castro (2009). Isso denota, em grande medida, estudantes provenientes de famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

Contudo, para além da questão da precariedade da renda, decorrentes de situações de desemprego, subemprego ou trabalhos informais, outras demandas podem ser igualmente visualizadas, tais como precário acesso às políticas sociais, fragilização ou o rompimento de vínculos familiares, o uso abusivo de álcool e/ou outras substâncias psicoativas, vivência de violência, bem como de problemáticas relacionadas à saúde dos estudantes, quer sejam de natureza física ou psicossocial.

Neste sentido, o conceito de vulnerabilidade tem sido amplamente adotado pelas políticas públicas e programas sociais na contemporaneidade. No que concerne ao PNAES, este estabelece um recorte monetário no corpo de seu texto, que considera famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica aquelas que detenham, preferencialmente, renda bruta familiar per capita de um salário mínimo e meio por pessoa. Entendemos que apesar do referido programa, apesar de trazer uma concepção limitada de vulnerabilidade, avança no sentido de possuir um público alvo bem mais amplo que a grande maioria das políticas sociais hoje implementadas em termos de perfil socioeconômico.

Já no que diz respeito ao conceito de vulnerabilidade para a Política de Assistência Social, principal política pública responsável pelo enfrentamento de manifestações da questão social, sobretudo, no que diz respeito ao atendimento e acompanhamento de famílias em situação de vulnerabilidade, identificamos a seguinte contribuição elaborada por Bronzo (2009, p. 175)

O suposto básico é que a vulnerabilidade tem como fatores determinantes a estrutura de oportunidades - expressão que identifica o conjunto de recursos, bens e serviços, programas, benefícios colocados à disposição de públicos com diferentes níveis e tipos de vulnerabilidade - e a dimensão psicossocial.

Bronzo (2009) ainda lembra, que famílias em situação de pobreza - isto é, que detenham renda abaixo de um dado perfil monetário, podem apresentar situações de vulnerabilidade social. No entanto, outras famílias podem apresentar situações de vulnerabilidade sem necessariamente serem pobres, ou seja, mesmo que não possuam renda compatível para serem inseridas na condição de pobreza. Já para o Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2007c, p. 12) “[...] a vulnerabilidade identificaria a fragilidade do vínculo social antes de sua ruptura”. A vulnerabilidade estaria, portanto, diretamente vinculada a maior propensão à exposição de riscos sociais.

Entretanto, invariavelmente, não há como debater acerca da vulnerabilidade socioeconômica desconsiderando as concepções de pobreza que permeiam as políticas públicas. Siqueira (2013, p. 199) adverte que uma visão “desenvolvimentista” tende a ver a pobreza enquanto uma “[...] fase ou ‘distorção’ do sistema capitalista, passível de solução”, em que a pobreza é encarada numa perspectiva de transitoriedade, em razão de um parco desenvolvimento ou de crises econômicas dos países. No âmbito de uma perspectiva neodesenvolvimentista, por sua vez, a autora informa as proposições de Amartya Sen, que tem ganhado espaço em organismos multilaterais como o Banco Mundial, em suas propostas de políticas para Estados Nacionais em desenvolvimento.

Amartya Sen pensa a pobreza não apenas como um baixo nível de renda (ou pobreza absoluta), não sendo mensurável apenas pelo nível da renda, mas como a *privação de capacidades básicas* que envolve acessos a bens e serviços, inclusive por isso lhe é atribuída a formulação de pobreza na sua multidimensionalidade. [...] A “questão social” e as suas expressões, para o autor, estão bem longe da discussão da acumulação capitalista e da apropriação privada da riqueza produzida. A concepção de desigualdade do autor vincula-se à desigualdade de oportunidades e da privação de necessidades básicas. A desigualdade é pensada individualmente, centrada no indivíduo e na ausência das condições básicas de sua existência (acesso à saúde, educação, saneamento básico, alimentos etc.) [...]. (SIQUEIRA, 2013, p. 124).

Assim sendo, a visão “multidimensional” da pobreza proposta por Sen, avança ao passo que não a limita a patamares puramente monetários, os quais durante muitos anos, obtiveram primazia na definição dos aspectos relativos à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e programas de caráter social, bem como de seus públicos-alvo. Entretanto, não podemos perder de vista, que tal proposta não encontra na pobreza a outra face da acumulação capitalista. A perspectiva marxista entende-a, portanto, enquanto um fenômeno estrutural, inerente ao modo de produção desse sistema.

Desse modo, se de um lado existem os detentores dos meios de produção, de outro há uma classe que detém apenas sua força de trabalho a ser vendida. Assim, sendo a riqueza

socialmente produzida, sua socialização não o é, ao passo que, apropriada por uma pequena quantidade de indivíduos, pertencentes à classe burguesa, relega a uma profunda pauperização a classe trabalhadora. Neste sentido, “[...] a pobreza não é um resquício de sociedades pré-capitalistas, ou um produto de um insuficiente desenvolvimento. Ela é produto necessário do MPC.” (SIQUEIRA, 2013, p. 164). Ademais, a autora complementa “Assim, a pobreza não é um aspecto residual, transitório do capitalismo, é estrutural e resultado do seu próprio desenvolvimento. O capitalismo gera acumulação, por um lado, e pobreza por outro; jamais eliminaria nem um nem outro.” (SIQUEIRA, 2013, p. 164).

Achamos, igualmente, oportuno destacar as considerações de Houtrart (2016, p. 15) no que diz respeito ao fenômeno da pobreza e da miséria, o qual afirma que, mesmo sempre tendo existido, desde épocas escravocratas e servis, no seio do sistema capitalista, tais fenômenos apresentam novas configurações, advindas da relação capital x trabalho. Vejamos suas contribuições

Na realidade, o fenômeno da pobreza e sua face mais extrema, a miséria, sempre marcaram a humanidade, mas pode-se considerar que é no capitalismo que suas determinações deixam de se vincular à opressão escravocrata ou servil de regimes políticos autoritários e ditatoriais, para se vincular à exploração do capital a partir de relações de trabalho amparadas juridicamente por regimes democráticos representativos. [...] A heterogeneidade das condições de vida compreende ainda tanto carências absolutas, assim entendidas por não serem satisfeitas as necessidades mínimas de sobrevivência física, como também carências relativas, cuja referência é o padrão mediano de bem-estar alcançado por determinada sociedade. Dessa forma, em maior ou menor grau, encontram-se situações de insuficiência de renda e de privação, esta vista como negação ao acesso ao emprego, à renda e ao consumo.

Nesta perspectiva, vimos que o conceito de vulnerabilidade socioeconômica tem assumido lugar de destaque nas políticas públicas na contemporaneidade. Este fator, implica na necessidade de tecermos debates acerca da vulnerabilidade social para além da questão rentaria, e assumi-la enquanto resultante do sistema capitalista. Além disso, outras dimensões da vida social e das subjetividades, tais como a inserção em questões de gênero, étnico-raciais ou de orientação sexual, devem ser inseridas no debate, sobretudo em um contexto político-econômico nacional em que pairam limites à ampliação das políticas públicas e programas sociais, dentre eles, o PNAES. Por este motivo, realizaremos no tópico seguinte uma breve análise acerca de nosso panorama atual e das perspectivas que se avizinham.

3.3 O PNAES enquanto programa social da política educacional brasileira: conjuntura atual e perspectivas

Discutir acerca da conjuntura atual da educação superior brasileira e do Programa Nacional de Assistência Estudantil, bem como realizar inferências acerca de suas perspectivas, implica considerá-las envoltas aos processos de mudanças sócio-políticas engendradas no contexto contemporâneo do país, sobretudo, após a instauração do processo de impeachment imposto à ex-presidente Dilma Rousseff, tendo em vista seus impactos negativos sobre o investimento em políticas públicas e programas sociais.

Neste contexto paradoxal, é preciso, portanto, compreender a Política de Educação Superior pública e o PNAES, entremeados por resquícios legais e medidas institucionais assumidas pelo então anterior governo petista, e as ingerências atualmente adotadas pelo governo peemedebista de Michel Temer. Em outras palavras, faz-se necessário entendê-las envoltas a uma conjuntura de transição política nada favorável.

Iniciemos, entretanto, com alguns aspectos que consideramos positivos, no que diz respeito às iniciativas até pouco tempo assumidas, a fim de bradarmos forças na luta em prol da manutenção dos passos conquistados e pela ampliação de mais espaço para a área na agenda pública. Dentre estes, julgamos oportuno destacar o crescimento exponencial na ordem de recursos orçamentários destinados a assistência estudantil nos últimos anos.

No que concerne a esta questão, Vicente de Paula Almeida Júnior (2015) - à época Coordenador-Geral de Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior – SESU - MEC, apresentou em audiência pública realizada em 15 de setembro de 2015, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, dados que indicavam o progressivo crescimento de investimentos financeiros para a assistência estudantil. Assim sendo, segundo informações retiradas do Sistema Integrado de Administração do Governo Federal - SIAFI/Tesouro Gerencial, o montante destinado ao PNAES foi de 2011 a meados de setembro de 2015, de respectivamente: R\$ 417.424.924,71; R\$ 512.809.338,68; R\$ 637.604.349,42; R\$ 713.567.760,01 e de R\$ 895.026.718,00, o que representava um aumento cumulativo de 114%.

A ampliação da rubrica destinada ao PNAES estava relacionada ainda ao crescimento exponencial do número de matrículas no ensino superior, empreendidas pelo REUNI. Na mesma audiência pública, a qual anteriormente nos referimos, a Professora Myriam Thereza de Moura Serra (2015) - da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), ao representar a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior –

ANDIFES, revelou que de 2003 a 2011, houve um acréscimo no número de matrículas do ensino superior, que saltou de 569.219 para 1.029.141. Do mesmo modo, no período de 2003 para 2012, o quantitativo de universidades passou de 45 para 64 e o de campus universitários, aumentou de 148 para 274, revelando um crescimento de 42% e 85%, respectivamente.

Desse modo, com ampliação de vagas e de ingresso de estudantes cada vez mais provenientes de camadas populares, a assistência estudantil passou a ser maior demandada, passando a galgar maior espaço na agenda política da luta em prol da educação superior no país. Era preciso, pois oferecer respostas tanto no âmbito dos marcos legais, quanto no que diz respeito ao crescimento de orçamento destinado para a área.

Neste contexto, um importante marco legal em vigência na contemporaneidade, é o Plano Nacional de Educação, que tem duração decenal, com validade entre os anos de 2014 a 2023. Tal Plano foi aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – e dentre suas metas, contempla as seguintes: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas no seguimento público.

Além disso, com vistas a consecução da meta acima referida, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2023, assegurou enquanto mecanismo estratégico, a necessária ampliação das políticas de assistência estudantil nas instituições de ensino superior públicas e privadas, ratificando a importância destas na transformação do quadro educacional brasileiro, tal como disposto no ponto 12.5 do referido documento, abaixo transcrito

Ampliar as Políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do FIES - de que trata a Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, de modo a reduzir as desigualdades étnicas raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar o seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014, p. 73).

Vale ressaltar que ao longo dos anos, de modo a acompanhar as mudanças promovidas no Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada pelas inclusões e modificações de redações dadas por outras leis. Exemplo disto é que tal legislação assegurou a necessidade de transparência a ser disponibilizada no sítio eletrônico oficial da IES no que diz respeito às grades curriculares dos cursos, qualificação do corpo docente, resultados dos processos seletivos, bem como de demais informações necessárias ao satisfatório desenvolvimento acadêmico do alunado. A lei nº 13.174/2015 (BRASIL, 2015b), por sua vez, estabeleceu dentre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a

educação básica, entendendo sua contribuição para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio.

Ademais, a lei de número 13.184/2015 acrescentou o § 2º ao art. 44 da LDB (BRASIL, 2015c), para dispor sobre a matrícula do candidato de renda familiar inferior a dez salários mínimos nas instituições públicas de ensino superior. No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior passarão a priorizar a matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial, caracterizando-se como mais uma importante iniciativa inclusiva na educação superior. Além disso, a lei 13.234/2015 (BRASIL, 2015d), por sua vez, alterou a LDB para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

No que concerne à menção expressa do termo assistência estudantil, a LDB faz referência no parágrafo 3º do artigo 78. Tal dispositivo, foi incluído pela lei nº 12.416/2011 (BRASIL, 2011), a qual preconiza que, no que tange à educação superior, sem prejuízo de demais ações, o atendimento aos povos indígenas será efetivado, nas universidades públicas e privadas, através da oferta de ensino e de assistência estudantil, bem como de fomento à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Compreendemos ser extremamente válida a alteração promovida pelo referido instrumento legal no tocante à assistência estudantil. Contudo, diante de um recente contexto marcado por mudanças na educação superior, destinada à ampliação do acesso a uma política que surge e se desenvolve direcionada às elites brasileiras, entendemos ser igualmente necessária a inclusão da assistência estudantil na vigente LDB de modo expresso, tendo vista que além de indígenas, tal programa atende a outros segmentos populacionais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sob a perspectiva do atendimento ao princípio da igualdade de condições de acesso e permanência nas instituições educacionais, sejam elas de educação básica ou ensino superior.

Convém ainda salientar, que apesar dos avanços alcançados relativos à concepção da assistência estudantil enquanto mecanismo de direito social que favorece a equidade e inclusão através da educação, visualizam-se ainda desafios a serem superados, tais como a sua transformação em lei para que seja incorporada enquanto Política de Estado, tendo em vista que conforme observamos em seu percurso histórico, nem sempre foram destinados investimentos públicos para a área, posto que as correntes ideológicas a que servem os

partidos tem demasiado impacto sobre o que ingressa, permanece ou é relegado a um nível secundário na agenda governamental.

Nesta perspectiva, atualmente encontram-se em tramitação no Congresso Nacional, projetos de lei que visam a instituição da Política Nacional de Assistência Estudantil, ou seja, que objetivam a transformação do PNAES em Política de Estado, assegurada em lei, já que atualmente este é regido apenas por decreto, instrumento normativo de força inferior. São eles: PL 8739/2017 de autoria da Deputada Jandira Feghali - PCdoB/RJ bem como PL 3375/2015 proposto pelo Senador Paulo Paim do PT/RS (BRASIL, 2015e).

De fato, as múltiplas transformações ocorridas nas políticas de ingresso à educação superior no Brasil, exigiram dos diversos atores que possuem relação com a mesma o atendimento às demandas desses (as) novos (as) estudantes, favorecendo, por consequência a ampliação dos programas de assistência estudantil. Para tanto, urge o crescimento de investimentos tanto no que tange ao orçamento público quanto no que diz respeito à expansão de recursos humanos destinados à viabilização dos serviços, programas e auxílios de assistência estudantil.

Em suma, tal como vimos, os avanços percebidos nas políticas públicas na Era Lula (2003 a 2010) foram possíveis em razão de um projeto neodesenvolvimentista que possibilitou um crescimento favorável da economia brasileira aliado a intervenções que visavam um mínimo de desenvolvimento social. Tais medidas foram centradas externamente, sobretudo, nas relações comerciais de commodities e internamente no estímulo ao consumo, através do aumento real do salário mínimo, acesso de políticas de crédito bem como programas sociais de transferência de renda. Tal como afirma Paulani (2012, p. 98)

[...] o dinamismo de nossa economia hoje está no consumo (alavancado, por sua vez, pela extensão do crédito a faixas de rendas antes dele excluídas e pela melhora distributiva) e na demanda externa centrada em commodities e bens de baixo valor agregado.

Tal proposta ideológica permitiu a perpetuação do governo petista com a eleição da ex-Presidenta Dilma Rousseff, muito embora a Educação tenha sofrido rebatimentos com cortes em seu financiamento pelo acirramento da tensão político-econômica. Sofrendo implicações da crise mundial instaurada desde 2008, o Brasil observou uma conseqüente crise de governança e governabilidade alimentada por críticas provenientes da oposição e da mídia brasileira, que tentaram diuturnamente deslegitimar o governo e que buscavam incutir a ideia de que, para a resolução da crise econômica, fazia-se preliminarmente necessário resolver a crise política que assolava o país.

Aliada a esta conjuntura, a opção pela imposição de medidas impopulares, com regressão de alguns históricos direitos, a retração de investimentos nas políticas públicas, os diversos escândalos de corrupção envolvendo integrantes dos Partidos dos Trabalhadores e da base aliada, e o crescimento da inflação e do desemprego contribuíram para a instauração da crise econômica, política e social vivenciada no Brasil, que culminaram em um processo de impeachment imposto à presidenta Dilma Rousseff, por suposto crime de responsabilidade. Assim sendo, após a consolidação do golpe de Estado em fins de agosto de 2016, o país foi inserido na imposição de um ajuste fiscal defendido pelo governo interino de Michel Temer, em um visível colapso do modelo “neodesenvolvimentista” aplicado nos últimos anos.

Desse modo, podemos assinalar alguns elementos que dizem respeito à educação superior no Brasil, sob o comando de Michel Temer – PMDB, tendo em vista que os delineamentos assumidos pelas políticas públicas e programas sociais depende consideravelmente do papel e da concepção político-ideológica do Estado, que se apresenta fortemente imbuído pelo retorno das mais cruéis facetas do neoliberalismo, tal como proposto pelo documento “Uma Ponte para o Futuro”.

Tal documento, datado de 25 de outubro de 2015, foi proposto pelo PMDB, e traz um “diagnóstico” da situação fiscal do país, apresentando uma série de medidas a serem implantadas no país sob o “intuito” de promover a recuperação do crescimento econômico, para a devolução ao Estado da “[...] capacidade de executar políticas públicas que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos. ” (BRASIL, 2015a, p. 2). Entretanto, em que pese tal argumento, o “Uma Ponte para o Futuro” prevê elementos impopulares, que suprimem ou ameaçam direitos sociais, sob a alegação de cessar o crescimento da despesa pública. Para tanto, defende o estabelecimento de um Estado ativo e moderno, tal como observamos no trecho abaixo

[...]. Portanto, as discussões sobre o tamanho e o escopo do Estado quase sempre se movem no vazio, porque a questão central é que o Estado deve ser funcional, qualquer que seja o seu tamanho. Para ser funcional ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade. Ele faz ambas as coisas através dos tributos, dos gastos públicos e das regras que emite. (BRASIL, 2015a, p. 4).

E ainda continua, quando discorre acerca questão fiscal sobre as razões para o desenvolvimento do ajuste e admite suas possíveis consequências para o povo brasileiro, ao mesmo tempo em tece críticas as medidas tomadas pela gestão do então Executivo Federal. Senão vejamos

[...]. Sem um ajuste de caráter permanente que sinalize um equilíbrio duradouro das contas públicas, a economia não vai retomar seu crescimento e a crise deve se agravar ainda mais. [...]. Nosso desajuste fiscal chegou a um ponto crítico. *Sua solução será muito dura para o conjunto da população*, terá que conter medidas de emergência, mas principalmente reformas estruturais. É, portanto, uma tarefa da política, dos partidos, do Congresso Nacional e da cidadania. [...] Nossa crise é grave e tem muitas causas. Para superá-la será necessário um amplo esforço legislativo, que remova distorções acumuladas e propicie as bases para um funcionamento virtuoso do Estado. Isto significará enfrentar interesses organizados e fortes, quase sempre bem representados na arena política. *Nos últimos anos, é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado* [...]. (BRASIL, 2015a, p. 5, grifos nossos).

Diante deste cenário, o documento sugere que para o enfrentamento da crise fiscal faz-se necessário “[...] mudar leis e até mesmo normas constitucionais” (BRASIL, 2015a, p. 6), tendo em vista as múltiplas despesas obrigatórias previstas na Lei Maior, as quais, segundo suas orientações, impossibilitam medidas de ajuste em virtude da indexação de rendas e de benefícios para segmentos diversos, alegando que “[...] a rigidez institucional [...] torna o orçamento público uma fonte permanente de desequilíbrio.” (BRASIL, 2015a, p.7).

Assim sendo, a Reforma Orçamentária, segundo o documento, faz-se amplamente necessária, haja vista que “rigidez” excessiva da Constituição provoca um permanente desequilíbrio nas contas públicas, prevendo “[...] em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação” (BRASIL, 2015 a, p. 9), deixando a cargo dos Poderes Executivo e Legislativo a autonomia para definir as prioridades, com base nas demandas e nos recursos disponíveis. Ademais, traz ainda as seguintes considerações

O orçamento público numa sociedade em que os gastos públicos representam mais de 40% da renda nacional é a principal arena para os conflitos distributivos, onde os diferentes interesses [...], lutam para se apropriar de maior parcela de recursos. *Num país em que o sistema político é visto com desconfiança, os diversos grupos de interesse tratam de esquivar-se das incertezas do orçamento anual, tratando de inscrever na pedra da Constituição as suas conquistas, preservando-as das mudanças nas inclinações políticas ou mesmo das incertezas da conjuntura econômica.* No Brasil, a maior parte do orçamento chega ao Congresso para ser discutido e votado, com a maior parte dos recursos já previamente comprometidos ou contratados, seja por meio de vinculações constitucionais, seja por indexação obrigatória dos valores. Assim, a maior parte das despesas públicas tornou-se obrigatória, quer haja recursos ou não. Daí a inevitabilidade dos déficits, quando os recursos previstos não se realizam, ou porque as receitas foram superestimadas, ou porque houve retração na atividade econômica, e, portanto, perda de receitas. [...]. *Outro elemento para o novo orçamento tem que ser o fim de todas as indexações, seja para salários, benefícios previdenciários e tudo o mais.* A cada ano o Congresso, na votação do orçamento, decidirá, em conjunto com o Executivo, os reajustes que serão concedidos. (BRASIL, 2015 a, p. 8, 9, grifos nossos).

Ainda conforme o documento, outra regra que deve compor a nova ideia de orçamento diz respeito ao estabelecimento de um comitê independente para a realização anual de avaliações dos custos e benefícios dos programas estatais, os quais indicarão a continuidade ou a extinção destes, haja vista a “tendência à eternização” de programas, independente das condições disponíveis. Ademais, assegurou que ao Congresso, caberia o veredito final acerca da permanência ou do fim destes.

Além disso, outro elemento destacado pelo “Uma Ponte para o Futuro” diz respeito à Previdência Social, segundo o qual “[...] é preciso ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo, e menos tempo aposentados” (BRASIL, 2015a, p.10). Para tanto, segundo o documento “[...] é preciso introduzir, mesmo que progressivamente, uma idade mínima que não seja inferior a 65 anos para os homens e 60 para as mulheres, com previsão de nova escalada futura dependendo dos dados demográficos” (BRASIL, 2015 a, p. 12).

Ademais, sustenta a eliminação das indexações de qualquer que seja o benefício ao valor do salário mínimo, não devendo, pois, os benefícios previdenciários disporem de aumentos reais atrelados ao crescimento do Produto Interno Bruto, mas tão somente manter o seu poder aquisitivo. Nesta perspectiva, sobre o propósito de fomentar as condições necessárias para o crescimento da economia, o documento reitera medidas a serem tomadas, tais como podemos visualizar

Para cumprir estes princípios será necessário um grande esforço legislativo porque as leis existentes são, em grande parte, incompatíveis com eles. [...]. Essas reformas legislativas são o primeiro passo da jornada e precisam ser feitas rapidamente, para que todos os efeitos virtuosos da nossa trajetória fiscal prevista produzam plenamente seus efeitos já no presente. [...] um novo ciclo de crescimento deve apoiar-se no investimento privado [...], o Estado deve cooperar com o setor privado na abertura dos mercados externos [...] caberá ao Estado, operado por uma maioria política articulada com os objetivos desse crescimento, com base na livre iniciativa, na livre competição e na busca por integração com os mercados externos, realizar ajustes legislativos em áreas críticas. (BRASIL, 2015a, p. 16-17).

Por último, destacamos algumas das estratégias então propostas pelo documento “Uma Ponte para o Futuro”, as quais repercutirão negativamente sobre os meandros assumidos políticas sociais no Brasil contemporâneo e que igualmente poderão ser visualizados na Política de Educação Superior e na Assistência Estudantil, bem como na regressão de históricos direitos trabalhistas, são elas:

[...] b) *estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento*; h) *estabelecer uma agenda de transparência e de avaliação*

de políticas públicas, que permita a identificação dos beneficiários, e a análise dos impactos dos programas. O Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes; i) na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais [...] (BRASIL, 2015a, p. 18,19, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a fim de dar prosseguimento às medidas acima mencionadas, o presidente Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional, Proposta de Emenda Constitucional que visava alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTS), de modo a instituir o Novo Regime Fiscal, assim como estabelecer outras providências. Desse modo, a PEC 241 foi aprovada na Câmara dos Deputados e transitou no Senado Federal sob o número 55. Visualizou-se, nesse momento, movimentos sociais nas ruas, escolas e universidades, contrários à aprovação desta proposta e que buscam a manutenção das conquistas sociais alcançadas nos últimos anos.

Entretanto, desconsiderando as pressões populares, a PEC 241/55 foi aprovada, passando a ser a Emenda Constitucional nº 95 dos ADCTs, sancionada por Michel Temer em 15 de dezembro de 2016. Nestes termos, julgamos oportuno destacar alguns de seus dispositivos, os quais incidirão diretamente sobre as políticas públicas, em especial no financiamento da Seguridade Social e da Política de Educação.

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos artigos 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

I- do Poder Executivo;

II- [...] do Poder Judiciário;

III- [...] do Poder Legislativo;

IV- do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e
V- da Defensoria Pública da União.

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o caput deste artigo equivalerá:

I- para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetem o resultado primário, corrigida em 7,2% [...]; e

II- para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.

A Emenda Constitucional nº 95/2016, entretanto, deixou de fora da limitação de gastos as “[...] despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições” (BRASIL, 2016, p. 2), e previu ainda a possibilidade de revisão dos métodos de correção dos limites do Novo Regime Fiscal a partir da vigência do décimo exercício orçamentário, sendo admitida apenas uma alteração desta por mandato presidencial. Ademais, o artigo 109, apresenta um rol

de vedações, sem prejuízo de outras medidas que possam ser tomadas, em caso de descumprimento dos limites individualizados das despesas do Poder Executivo e dos demais elencados do caput do artigo 106 do referido ADCT, a saber

- I- concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;
- II- criação de cargo, emprego ou função que implique o aumento da despesa;
- III- alteração da estrutura da carreira que implique aumento de despesa;
- IV- admissão de contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;
- V- realização de concurso público, exceto para a reposição das vacâncias previstas no inciso IV;
- VI- criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares; (BRASIL, 2016 p. 2-3).

O artigo 110, por sua vez, reitera que a partir do exercício orçamentário de 2018, até o último ano de vigência do Novo Regime Fiscal, isto é, em 2036, as execuções irão corresponder ao montante aplicado em 2017 corrigido pelo índice inflacionário do ano anterior. Não por menos conhecida como PEC da Desigualdade, a aprovação do referido instrumento normativo levará ao aprofundamento das disparidades sociais e regionais, ao passo que preconiza nenhum aumento real para políticas e programas, e desconsidera elementos como o crescimento demográfico e a elevação do Produto Interno Bruto.

Desse modo, diante da promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os investimentos em políticas públicas pelos próximos 20 anos e diante dos cortes orçamentários impostos às universidades brasileiras com a redução ou o congelamento de suas rubricas de custeio e de outras naturezas, impactos diretos sobre o quantitativo de bolsas de pesquisa, ensino e extensão serão/ já são sentidos, bem como sobre os serviços e auxílios financeiros ofertados a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Ao invés do congelamento dos investimentos sociais, o Brasil deveria pautar pela auditoria de sua dívida pública, criar empregos e preservar a renda dos trabalhadores, realizar Reformas estruturais, tais como a Política e a Agrária, combater a sonegação de impostos, taxar altas fortunas, dentre outras ações que certamente favoreceriam a retomada do crescimento econômico aliada a manutenção da recente inclusão social de segmentos da população brasileira historicamente alijados de melhores condições de vida e de seus direitos, tais como o acesso e a permanência no Ensino Superior.

Neste sentido, realizar estudos que proponham a avaliação de políticas públicas e programas sociais no Brasil contemporâneo, exigem um debruçar sobre as ingerências políticas e econômicas, para além de perspectivas clássicas que objetivam tão somente observar a eficiência, eficácia ou efetividade destas. É preciso ir além, é preciso avaliar em profundidade e de maneira crítico-dialética, e é isto que buscamos realizar no concerne ao objeto de nossa investigação, que diz respeito à avaliação do Programa de Assistência Estudantil da UFC Campus Fortaleza, destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em suas lacunas e viabilidades.

4 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA AVALIATIVA: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA E EM PROFUNDIDADE

O primeiro gesto do conhecimento é desconstrutivo (questionador), para, depois, ser reconstrutivo (propositivo) e permanecer sempre aberto, discutível... Parte importante do conhecimento é a insurreição contra qualquer limite... Conhecimento científico, assim, será sempre “controverso”, o que não implica qualquer demérito. Pelo contrário. (DEMO, 2011, p. 31).

4.1 Pressupostos epistemológicos: permeando concepções de ciência, método e pesquisa

Antes de adentrarmos mais especificamente nos pressupostos teórico-metodológicos de nossa investigação, convém inicialmente dispormos reflexões acerca do ofício da “pesquisa”, sabiamente elaborado por Carvalho (2004). Neste escrito, a autora reitera o pensamento de Gaston Bachelard e indica que é essencial que tenhamos sempre latente o desejo de conhecer.

Neste sentido, o homem historicamente lida com o anseio de desvendar a si e a realidade em que está envolto. Assim sendo, motivado pela aspiração de conhecimento, buscou respostas para suas indagações a partir de múltiplas fontes ao longo dos tempos, dentre as quais se destacam a Religião, as Artes e a Filosofia. Entretanto, em tempos contemporâneos, a ciência apresenta centralidade no que concerne ao desvendamento dos fenômenos naturais e da vida social, ao passo que procura captar seus sentidos e adentrar seu cerne.

Desse modo, tal como defende Carvalho (2004), partimos do entendimento marxista de que a forma de manifestação dos fenômenos e a sua essência não são coincidentes no plano imediato. Portanto, se faz necessário apreendê-lo, elevando-o ao plano do pensamento a fim de se atingir ao concreto pensado, a partir da compreensão que existe uma vinculação inerente entre teoria e empiria.

Nesta perspectiva, a ciência tem por objetivo contribuir para a elucidação do mundo e dos fenômenos existentes, e o conhecimento dela advindo visa a subsidiar a práxis humana. Para Carvalho (2004), esta deve ser regida pela lógica da descoberta e não pela lógica da prova, tal como apregoam os positivistas. Desse modo, esta premissa da descoberta está encarnada em sua concepção de pesquisa, tal como podemos abaixo observar

O nosso entendimento de pesquisa vincula-se, em essência, a descoberta/desvendamento/ explicação/ interpretação. A rigor, pesquisa é aventurar-se nos

caminhos íngremes e apaixonantes do desconhecido, do que está escondido nas aparências, nas evidências, buscando relações e determinações que conferem sentido e significado aos fenômenos. É por em questão, questionar representações, classificações e visões do senso comum, desnaturalizando o que é dado como “natural”, desconstruindo o que se apresenta como “construído.” (CARVALHO, 2004, p. 3).

A autora então rememora a tese marxiana de que existem distinções entre a aparência e a essência dos fenômenos. Para Marx, este conhecimento do real não se processa a partir de um simples reflexo sensorial do fenômeno. O método de investigação deve buscar, portanto, desvendar seus aspectos constitutivos. Desse modo, de acordo com Carvalho (2004, p. 3)

[...] a investigação científica busca, no plano do pensamento, apropriar-se da essência dos fenômenos permitindo, assim, que o pesquisador supere a visão caótica do real em sua aparência, recompondo-o como totalidade rica de determinações e relações.

Destarte, a pesquisa constitui-se como um ofício, que como tal, deve ser exercitado. Adverte, para tanto, que em seu percurso, o pesquisador encontrará dificuldades de múltiplas esferas, o que exigirá deste, dentre outras, competência analítica e criatividade. Em tempo, no que concerne a relação basilar da pesquisa, estabelecida entre sujeito e objeto deve-se partir dos seguintes pressupostos: I- o sujeito está inserido em um contexto histórico, ocupando um determinado lugar social que incide sobre suas visões e significados; e II- no que diz respeito ao objeto da investigação, trata-se de uma construção do pesquisador advinda da unidade teoria/empíria.

Carvalho (2004) ao citar Bourdieu, afirma que, para a construção do objeto científico, faz-se imperativo romper com a lógica do senso comum, desnaturalizá-lo, o que exige um comprometimento do pesquisador. Nesse sentido, é preciso problematizar o objeto construído, para dele apreender suas características essenciais, estabelecendo conexões entre as mesmas. O processo de pesquisa é então conduzido pelo pesquisador na sua relação com o objeto a ser estudado. Para tanto, é preciso refletir o objeto a partir de teorias basilares que lhe abrirão vias de análise, o que a autora define como raciocínio problematizador

Este raciocínio problematizador vai se gestando quando o pesquisador pensa, reflete as múltiplas expressões do fenômeno do estudo a partir de pistas e indicações da teoria, problematizando o objeto real e conseguindo, assim, adentrar nas relações constituintes do real que provoca e instiga o desejo, e compreendê-lo e explicá-lo. De fato, nestes percursos de problematização deflagra-se a tessitura teoria/empíria, a pedra de toque no exercício do ofício da pesquisa. (CARVALHO, 2004, p. 6).

Ainda no que diz respeito às questões epistemológicas da ciência e da pesquisa, partindo igualmente do entendimento de que nenhuma perspectiva teórica caberá tudo o que

há na realidade, em virtude de suas grandezas, Demo (2011, p. 5) salienta que “[...] a ‘caça à realidade’ é sina da ciência, sabendo que ao final não será encontrada. A realidade é indevassável, [...]. Em ciência [...] Toda resposta, como regra, gera mais perguntas.” Ademais, ao seguir esta perspectiva, o autor define pesquisa como sendo

[...] questionamento reconstrutivo [...] um critério crucial da cientificidade é o questionamento [...] Sendo inesgotável a realidade e não cabendo toda em ordenamentos relativos que ressaltam linearidade, não haveria como conceber formulação teórica final, cabal, perfeita [...] Delineia-se a lide científica como o esforço de desconstruir e reconstruir teorias e práticas, colocando como primeiro passo desconstruir a observação científica, é orientada pela dúvida, desconfiança, necessárias para ir além das aparências, crenças, senso comum. Já conhecimento é, no âmago uma atitude rebelde de quem se confronta com a realidade, que, em parte, pode ser domada [...], em parte sempre escapa, já que nenhuma teoria se encaixa a realidade toda [...] Para questionar não basta desconstruir, pois se desconstrói para reconstruir, mantendo o reconstruído aberto à desconstrução, por conta da rebeldia congênita da dinâmica não linear do conhecimento. Se questionamento tem tom teórico, a reconstrução tem tom prático, sendo teoria e prática um todo dialético [...] O conhecimento celebra a própria dinâmica evolucionária... em infinda reconstrução que nunca parte do nada - parte do que já fez e vive fazendo - evoluindo para novos patamares e dimensões. (DEMO, 2011, p. 6-7).

Além disso, para Demo (2011) há que se romper com a cultura tradicional de que as Ciências Sociais e Humanas são ciências de menor validade ou até mesmo não ciências. Minayo (2011), por sua vez, vem em muito contribuir nesta seara quando, inspirada pela cosmovisão crítico-dialética, afirma da historicidade do objeto das Ciências Sociais. Tal aspecto significa dizer que as manifestações presentes nas sociedades são resultantes de condicionantes passados, assim como das possibilidades de mudanças advindas das lutas por elas impetradas, tal como podemos observar no posicionamento subscrito, em que afirma que: “[...] as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.” (MINAYO, 2011, p. 12). Desse modo, pesquisador e objeto são resultantes de um processo histórico, mas ao mesmo tempo são sujeitos de transformações dessa realidade.

Nesta perspectiva, além de possuir historicidade, tal objeto de estudo é dotado de consciência histórica, isto é, os grupos pesquisados por serem constituídos de seres humanos, atribuem sentidos às suas ações e realizam projeções e planejamentos. Isso denota a questão da identidade existente entre sujeito e objeto. Neste tipo de ciência, ambos possuem a mesma natureza, são seres humanos que pesquisam outros indivíduos e suas relações, o que os tornam mutuamente comprometidos. Existe, portanto, uma interação permanente entre o pesquisador e seu objeto.

Em decorrência desta identidade, outro importante aspecto das Ciências Sociais advertido por Minayo (2011) é que as investigações desenvolvidas nesta seara são intrínseca e extrinsecamente ideológicas, rejeitando, portanto, a noção de neutralidade. Assim, toda e qualquer ciência, mas estas especialmente, estão imbuídas de interesses, valores e visões de mundo, do observador e dos demais atores em todo o seu processo de desenvolvimento. Ademais, está sustentada por um referencial teórico que lhe permite a escolha do objeto, dos procedimentos adotados e dos resultados obtidos. Neste sentido, a objetividade nas ciências sociais não é possível, mas seu processo de objetivação o é, quando bem realizado através de um suporte teórico e técnico adequado. A autora, assim salienta

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e o seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. (MINAYO, 2011, p. 13-14)

Minayo (2011) ainda afirma que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, e toda investigação social deve considerar, nesta perspectiva, tal aspecto, entendendo em suas contradições e significados. Para a compreensão desta realidade a tão somente abordagem quantitativa, tal como o querem os defensores do positivismo clássico, não contemplaria suas características específicas e o entendimento mais aprofundado da realidade.

Para tanto, faz-se necessário amplamente o aporte a um referencial de natureza qualitativa. Ademais, tal como expressam Carvalho (2004) e Demo (2011). A autora adverte ainda, que a realidade social é sempre mais rica do que as elaborações sobre elas constituídas pelas diversas matrizes analíticas. Todavia, a despeito disto, não cabe ao pesquisador abandoná-las, pois

[...] As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados. (MINAYO, 2011, p. 14).

Isto posto, passemos a tecer discussões acerca do conceito de metodologia definido por Minayo (2011) que a compreende como sendo o caminho percorrido e os instrumentos e técnicas empregadas para a abordagem do real, estando intrinsecamente vinculada à teoria que lhe serve de sustentáculo. Nesta perspectiva, a autora do mesmo modo, salienta a importância da dimensão criativa e da experiência do pesquisador.

Dessa forma, a entende como atividade fundamental no processo de produção do conhecimento, fugindo de perspectivas reducionistas, que atrelam seus fundamentos apenas aos instrumentos e técnicas de pesquisa, bem como de abordagens que sobrevalorizam apenas os pressupostos teóricos. Demo (2011, p. 2), por sua vez, afirma que metodologia “[...] refere-se ao estudo da cientificidade (método científico), e das abordagens relevantes em torno dela, tais como positivismo, empirismo, dialética[...] além da pesquisa qualitativa.” E continua

[...] metodologia científica não insiste mais em propostas altissonantes... como se em alguma delas morasse a verdade. Prefere hoje conviver com muitas propostas, porque a diversidade não retrata apenas controvérsias, mas igualmente sua riqueza... O aluno pode ganhar com a convivência de várias visões que, mesmo sendo todas limitadas, podem oferecer alternativas. (DEMO, 2011, p. 19).

Corroborando com tal entendimento, Minayo (1992) afirma da unidade entre teoria e método, isto é, da indissociabilidade existente entre as matrizes analíticas e os procedimentos metodológicos dela decorrentes. Contudo, para além do substrato teórico-metodológico, a autora reforça a dimensão criativa do pesquisador tal como Mills (1969) orienta para o permanente ofício da imaginação sociológica. A respeito disso, o autor indica

Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodólogo, que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato... sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e da sociedade. (MILLS, 1969, p. 240).

Nesta perspectiva, diante da unidade entre teoria e método, entendemos que as teorias e seus quadros de referência tem de fato importante papel na pesquisa, tendo em vista que buscam elucidar de que modo se processa o conhecimento sobre a realidade, abrem vias de análise e contribuem para o estabelecimento de conceitos. O método, por sua vez, deve ser compreendido enquanto teoria em circulação e diz respeito ao percurso adotado para se atingir a determinada finalidade, esclarecendo acerca dos procedimentos que devem ser realizados para tanto.

Isto posto, teceremos neste momento algumas considerações a respeito do materialismo histórico-dialético, vertente escolhida para o desenvolvimento de nossa investigação. Assim, a obra e a dialética marxista ressaltam a totalidade em sua metodologia de abordagem do real. Sobressai-se em virtude do seu caráter de abrangência, em uma perspectiva de historicidade que apreende o objeto estudado, por intermédio de mediações, estabelecendo relações entre as múltiplas facetas existentes na realidade social.

A totalidade expressa na dialética marxista visa compreender as ligações entre concreto e abstrato, entre vida material e mundo das idéias. Não se intenta apreender as invariâncias da realidade social, tal como no positivismo, mas sim as suas especificidades. Ao partir do real, elevá-lo ao plano abstrato, ao passo em que recorre às mediações, é possível chegar ao concreto pensado, num movimento dialético de tese-antítese-síntese. O concreto pensado, por sua vez, possibilitaria a práxis humana, a qual permitiria novas mudanças a serem engendradas na realidade social através do protagonismo dos sujeitos sociais.

Desse modo, a cosmovisão marxista tem no materialismo histórico e no materialismo dialético seus princípios fundamentais. O primeiro se refere ao movimento dinâmico da realidade ao longo do processo histórico, já o segundo diz respeito ao método de abordagem do real. Ambos estão, portanto, intrinsecamente vinculados, concatenados. Tal método intenta compreender a historicidade do real a ser estudado compreendendo-o enquanto resultante de determinações, mas que está passível de ser transformado pelos sujeitos históricos que nela vivem e intervêm. Minayo (1992) ainda ressalta que o conceito de “vida material” em Marx diz respeito às condições primárias de existência dos indivíduos. Assim, para o materialismo histórico, segundo Gil (2007, p. 40)

[...] a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios [...] Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

Ademais, no que concerne ao materialismo dialético, dois são os seus conceitos fundamentais: Modo de Produção e Formação Social. O Modo de Produção, conforme aponta Fioravante apud Minayo (1992), estaria relacionado a uma estrutura global composta por um complexo de outras estruturas; em que o determinismo econômico domina invariavelmente as demais instâncias, configurando-se como categoria basilar de análise da sociedade em Marx.

Para Marx e Engels, a estrutura econômica (ou infra-estrutura) é a base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica. O modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual. Cabe ressaltar, entretanto, que essa relação infra-estrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente. Não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica. (GIL, 2007, p. 40).

A Formação Social, por seu turno, diz respeito às variadas dimensões dinâmicas existentes na concretude das relações sociais. A investigação de uma formação social deve levar em consideração tanto as mudanças quanto as permanências numa dada realidade social. A hipótese central da metodologia marxiana é que nada na realidade social é estático, mas sim constituído de modo processual na história. Eivada de conflitos e contradições está, portanto, passível de transformações (MINAYO, 1992).

Do mesmo modo, contribui para esta discussão, as considerações de Demo (2011, p. 12-13) ao afirmar o pensamento marxista de que os “[...] seres humanos fazem história, mas em condições determinadas.” A dialética marxiana combina, portanto, história e estrutura, e determinações objetivas e subjetivas. A Teoria Crítica entende a realidade como dialeticamente dinâmica, que abarca potencialidades, em contraposição ao ideário positivista que toma a realidade como acabada. Esta vertente marxista tem como “[...] um dos pontos de partida não só como a sociedade existe, mas mormente as possibilidades abertas de existência [...] A dialética perscruta potencialidades porque, nem de longe, o que existe é tudo o que poderia existir. Outra sociedade seria possível [...]” (DEMO, 2011, p. 380).

Neste sentido, os estudos sob a vertente marxista partem da perspectiva da luta de classes, apreendendo os fenômenos inseridos em determinações histórico-estruturais bem como imbuídos por representações sociais dos sujeitos. Assim sendo, partilhamos do entendimento de Minayo (1992), que entende a dialética marxiana enquanto aquela que melhor logra respostas para o conhecimento da realidade social, já que busca compreender as questões estruturais bem como as representações sociais.

Desse modo, a dialética demonstra, segundo a autora, superioridade em relação às demais matrizes sociológicas. Entretanto, deixa explícito que sua opção de abordagem deriva não apenas de sua postura ideológica, mas por acreditar ser o método que melhor explica a totalidade do real, repleto de conflitos e contradições. Para Gil (2007, p. 32)

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõem-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Isto posto, a pesquisa pode ser compreendida “[...] como um processo formal e sistemático de desenvolvimento de um método científico.” (GIL, 2007, p. 47). Para Minayo

(1992), é a atividade fundamental desenvolvida pelas ciências para o entendimento da realidade, que é realizada em um constante processo de aproximação desta. Busca, neste sentido, compreender a dinâmica social e elementos de seu desenvolvimento, articulando pressupostos teóricos e dados empíricos. A partir desse entendimento, a pesquisa social pode ser compreendida como o tipo de pesquisa que, mediante o emprego de determinada metodologia científica, propõe-se a conhecer e a investigar a realidade social, os homens em suas múltiplas interações entre si e com instituições sociais (GIL, 2007).

Minayo (1992), por sua vez, sinaliza, dentro de uma perspectiva marxista, que a pesquisa social não deve ser compreendida de maneira estática, tendo em vista que está inserida no próprio movimento histórico, permeado por contradições e por múltiplas dimensões, isto é, situando-a em meio a um contexto envolto de debates. O pesquisador deve, portanto, munir-se de humildade e da compreensão de que a realidade social é um constante devir, e seu conhecimento sobre esta será sempre aproximado, inacabado. Desse modo, caem por terra as noções de realidade mensurável, leis universais e de verdade absoluta, tão amplamente preconizadas pela cosmovisão positivista.

Ainda segundo Minayo (1992), a gênese da pesquisa social deu-se, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, momento em que se visualiza uma expansão do poder estatal sob a égide da industrialização, em que se fizeram necessários conhecimentos pertinentes à realidade das populações. Passou-se, portanto, a investigá-las, com o objetivo principal exercer controle social sobre as mesmas.

Desse modo, inserido nessa perspectiva, o termo Pesquisa em Políticas Sociais surge como campo de conhecimento científico com vistas à dominação e ao controle desenvolvido pelo Estado. A autora complementa que ainda nos dias atuais, este entendimento aplicado às pesquisas em políticas sociais persiste, muito embora a sociedade civil exerça sua luta e resistência. Nas palavras de Minayo (1992, p. 25)

Hoje o termo Pesquisa em Políticas Sociais [...], passou a significar um campo de interesse científico que tem implicações imediatas do ponto de vista de dominação e controle do Estado... tem a ver com o interesse do poder público de conhecer, regular e controlar a sociedade civil. É obvio, trata-se de um interesse contraditório e conflitivo frente ao qual a sociedade civil, enquanto aparato de construção de consenso social, faz as suas mediações e também expressa sua autoria e resistência.

Além disso, adverte que a pesquisa social não pode ser vista exclusivamente enquanto atribuição de apenas uma disciplina, tendo em vista que “[...] se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas do conhecimento e também ultrapassa os limites da ciência.” (MINAYO, 1992, p. 27). Desse modo, em virtude de a realidade social ser

constituída de múltiplas dimensões, existe no âmbito da pesquisa social uma tendência para a realização de pesquisas de natureza qualitativa, em detrimento de estudos puramente quantitativos.

Em seu entendimento, as Metodologias de Pesquisa Qualitativa devem ser capazes de incorporar os aspectos de significados, próprios das relações e estruturas sociais, realizando, desse modo, uma crítica à concepção de que somente seria produção científica o conhecimento materializado em números, isto é, de modo mensurável, tal como defende o positivismo sociológico. Assim sendo, para a compreensão desta realidade, a tão somente abordagem quantitativa não contemplaria suas características específicas e o entendimento mais aprofundado da realidade. Para tanto, faz-se necessário amplamente o aporte a um referencial de natureza qualitativa.

Atrelada a esta discussão vem o debate em torno da objetividade e da subjetividade na pesquisa social. De um lado existe um entendimento de que os dados a ela relacionados deveriam apresentar-se de forma neutra, mediante dados verificados em variáveis e que possibilitassem tal objetividade. A realidade social seria, assim, sob esse paradigma clássico, apenas aquilo que pode ser mensurável.

Por outro lado, existem defensores de matrizes e correntes sociológicas que buscam a compreensão dos significados para os homens, trazendo à tona as implicações das subjetividades na realidade social investigada, tal como pregam os compreensivistas, inspirados em Max Weber. Entretanto, Minayo (1992) ressalta que tal perspectiva peca ao desconsiderar os determinantes estruturais. Assim, a dialética marxista se apresentaria como a perspectiva que se debruça sobre as condições objetivas e subjetivas.

Neste sentido, a autora afirma que a pesquisa social pode ser expressa em gráficos, mas não deve ser a eles limitada. Assim, a autora afirma que não existe hierarquia entre estudos qualitativos e quantitativos. É falácia dizer que as pesquisas de cunho qualitativo são inferiores as pesquisas quantitativas, tradicionalmente vistas como “objetivas” em detrimento daquelas, entendidas como “subjetivas”. Sobre esta polêmica Minayo (1992, p. 36) afirma

Creemos que a polêmica quantitativo versus qualitativo, objetivo versus subjetivo não pode ser assumida simplistamente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão... aponta para o problema fundamental que é o próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa... a se revelar apenas nos números ou a se igualar com sua própria aparência. Desta forma, coloca ao estudioso o dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou de ir em busca, também dos significados da ação humana que constrói a história.

Neste sentido, Minayo (2011) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha dimensões da realidade social que não podem ser puramente quantificáveis, através de aspectos como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para tanto, tal pesquisa parte da compreensão de que os indivíduos agem, mas também refletem sobre suas ações a partir do meio em que vivem e interagem entre si.

Demo (2011, p. 104) indica que a pesquisa qualitativa centra seus estudos sobre “[...] dimensões qualitativas da realidade.” Além disso, o autor complementa ao afirmar que: “[...] uma pesquisa qualitativa tem condições de desmascarar discursos oficiais, projetos políticos manhosos, promessas da elite e dos políticos, cuja retórica tem por finalidade manter o status quo.” (DEMO, 2011, p. 123). Desse modo, os dados e resultados advindos de uma pesquisa qualitativa estarão mais propriamente voltados para compreender a “intensidade” que a “extensão” dos fenômenos. O autor tece ainda críticas ao conceito usualmente adotado, ao apontar que

Em geral, a qualidade é vista apenas como algo que não é quantidade, o que certamente não basta para definir, pois só diz o que não é. Para tentar apontar para o que é, temos sugerido a noção de “intensidade”, para além da extensão, ainda que sempre sem dicotomias. A origem etimológica de qualidade indica o que haveria de essencial ou central em algum fenômeno. (DEMO, 2011, p. 123).

Ademais, Demo (2011, p. 19) afirma que as pesquisas qualitativas têm estreita ligação com a Educação, em virtude de terem recebido fortes influências de grandes educadores e intelectuais, tais como Paulo Freire e Antônio Gramsci. Nesta perspectiva, tais pesquisas teriam forte vinculação com a Teoria Crítica marxista, tendo em vista que “[...] um de seus objetivos mais marcantes é dotar os marginalizados de suficiente poder crítico para poderem construir suas alternativas práticas, sem esperar a libertação do próprio opressor.” E complementa: “[...] a declaração de que a Teoria Crítica se compromete ideologicamente com os oprimidos representa um tipo de dialética que une, indissolavelmente, teoria e prática, como é usual em metodologias qualitativas.” (DEMO, 2011, p. 40).

Desse modo, o autor salienta que as pesquisas sob a vertente marxiana vem ganhando espaço em estudos que são desenvolvidos através de metodologias qualitativas, que buscam a apreensão da intensidade dos fenômenos. Afirma ainda que o paradigma marxista possui profunda coerência ao passo que estabelece que as mudanças provenientes na realidade são advindas da unidade de contrários e de suas lutas. Para o autor “O olhar qualitativo nutre-se vigorosamente da Teoria Crítica e de propostas/autores identificados com alternativas históricas, em especial marxistas.” (DEMO, 2011, p. 122).

Neste sentido, à luz da teoria social de Marx e partindo das premissas acima assinaladas acerca do materialismo histórico dialético, realizamos nossa pesquisa avaliativa, buscando enfatizar os elementos compatíveis com a referida cosmovisão bem como outros que precisaram ser aprimorados pela avaliação em profundidade.

4.2 A proposta da investigação: a busca de uma avaliação crítico-dialética e em profundidade do Programa de Assistência Estudantil da UFC - Campus Fortaleza

Iniciamos o tópico referente a proposta teórico-metodológica de nossa investigação a partir das considerações de Minayo (1992, p. 37), a qual enfatiza que “[...] nenhuma pesquisa é neutra[...]. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade[...], tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos. ” Entretanto, a despeito das matrizes analíticas, a autora adverte que “[...] nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa sobre a realidade[...].” (MINAYO, 1992, p. 37).

Assim sendo, tendo por objetivo direcionar a investigação de nosso objeto de estudo apresentado ao MAPP, no que concerne à avaliação dos gargalos e viabilidades do Programa de Assistência Estudantil da UFC - Campus Fortaleza, destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, buscamos elucidar neste tópico as razões para a escolha do paradigma crítico-dialético aliado a elementos da proposta de avaliação em profundidade, de Rodrigues e Gussi, do referido Programa de Pós-Graduação.

Este direcionamento metodológico foi decorrente de múltiplas questões, dentre as quais salientamos o nosso acostamento com o método materialista histórico dialético, em virtude de nossa formação acadêmica em Serviço Social, assim como, por compreendermos ser esta a matriz analítica que mais fortemente apreende a realidade social, envolta de conflitos e contradições, em sua totalidade, historicidade e em suas estruturas e significados sociais.

Todavia, ao passo que temos ciência de que nenhuma cosmovisão pode ser capaz de apreender o objeto em sua completude, em razão da realidade social ser sempre mais rica que suas proposições poderiam explicar, optamos, portanto, pela articulação de tal matriz analítica à proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais, ao partirmos do entendimento, tal como Demo (2011, p. 188) de que “[...] no mundo plural, multicultural, inter ou transdisciplinar, já não cabe metodologia única [...]”.

Acreditamos que os eixos analíticos da citada proposta que dizem respeito às análises de contexto, de conteúdo, das trajetórias institucionais, bem como dos espectros temporal e territorial, em muito favoreceram o desenvolvimento de nosso estudo. Acreditávamos que as perspectivas adotadas dialogam entre si e fornecem vias de análise contrárias ao paradigma clássico de avaliação de políticas públicas, essencialmente positivista.

Nesta perspectiva, ancorada no paradigma crítico-dialético, Silva (2013) apresenta sua proposta teórico-metodológica da pesquisa avaliativa de políticas públicas e programas sociais entendendo-os em uma dimensão processual em que se articula a formulação e a implementação destas. Para a autora, tal avaliação deve compreender a relação dialética existente entre duas dimensões constitutivas, quais sejam: técnica e política, isto é, envolta a intencionalidades e a um arsenal de procedimentos científicos. Sendo, portanto, a avaliação de políticas públicas, entendida como decorrente de um movimento processual destas. A autora as define como

[...] toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. Trata-se de um processo que articula diferentes sujeitos, que apresentam interesses e expectativas diversas. Representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômico, político, social e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Isso significa que uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente. Seu desenvolvimento se expressa por meio de movimentos articulados e, muitas vezes, concomitantes e interdependentes, constituídos de ações em forma de respostas, mais ou menos institucionalizadas, a situações consideradas problemáticas, materializadas mediante programas, projetos e serviços. (SILVA, 2013, p. 20).

Desse modo, entendendo as políticas sociais envoltas a um movimento contraditório e diverso, Silva (2013) foge das abordagens fatalistas que concebem as políticas públicas apenas como respostas serventes à acumulação capitalista ou como mecanismo de legitimação política. Ao contrário, as políticas sociais são vistas como respostas decorrentes das pressões exercidas no âmbito do Estado de distintos atores, servindo também a interesses conflitantes, ora mais tendentes ao capital, ora aos trabalhadores. Nesta perspectiva, devem ser entendidas como estratégias direcionadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, que visam a promoção do bem-estar e equidade para com segmentos mais pauperizados. Partindo desse entendimento, a autora encena que a avaliação de políticas e programas sociais

[...] é uma prática coletiva cujos resultados devem servir para a mudança em programas em desenvolvimento e a introdução de novos programas sociais que, articulados a uma política macroeconômica de desenvolvimento sustentável, com produção e distribuição de renda, possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (SILVA, 2013, p. 21-22).

No que tange ao movimento processual de construção de políticas públicas, a autora destaca a seguinte dinâmica: as múltiplas problemáticas existentes na sociabilidade podem, mediante pressões sociais constituídos de grupos diversos – sejam eles, movimentos sociais, partidos políticos, mídia, dentre outros, – ganhar visibilidade no âmbito do Estado, o qual se vê impelido a intervir sobre a mesma mediante o estabelecimento de políticas, “[...] problemas que afetam indivíduos ou grupos, mas que, para se transformar numa questão social e integrar a agenda pública, precisam ter reconhecimento da sociedade, apresentar possibilidade de ação e ter legitimidade.” (SILVA, 2013, p. 23).

Entretanto, há que se considerar que nem todas as necessidades sociais são inseridas na “agenda pública”. É preciso, portanto, que sejam traçadas estratégias para a imersão destas no rol das decisões políticas mediante articulação com legisladores, partidos políticos, e outros setores como a mídia. Neste sentido, a formulação de políticas públicas pode ser realizada mediante dois movimentos: um que considera as considerações advindas de grupos de interesse relacionados a temática em uma perspectiva mais democrática e, outra que provém de manifestações advindas dos próprios legisladores ou demais representantes políticos, concebidas de modo elitista. A arena política é, desse modo, conflituosa, sendo nela definidos o que será ou não objeto de intervenção do Estado (SILVA, 2013).

A partir desta decisão postula-se um diagnóstico sobre a problemática que se pretende intervir, traçando opções de embate, sugerindo suas diretrizes gerais, suas fontes de financiamento e destinação orçamentária, as instituições envolvidas e suas respectivas responsabilidades. Procede-se, então ao momento decisório da alternativa escolhida para ser adotada enquanto política, a qual deverá obter legitimidade junto aos demais grupos. A seguir, Silva (2013, p. 26) tece suas considerações acerca de implementação de programas de caráter social. Para a autora

A implementação de um programa social envolve um processo complexo que mobiliza instituições, diferentes sujeitos, com interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e muito poder. Engloba todas as atividades que permitirão a política acontecer [...] Esse processo vai demandar constante tomada de decisões, o que resultará no redesenho do programa assumido por unidades administrativas que mobilizam recursos humanos, financeiros e materiais... a implementação é o movimento do processo das políticas públicas que sucede à sua formulação. As políticas são transformadas em programas quando as condições iniciais são criadas, mas sua materialização só ocorre com a sua implementação, constituindo-se na fase mais abrangente e talvez mais complexa do processo das políticas públicas.

A autora concebe, portanto, a implementação, como sendo o momento de execução de ações para a obtenção dos resultados previstos, mediante o cumprimento das metas e

objetivos dispostos na sua formulação inicial. Entretanto, ao passo que se promove a execução dos programas sociais podem incorrer reformulações, aproximações ou distanciamentos frente aos parâmetros previamente estabelecidos, devendo, portanto, ser compreendidas em constante interação. “Nesse sentido, objetivos e recursos são condições para qualquer política e, na medida em que os objetivos são múltiplos, conflitantes e vagos, as políticas são constantemente transformadas pela implementação de ações [...]” (SILVA, 2013, p. 27). Assim sendo, autora complementa

Parto, portanto, do entendimento de que uma política pública, desde a sua formulação, envolve mobilização e alocação de recursos, divisão de trabalho (tempo); uso de controles (poder); interação entre sujeitos; interesses diversos, adaptações; riscos e incertezas sobre processos e resultados; noção de sucesso e fracasso, destacando-se a relevância dos sujeitos sociais desse processo e suas racionalidades. Assim, o processo das políticas públicas é assumido, nos seus diferentes momentos, por uma diversidade de sujeitos que entram, saem ou permanecem nele, orientados por diferentes racionalidades e movidos por diferentes interesses, fazendo do desenvolvimento das políticas públicas um processo contraditório e não linear. Esses interesses são mediados pelo Estado, especificamente pelo sistema político [...] (SILVA, 2013, p. 27-28).

Silva (2013) ainda indica como principais sujeitos desses processos os seguintes: movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil, potencialmente beneficiários das políticas e programas, grandes responsáveis pela visibilidade das problemáticas e sua inclusão ou não na agenda pública; partidos ou políticas que de modo individual, com vistas a defender seus interesses, mostram-se sensíveis às demandas advindas de segmentos sociais, o quais podem propor e/ou aprovar políticas; administradores e burocratas, aos quais compete a gestão de programas sociais orientados pela racionalidade administrativa/legal; técnicos, planejadores e avaliadores, aos quais são atribuídas as funções de formular opções de políticas e de operacionalização dos programas; judiciário que caberá defender os direitos dos cidadãos previstos em lei. Além disso, a autora ressalta o papel da mídia no que tange ao seu papel de possibilitar a visibilidade dos problemas sociais. Tal diversidade de atores conflui para a multiplicidade de concepções, valores, competências e interesses.

Entendendo as políticas públicas enquanto ações estatais que visam transformar condições de vida de segmentos sociais, crê-se que avaliação pode ser utilizada por tais grupos de modo a pressionar o Estado na perspectiva de ampliação de direitos, tendo em vista os resultados que tais pesquisas podem trazer e publicizar. Partindo deste pressuposto a pesquisa avaliativa sob esta perspectiva

[...] valoriza a análise crítica da política ou do programa avaliado; busca os princípios e fundamentos teórico-conceituais da política ou programa; considera os sujeitos e interesses envolvidos no processo; fundamenta-se em valores e concepções sobre a realidade social partilhados pelos sujeitos da avaliação: demandantes, avaliadores, beneficiários e informantes; e contrapõe-se à idéia de neutralidade, não percorrendo um caminho único. Nesse sentido, os resultados de qualquer avaliação são considerados parciais e questionáveis[...] como toda teoria social o é. Não tem, por conseguinte, o poder de uma verdade inquestionável, até porque todo saber científico sobre a sociedade é uma interpretação histórica, parcial e relativa. (SILVA, 2013, p. 44).

Destarte, a pesquisa avaliativa de políticas e programas de caráter social se ancora em métodos e instrumentos técnicos de pesquisa social, sendo definidas com base na natureza do objeto, dos objetivos da política e das questões norteadoras da avaliação, das condições materiais e das perspectivas teórico-metodológicas do avaliador. Neste sentido, Silva (2013, p. 89-90) orienta

Minha indicação é a opção pelo método crítico dialético, que permite o desenvolvimento de avaliações a partir de aproximações sucessivas com a realidade, de modo a possibilitar movimentos articulados capazes de superar a aparência e desvendar a essência dos fenômenos, no caso, o objeto da avaliação. Trata-se de uma tentativa de construção da realidade, partindo do abstrato ao concreto, com o uso articulado de diferentes fontes, com realce para as prestadas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo da política ou do programa avaliado, privilegiando-se aqui os usuários, maiores interessados nesse processo. Busca-se chegar a uma construção da realidade mediante levantamento de informações, considerando alguns pressupostos fundamentais. A realidade social é complexa e só se deixa compreender a partir de movimentos conscientes, sistemáticos e demorados, numa busca de desvendar a essência dessa realidade, expressa por suas determinações e contradições.

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de pesquisa social, de natureza qualitativa, mais habitualmente utilizados na avaliação de políticas públicas e programas de caráter social, a autora destaca as observações simples e participante; histórias oral e de vida; estudos de caso; grupos focais; e entrevistas e questionários abertos e semi-estruturados.

Silva (2013) então aponta para a construção de uma abordagem participativa na avaliação de políticas e programas sociais. Quanto a esta abordagem o mais usualmente defendido pela literatura é a realização de pesquisas por parte de pesquisadores advindos das classes populares em prol de suas lutas, em parceria com docentes. Outra perspectiva, da qual a autora compartilha, é que o conhecimento advindo das pesquisas avaliativas pode ser utilizado pelas classes populares no sentido de fortalecimento de seus embates, mesmo que estes não atuem diretamente como pesquisadores, servindo para contribuir com a consciência de classe à medida que “[...] a pesquisa avaliativa pode contribuir para instrumentalizar as lutas sociais e para o alargamento da cidadania.” (SILVA, 2013, p. 100).

Nesta perspectiva de abordagem participativa, Silva (2013) destaca em seus estudos a presença de dois grupos considerados fundamentais para a avaliação de políticas e programas de caráter social, quais sejam: profissionais, gestores e operacionalizadores dos mesmos, bem como usuários beneficiários destes, de modo a compreender suas percepções e seus conhecimentos sobre a realidade que se pretende pesquisar.

Ademais, a autora entende que o conhecimento gerado pela pesquisa avaliativa crítico-dialética deve ser orientado para a sua aplicabilidade em prol das respostas para as problemáticas sociais que incidem sobre as populações. Em suas palavras, tal conhecimento “[...] não admite dicotomia entre sujeito e objeto no processo investigativo, nem separação entre teoria e prática [...] por assumir uma postura crítica e de compromisso com a mudança social.” (SILVA, 2013, p. 104).

Arretche (2001), por sua vez, indica que é praticamente impossível que um programa seja implementado em conformidade com o caráter originalmente pensado por formuladores. Tal distância entre formulação e implementação de um programa dá-se, em grande medida, pelas decisões tomadas pelos implementadores diante das conjunturas política, econômica e institucional em que estão envolvidos. Neste sentido, não se pode, portanto, decidir pelo sucesso ou fracasso de uma política ou programa sem considerar a dimensão da implementação destas, que as modificam. Nas palavras da autora

[...] para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário, então admitir que a implementação modifica as políticas públicas. (ARRETICHE, 2001, p. 46).

Os objetivos e metodologias dos programas sociais são geralmente definidos por formuladores institucionalmente inseridos em cargos dotados de autoridade, expressando, portanto, suas decisões e preferências. Desse modo, pensadas via top-down, desconsideram a participação de outros segmentos, tais como implementadores e potenciais beneficiários. Em nosso entendimento, as considerações advindas da base da política, provenientes de profissionais e usuários, deveriam ser consideradas nos processos decisórios de formulação e aprimoramento dos programas, tendo em vista que os mesmos possuem propriedade para contribuir sobre os mesmos em virtude da experiência cotidiana. Neste sentido, para Arretche (2001, p. 47)

A implementação [...] corresponde a uma outra fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados. Embora, possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, é muito raro que isto

ocorra. Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação [...] Um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. É claro que, nessa cadeia de interações, a concepção original, tal como apresentada na formulação, é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante essa fase já excluíram diversas alternativas possíveis. Mas esta é apenas uma das dimensões da vida de um programa. Na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

Nota-se, portanto, a influência dos implementadores, pois são os responsáveis por “fazer” a política pública. Para tanto, a autora ressalta a relativa autonomia destes bem como as suas concepções ideológicas, as quais interferem nos meandros relativos “[...] a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos.” (ARRETCHE, 2001, p. 48).

Existe, portanto, uma forte tendência à não convergência de interesses e concepções ideológicas entre os distintos segmentos de um programa social complexo. Programas sociais que exigem capilaridade em suas ações são influenciados por aspectos como o pacto federativo e a descentralização político-administrativa. Dadas as ausências de fidelidade partidária entre as distintas instâncias e os embates provenientes das disputas eleitorais, podem haver incongruências no que diz respeito à formulação e a implementação deste.

Incongruências também podem ser observadas na relação público x privado, em que ONG's são responsáveis pela implementação de programas sociais, tendo em vista que os interesses podem ser distintos. Ademais, a não participação dos agentes implementadores no processo de formulação dos programas sociais pode afetar a implementação destes, tendo em vista que os mesmos têm de pôr em prática objetivos e mecanismos estratégicos que não tiveram suas contribuições.

[...] a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental. Isto implica que a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa. (ARRETCHE, 2001, p. 49).

Destarte, o êxito de um programa depende, portanto, do grau de cooperação entre os diversos atores, sejam eles governamentais ou não. Desse modo, estratégias de implementação, segundo a autora, são definidas, muitas vezes, por sua capacidade de aceitação. De fato, as políticas são formuladas em uma arena de embates e seu desenho final advém do grau de coesão que foi possível ao longo do processo de decisão. Além disso, o não

conhecimento da realidade sobre a qual cairá a intervenção pode levar a escolha de estratégias equivocadas. Assim sendo, os contextos locais de implementação interferem sobre os impactos originalmente pensados.

Neste sentido, as implementações de políticas públicas sofrem interferências de aspectos alheios as expectativas dos agentes operacionalizadores, sejam eles de ordem econômica, política, orçamentária, dentre outros. Ademais, os interesses dos beneficiários também podem interferir substancialmente a implementação de um programa.

Uma adequada metodologia de avaliação não deve, portanto, concentrar-se em concluir pelo sucesso ou fracasso de um programa, pois, como espero haver demonstrado, independentemente da “vontade política”, da ética ou do interesse dos formuladores e implementadores, a distância entre formulação e implementação é uma contingência da ação pública. Com efeito, uma adequada metodologia de avaliação deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados. (ARRETCHE, 2001, p. 52).

Deve-se, portanto, considerar a estreita relação entre as dimensões formulação/implementação; legislação geral/ regulamentações locais e específicas, as quais devem pautar princípios e ações dos implementadores. Faz-se necessário, portanto, o conhecimento e a aceitação dos objetivos do programa pelos implementadores de modo que não sejam eleitas outras referências baseadas puramente em seus objetivos próprios e dos beneficiários.

Além disso, há que se considerar que as condições objetivas e subjetivas institucionais de que dispõem os executores para a implementação dos programas. Diante de tais condições e de outros problemas advindos na implementação, muitas vezes, ocorre uma adaptação ao formato originalmente pensado para que se chegue à concretização de seus objetivos. Sendo assim, é necessário ao avaliador considerar que

[...] a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação. Mais que isto, devem levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências nessas circunstâncias, cabe investigar a autonomia decisória dos implementadores, suas condições de trabalho e suas disposições em relação à política sob avaliação. (ARRETCHE, 2001, p. 54).

Boschetti (2009), outra autora de perspectiva marxista, afirma que é preciso compreender as políticas sociais como estratégias para a luta contra as desigualdades e em favor dos direitos sociais, sendo necessário, portanto, para que se proceda à sua avaliação, situá-la no âmbito das relações contraditórias existentes entre Estado e sociedade no sistema

capitalista, em distintos contextos históricos. Assim sendo, a avaliação de políticas sociais sob a vertente marxista

[...] pressupõe inseri-la na totalidade e dinamicidade da realidade. Mais que conhecer e dominar tipos e métodos de avaliação[...] é fundamental reconhecer que as políticas sociais têm um papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito e que, para exercer essa função, como seu objetivo primeiro, devem ser entendidas e avaliadas como um conjunto de programas, projetos e ações que devem universalizar direitos. Para tanto, toda e qualquer avaliação de políticas sociais (ou de programas e projetos) deve se sobrepor à mera composição de técnicas e instrumentos, e se situar no âmbito da identificação da concepção de Estado e de política social que determina seu resultado. (BOSCHETTI, 2009, p. 577).

A autora afirma que, no que tange à gênese e desenvolvimento de métodos e técnicas de avaliação de políticas públicas, sob o paradigma clássico, estão associadas à lógica do mercado. Tais produções avaliativas centram suas análises, sobretudo, sobre a suposta neutralidade do Estado no gerenciamento da política bem como da relação entre custo e benefício.

Uma avaliação de políticas públicas, sob o paradigma crítico-dialético, por sua vez, deve considerá-la no movimento contraditório: enfrentamento/ reprodução de desigualdades sociais e garantia de direitos, bem como no dever estatal em sua condução. Assim, para além da relação custo-benefício, lógica amplamente atrelada ao mercado, “[...] deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e os programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade. ” (BOSCHETTI, 2009, p. 4). Ademais, a autora tece críticas aos aspectos trabalhados nas perspectivas clássicas de avaliação de políticas públicas

Não queremos aqui reproduzir essas abordagens, já fartamente debatidas na literatura especializada sobre metodologias avaliativas. Em nossa opinião, elas padecem de uma preocupação essencialmente tecnicista e gerencialista, pois enfatizam métodos e técnicas e carecem de análises qualitativas, dedicadas ao conteúdo e significado da política social e /ou programa avaliados. Do ponto de vista metodológico, adotam uma abordagem sequencial, que trata as políticas sociais como um conjunto de ações que possuem início, meio e fim, e não como um processo de formulação, execução e consolidação de direitos e serviços sociais que devem ser permanentes e universais [...] Essa perspectiva não considera as políticas sociais como resultado das históricas e contraditórias relações entre Estado e sociedade, em diferentes contextos históricos [...] Nesse sentido, a análise e avaliação de políticas sociais ultrapassam a mera disposição e utilização primorosa de métodos e técnicas racionais e operativos, preocupados com a relação custo-benefício ou com a eficiência e eficácia. A avaliação de políticas sociais deve se situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia. (BOSCHETTI, 2009, p. 579-580).

Desse modo, a avaliação de políticas públicas sob a vertente marxista deve fugir de abordagens unilaterais, as quais as percebem apenas como instrumentos de legitimação do

sistema capitalista e para a manutenção do status quo, tendo em vista que igualmente podem ser benéficas para o campo do trabalho. Nas palavras da autora (BOSCHETTI, 2009, p. 581)

A investigação sob o enfoque do método dialético proposto por Marx consiste, precisamente, em situar e compreender os fenômenos sociais em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinados por múltiplas causas e inseridos na perspectiva da totalidade. O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta[...]. Nesse sentido, todo fenômeno social analisado (e aqui se inserem as políticas sociais) deve ser compreendido em sua múltipla causalidade, bem como em sua múltipla funcionalidade.

Deve-se ainda ter a compreensão de que os fenômenos sociais investigados devem ser entendidos como parte de um todo dialético bem como se ater ao fato da impossibilidade de conhecer todos os seus aspectos constitutivos. Neste sentido, dentre as esferas que devem ser consideradas para a avaliação de políticas públicas sob o viés marxista

Nesta perspectiva, deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões. Do ponto de vista histórico é fundamental situar o surgimento da política social, relacionando-a com as expressões da questão social que determinaram sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social). Do ponto de vista econômico, é importante relacionar a política social com as questões estruturais e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. Dito de outra forma, deve-se buscar relacionar as políticas sociais com as determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político, é importante conhecer as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam. (BOSCHETTI, 2009, p. 581-582).

Portanto, devem ser consideradas as dimensões históricas, econômicas e políticas não como partes isoladas, mas como aspectos constitutivos de um todo, profundamente entremeados. É preciso buscar apreender sua gênese e desenvolvimento, dadas as peculiaridades dos momentos históricos e dos Estados Nacionais. Dentre os elementos que devem ser considerados para uma avaliação de políticas sociais, Boschetti (2009 p. 582-583) destaca a relação economia – Estado – classes sociais, tais como podemos observar no trecho abaixo

Entendemos que alguns elementos são fundamentais para explicar o surgimento e desenvolvimento de um determinado tipo de política social em um contexto sócio-histórico definido. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais. Nessa direção, não se pode explicar a gênese e desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica. Assim, é imprescindível analisar aspectos centrais da política

econômica [...] de modo a mostrar seus efeitos sobre a conformação das políticas sociais.

É preciso, portanto, considerar o papel do Estado na condução das políticas públicas econômicas e sociais, destituindo-o de uma posição de neutralidade e identificando os grupos que mais se beneficiam das decisões deste, se empregadores ou trabalhadores bem como das forças políticas da sociedade civil, que igualmente podem influenciar os meandros das políticas sociais.

A partir do exposto, a autora traz elementos que merecem ser considerados para a análise e avaliação de políticas sociais, quais sejam: tentar compreendê-la em sua totalidade a partir da análise de seus principais fatores constitutivos; das contradições existentes entre os marcos legais e a implementação desta; bem como debruçar-se sobre os determinantes estruturais e os grupos de pressão sociais e políticos que interferem sobre a sua formulação e operacionalização.

Partindo desses pressupostos, Boschetti (2009) indica aspectos que favorecem a análise do quadro institucional de uma política, quais sejam: os direitos e benefícios previstos e garantidos; o seu financiamento bem como as dimensões de gestão e controle social democrático. Para cada um desses aspectos, a autora aponta indicadores que podem servir de referência para a avaliação.

O primeiro aspecto diz respeito às configurações e ao grau de abrangência dos direitos e benefícios disponibilizados, devendo centrar-se sobre a sua natureza e finalidade bem como a quantidade do público a que se destina e a sua capacidade de atendimento. Ainda no que diz respeito a este aspecto, a autora indica que se faz necessário se ater sobre os critérios para acesso e permanência no programa avaliado bem como aos mecanismos de articulação com outras políticas sociais a fim de se realizar uma avaliação ampliada quanto às possibilidades de respostas ofertadas pela conjunção das políticas e programas frente às necessidades sociais.

Um segundo aspecto diria respeito a configuração do financiamento e gastos do programa social, diz respeito a identificação das fontes de recursos e montantes bem como a classe social a que onera, de modo a observar se houve manutenções, progressões ou regressões no que tange ao montante a ele destinado, e o que isto impacta no grau de abrangência do programa. Indica ainda analisar a direção desses gastos e sua distribuição entre os programas e serviços de uma dada política social e entre as distintas regiões geográficas.

O terceiro fator, por sua vez, diria respeito a gestão e ao controle social democrático do programa/política em análise. Refere-se, portanto, às relações entre as esferas político-administrativas e institucionais bem como entre Estado e organizações não-governamentais, as quais, muitas vezes, assumem a operacionalização das mesmas. Faz-se preciso também conhecer a existência de espaços de controle da sociedade sobre a política que lhe é destinada. Em síntese, este aspecto busca avaliar a estrutura gerencial do programa e o espectro da participação popular. Por último, a autora reitera que o direcionamento teórico-metodológico do avaliador influencia fortemente o desenvolvimento da avaliação.

Os aspectos e indicadores apontados acima são elementos que podem ser considerados na análise e avaliação, na perspectiva de delinear o quadro institucional que dá forma às políticas e/ou programas sociais. A compreensão do sentido e significado desses aspectos, contudo, é profundamente determinada pelas referências teóricas que sustentam a análise do avaliador. Assim, o método (caminho) de análise e avaliação é um instrumento que deve ser inserido no arcabouço teórico que lhe dá sentido e direção. (BOSCHETTI, 2009, p. 589).

Boschetti (2009), portanto, tece críticas à compreensão de que a avaliação estaria direcionada apenas a determinação do valor, da intensidade, ou do grau de oferta de respostas às problemáticas que se propõe a intervir. Assim, seu êxito ou fracasso não pode ser definido apenas em razão do alcance ou não de seus objetivos, de benefícios frente aos custos e dos impactos que possa ter causado.

Entretanto, a despeito de nossa proposta avaliativa ser essencialmente crítico-dialética, não nos recusamos em tecermos questionamentos a autoras que se debruçam sobre a avaliação de políticas públicas sob este paradigma. Silva (2013) avança ao compreender que as políticas e programas de caráter social estão envoltas em múltiplas contradições, com interesses distintos entre os diversos atores que as constituem, contudo, acaba por retornar a tipologia clássica de avaliação de políticas públicas.

Arretche (2001), por sua vez, chama a atenção do avaliador acerca das inconsistências que podem ser observadas na implementação da política ao ser confrontada com sua formulação. Indica que o fazer política, demasiadas vezes, não está coerente aos preceitos estabelecidos em seus marcos legais e institucionais. Entretanto, a autora não questiona a fundo o processo da formulação da política ou programa social, isto é, se houve participação de outros atores nem tão pouco as bases ideológicas a que servem.

Outro indicativo que julgamos dever ser melhor explorado se refere às condições objetivas e subjetivas dos profissionais no âmbito da implementação destes programas, bem como a consideração do conhecimento destes quanto à realidade social em que

cotidianamente intervém, configurando-se, desse modo, como fontes privilegiadas de informações e contribuições para uma política pública ou programa social voltado para as reais demandas da população usuária. Ademais, a participação do público alvo no processo de formulação é amplamente necessária para que se conheça suas necessidades e propostas de enfrentamento.

A avaliação aprofundada de políticas públicas, por sua vez, também não desconsidera as questões atinentes aos objetivos dos programas, mas não resume sua avaliação apenas a consecução ou não deste aspecto. Diante da insuficiência e dos limites existentes dos modelos clássicos de avaliação de políticas públicas, notadamente sob o viés positivista, a proposta do MAPP-UFC traz elementos inovadores que dizem respeito a necessidade de se ater sobre o contexto econômico, político, social ou cultural, assim como das análises institucionais, considerando relações de poder, assim como os princípios e interesses que estão envoltas a formulação e implementação de políticas públicas.

Sob o enfoque da processualidade, multidimensionalidade e interdisciplinaridade, a avaliação em profundidade de políticas públicas se propõe a abarcar as análises de conteúdo, contextos, trajetórias institucionais e os espectros temporal e territorial de políticas e programas de caráter social. Rodrigues (2008, 2011) aponta que para a compreensão dos aspectos constitutivos da proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas, faz-se preliminarmente necessário, compreender as principais vertentes teórico-metodológicas que realizaram tradicionalmente a avaliação de políticas públicas em nível mundial bem como nacional. Assim sendo, a autora tece críticas a incorporação desses modelos exógenos, generalizantes, de bases positivistas e economicistas, na produção teórica brasileira.

Rodrigues (2011) ressalta, então, da juventude da avaliação de políticas públicas enquanto área do conhecimento científico, tendo sua gênese atrelada ao pós Segunda Guerra Mundial e ao período da Guerra Fria, tendo seus estudos desenvolvidos, sobretudo, nos Estados Unidos, França e Inglaterra, os quais tem ocorrido de modo crescente. Assim, em razão desta mocidade, ainda é comum avaliações centradas nestes modelos exógenos gerencialistas

[...] marcado por uma concepção instrumental da avaliação, cuja função é medir, acompanhar e “avaliar” o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais... representa a subordinação do Estado à racionalidade instrumental do mercado, sua lógica produtivista e de mensuração exclusivamente econômica da relação custos/benefícios. (RODRIGUES, 2011, p.42).

Neste sentido, no que concerne ao contexto específico da intensificação das pesquisas de avaliação de políticas públicas na América Latina, a autora destaca o início dos regimes democráticos, o endividamento externo de suas economias e as imposições dos organismos multilaterais, inspirados em pressupostos neoliberais que sustentaram a reforma do Estado brasileiro, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Dentre estas teses neoliberais, que fundamentaram as mudanças propostas com a Reforma do Estado, observa-se a crítica ao modelo keynesiano de Bem-Estar Social, o qual foi apontado pelos teóricos ideólogos como o grande responsável pela crise que assolou o sistema capitalista nos anos 1970, defendendo, portanto, uma menor intervenção estatal na condução de políticas sociais.

Neste cenário político e econômico, desenvolve-se no Brasil, um campo mais propriamente dito de avaliação de políticas públicas, em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990. Segundo Rodrigues (2008, 2011), este contexto de reforma administrativa deu-se sob os ditames neoliberais e mediante a imposição de agências financiadoras internacionais, as quais passaram a estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação de programas e projetos sob seu financiamento.

Neste momento, observa-se uma forte tendência para a realização de estudos sob uma perspectiva gerencialistas, em que a lógica do mercado subordina o Estado, cujos programas são essencialmente avaliados sob a relação custo-benefício, sendo, portanto, úteis para a avaliação do êxito das reformas implantadas. As imposições das agências financiadoras perpassam desde a formulação, implementação, monitoramento e avaliação, interferindo, desse modo, no âmbito da agenda política e na definição de recursos do fundo público. Conforme Silva (2013, p. 39-40)

No âmbito da proposta de reforma do Estado brasileiro, a avaliação de políticas e programas sociais passa a ser requisitada como mecanismo fundamental de controle do Estado sobre os recursos que são transferidos para o terceiro setor, implementadores privilegiados de programas sociais. Neste contexto, a avaliação passa a ser utilizada principalmente como mecanismo de controle social das políticas públicas pelo Estado... na busca da eficiência dos gastos públicos e da eficácia dos programas sociais, com focalização nos grupos mais pobres e vulneráveis. Visa superar restrições financeiras do Estado, com redução e controle sobre os gastos públicos. Ainda nos anos 90, a avaliação de políticas e programas sociais passa também a se constituir numa exigência dos órgãos financeiros internacionais, que começam a condicionar o financiamento de programas à avaliação com foco na eficiência e eficácia.

Destarte, é consenso entre as autoras da vertente marxista de avaliação de políticas públicas, Boschetti (2009) e Arretche (2001), que as produções teóricas tradicionais de

avaliação de políticas públicas, trabalhando a partir de abordagens instrumentais e lineares, centram suas análises em busca de auferir a relação causal entre um programa e seus resultados: eficácia (objetivos), eficiência (custos-benefícios) ou efetividade (impactos); estudos direcionados a tipologia, modelos e procedimentos técnicos direcionados para a mensuração destes.

Rodrigues (2008), por sua vez, em concordância com tal entendimento, acrescenta que as análises centradas somente nesses parâmetros perdem as possibilidades de perceber outros aspectos não inicialmente previstos, os quais, quando vistos, são normalmente entendidos como entraves às pesquisas. No âmbito da metodologia clássica, por exemplo, são comuns as avaliações de impactos propostas pelo Banco Mundial, em que grupos de controle são utilizados para aferição dos resultados, isto é, a lógica laboratorial é aplicada à pesquisa social, sem observar as peculiaridades do objeto.

Nesse campo de recente e incipiente produção científica sobre avaliação de políticas públicas no Brasil, a autora aponta que a primeira obra mais propriamente voltada para o tema data de 2006, e foi escrita por Nilson Holanda. Tal obra, destina-se a apresentar princípios teórico-metodológicos da avaliação ex post de políticas públicas e programas sociais e está inspirada no paradigma tradicional, isto é, em ideais positivistas.

Anterior a isso, outra produção que merece destaque no âmbito a avaliação de políticas públicas trata-se da obra: Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais, de autoria de Minayo, Assis e Souza, datada de 2005, a qual inaugura análises menos ortodoxas no campo da avaliação de políticas públicas, tendo em vista que apregoam uma articulação dialógica entre diferentes matrizes teórico-metodológicas bem como acentuando a importância da dimensão contextual. Atualmente, conforme Rodrigues (2008), ganha espaço nesta seara, os estudos de Ozanira Silva e Silva e seu grupo de pesquisa, a partir de seu entendimento de as políticas sociais resultam do embate na arena pública de segmentos, cujos interesses são diversos.

Destarte, tradicionalmente, os estudos da área de avaliação de políticas públicas centram-se sobre processos decisórios, resultados, formulação e implementação de políticas. Entretanto, diante dos limites observados, existem vertentes, ainda em pequena escala que apresentam novas perspectivas de avaliação de políticas públicas, as quais enfatizam a análise da dimensão contextual e organizacional.

Neste sentido, sob bases interpretativas, com abordagens processuais e contextualizadas, em uma perspectiva multidimensional, interdisciplinar e que critica a idéia de verdade absoluta, surgiram neste campo, o paradigma construtivista, dos quais se destacam

Guba e Lincoln (2011), centrados na relação dialógica do programa com seus beneficiários, bem como paradigma pós-construtivista, de Raul Lejano (2012), o qual evidencia o modelo de experiência como importante via de análise.

Desse modo, tais estudos consideram significados e valores, são análises de natureza qualitativa, bebem de fontes como a Antropologia, e utilizam como técnicas de pesquisa a etnografia, observações de campo, entrevistas aprofundadas, grupos focais, dentre outras. A proposta do MAPP, buscando abranger as dimensões longitudinais e latitudinais de um programa, ancora-se em tal vertente, tal como podemos observar neste trecho

Além de partilhar os pressupostos do paradigma interpretativo, a proposta do MAPP se assenta na visão interdisciplinar da pesquisa, na multidimensionalidade no trato metodológico e no suporte dado pelos modelos experienciais propostos por Lejano (2006), com foco no empírico e no afastamento dos modelos positivistas de análise. Mas ainda inova ao postular a importância das bases conceituais da política, da noção de trajetória e da sofisticação na construção de indicadores. (RODRIGUES, 2011 p. 45).

Rodrigues (2008) igualmente enaltece o lócus da investigação como fonte privilegiada de conhecimento acerca da implementação e avaliação de políticas públicas, ressaltando para tanto, a dimensão da processualidade. Além disso, a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade também estão presentes nestes estudos analisados sob a via da avaliação em profundidade. Dessa maneira, a autora orienta quanto aos procedimentos técnicos a serem adotados

[...] o esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo, análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos sobre um mesmo programa [...] A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa da pesquisa. (RODRIGUES, 2008, p. 11)

Neste sentido, considerando os pressupostos epistemológicos sobre ciência e pesquisa, a perspectiva aqui entendida de avaliação não diz respeito a concepção clássica desta enquanto “medida”, “juízo de valor”, mas sim enquanto compreensão. A avaliação no sentido da compreensão retira o foco quanto ao atendimento dos objetivos preconizados e concentra-se na apreensão do processo da vivência da política. Assim sendo, os eixos analíticos propostos para o desenvolvimento de uma avaliação em profundidade são os

seguintes: análise de conteúdo, análise de contexto, da trajetória institucional e dos espectros temporal e territorial.

No que tange a análise de conteúdo, são consideradas, sobretudo, nesta seara, as questões atinentes a formulação do programa que definem seus objetivos, critérios, mecanismos de implementação, suas formas definidas de acompanhamento/monitoramento e avaliação. Além disso, considera suas bases conceituais, isto é, as concepções, valores e noções centrais que lhe servem de sustentáculo. Ademais, observa-se a coerência interna, a qual diz respeito a ausência de contradições entre as bases conceituais que sustentam o programa, sua dinâmica de implementação e seus indicadores de monitoramento e avaliação. Diz respeito, portanto, as análises dos marcos legais e documentos institucionais dos programas (RODRIGUES, 2008, 2011).

A análise de contexto de formulação de uma política/ programa social, por sua vez, ressalta a importância de se compreender as dimensões econômicas, políticas e sociais que engendram implicações na mesma. Deve-se, para tanto, atentar-se aos contextos micro/macro, ao modelo político-econômico em vigência e que ancorou sua formulação, ao marco legal que a conforma sob esse contexto bem como ao levantamento de outras políticas ou programas pertinentes aquele em estudo. Nas palavras da autora

A análise de contexto permite avaliar a coerência entre base conceitual e contexto, bem como entender o sucesso ou o fracasso de uma política ou programa em razão, por exemplo, de disfunções dadas na esfera política bem como na ocorrência de mudanças políticas e econômicas que inviabilizem a proposta inicial. (RODRIGUES, 2011, p. 49).

Rodrigues (2011) ainda chama a atenção dos avaliadores para a necessidade de uma análise qualitativa dos dados oficiais, a partir do entendimento que a dimensão política impacta diretamente sobre os resultados advindos da implementação de políticas públicas. É preciso, portanto, compreender as inconsistências que podem dela decorrer, entre distintas instâncias.

Neste sentido, considero que, no caso brasileiro, a questão da educação, assim como da saúde, e outras, não podem desconsiderar essa dimensão. Ela é central para o entendimento de sucessos e fracassos de políticas. Daí a importância de entender a forma como agem os grupos políticos locais em relação às políticas gestadas na esfera federal; como se formam as redes de articulação entre instâncias públicas e interesses privados, que estão na base das irregularidades e dos desvios; e a isto se acrescenta o clientelismo, o filhotismo, o paternalismo, problemas estruturais da nossa organização social e da nossa cultura política. (RODRIGUES, 2011, p. 47).

O eixo da trajetória institucional de um programa, por sua vez, pretende se debruçar sobre “[...] o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. ” (RODRIGUES, 2008, p.12). Desse modo, deve-se buscar perceber as mudanças ou continuidades dos objetivos/ dinâmicas traçados dos programas à medida que estes ingressam nas diferentes instâncias institucionais e esferas federativas. A análise da trajetória institucional de Gussi (2008), leva em consideração a relação existente entre formulação e implementação de políticas públicas e sugere enquanto procedimentos necessários para a sua apreensão a realização de pesquisas de campo e a realização de entrevistas com diferentes segmentos envolvidos.

Nesta perspectiva, um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, de forma que o pesquisador possa aferir as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à bases, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política[...] O autor se dedica, então, a acompanhar a trajetória institucional do programa acompanhando suas diversas fases: a sua concepção, formulação e operacionalização final. A apreensão dessas fases se dá por meio da realização de entrevistas com os funcionários inseridos nesse processo e atuantes em cada fase, contemplando, portanto, todos os níveis hierárquicos. (RODRIGUES, 2011, p. 49-50).

Gussi (2008) defende que o desvendamento da trajetória institucional é importante como instrumento constitutivo para a avaliação de políticas públicas de caráter social, de modo a compreender seus limites e possibilidades. Parte do entendimento de que as concepções dos diversos atores institucionais podem influenciar os meandros de um programa. Assim, a trajetória institucional diz respeito a retomada do percurso assumido pelo programa desde a sua elaboração até sua operacionalização final, visando verificar, como de fato, vem sendo implementado.

Em uma proposta teórico-metodológica assentada na etnografia, Gussi (2008) informa que é necessário compreender o lugar social da instituição pesquisada a partir de sua dimensão histórica, levando ainda em consideração os contextos micro/macroeconômicos e políticos. Desse modo, a legitimação de uma instituição está relacionada as representações e ações que os diversos sujeitos envolvidos tem sobre a mesma.

Além disso, o autor afirma que a pesquisa de natureza qualitativa possibilita a apreensão de concepções e significados dos sujeitos envolvidos nos programas sociais. Para tanto, busca realizar uma “descrição densa” mediada pela “interpretação da cultura” de Geertz. Ademais, a trajetória institucional de Gussi é inspirada na noção de trajetória de vida

de Bourdieu, o qual não entende a mesma apenas como uma cadeia de acontecimentos desvinculados de outros aspectos.

[...] parto da ideia de que o programa não tem um sentido único e está circunscrito a ressignificações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição. (GUSSI, 2008, p. 34).

Nesta perspectiva, Gussi (2008) destaca como procedimentos metodológicos para a apreensão da trajetória institucional de um programa o aporte à observação participante, à realização de entrevistas aprofundadas com funcionários que ocupam os mais diferentes níveis hierárquicos da instituição e suas representações sobre a mesma, além da pesquisa documental. A imersão na trajetória institucional deve considerar os aspectos culturais desses espaços. Isso denota a importância dos espectros temporal e territorial na avaliação de políticas públicas e programas sociais.

Neste sentido, a ênfase nos espectros temporal e territorial diz respeito a apreensão do “[...] percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/ objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade.” (RODRIGUES, 2008, p. 12). Desse modo, as particularidades locais devem ser consideradas para uma avaliação aprofundada de políticas públicas.

Nesta seara, Rodrigues (2008) aponta as contribuições de Gonçalves (2008), a qual critica abordagens quantitativas de políticas públicas que desconsideram os indicadores sociais e políticos e que podem influenciar o desenvolvimento de regiões e de políticas públicas. Assim sendo, “[...] a proposta é avaliar as políticas a partir de dados que comportem a visão de mundo dos sujeitos nelas envolvidos.” (GONÇALVES, 2008, p. 52). Nas palavras da autora

Portanto, devemos levar em consideração as condições histórico-sociais e culturais do processo de desenvolvimento e da execução das políticas públicas. O argumento a ser defendido... é que mediações socioculturais e políticas influenciam a performance das políticas públicas, ou seja, que o desempenho de tais políticas é mediado por fatores de ordem simbólica, porque tais políticas são ressignificadas segundo a visão de mundo das populações alvo de tais políticas, e esta visão de mundo engendra-se nas relações que se tecem entre indivíduo e sociedade.

Nesta perspectiva, a autora salienta que o Banco Mundial intervém nos Estados Nacionais, sobretudo nos chamados países periféricos ou em desenvolvimento, atuando através de modelos que se propõem universais e, que, portanto, desconsideram as especificidades locais destes. Tais países passam a incorporar as diretrizes desses organismos

multilaterais, fato que revela, em grande medida, o embate existente entre universalismo e particularismo

O grande dilema para os atores sociais envolvidos na formulação e gestão de políticas públicas é como conciliar a necessidade de se estabelecerem conceitos universais- tais como pobreza, qualidade de vida e desenvolvimento-, válidos para os grupos sociais, e ao mesmo tempo considerar, no desenho de tais políticas, as tradições culturais destes grupos e seus próprios projetos de futuro. Neste sentido, há mediações culturais e relações de poder locais que devem ser analisadas quando propomos projetos, programas e políticas públicas analisadas a partir da visão de mundo dos sujeitos sociais. (GONÇALVES, 2008, p. 19).

A autora então ressalta que, na contemporaneidade, dadas as transformações do sistema capitalista as políticas públicas assumem centralidade no enfrentamento à exclusão social, desigualdades sociais estas que são geradas e próprias do sistema capitalista, “[...] o paradoxo é que a mesma economia que cria os excluídos em massa confia à sociedade a tarefa de reincluí-los, não na economia, mas no tecido social [...] por meio das políticas públicas de caráter social institucionalizadas pelo Estado.” (GONÇALVES, 2008, p. 19). Entretanto, prestados sob conceitos universais, por vezes, os programas sociais desconsideram os particularismos das regiões e dos segmentos para os quais se destinam, tais como a diversidade sociocultural.

Portanto, trata-se de se problematizar empiricamente as tensões subjacentes às políticas públicas - entre individualismo e reciprocidade e universalismo e particularismo, ou seja, entre valores e conceitos que se pretendem universais e que orientam as políticas públicas e as tradições culturais particulares. (GONÇALVES, 2008, p. 21).

Nesta direção, a autora aponta que para a construção de indicadores socioculturais é preciso se debruçar dentre outros, sobre os aspectos locais econômicos, das relações de poder, condições geográficas, sistema educacional, bem como a existência de demais políticas públicas que favoreçam a rede de proteção social. Faz-se, portanto, necessário compreender como os sujeitos a que se destinam tais políticas e programas os ressignificam, para que se possa avaliar seus limites e possibilidades. Em síntese, Gonçalves (2008, p. 23) considera que

[...] o trabalho de construção de indicadores socioculturais é artesanal, requer sensibilidade analítica, é denso (pois revela os significados) e, em princípio, microscópico; no entanto, remete-nos a problemáticas mais amplas, como o desenvolvimento social, o combate à pobreza e a melhoria das condições de vida das pessoas [...].

Em suma, Rodrigues (2008) tece considerações acerca da proposta apresentada, destacando seu viés inovador frente aos modelos clássicos de avaliação de políticas públicas,

pois apresenta como noções centrais analíticas as dimensões de contexto, processo, multidimensionalidade, trajetórias e espectros temporal e territorial.

Entretanto, mesmo em face de vícios e cientes das limitações, acreditamos que o paradigma crítico-dialético aliado a proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais nos ofereceram subsídios para nossa pesquisa. Pretendíamos, desse modo, que a escolha do paradigma avaliativo adotado nos possibilitasse uma interpretação ampliada do Programa de Assistência Estudantil operacionalizado nesta Instituição Federal de Ensino Superior, em suas determinações, contradições e representações sociais.

4.3 O passo a passo na construção da pesquisa: o instrumental utilizado na caminhada da avaliação

Nesta perspectiva, sob o viés crítico-dialético bem como seguindo os pressupostos da avaliação em profundidade de políticas públicas, nossa pesquisa possuiu natureza qualitativa, em razão do caráter do objeto desta investigação, assim como por termos buscado nos apropriar, isto é, compreender, os significados, as representações dos interlocutores, e as relações sociais inseridas no processo.

Neste sentido, para o desenvolvimento de nosso estudo, fizemos uso dos seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. Julgamos que os tipos de pesquisa referidos foram fundamentais para a apreensão da processualidade do programa em estudo, tendo em vista a necessidade de nos debruçarmos sobre as produções científicas já existentes sobre a temática, assim como da análise aprofundada dos marcos legais que o regulamentam, suas concepções, sua dinâmica de implementação, os meandros institucionais assumidos, o contexto que o encena, dentre outros aspectos.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica pode ser definida como “[...] o ato de procurar, recolher, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre um certo assunto.” (LUDWING, 2015, p. 51). Para tanto, realizamos consultas a livros, revistas e artigos científicos existentes em meio físico ou disponibilizados em endereços eletrônicos. Procedemos à seleção do material pertinente ao estudo proposto e realizamos a leitura dos mesmos ao passo que fizemos anotações e fichamentos das passagens consideradas mais relevantes para o trabalho. O recurso à pesquisa bibliográfica veio ainda do entendimento de que as concepções teóricas advêm de estudos anteriores, auxiliam na definição de categorias de análise bem como lançam luz para a compreensão dos resultados empíricos da pesquisa, os

quais, por sua vez, retroalimentarão novos estudos sobre a temática, em um constante movimento dialético.

A pesquisa documental, por sua vez, seguiu igualmente os mesmos procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa bibliográfica. No entanto, se difere da mesma no que diz respeito às fontes, as quais são, sobretudo, provenientes de documentos oficiais: marcos legais locais e de abrangência nacional, relatórios de gestão, fotografias, tabelas estatísticas, dentre outros. No que tange a este tipo de pesquisa, Gil (2007, p. 6) afirma que

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Desse modo, considerando a análise de conteúdo proposta pela avaliação aprofundada de políticas públicas, entendemos que se fez necessário debruçar-se sobre os dispositivos constitucionais da Educação e demais legislações nacionais sobre a área, tais como a LDB e o PNE em vigência. Ainda nesta seara foi preciso estudar com afinco as diretrizes constantes no PNAES e nas resoluções pertinentes ao Programa de Assistência Estudantil da UFC - Campus Fortaleza.

É válido ressaltar que as pesquisas bibliográfica e documental foram realizadas no desenvolver de todo o trabalho dissertativo, tanto nas fases que antecederam a pesquisa empírica quanto no decorrer desta, dada sua importância para a realização das análises de contexto e conteúdo, assim como para a interpretação dos resultados da investigação e da elaboração do relatório da pesquisa.

Procedemos a seguir à etapa empírica que se deu através de pesquisa de campo, entendida por Ludwig (2009, p. 55) enquanto “[...] a coleta de dados no local onde acontecem os fenômenos.” Minayo (2011), por sua vez, compreende o campo, no âmbito da pesquisa qualitativa, como o espectro territorial que corresponde ao objeto de estudo, no qual são traçadas as interações existentes entre interlocutores da pesquisa e investigadora.

Neste sentido, a autora destaca duas técnicas consideradas essenciais para a realização de um trabalho de campo, são elas: a observação e a entrevista. A primeira permite ao pesquisador apreender o não-dito, o que está nas entrelinhas da realidade, e a segunda, por sua vez, se apropria da fala dos sujeitos como fonte privilegiada de informações. Minayo (2011, p. 63) ainda adverte

Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra.

Neste sentido, o lócus de nossa pesquisa de campo foi a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, da Universidade Federal do Ceará - situada no Campus Fortaleza. Procuramos investigar as coordenadorias constituintes desta unidade administrativa, com especial atenção sobre a Coordenadoria de Assistência Estudantil. No âmbito da CASE centramos ainda nossas análises sobre as divisões integrantes desta, quais sejam: Divisão de Atenção ao Estudante (DAE); Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM) e Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB).

Ademais, tendo em vista a PRAE ser situada no Campus Benfica, possuir em suas proximidades equipamentos e serviços a ela correspondentes, tais como: Residência e Restaurante Universitários, e dada a impossibilidade da pesquisadora realizar observações na completude dos demais campi constituintes do Campus Fortaleza, centramos nosso estudo de campo na referida instituição e nos serviços por ela prestados à comunidade discente em vulnerabilidade socioeconômica no citado bairro.

Para este momento, recorreremos às técnicas e instrumentos da observação participante, do diário de campo e da entrevista semiestruturada, dadas suas características compatíveis e necessárias à realização de uma pesquisa de natureza qualitativa. Assim, definimos pela observação do tipo participante em virtude de a pesquisadora pertencer ao mesmo grupo que investiga, em razão de sua condição de servidora pública lotada na citada Pró-Reitoria, em que ocupa o cargo de assistente social.

Neste sentido, as observações prévias em virtude da proximidade com o objeto pesquisado, suscitaram as inquietações que levaram a realização deste trabalho e certamente foram de grande valia para a compreensão aprofundada do programa. Para Demo (2011, p. 130) “[...] Observação participante quer dizer acompanhamento de perto e sistemático de algum fenômeno, com o objetivo de perscrutá-lo com maior profundidade, na medida em que é observado persistente e insistentemente.”

A observação permite, portanto, penetrar nas estruturas, captando aspectos não-ditos bem como “[...] contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.” (MINAYO, 2011, p. 71). Para tanto, o pesquisador deverá fazer uso do diário de campo “[...] que nada mais é que um caderninho, uma caderneta,

ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas[...]” (MINAYO, 2011, p. 71). Desse modo, as informações constantes neste instrumento foram utilizadas, quando da realização das análises dos dados da pesquisa qualitativa. Demo (2011, p. 131), por sua vez, ainda afirma

A observação pode ser um método complementar da entrevista, pois acresce a marca do acompanhamento detalhado, permitindo desvelar profundidades que apenas a convivência próxima permite. É importante para acompanhar ambiguidades e contradições de pessoas e instituições, para além de seus discursos e justificativas. O observador precisa sistematicamente anotar o que está observando, para transformar em dados empíricos, objetivando uma análise posterior. Essa anotação deve ser cumulativa e ordenada, para facilitar o arranjo dos dados de tal forma que se tenha ideia clara do que foi possível averiguar.

Nesta etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os interlocutores da pesquisa, os quais foram: servidores técnicos administrativos em educação lotados na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, responsáveis pela operacionalização do Programa de Assistência Estudantil na UFC Campus Fortaleza, bem como estudantes atualmente beneficiários ou que já foram beneficiados pelos auxílios e demais serviços destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Acreditamos que as considerações de tais interlocutores foram fontes privilegiadas para o conhecimento e a compreensão do programa social que se pretendeu avaliar. Para tanto, entrevistamos 7 profissionais e 10 discentes. É válido ressaltar que chegamos a este número em razão da saturação das respostas obtidas.

Salientamos também, que pretendíamos ainda, originalmente, pesquisar de igual modo, o âmbito gerencial do programa nesta Pró-Reitoria. Entretanto, em razão de incompatibilidade de agendas não o foi possível. Ainda assim, acreditamos que as considerações analíticas de nossos interlocutores foram essenciais e suficientes para o alcance de nossos objetivos, que diziam respeito a avaliação do Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará.

Ainda no que concerne à técnica da entrevista, Minayo (2011, p. 64), afirma que a mesma pode ser entendida enquanto “[...] conversas com finalidade” e são classificadas de acordo com sua forma de organização. Ainda segundo a autora, a entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2011, p. 64).

A entrevista é, portanto, uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada em pesquisas sociais de natureza qualitativa, tendo em vista que permitem a apreensão dos conhecimentos, crenças, valores e significados de indivíduos vinculados à situação estudada, em que se quer conhecer opiniões. Nesta técnica “[...] o entrevistador escuta, então, a resposta, [...] toma nota ou grava, para depois transcrever para análise.” (DEMO, 2011, p.130).

A entrevista semiestruturada, em nosso entendimento, foi conveniente enquanto técnica de coleta de dados para esta pesquisa, tendo em vista que possui certo grau de estruturação, já que a entrevistadora tem em suas mãos um roteiro de perguntas previamente formulados. No entanto, estas não são taxativas, tendo em vista que as respostas dos entrevistados podem suscitar novas indagações não previstas inicialmente. Assim sendo, após serem realizadas as entrevistas com nossos interlocutores, procedemos a transcrição das falas, a fim de que pudéssemos iniciar o trabalho de análise e interpretação dos dados da pesquisa. Para Gil (2007, p. 168)

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Segundo Gomes (2011, p. 79), no âmbito da pesquisa qualitativa, o processo de análise e interpretação dos dados não corresponde a simples contagem de opiniões, mas sobretudo, compreender o “[...] conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.” O autor ainda adverte que o pesquisador deve identificar as representações comuns ao grupo, mas também as singularidades existentes. Nas palavras do autor

[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social[...] quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Nesse sentido, estamos nos referindo a uma etapa final do processo de investigação. (GOMES, 2011, p. 80-81).

Neste sentido, os dados devem, pois, ser analisados à luz dos referenciais teóricos trabalhados durante a fase exploratória. Entretanto, se os resultados surgidos em campo se

apresentem como fatos novos, não inicialmente previstos, o pesquisador deve novamente recorrer a tais fontes através da pesquisa bibliográfica para a correta interpretação das informações coletadas, as quais devem ser precisas, claras e suficientes no que diz respeito aos propósitos da pesquisa (GOMES, 2011).

No âmbito da análise e interpretação de dados, o autor apresenta dois procedimentos mais utilizados, quais sejam: análise de conteúdo e método de interpretação dos sentidos. O primeiro ancora-se nas contribuições de Bardin; já o segundo foi desenvolvido por Gomes, Minayo e outros pesquisadores da Fiocruz. Desse modo, no que concerne aos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo o autor informa

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (de forma exclusiva ou não), destacamos os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma sequencial. Entretanto, em geral, costumamos, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisado em partes[...]; (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados[...]; (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (GOMES, 2011, p. 87-88).

Já no que diz respeito ao Método de Interpretação dos Sentidos, este está ancorado, segundo Gomes (2011) em paradigmas compreensivistas das Ciências Sociais inspirados em teóricos como Geertz (1989) com a interpretação da cultura, assim como do “[...] diálogo entre as concepções hermenêutica e dialética.” (GOMES, 2011, p. 97). Nesta direção os autores apontam caminhos para a interpretação dos sentidos, ao mesmo tempo em que informam que tais etapas não são excludentes, nem tão pouco sequenciais, mas podendo existir uma “interpenetração entre elas.” (GOMES, 2011, p. 100). Assim sendo, deve ser realizada a leitura compreensiva do material de modo a apreender deste uma visão conjuntural bem como suas particularidades. Após a realização dessa leitura, procede-se a construção de categorias que servem de sustentáculo para a interpretação, e a seguir, decorre a exploração do material em que

[...] é de fundamental importância sermos capazes de irmos além das falas e dos fatos ou, em outras palavras, caminharmos na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto. Para isso seguimos a seguinte trajetória: (a) identificação e problematização das idéias explícitas e implícitas no texto...; (b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às idéias; (c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo. (GOMES, 2011, p. 101).

Posteriormente a este momento de decomposição e exploração do material selecionado, o passo seguinte trata-se da construção da síntese interpretativa. “Para que tenhamos êxito nessa síntese interpretativa devemos principalmente fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos.” (GOMES, 2011, p. 101). Nesse sentido, são articulados fundamentos teóricos, pressupostos da pesquisa, ideias presentes nos depoimentos e observações do estudo de campo. Apesar da importância da análise de conteúdo, Gomes (2011, p. 105-106) aponta aspectos positivos do Método de Interpretação dos Sentidos, do qual concordamos, tendo em vista que este

[...] é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. Nele, ancorados numa base teórica conceitual que procura articular concepções da filosofia e das ciências sociais, tentamos caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados de uma pesquisa.

Neste sentido, buscamos transpor as concepções puramente teóricas assim como a valorização única ou exacerbada apenas dos dados coletados empiricamente. Tentamos analisar e interpretar o material proveniente da pesquisa qualitativa a partir do entendimento existente entre teoria e empiria, em um constante movimento dialético de compreensão da realidade. Feito isto, prosseguimos com a elaboração do relatório da investigação, trazendo os resultados mais propriamente ditos e nossas interpretações no último capítulo deste trabalho dissertativo.

5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS FORTALEZA: ENTRE GARGALOS E VIABILIDADES

A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse não pode se efetivar apenas no acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo o efeito das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2007, p. 1).

5.1 Pobreza e equidade na universidade: as contribuições da assistência estudantil no transcurso da vida universitária

O ingresso em uma universidade pública federal e a possibilidade de obtenção de um grau superior em uma instituição de educação superior de reconhecida qualidade, foi o sonho que fez com que muitos (as) discentes, advindos (as) de famílias de origem pobre, passassem a acreditar em uma realidade que lhes parecia distante, tal como podemos observar nos relatos dos seguintes estudantes

Bem, eu sempre estudei em escola pública e sempre tive notas boas. Eu sempre tive aquele sonho de entrar na universidade, mas assim, esse sonho tava mais pra eu trabalhar e pagar uma universidade particular, por incrível que pareça né? Que tem esse contra censo, o pobre que paga a universidade particular, trabalhando, e o rico vai entrar na universidade pública. Então assim, não conseguiu entrar logo, vai pra esse outro ponto. Mas eu sempre quis entrar na UFC, era um sonho, tanto que eu estava trabalhando, já tava indo já pra o outro lado, tava trabalhando, ajudando em casa, e de repente passei, fiz o ENEM e passei. Então aquilo foi uma coisa assim, eu não pensei duas vezes em sair do trabalho e ir estudar, porque realmente era uma oportunidade que eu não podia deixar passar. Então, me imaginar, me formando numa universidade como é a UFC, era uma coisa assim maravilhosa. E é esse mesmo intuito que eu tenho, de querer continuar, [...] o intuito de me formar, de ter uma profissão, de trabalhar com isso, é o que me motiva a continuar. E ajudar né em casa, voltar pra ajudar a família né? Ter uma profissão, ter um diploma é importante. (ESTUDANTE 9).

[...] eu faço Gestão de Políticas Públicas né, e eu acho que nesse momento, eu vim de outra graduação, parei e tal, e agora eu tô num momento que eu tô me sentindo muito pleno, que eu tô fazendo uma coisa que eu acho que eu gosto e tô tendo acesso a boas coisas, a bons serviços, e tudo mais na universidade. E eu acho que essa geração, que tá com a gente, que é mais ou menos a minha idade, uma geração de pessoas assim que mudaram um pouco as estruturas do país. Eu não me imaginava há alguns anos atrás que eu ia tá numa universidade federal, talvez porque eu tivesse numa outra realidade, tava numa realidade que era em Minas, que é um lugar mais fechado e tudo mais. E eu tô aqui, e eu vir pra UFC me fez ser uma pessoa muito grata[...] (ESTUDANTE 10).

Ao analisarmos a fala do discente 9, observamos que, inicialmente, em razão de sua condição de pobreza, e da necessidade de trabalhar para obter renda para a família, fez com que pensasse em recorrer ao ensino privado, tendo em vista que poderia conciliar trabalho e estudos. Entretanto, ao mesmo tempo, o estudante tece críticas ao modo em que tradicionalmente foram oportunizadas as medidas de ingresso ao ensino superior, em que as universidades públicas eram ocupadas, sobretudo, pelas classes dominantes, enquanto os pobres iriam custear os gastos com universidades privadas, para ter acesso a este nível de ensino. Acerca desta realidade Leite (2012, p. 462) pondera

Muitos desses jovens iniciam sua vida laboral muito precocemente - para ajudarem na renda familiar ou para obterem alguma “liberdade econômica” - o que já os coloca em desvantagem na escolha de alguns cursos, prioritariamente aqueles que exigem tempo integral ou não são oferecidos no período noturno). O reflexo dos fatores subjacentes à emergência deste perfil rebate sobre as instituições formadoras, materializando o fenômeno da evasão. Também contribui para o aumento da procura por cursos aligeirados ou à distância, oferecidos em universidades privadas. (LEITE, 2012, p. 462).

No entanto, quando de sua decisão pela prestação do ENEM e de sua aprovação para a universidade, o estudante ousou sair de sua condição de trabalhador para vivenciar as alegrias e agruras da vida acadêmica. Assim como ele, o estudante 10, também acreditou que valeria a pena aventurar-se em terras alencarinas e deixou a família de origem, em Minas Gerais, para cursar graduação nesta universidade. O aluno destaca ainda as mudanças nas estruturas do país, e coloca a juventude como sujeito partícipe desse processo.

Engana-se, no entanto, quem pensa que seus sonhos terminam com a obtenção do grau superior. Estes discentes pretendem alçar voos maiores. Objetivam a inserção no mercado de trabalho a fim de obter melhor renda para os mesmos e suas famílias, tal como indica o estudante 10 quando afirma que, “[...] o conhecimento, ele tá atrelado a uma maior remuneração, melhores condições de trabalho [...]”. Ou ainda a estudante 8, que diz “[...] como o meu curso é de licenciatura, eu pretendo logo dar aula no Ensino Fundamental, que é o que eu gosto mais.” Ademais, querem cursar pós-graduação. Alguns até relataram o desejo de seguir a carreira docente.

Constituir uma renda pra reconstruir meus sonhos, de viajar, ou fazer um mestrado ou doutorado em outro país... um caminho pra que eu possa me desenvolver mais, me desenvolver em outros lugares, viajar mais, explorar mais, conhecer mais, ter uma situação melhor tanto pra mim como pra minha família [...] (ESTUDANTE 4).

Eu penso em fazer mestrado, inclusive o MAPP é a minha primeira opção, não é? Risos. Mas eu penso em fazer mestrado porque, justamente porque eu acho que você passa a ter esse contato com outra parte, que é a parte da pesquisa, e eu consegui ver que a pesquisa, ela é mais que você conseguir patente, é uma coisa gostosa, é uma

motivação, né, de prestar um serviço. [...]. Aí eu penso em fazer um mestrado, penso em fazer o doutorado também, inclusive eu quero ser professor universitário. Aí de vez em quando eu brinco que vou ser professor da federal do Cariri porque eu sou apaixonado pela região do Cariri. Mas justamente por isso, eu me sinto muito bem no ambiente universitário, e eu acho que isso me motiva. (ESTUDANTE 10).

Alguns discentes destacaram ainda o sentimento de pertencimento social e o vínculo construído com a universidade. Eles se sentem estimulados a contribuir com o universo acadêmico e apontam que a assistência estudantil tem papel fundamental em sua inserção no ambiente universitário.

[...] Eu pretendo tentar uma especialização aqui na UFC, e gostaria muito de voltar pra cá como docente ou então como funcionário, porque ser bolsista faz você criar esse vínculo com a universidade, de querer ajudar as pessoas, de querer tá aqui, trabalhar, fazer com que ela possa crescer mais e mais. (ESTUDANTE 6).

[...] eu acho que a universidade acolhe muito, eu sou apaixonado, quero saber o que tá acontecendo na universidade, e isso acaba me motivando a dar um retorno de verdade, sabe? Seja pra universidade, seja pra sociedade, ou seja sendo professor, ou seja sendo técnico administrativo de algum lugar, que preste um serviço bem prestado, e eu acho que é isso. (ESTUDANTE 10).

Foi também extremamente comum nos relatos dos (as) discentes, o desejo de pudessem oferecer um retorno social através dos conhecimentos adquiridos na universidade em seus cursos de graduação, como forma de reconhecimento pelos investimentos da sociedade nos mesmos. Vejamos alguns trechos que retratam esse posicionamento entre os (as) estudantes

[...] eu espero, meu grande objetivo é trazer os conhecimentos que eu obtive na universidade pra o meu bairro, porque eu sou de um bairro carente, e por eu ser da parte de Engenharia Ambiental, e eu me deparar com a situação de que muitas das ruas lá, a questão da falta de saneamento mesmo, esgoto a céu aberto, exposição a doenças. E eu tenho essa vontade de querer contribuir, levar de alguma forma essa ajuda pra o bairro, porque eu acho que o mais gratificante pra uma pessoa que faz uma universidade é ela contemplar os conhecimentos que ela tem, adquirir, pra própria comunidade, entendeu, pra própria sociedade que precisa daquilo. (ESTUDANTE 2).

[...] a Fisioterapia, como um professor meu fala, você tem que dar um retorno social, você não tá ali, não é investimento à toa. Existe um investimento naqueles alunos para que você dê um retorno social, pra que você atenda em hospitais públicos, para que você dê o seu melhor para a sociedade. Então eu entrei com esse pensamento e realmente eu vi que essa proximidade com a vivência do Hospital Universitário [...] (ESTUDANTE 5).

Se o Poder Público, se a UFC está me auxiliando agora através da assistência estudantil, me dando suporte pra que eu possa andar, é pra que no futuro eu possa devolver isso pra sociedade. É isso que eu espero quando eu terminar, concluir o Ensino Superior, pra que eu possa devolver pra o país tudo o que está me dando, todas as oportunidades que todo semestre aparecem, era o que eu gostaria de fazer. (ESTUDANTE 4).

Há que se destacar que todos (as) os (as) discentes entrevistados (as) são egressos (as) de escolas públicas, em sua maioria cotistas. Considerando ainda que os (as) mesmos (as) foram convidados (as) a serem interlocutores (as) desta pesquisa de modo aleatório, quando de sua busca pela prestação de algum tipo de serviço, programa ou auxílio ofertado pela Pró-Reitoria, podemos perceber que, de fato, o público prioritário de suas ações está em conformidade com o que dispõe o PNAES, no que se refere ao atendimento. Alguns relataram sua trajetória do Ensino Médio à universidade, tal como o estudante 4 quando diz “Eu estudei em escola pública, todo o Ensino Médio em escola pública [...] A minha escola pública não era profissionalizante, então foi uma surpresa quando eu entrei na faculdade, principalmente de Direito, houve um grande: oh!!” Ou ainda nos relatos abaixo transcritos

Eu estudei toda a minha vida em escola pública. Tive grandes empecilhos durante a minha caminhada do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Começava pela questão do transporte, que eu tinha que pegar ônibus, era distante da minha casa, e às vezes eu não tinha essa contribuição financeira. Eu sou de uma família humilde [...] Eu sou cotista, por vulnerabilidade social, escola pública e também racial. (ESTUDANTE 2).

Eu venho de uma cidade pequena, sempre estudei em escola pública, minha família nunca teve condições financeiras de colocar a gente numa escola particular. Eu entrei pelo ENEM, pela ampla concorrência. Mas eu reconheço que tem essa diferença de ensino entre a particular e a pública, então a gente tem alguns obstáculos maiores pra poder passar, pra chegar na universidade, e alunos de escola particular não tem. (ESTUDANTE 3).

Alguns discentes relataram ainda acerca do baixo nível de escolaridade de seus integrantes familiares, bem como fizeram ponderações no que diz respeito as suas possibilidades de progressão nos estudos, tal como podemos identificar na fala do estudante 4 em que afirma que “[...] muitas famílias no passado não terminavam o Ensino Médio porque tinham que começar a trabalhar para ajudar em casa. Terminamos o Ensino Médio, então vamos terminar o Ensino Superior! ” Assim, o discente ressalta a mudança de paradigmas quanto ao nível de escolaridade dos jovens em tempos contemporâneos, que tendem a se especializar mais para ingressar no mercado de trabalho. Outra fala ainda é a da discente 3

[...] eu aprendi muito, eu aprendi muito na universidade. E eu tenho certeza que eu não teria tido tantos aprendizados, e eu falo de forma humana mesmo, se eu não tivesse entrado na universidade. E eu aprendi muito, tanto intelectualmente, quanto pessoalmente, quanto humanamente. A universidade me ensina muita coisa, para além da vida acadêmica. E eu agradeço demais ter tido essa oportunidade, eu sei que muita gente não teve. A minha mãe é analfabeta, o meu pai não terminou o Ensino Fundamental, e eu sei que teria sido tudo completamente diferente se eles tivessem tido essa oportunidade. (ESTUDANTE 3).

Entretanto, encontramos também relatos de discentes que afirmam muitas vezes, não poder contar com a compreensão de seu núcleo familiar quanto à necessidade da conclusão de seu grau superior. Afirmam que, em virtude da situação de pobreza da família, enfrentam o dilema entre as necessidades socioeconômicas ao se ver na condição de ter que trabalhar para contribuir com a renda familiar e o sonho de cursar uma graduação e agregar mais despesas ao núcleo. De acordo com o estudante 6 “[...] querendo ou não, você tá tirando ali da sua família, uma coisa que poderia tá sendo investida em outro lugar. Não que a sua educação não seja importante, mas um prato de comida poderia ser a sua passagem amanhã”. Ou ainda nos relatos abaixo

[...] na questão assim, financeira, a preocupação, eu acho né? Quem não tem de onde tirar, tá na universidade, mas tá dando despesa pra os pais[...] Então isso acaba influenciando né? Você não vai se concentrar. É uma situação complicada assim, eu sou um exemplo, eu tive que trabalhar, assim, quando eu terminei o Ensino Médio, eu não tive a opção de vir direto pra universidade. Eu tive que trabalhar, eu tive que ajudar em casa. Mas assim, de alguma forma, trabalhar não é o lado ruim da coisa, a questão é você deixar um sonho, um desejo de estudar pra trás, por isso né? E muitas vezes os familiares precisam de ajuda né? Nem sempre tem, às vezes, queriam dar o apoio pra estudar, mas não tem condição. Então você se vê numa situação complicada, de querer ajudar e querer ter o seu sonho, de querer estudar, mas ter que ajudar em casa. E também tem a questão, além de tudo isso, dos familiares, dos pais realmente não incentivarem né? Não terem o interesse que o filho vá estudar. (ESTUDANTE 9).

Não tem o apoio, muitas vezes da família, porque às vezes a família acha que é mais necessário seguir uma carreira normal, de um trabalho, que está ali de forma mais rápida pra você ganhar um salário e tudo mais, do que um acompanhamento de anos de estudo pra depois você entrar no mercado de trabalho, e demanda um tempo muito grande. Às vezes, tem muitas pessoas que se sentem desmotivadas em relação a isso, que necessitam ajudar a família de alguma forma, e às vezes, tem muitas pessoas que começam o curso e param porque elas tem que dar esse auxílio pra família. (ESTUDANTE 2).

Podemos perceber que, muitas vezes, as pressões exercidas pela família dos (as) discentes, em razão das necessidades materiais, para que os estudantes ingressem no mercado de trabalho de forma imediata em vez de investirem no ensino superior, favorece a desistência de seus cursos, em virtude do tempo de retorno que este investimento encena. Dias Sobrinho (2013) também aponta esta como uma das dificuldades para os discentes pobres prosseguirem seus cursos, assim como as servidoras 1 e 7

As instituições e os sistemas de educação superior estão se tornando crescentemente mais complexos e diversificados. A população estudantil de educação superior se compõe de indivíduos provenientes de grupos sociais muito diferenciados, incorporando crescentemente jovens de famílias de baixa renda e portadores de escasso capital cultural e familiar. Em consequência, suas trajetórias acadêmicas são constantemente ameaçadas por riscos de insucesso, de interrupção e de evasão[...]. Do ponto de vista dos estudantes, muitas são as dificuldades. Para alcançar alguma

mobilidade social ascendente por meio da educação, os jovens com maiores carências econômicas e sociais, geralmente os primeiros da família a chegar a um curso superior, precisam esforçar-se muito para superar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos por seus pais. Caso contrário, não conseguirão competir com os jovens mais ricos durante disputas por empregos que sejam compatíveis com seus estudos e suas aspirações. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 118).

[...] dificuldades das condições, acho que até mesmo de entendimento da família, muitas vezes ele é o primeiro que entrou na universidade, então tem famílias que querem que o estudante trabalhe, que não veem a educação como um modo de mudar de vida. [...]. (SERVIDORA 1).

[...] a gente tem visto alguns alunos que compartilham com a gente de como os pais às vezes não entendem, de como os pais queriam que eles fossem trabalhar porque é necessário, há uma necessidade de manutenção da vida. Então assim, algumas famílias não entendem: esse menino fica estudando, perdendo tempo, poderia estar trabalhando e ajudando na manutenção da casa. Porque ele acaba sendo um gasto ainda pra família, não é? Porque ele não vai trabalhar. E aí, nesse aspecto, a assistência estudantil, e aí voltando pra questão material, de certa forma alivia um pouco essa carga dos pais, ele vai estudar, mas ele vai ter um dinheiro pra ele mesmo se manter. A gente ouve muito dos estudantes que, muitas coisas da universidade eles custeiam mesmo com esse dinheiro da bolsa, porque não podem tirar do orçamento dos pais também, né? (SERVIDORA 7).

Os (as) estudantes ainda apontam que a importância das medidas de democratização do acesso ao Ensino Superior dado seu histórico elitista, tais como a lei de cotas, destacando-a dentro de uma perspectiva de equidade. Entretanto, ressaltam que existem diferenças significativas entre o ingresso na universidade e as condições de permanência nestas. Destacam que a condição socioeconômica do aluno pobre é anterior a entrada na instituição educacional e perdura igualmente no transcurso da vida universitária, daí a relevância em se implementar programas de assistência estudantil para este público.

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 68-69) também indica tal relevância em favorecer medidas deste cunho aos estudantes advindos da classe trabalhadora, aos quais “[...] devem ser concedidas bolsas de manutenção [...], o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados.”

[...] depois da lei das cotas, a universidade abriu mais ainda suas portas pra os estudantes, de qualquer classe social, qualquer nível econômico, agregou muito mais pessoas de mentalidades diferentes, pessoas da cidade mesmo, e juntou tanto o rico com o pobre, como aquele que passa dificuldade quanto aquele que tá super bem, permitindo que os que nunca tiveram um pensamento de se formar, de ter uma profissão, agora tem essa oportunidade. E mesmo nessa situação existe uma dificuldade anterior, aqui dentro a dificuldade não vai deixar de desistir, ela vai continuar existindo, ou até mesmo se agravar. E é por isso que a assistência estudantil é tão importante, pra garantir que esse estudante, que conseguiu entrar, continue dentro, não tenha que sair, não tenha que parar de estudar [...] Já que você não tá trabalhando, você preferiu se especializar, você optou pelo seu sonho de ter um emprego melhor. Então se você tá no Ensino Superior, que pelo menos você tenha um auxílio pra permanecer dentro, no sentido de você ter condições de se

manter, condições de frequentar a aula, pelo menos. Então eu acho que é muito importante a universidade com a assistência estudantil [...] (ESTUDANTE 4).

Antigamente não existia isso né? O pobre, ele não entrava na universidade, então a partir do momento em que ele conseguiu entrar, conseguir ele conseguiu, está lá, mas como é que ele vai se manter lá dentro, como é que ele vai conseguir chegar até o final, quatro, cinco anos? Como é que ele vai conseguir andar até lá? Tem todas as dificuldades do mundo pra quem é pobre, então a universidade entrando com recursos pra ajudar nesse quesito, é você colocar o sapato no pé do aluno pra ele poder caminhar, eu diria. (ESTUDANTE 9).

Existe, portanto, a necessidade de se rebater as críticas ao sistema de reserva de vagas, enquanto política de ação afirmativa, que baseada na equidade, tenta minorar as injustiças sociais cometidas contra segmentos sociais vulnerabilizados. Entretanto, a discussão em torno da meritocracia ainda é latente, ainda pulsa, e deve ser combatida. É preciso ainda ter em mente que os (as) alunos (as) cotistas não possuem médias tão inferiores quando comparados aos (as) demais discentes que ingressam na universidade por ampla concorrência. Dados da UFC demonstram que a nota de corte final para o curso de Medicina em 2016 foi de 789,44 para ampla concorrência; 710,70 para a cota L1; 723,18 para a cota L2; 699,60 para a cota L3 e de 718,72 para a cota L4.

Eu acho que a gente na discussão da meritocracia né, que a gente às vezes vê uma classe incomodada com esses benefícios, que diz que estão sendo preteridos por terem outros que estão sendo mais merecidos. Aí a pessoa que teve acesso ao ensino, que teve toda condição de estudar, que só precisou estudar ao longo da vida, que chegava em casa tinha a comida, que tinha a estrutura, que tinha férias, enfim, que tinha uma vida confortável, consegue acessar, consegue ter uma chance de acessar x. E a pessoa que já teve que superar uma série de dificuldades, e quando chega aqui ainda é tratado como “merecido”, o que é merecimento né? Quem é que tá sendo merecido nessa história, né? E essa discussão da equidade, ela é muito pertinente, pela diferença de equidade e igualdade, tratar igual o desigual é injusto [...] (SERVIDORA 6).

E por falar em dificuldades, muitas foram as expostas pelos estudantes. Entre as problemáticas que dificultam a permanência dos mesmos, uma das mais amplamente apontadas foi a inviabilidade entre acumulação de trabalho e estudo, em razão da UFC ofertar majoritariamente cursos integrais, isto é, com disciplinas que perpassam o dia inteiro do discente, fato, portanto, que dificulta a figura do estudante trabalhador na instituição. Esse relato também aparece na fala dos servidores, tal como podemos observar “[...] de forma geral, a dificuldade que eu vejo é essa questão dos cursos serem integrais, e essa dificuldade do estudante conseguir um estágio, um emprego. Então o estudante trabalhador acaba sendo prejudicado.” (SERVIDORA 3). Assim também compreende a servidora 7

[...] normalmente nossos alunos vem, nossos usuários, vem de uma realidade que ele trabalhava e estudava, né? E aí, dividir trabalho e estudo é complicado. Vem pra uma universidade que não tem essa estrutura de aceitar um aluno trabalhador. Você vê que essa questão da desigualdade é colocada na universidade também na questão da organização dos seus horários, não é uma universidade pra um aluno trabalhador. Tem alguns cursos noturnos, e se você for ver, a disposição dos cursos noturnos é depois do REUNI, que a universidade vai se atentar: ah, tem gente que pode vir estudar de noite. E com todos os preconceitos que também tem contra os cursos noturnos. Ah, são mais difíceis. Porque é mesmo, você trabalhar, e eu já vivenciei isso, trabalhar e estudar, e a gente vivencia isso também, é pesado, exige do aluno muito mais esforço. E aí você tem uma universidade que se organiza com horário que são loucos, e um aluno não pode trabalhar, ele tem que ter assistência estudantil. Então assim, pra manter em condições de igualdade, dele estar dentro desse horário que é desigual, um horário que não pensa nessas especificidades, ele tem que ter assistência estudantil. Então pra mim é uma equação sim que se fecha, né? Porque um aluno pobre tem que trabalhar, não tem horário dentro da universidade, o espaço não é criado para atendê-lo, e aí você tem a assistência estudantil resolvendo mesmo essa questão material, ou possibilitando minimante que essa questão material seja olhada. (SERVIDORA 7).

A discente 1 aponta esta como sendo sua principal dificuldade, tendo em vista que em razão da integralidade de seu curso, é impossibilitada de trabalhar, e em decorrência disto passa por privações e necessita de assistência para assegurar sua continuidade na instituição. Segundo a aluna: “No meu caso, que é um curso integral, seria realmente o econômico, porque muitas vezes você não tem como se manter na universidade, porque não dá tempo trabalhar. Então a gente, às vezes, depende de algumas bolsas né? ” Ainda quanto a carga horária de seu curso a discente ressalta que “[...] eu saio 6 horas da manhã de casa, volto 8 horas da noite, não vejo mais marido, não vejo mais filho. ”

Os (as) discentes, acerca desta realidade, ponderam que a necessidade de trabalhar para assegurar a permanência de alguns estudantes favorece os fenômenos de evasão e retenção, afetando o transcurso regular de seus cursos. A fala do discente 10 retrata essa questão: “[...] fica muito complicado pra esse aluno trabalhar, e tal. Então isso faz com que chegue na questão financeira, né? Ele tem que se dedicar a universidade, não tem o recurso, e eu acho que essa é a principal causa que faz os alunos desistirem. ” Ou ainda nos relatos abaixo transcritos

Muita gente que tá na universidade precisa estudar, e trabalhar, o que já é bem difícil de você organizar um horário só estudando, e dificulta muito mais quando você precisa trabalhar, porque precisa dividir esses horários, o que torna bem cansativo. O meu primo, ele tava trabalhando e estudando, mas ele teve que trancar a faculdade porque ele não tava conseguindo dar conta do jeito que precisava. [...] O aluno que trabalha já chega extremamente cansado na universidade porque ele já passou o dia trabalhando, na correria. O meu curso é manhã e tarde, então dificulta mais essa questão de trabalhar. Eu tenho uma colega que ela teve que começar a trabalhar semestre passado, e muita cadeira que ela poderia tá fazendo a tarde ela vai ter que adiar porque ela tem que trabalhar nesse horário. (ESTUDANTE 3).

Como a maioria dos cursos na UFC são integrais, principalmente como o meu na área da saúde, a principal dificuldade é essa, porque você não pode arranjar um trabalho, e estudar ao mesmo tempo, porque você vai, eu acredito que vai atrasar tudo, e fica uma bola de neve. E como o meu curso, ele só tem disciplinas anuais, então isso dificulta. (ESTUDANTE 5).

Eu acho que pra os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente, é mais dificultoso, principalmente em cursos integrais, a gente não poder trabalhar durante o dia. A gente poderia tá trabalhando de dia e estudando a noite, mas em cursos integrais isso é dificultoso, porque a gente não consegue emprego a tarde, ou emprego tarde e noite, e mesmo se tivesse ia atrapalhar os estudos de alguma maneira, e isso impede muitas vezes que a gente tenha uma renda pra comprar livros, tirar xerox, ou mesmo até vir pra faculdade, no transporte público, ou pagar o Restaurante Universitário. Então é dificultoso, principalmente com a crise de emprego muito grande. É tanto que várias vezes eu pensei até em desistir, porque eu tinha que ajudar a minha família, em casa, porque a minha mãe tá desempregada. Então, lá em casa, às vezes ficava muito apertado, e eu estudando dificultava, porque eu não gerava nenhuma renda lá pra casa. (ESTUDANTE 4).

O discente 4 admitiu, portanto, ter cogitado a possibilidade de desistir do curso para trabalhar, em razão da situação de desemprego vivenciada pela mãe. Assim, as dificuldades por ele apontadas, decorrentes das precárias condições socioeconômicas da família foram relativas à insuficiência de recursos para a aquisição de material acadêmico - xerox e livros, bem como custos com o transporte para a frequência regular as aulas e com alimentação. Esta situação foi agravada pelo fato de, mesmo sendo bolsista de iniciação acadêmica, não poder dedicar integralmente o valor do benefício recebido para tanto, tendo em vista que a maior parte de desta era direcionada para contribuir com as despesas familiares. A servidora 7 também apontou como problemática a situação destes discentes

[...] o valor da bolsa, às vezes não era suficiente. Afinal R\$ 250,00 era pra casa. [...] tinha que tirar uma parte pras passagens, e o resto era lá pra casa, sobrava R\$ 20,00 pra xerox. É tanto que quando acabou o ano, eu falando com uns amigos meus, eu pensando, foi cerca de R\$ 4.000,00. Mas eu não sei como gastei esse dinheiro, porque foi quase tudo lá pra casa, então me ajudou a manter dentro da faculdade, como também me ajudou a não ficar tão preocupado com as coisas lá de casa. (ESTUDANTE 4).

[...] muitas vezes, os auxílios, a Bolsa de Iniciação Acadêmica tem mantido famílias. A gente tem visto essa realidade, não era pra ser, isso é problemático, mas a gente tem acompanhado que, às vezes, é a única fonte de renda que a família vai ter. Imagina isso? Esse aluno se desdobrar pra continuar vindo à universidade e ter que ajudar seus pais nas dificuldades da casa, né? Então eu penso que ela é imprescindível [...] (SERVIDORA 7).

As falas das estudantes 1 e 3 corroboram com o exposto pelo discente 4, na perspectiva de que, em razão da situação de pobreza de algumas famílias, os valores destinados pelos programas e auxílios da assistência estudantil são, muitas vezes, utilizados para minorar a falta ou precário acesso a outras políticas públicas, tais como as políticas de geração de emprego e renda, bem como de assistência social.

[...] tem aluno que, quer dizer, essa bolsa seria destinada à nossa permanência aqui, com xerox, alimentação, transporte, né, algum equipamento que você precisa pra estudar, ou pagar uma internet em casa pra ter acesso, já que livros são muito caros. Essa bolsa é destinada a isso, mas eu conheço vários alunos, que eles pegam essa bolsa, e uma parte do que eles recebem, eles ajudam a sustentar a casa. Vários alunos mantêm, ajudam a sustentar a casa, moram com a vizinha, ou moram com a mãe, que é lavadeira. É como um colega meu, a mãe dele lavava roupa, e ele foi beneficiado durante dois anos, e ele ajudava a mãe dentro de casa, ele pagava a luz e a água, entendeu? Com o dinheiro da bolsa, em virtude da falta de renda. (ESTUDANTE1).

[...] muita gente vive do dinheiro da bolsa, mesmo morando com a família, às vezes usa o dinheiro da bolsa pra ajudar a família. Eu tenho um colega que o pai tava desempregado e a mãe também, e ele tava ajudando em casa com o dinheiro da bolsa, só que ele precisa do dinheiro da bolsa. Ele precisa pagar os materiais dele dentro da universidade, mas ele não vai deixar as coisas faltando dentro de casa, sendo que ele tem alguma coisa, né? E nem todo mundo tem um tablet, nem todo mundo tem um leitor de pdf, e às vezes, fica sem o texto, porque não tinha o dinheiro pra pagar as cópias. (ESTUDANTE 3).

A estudante 7 também afirma que: “Eu acho material escolar muito pesado [...] a quantidade de xerox que você tira, [...] trabalhos que você tem que imprimir. E também tem transporte, alimentação, é tudo muito difícil, assim.” A estudante 8 igualmente confirma as despesas quanto à aquisição do material acadêmico: “[...] a questão das xerox, dos livros, essas coisas que a gente tem que pagar, quase toda aula o professor manda tirar uma xerox diferente, e é muito caro, pra quem não tem dinheiro é muito caro.” De igual modo, a discente 5, salienta tais dificuldades e aponta que o fato de ser beneficiada por bolsa proveniente da assistência estudantil, minimiza suas necessidades materiais

[...] como meus pais também não tem uma condição assim muito confortável, porque tem três filhos, então fica muito complicado pra questão básica mesmo de passagem, pra todos. Então, fica muito complicado, então a bolsa realmente ajuda no básico, você xerocar um material, com passagem, você conseguir se manter. Eu, por exemplo, tenho que comprar alguns aparelhos técnicos como estetoscópio pras aulas práticas, questão de tênis mesmo, roupas esportivas, porque algumas disciplinas práticas tem que ter uma vestimenta adequada. Então a bolsa auxilia nessas coisas básicas do curso. (ESTUDANTE 5).

Tal como vimos nas falas dos discentes, as dificuldades advindas das precárias condições socioeconômicas de suas famílias têm um peso considerável no que diz respeito à sua continuidade na universidade, tal como indicam Castro (2009) e Vasconcelos (2010), e se manifestam em “[...] múltiplas expressões da questão social” (SERVIDORA 1). Na mesma perspectiva que Siqueira (2013), entendendo a pobreza como inerente ao processo de acumulação capitalista, Yazbek (2012), a compreende enquanto um fenômeno eivado de complexidade e multidimensionalidade. A autora assim aborda a pobreza.

[...] abordo a pobreza como uma das manifestações da questão social, e dessa forma como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Os “pobres” são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade. [...] Estamos nos referindo a uma forma de inserção na vida social, a uma condição de classes e, portanto, abordamos a pobreza como categoria histórica e socialmente construída, como fenômeno que não pode ser tomado como natural [...] que gira em torno da desigualdade social, assim como a outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência e outros aspectos) [...] Usualmente, vem sendo medida por meio de indicadores de renda e emprego, ao lado do usufruto de recursos sociais que interferem na determinação do padrão de vida, tais como saúde, educação, transporte, moradia, aposentadoria e pensões, entre outros. (YAZBEK, 2012, p. 289-291).

Esta concepção multidimensional da pobreza também foi recorrente nas leituras dos TAE’s entrevistados, tais como podemos observar nestes relatos

Pelo que eu percebo, a dificuldade mesmo financeira ela tem várias repercussões. [...] Eu acho que é algo que prejudica bastante assim, na rotina mesmo da pessoa, né? Porque geralmente já são estudantes que já moram longe né? Que passam por privações nesse contexto, por serem de uma origem mais pobre, tem uma série de outras dificuldades associadas. Geralmente moram em lugares que tem mais violência, muitas vezes, essa violência é vivida dentro da própria família, ou violência intrafamiliar de casos de agressão à mãe, de terem vivenciado isso desde uma idade muito cedo; um irmão que é envolvido no tráfico, é envolvido com algum uso nocivo de alguma droga. Então, geralmente já são pessoas que se destacam porque já conseguiram resistir a muita coisa pra chegar aqui. E aí quando entram, entram enfrentando essas dificuldades[...]. E aí, dependendo do curso, a dificuldade pra ter acesso ao material de estudo, pra ter acesso aos equipamentos necessários, que vai desde um tênis na Educação Física, até um instrumental nos cursos da saúde, e xerox nos cursos das áreas de humanas. Então, é um público que realmente precisa, precisa de um olhar diferenciado porque parte de uma situação diferenciada, né? (SERVIDORA 6).

[...] assim, de cara, na minha visão é a questão mesmo econômica né? É muito difícil, embora estejam em uma universidade pública, se manter, com todos os ônus que, e aí falando ainda materialmente, entrar na universidade traz, né? Gastos com passagens que talvez não tinha antes, de moradia pra os que vem do interior, e aí numa família que já sobrevive de uma renda muito pequena pra manter o seu núcleo, ter que agora sustentar o filho fora. Questão mesmo de uma alimentação, o RU ajuda, mas eles tem só as refeições principais, e no meio você tem que comer. E é terrível, né? As xerox, você ter que estar naquele lugar e muitas vezes não ter mesmo como estar naquele lugar. (SERVIDORA 7).

A problemática do transporte foi também muito apontada pelos discentes, sobretudo os residentes na Região Metropolitana de Fortaleza. Alguns indicam que mesmo sendo beneficiários de programas de assistência estudantil, o valor disponibilizado é em quase sua totalidade utilizado para esses fins. Além de que, a distância da residência até o campus acarreta em maiores gastos com alimentação, tendo em vista que terão que passar o dia inteiro na universidade, mesmo que eventualmente existam janelas entre os componentes familiares.

Vejam os relatos da estudante 8 acerca da problemática: “Eu acho que, principalmente, a questão de você ter que pagar transporte todo dia da sua casa até a universidade, principalmente os que moram em Região Metropolitana, que o transporte é mais caro.” Ainda neste âmbito destacamos as falas dos seguintes interlocutores

[...] isso acaba tendo um gasto, tanto é que muitas vezes eu pego o Inter campi aqui perto, desço no Porangabuçu e vou andando até a minha casa, que é um pouquinho longe, às vezes, é um horário perigoso, porque é realmente uma questão de economizar dinheiro, já que meu pai ganha R\$ 1000,00 pra quatro pessoas. Então a faculdade acaba sendo mais difícil, por isso. (ESTUDANTE 7).

Acho que o ponto principal é o deslocamento da residência até o campus, ou então até a faculdade em que estuda. [...] fica muito pesada as passagens, e a bolsa querendo ou não ajuda né? No meu caso eu consegui a bolsa no primeiro ano da faculdade, e foi muito importante pra mim. Eu moro em Caucaia, então eu pego dois ônibus pra chegar até aqui. Aí o dinheiro da bolsa era praticamente pras passagens. (ESTUDANTE 6).

Na verdade, são muitas dificuldades. Mas assim, a principal que eu tava enfrentando, era a questão financeira, pra pagar passagem, e a distância né? Uma coisa influencia na outra na verdade, não é? A questão da distância porque eu perco muito tempo dentro de ônibus, e é um tempo que eu poderia tá estudando né? E outra, como eu moro distante, eu não tenho como ir em casa, pra fazer um lanche, pra almoçar, por exemplo, né? Então, isso acarreta mais gastos, ou seja, aí piora tudo né? Então, nesse sentido, a universidade ajuda bastante né? (ESTUDANTE 9).

Ainda no que concerne a problemática do transporte, achamos oportuno destacar um episódio narrado pela estudante 3, em que afirma que, em virtude de não possuir o recurso para o pagamento da passagem, uma de suas colegas teve que realizar um ato ilícito para frequentar a aula. Ela explica

[...] uma das minhas colegas teve que fazer traseira no ônibus porque ela não tinha dinheiro pra vir pra aula, e ela teve sorte de um dia, um trocador pagar a passagem dela, porque o motorista não abriria pra ela fazer traseira. E ela disse: “moço, eu não tenho dinheiro, pode abrir?” Ele disse: “Eu acho que ele não vai abrir não, mas pode descer que eu pago pra ti.” (ESTUDANTE 3).

Os (as) estudantes apontaram também que, além das dificuldades financeiras relacionadas a renda familiar que geram intranquilidade, a necessidade de se adaptar a estrutura da universidade pode causar problemas de ordem psicológica, diante das cobranças exercidas pelo meio acadêmico, apontando assim, para a necessidade de intervenções não somente nas dimensões materiais, mas também subjetivas dos mesmos. Podemos observar essas questões nos relatos abaixo

[...] eu considero assim, são problemas principalmente financeiros. Alguns alunos também tem muitos problemas psicológicos, porque a universidade cobra muito da gente, e muita gente acaba com a saúde mental afetada. Esses são dois aspectos que eu considero que dificultam um pouco a permanência, né? (ESTUDANTE 3).

[...] eu acho que um pouco além da renda, é de adaptar a estrutura da universidade. Eu acho uma estrutura muito diferente, e que a gente começa a conviver com gente de outros grupos que a gente nunca viu, nunca imaginou na vida, né? Então além do fator social, essa nova estrutura. E essa nova estrutura ela te cobra mais, por exemplo, os professores tem uma cobrança maior, eles exigem que você praticamente se dedique somente aos estudos. (ESTUDANTE 10).

Também a questão da adaptação ao novo contexto né? Porque tem muitas pessoas que saem do Ensino Médio com uma determinada carga de estudos que, elas às vezes se deparam, tem esse choque na universidade [...] tem gente que tem alguma questão psicológica, que faz com que eles enfrentem grandes problemas em relação aos professores, a didática deles, às críticas que recebe de outras pessoas também. [...] tem muitos alunos que não tem esse luxo, de poder só estudar, sem ter que se preocupar. (ESTUDANTE 2).

Ainda no que diz respeito as condições subjetivas, também foi apontado por nossos interlocutores, a violência e os preconceitos por que passam alguns discentes, de muitas vezes serem questionados em suas capacidades intelectuais por serem estudantes provenientes do sistema de reserva de vagas. Assim, a universidade transforma-se em um espaço adoecedor, fomentador de sofrimento psíquico. Disto, pondera-se a necessidade de um maior debate com a comunidade acadêmica, para a inserção de maneira integral desses (as) alunos (as) no ambiente universitário e de respostas institucionais que promovam o enfrentamento dessas situações.

A gente sabe que, não só a estrutura assim de cobrança, mas às vezes a pessoa tá do lado de outra, de uma realidade diferente te deixa mal. Eu, às vezes, fico pensando como seria, por exemplo, num universo mais corporativo, tipo estudar na FAMED. Eu não sei se eu teria cabeça pra estudar na FAMED ou na Faculdade de Direito, porque eu acho que existem pressões sociais, muito grandes, as pessoas gostam de dividir as classes sociais. (ESTUDANTE 10).

Uma outra dificuldade que não é mensurada que eu vejo, ela é do campo simbólico [...] Por esse lugar não ser historicamente da classe trabalhadora, dos pobres, das classes subalternas, estar nele é incômodo. Então assim, penso que esses alunos em vulnerabilidade eles enfrentam muitas questões do preconceito, e isso não aparece muito, isso é velado, mas de serem questionados da sua capacidade cognitiva, de serem questionados mesmo de não terem as condições materiais e o professor mandar se virar: você veio pra esse curso pra quê? Então, do ponto de vista simbólico, essa dificuldade de permanência ela é muito pior, porque ela não é tão notória como a material que tá ali na falta, na ausência, mas mesmo de você, estar num espaço que “não é seu”, e que é incômodo pra eles. [...] Eu já tive oportunidades de ouvir de estudantes que dizem, eu lembro de uma aluna da Medicina que eu atendi, que ela disse: eu sou cotista, consegui uma bolsa de mérito num laboratório lá na faculdade, mas eu não falo que eu sou cotista, porque eu tenho que ouvir durante todo o dia piadas sobre cotista. Então assim, é muito difícil isso, encarar isso. E aí vem o que a gente fala de sofrimento psíquico, desse espaço ser um espaço adoecedor, de você ter que todo tempo se auto afirmar, de mostrar que você é capaz, que você pode, e tem gente que não suporta isso mesmo e vai embora. Então, acho que as dificuldades na permanência tem essa questão do material e também dessa violência simbólica, que expressa uma violência que é da sociedade brasileira, de preconceito, de divisão de classes. A entrada dos alunos pobres na universidade deixa isso muito claro, e é uma das mais difíceis de se combater porque você vai ter que mudar toda uma cultura, organizacional, ideológica, e isso é muito

difícil, da gente ter coisas absurdas: “já perceberam como a universidade tá diferente, né? E, cuidado com as suas coisas!” Como se os alunos pobres fossem ladrões, os negros, tem essa questão também, e é muito difícil lidar com isso. (SERVIDORA 7).

No que concerne, por sua vez, as dificuldades relacionadas a formação acadêmica, alguns apontaram a falta de identificação profissional com o curso escolhido, em razão de anterior ausência de orientação vocacional no Ensino Básico. Ou ainda da indefinição quanto a área a ser seguida quando da diplomação. Assim relatam o discente 9 e a servidora 5

Essa questão da profissão existe né, a gente não tem conhecimento assim, a princípio como é que vai ser o curso, a gente entra, eu por exemplo, aconteceu isso comigo, eu não tinha muito conhecimento de como era o curso de Estatística, eu sabia que era alguma coisa de Matemática, mas assim, na prática era uma outra história. (ESTUDANTE 9).

As dificuldades que eles tem trazido é mais no sentido de escolha de curso, predominantemente de escolha de curso, onde uma parte deles vem de escola técnica ou do Ensino Médio integral, entendeu? São estudantes que foram destaque na sua escola do Estado, na sua escola pública, ainda sem identificar qual carreira se afina, são levados pelos pais, professores, com influências do meio. Por exemplo, escolheu um curso de Engenharia, e quando eles chegam nos cursos eles se assustam bastante, né? Pela complexidade dos conteúdos, bem distante do Ensino Básico, do Ensino Médio. Inclusive conteúdos que precisavam realmente que tivessem trabalhado. Então há uma dívida, digamos de conteúdo [...] ele traz aí uma falta de ter assimilado conteúdos necessários pra dar continuidade. A dificuldade de compreender essa complexidade dos conteúdos também por conta dos termos muito complexos do conteúdo trabalhado [...] inclusive o excesso de conteúdos com pouco tempo de estudo. [...] (SERVIDORA 5).

Ainda conforme a servidora 5, essa dificuldade relacionada a falta de identificação na carreira escolhida, abarrotada pelo excesso de conteúdo, é muitas vezes agravada pela metodologia utilizada por alguns docentes, e às vezes, da falta de empatia destes para com a falta das condições plenas para o desenvolvimento acadêmico do estudante. Assim, além da fala da servidora 5, destacamos o depoimento do estudante 2 acerca das dificuldades acadêmicas por ele enfrentadas no início do curso.

[...] tem relação com a própria abordagem do professor, o próprio método do professor, como ele recebe esses estudantes né, que vem já de uma situação de muita dificuldade, com dívida de conteúdo, e que não tem uma facilidade e acessar um material pra estudo, ou um ambiente propício pra estudar, e esse professor não essa fala, não tem essa mesma fala. (SERVIDORA 5).

[...] tive muitas dificuldades no começo em relação a adaptação, em relação à questão de conteúdo, de carga de conteúdo, porque, infelizmente, a gente sabe que a escola pública ainda tem deficiências. O conteúdo programático ainda é deficitário. Então se tornou uma grande barreira a se quebrar. Então, de alguma forma, fui autodidata no começo do meu período na universidade, e obtive êxito. (ESTUDANTE 2).

Assim, diante das dificuldades apresentadas pelos discentes, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, por meio do Programa de Assistência Estudantil, oferta serviços, programas e auxílios aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de oferecer as condições materiais e subjetivas para que permaneçam na universidade bem como transcorram com êxito seus cursos de graduação.

Por possuir tais objetivos, questionamos aos discentes se o programa estava favorecendo a continuidade dos (as) mesmos (as) na instituição bem como se estava possibilitando o desempenho acadêmico satisfatório. Os (as) discentes foram unânimes em dizer que o Programa é imprescindível para o transcurso de sua vida universitária. O discente 3 afirma que “[...] eu acho que se eu não tivesse recebido esse tipo de apoio da universidade, eu não teria chegado até onde eu estou, por causa da situação mesmo [...] não teria como me manter. Então é de extrema importância.” Todos os relatos foram na direção da contribuição significativa da assistência estudantil para a permanência destes (as).

Sim, contribuí, pra permanência, com certeza. Minha, de pessoas próximas, meus amigos, os relatos também são bem parecidos, que tem sido muito importante [...] Eu estou sendo sincero, se eu não tivesse sido contemplado durante todos esses anos com alguns dos auxílios que a universidade promove, eu acho que eu não estaria aqui na universidade, porque eu teria que de alguma forma arcar com os custos de uma maneira mais rápida, trabalhando formal, alguma coisa assim. Então, a bolsa vem me contemplando, vem fazendo com que eu permaneça na universidade, continue no curso regularmente. E os meus amigos também falam sobre isso, contribuiu bastante. (ESTUDANTE 2).

Sim, de forma clara. Porque, no primeiro ano, estava muito difícil lá em casa. Eu consegui um auxílio, então, querendo ou não, já era uma renda assim pra mim, pra eu poder manter os estudos, comprar o material, poder me deslocar, comprar merenda, tirar xerox, essas coisas assim que os alunos que tem vulnerabilidade socioeconômica tem, não podem comprar livros, que não tem como vir pra cá, ou tem que passar o dia inteiro aqui, porque não pode voltar pra casa. Então, ajuda muito. (ESTUDANTE 6).

Quanto ao desempenho acadêmico, os (as) discentes relataram que o apoio financeiro recebido através das bolsas e auxílios em pecúnia tem favorecido para que possuam menos preocupações relacionadas a manutenção de suas condições materiais na universidade, favorecendo, desse modo, sua saúde mental. Além disso, possibilita a aquisição do material acadêmico necessário para o desenvolvimento pleno das disciplinas

Sim, eu acredito que ela tenha esse papel, porque, por exemplo, eu acho que eu sou um caso desse. Eu tô no sexto semestre agora, eu tenho um bom rendimento, eu acredito que esse meu bom rendimento é justamente pela assistência estudantil. Eu posso me dedicar integralmente aos estudos, eu posso me alimentar bem, eu tenho como me alimentar no RU, e tal, se eu quiser eu posso vir e tomar café. Então são coisas que acabam tirando a mente do aluno de outros problemas, né? Às vezes, não é só o estudo, não é só o trabalho, que você tem que dividir a mente, mas

dependendo da pessoa você vai ter que dividir a mente entre estudo, e por exemplo, o que eu vou comer, como que eu vou pagar o aluguel no final do mês? Então eu acho que contribui nisso, o aluno ele foca, consegue focar na universidade, consegue se dedicar, consegue inclusive ter prazer de ir pra aula. Eu me sinto assim, muito incentivado em estudar na UFC. Eu tenho muito orgulho da universidade justamente por isso. Eu sei que existe falhas, mas desde quando eu cheguei, eu sou muito bem acolhido. (ESTUDANTE 10).

[...] claro que dá uma folga, uma tranquilidade pra que nós possamos estudar. É como eu digo, a gente não fica tão aperreado, assim, preocupado com o dia de amanhã, porque a gente tem aquele dinheirinho. Então, a gente já pode bater a xerox, não precisa ficar pedindo a ninguém, ou então dizer “Professor, eu não posso tirar uma apostila porque eu não tenho dinheiro.” Você tem o dinheiro, tem a apostila, então você vai estudar, lógico que está diretamente ligado ao desempenho acadêmico. Quando a coisa é séria, é direitinha, se ele não subir, pelo menos ele se mantém. É muito importante, só o fato de você ficar despreocupado, claro que você fica mais aliviado, você vai estudar, você vai ter mais condições de se dedicar sem tanta preocupação. E compra de material, que é importante, que a gente precisa né? Que contribui pra o desempenho, porque às vezes você não tem um livro, na biblioteca falta muito. Você tem que ir numa xerox, você pega a apostila, é R\$30,00. Você ganha R\$ 400,00, você não vai poder tirar R\$ 30,00? Claro que você tira R\$ 30,00... tudo isso proporciona o desempenho acadêmico, com certeza. (ESTUDANTE 1).

Sim, porque você fica mais tranquilo né, de certa forma. Você não fica preocupado se vai ter o dinheiro da passagem ou não, porque eu passo por isso. Eu tenho vergonha até de às vezes pedir ao meu pai porque ele já não tem. Então ficar pedindo, mesmo que seja algo pouco, mas que realmente faz falta numa família de cinco pessoas, dentro de uma casa. Então realmente é muito importante porque você fica mais tranquila e pode estudar melhor. Acho que é isso, você pode se dedicar melhor ao curso. (ESTUDANTE 5).

Tal como vimos, o Programa contribui significativamente quanto aos seus objetivos de favorecer a permanência e o desempenho acadêmico satisfatório dos discentes assistidos, que em razão de sua vulnerabilidade socioeconômica, estariam mais expostos aos riscos de retenção e evasão, buscando intervir para minorar tais situações desiguais no contexto universitário. As servidoras 5 e 6 relatam algumas dessas contribuições da assistência estudantil no campo da formação acadêmica

[...] essa contribuição pra permanência, pra o desempenho, pra uma vida acadêmica que ela seja prazerosa como ela deve ser, enriquecedora como ela deve ser, eu vejo como um grande potencial esse auxílio financeiro, que muitas vezes ele é imprescindível, indispensável, é uma condição mesmo pra o estudante tá no curso. E aí dentro dos diversos benefícios, né, a questão da moradia, do restaurante, do auxílio moradia, das bolsas de iniciação acadêmica, dos atendimentos psicológicos, psicopedagógicos, enfim. Eu acredito que é, graças ao PNAES que a gente consegue executar todo esse nosso dia a dia de trabalho. Então tudo o que a gente tiver de resultado positivo, na vida individual e coletiva da universidade é graças ao PNAES, que a gente precisa reconhecer. (SERVIDORA 6).

São vários casos que a gente vê. Aluno que tava na iminência de desistir do curso mesmo, de sair da universidade, sabe? E a gente chama a atenção, a gente desperta pra condição dele, da possibilidade dele avançar, dele seguir em frente, ou no curso dele, ou em outro, sabe? Vários casos de estudante aqui que vem angustiados porque

já sabem que não é aquele curso, mas não sabem o que fazer com isso, e a gente orienta, olha vamos aqui, fique com tantas disciplinas, muitas vezes a gente conversa com o coordenador porque o curso não aceita, o coordenador libera, enquanto a gente faz um trabalho de levantamento de perfil, de aptidão, e aí é despertado um curso né, é despertada uma carreira. E esse estudante que era só reprovado, reprovado, reprovado, por exemplo, nas empresariais, ele vai pra Ciências Sociais e começa a se dar muito bem, tá muito feliz, já tá até iniciando um mestrado. Estudante que estava pensando em jogar tudo pra o alto, então a gente tem esses casos assim. Tem casos de estudantes que vem com sérias dificuldades, inclusive de leitura mesmo. Não é porque tem uma dislexia, porque tem casos de dislexia também, mas são estudantes que passaram pra Pedagogia, ou pra Biblioteconomia, [...] e tem uma grande dificuldade de escrita e de leitura, como que uma alfabetização mal resolvida, mal estruturada, não é? De alunos que também tem grandes dificuldades de desenvolver um trabalho mais elaborado, um TCC, e esse estudante resolve fechar o curso, abandonar, aí a mãe vem e nos procura, e a gente acessa o estudante e começa a desenvolver um trabalho com ele, o estudante termina. Então nós temos vários casos que foram muito bons, e é a maioria... são esses trabalhos que a gente faz, trabalhos muitas vezes de formiguinha, né? Mas que a gente vê um resultado. (SERVIDORA 5).

Ademais, o programa tem como objetivo contribuir para a promoção da inclusão social através da educação. Neste sentido, buscamos saber quais as percepções dos (as) discentes a respeito das contribuições da assistência estudantil nesta perspectiva, se acreditavam que havia alguma vinculação entre assistência estudantil, universidade e inclusão social. Os relatos indicam que os (as) estudantes percebem na educação superior um modo possibilitar melhores condições de vida para os (as) mesmos (as) e suas famílias, e que a assistência estudantil é estratégica para a consecução de seus objetivos no mundo acadêmico. Vejamos alguns relatos

Eu acho que é tudo um grande sistema. É tipo uma bicicleta que precisa da coroa e da corrente, em que uma só vai funcionar se a outra tiver no lugar também. E a gente vive num país completamente desigual, em que as nossas universidades públicas eram extremamente elitizadas, e a nossa realidade tem mudado há pouco tempo, e a gente vê realmente muita gente de situações financeiras mais baixas conseguindo entrar na universidade e muitas delas só permanecem porque a gente tem algum tipo de assistência. Então eu acho que é isso, é tudo uma engrenagem, que precisa trabalhar junta. Eu acho que não tem universidade sem essa assistência, a gente sabe que tem muito aluno que precisa. (ESTUDANTE 3).

Ah, existe, muita. Por exemplo, a minha família, todos que fizeram faculdade, nós somos quatro, e os meus irmãos todos fizeram faculdade, eu tô fazendo agora e justamente por processos de inclusão social. A gente veio passando por políticas né, a minha família veio passando por várias políticas públicas, que fez com que a gente chegasse, estudasse. Por exemplo, o meu irmão fez Engenharia, uma irmã é psicóloga, a outra fez Administração, e agora é que eles estão chegando lá, assim, começando a conseguir algumas coisas e tudo mais, mas justamente por causa disso, seja pelo PROUNI, seja pelo FIES, seja pelo Bolsa Família, seja por qualquer política pública. Então aí a gente fala de inclusão social. Só que a inclusão social, a primeira coisa que ela te leva é a educação, a minha mãe, por exemplo, agora ela vai entrar numa faculdade. Então assim, ela tá super empolgada, tá super feliz, justamente por esses processos de inclusão social. Só que aí tem inclusão social antes e depois da universidade. A minha família, a inclusão social veio depois que se entrou na universidade. Então esse processo veio depois, porque acaba que o ensino

superior, ou a educação em si, ela te emancipa de algumas coisas. Ela te dá conhecimento dos seus direitos, que eu acho muito importante, de que isso faz a pessoa se tornar cidadão e faz ela se emancipar. E isso, eu acho que é o principal sinônimo de inclusão social, você tem conhecimento do que você pode fazer, do que você tem direito. Acho que é um pouco além de só a ter acesso a recursos financeiros, sabe? [...] Só que o conhecimento, ele tá atrelado também a uma maior remuneração, melhores condições de trabalho, e a inclusão social ela tá ligada à educação[...]. E no Brasil, a gente o caso do PNAES que trouxe esse recurso, não é? O aluno entrava na universidade através do REUNI e ele precisava permanecer, e aí permanecia através desses programas, que também é um sinônimo muito grande inclusão[...] São coisas muito ligadas, eu vejo mais ou menos assim. (ESTUDANTE 10).

Os relatos acima, sobretudo do discente 10, dão conta do caráter contraditório das políticas públicas, tal como aponta Silva (2013) e Boschetti (2009). Neste sentido, os programas sociais não podem ser vistos apenas como uma mera estratégia para a manutenção do status quo, e serventes unicamente ao sistema capitalista, em razão de que podem igualmente trazer benefícios para a classe trabalhadora.

Na fala do estudante, encontramos elementos que dizem respeito as iniciativas adotadas na Política de Educação Superior dos últimos anos, quando afirma que seus irmãos fizeram graduação pelo PROUNI e pelo FIES, e que, aos poucos, sua condição de vida vem melhorando. Não podemos deixar de registrar que estes programas são benéficos ao capital, em virtude de que se tem o investimento de dinheiro público em grandes corporações educacionais, beneficiadas igualmente por isenção de tributos, quando na realidade se deveria taxar as grandes fortunas. Entretanto, como afirma Boito Jr e Berringer (2013), houve ganhos também para as classes subalternas, no bojo da frente neodesenvolvimentista, tendo em vista que foram assistidos por políticas públicas e programas sociais. Julgamos, desse modo, que as medidas impetradas no campo do Ensino Superior igualmente expressaram tais contradições.

Da mesma forma os servidores também apontaram para esta perspectiva. A servidora 1 colocou sua experiência pessoal com o ambiente universitário e que a obtenção do grau superior possibilitou melhorias em suas condições de vida e de sua família. O relato, eivado de emoção, traz importantes considerações sobre a possibilidade de mudança na estratificação social que a educação pode promover. A servidora 6 também faz importantes ponderações a respeito da universidade, ressaltando seu caráter contraditório, tal como Wanderley (2005) e que deve ser utilizada de modo a favorecer uma educação para além do capital, apontando a importância da assistência estudantil nesse contexto (MÉSZÁROS, 2008).

Na universidade eu vejo uma oportunidade, principalmente para quem é, eu também vim, pra quem vem da periferia, ela é (emoção), umas das principais formas, se não for mesmo a principal, da gente melhorar de vida (emoção), ter melhores oportunidades pra nós, pra nossa família. Existem outras formas também, mas a

educação, pra gente, é a melhor forma de ter melhores condições de trabalho, da gente mesmo se conhecer, [...] crescer como pessoa, como profissional, ampliar nossos horizontes. (SERVIDORA 1).

[...] a universidade é um espaço que pode ser muito rico numa sociedade no sentido de uma mudança social efetiva, mas ela também pode ser um ator, um sujeito de simples manutenção das coisas como estão, e às vezes até de piora, de acirramento de uma situação de desigualdade. Então se a gente compreende a universidade como esse lugar de mudança social, inclusive de participação de camadas populares na universidade e como isso pode repercutir não só por terem pessoas formadas que vão chegar com seus diplomas lá na comunidade mais pobre, mas a própria transformação do saber, do próprio fazer ciência de uma forma mais conectada com as demandas da classe que foi historicamente colocada à mercê, e como isso poderia fazer frente à nossa lógica de mercado mesmo, que realmente é muito maior e que guia todas as nossas relações.[...] Então, a assistência estudantil precisa realmente existir. Na verdade, é como um pedido de desculpas à toda uma camada social que teve vários direitos postos em xeque, menos contemplados do que uma outra classe. (SERVIDORA 6).

Ainda no que concerne a compreensão acerca de universidade, Chauí (2003), corrobora com o entendimento de Wanderley (2005), de que as universidades são instituições socialmente construídas, sendo reflexo da estrutura da sociedade e do Estado. Entendidas, desse modo, as transformações ocorridas em seu interior, são engendradas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim, que vemos no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes, que exprimem divisões e contradições da sociedade. [...] É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa [...] (CHAUI, 2003, p. 5-6).

Partindo dessa perspectiva, questionamos ainda aos servidores técnico administrativos em educação, se acreditavam que existia vinculação entre conceitos de universidade, pobreza e equidade, bem como a assistência estudantil enquanto estratégia de mitigação das desigualdades sociais neste meio. Os (as) interlocutores (as) disseram acreditar que existia sim conexão entre as mesmas. Destacamos dois de seus relatos.

Com certeza tão bem relacionadas, a assistência estudantil vem com esse propósito também de promover uma equidade, de condições pra que o estudante, apesar de sua dificuldade, sua fragilidade socioeconômica, ele tenha uma condição meio que equiparada aquele que não tem essa dificuldade. Então é objetivo da assistência promover essa equidade de condições de permanência. Em relação ao acesso, como a gente vinha falando, desde a adesão da UFC ao REUNI, a própria constituição da lei de cotas, essa questão da equidade no acesso, ela também vem sendo fortalecida, né? Quando a gente pensa que há 50 anos, a UFC, as universidades federais, as públicas, de maneira geral, eram muito destinadas a filhos das classes mais abastadas da sociedade. Então assim, hoje a gente vê realmente um perfil de estudante bem diferenciado né, na instituição. Então, eu acredito que vem se

caminhando, sabe, pra essa prática da equidade tanto no acesso quanto na permanência, né? No acesso bem mais do que na permanência. Porque como a gente falou, a assistência estudantil ainda não conseguiu se equipar ao crescimento da demanda desse público, que é o nosso público alvo. (SERVIDORA 4).

Diretamente. Se não tiver a assistência estudantil, não tem inserção da pobreza nesse espaço. E a assistência estudantil possibilita que os pobres estejam nesse espaço que lhe foi negado por muito tempo. Aí vem a questão da equidade, a gente que a universidade brasileira sempre foi elitista, nasceu pra uma elite. Começa essa demanda da classe trabalhadora num certo período, de querer formação, mas esse espaço sempre foi negado, e isso é histórico, né? A gente sabe que quem passava na universidade era quem tem condições de estudo, anteriormente. [...] E aí depois vem tudo que ele vai ter que passar, de se auto-afirmar dentro desse espaço por ser pobre, por não ter as mesmas condições que os outros. Eu penso que, mesmo dentro da universidade eles continuam em condições desiguais, e que a assistência minora isso. Mas as condições, é muito diferente um aluno que tem que sustentar sua casa e aí ganha uma bolsa, de um aluno que vem no seu carro estudar, que vai sair dali e que vai pra casa estudar. Por isso que a gente não deve se pautar no rendimento especificamente porque, o rendimento está atrelado a essas questões também. Um aluno que tem todas condições pra estudar, não tem conflito em casa, de às vezes o pai não aceitar que ele fique estudando, que aquilo não é trabalho, que aquilo não é produtivo. E aí você tem que lidar com essas questões, às vezes, da fome, é difícil. Você ainda fica numa condição menos favorecida, mesmo tendo assistência estudantil. Mas assim, sem ela, eu não tenho dúvidas de dizer, eles sairiam, muitos não estariam aqui e nem terminariam o curso. (SERVIDORA 7).

De acordo com Dias Sobrinho (2013, p. 115), uma educação que se queira democrática, deve ser pautada pela “[...] expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social”, tendo em vistas que são “[...] essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconômica.” A democratização da educação superior estaria, portanto, diretamente ligadas ao princípio da equidade. Este estaria ligado ao reconhecimento de que os indivíduos e grupos sociais partem de condições desiguais de vida. Neste sentido, pretende oferecer respostas a essas distorções. Veiga-Neto (2013), igualmente contribui com a questão.

De um lado, esse fenômeno da expansão dos sistemas superiores, especialmente no que se refere ao acolhimento de importantes segmentos da população tradicionalmente excluída, corresponde a um legítimo projeto que busca diminuir, ainda que de forma muito restrita, as desigualdades sociais. Com isso ganham os indivíduos incluídos, que se beneficiam da educação para o seu crescimento pessoal e uma inserção mais favorável no mundo do trabalho; e ganha a sociedade, que passa a incorporar mais gente com maior capacidade de participar construtivamente nas esferas públicas da vida social e política e nos âmbitos profissionais e econômicos da produção e do consumo. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117).

A equidade funciona como um substrato capaz de informar a distribuição concreta e específica do que é justo e segura, tendo em vista que, por ser abstrata e ampla, nunca a regra consegue cobrir todos os casos práticos. Em outras palavras, a equidade é o critério geral capaz de orientar imparcialmente quem decide [...] Pode-se dizer que equidade tem a ver com aplicação, circunstância, interpretação, [...] adaptação. Trata-se de um conceito que está muito mais perto dos conceitos de justiça, distribuição e equivalência do que de igualdade. (VEIGA-NETO, 2010, p. 5 *apud* VEIGA-NETO; KERN, 2013, p. 51).

Veiga-Neto e Kern (2013, p. 59) ainda complementam que o princípio da equidade enquanto justiça foi desenvolvido por John Rawls (2008), ao passo que indicou a necessidade do estabelecimento de iniciativas de cunho redistributivo, compensatório, corretivo, tendo por objetivo assegurar que “[...] as desigualdades sociais, econômicas, políticas, educacionais, inerentes à vida em sociedade não se tornem um empecilho ao desenvolvimento de uma dada formação social.” Além disso,

A promoção da equidade através da Educação seria a ferramenta ética que, possuindo uma função corretiva, orientaria as práticas políticas no sentido da promoção da justiça social e da adequação dos pressupostos da liberdade e da igualdade à experiência social propriamente dita. (VEIGA-NETO; KERN, 2013, p.65).

Neste sentido, no que concerne à compreensão da assistência estudantil pelos profissionais, observamos que a entendem sob uma perspectiva de direito relativo à educação. Interessante ainda, o entendimento da servidora 7 quanto às possibilidades de promoção da assistência estudantil dos discentes por ela atendidos no ambiente universitário, possibilitando que os mesmos galguem outros espaços. Sua fala é corroborada pela da discente 5, que afirma da importância do programa para sua motivação na vida acadêmica.

E outra coisa, como é que nós compreendemos essa questão da assistência? É essa coisa mesmo de dar essa possibilidade pra o estudante de ir além, porque o que acontece nas políticas de assistência é que, e é um medo que as pessoas tem, e é um mito que se coloca também de que você vai criar pessoas acomodadas. Mas assim, realmente a assistência estudantil favorece um protagonismo, né? Porque, o que ele não iria poder ficar, ele já começa a gerir com esse recurso que ele ganha da bolsa, e ele vai controlando seus gastos aqui. E o que a gente tem visto também é os alunos irem pra outros espaços que não é da assistência, e isso é muito legal também, né? A Bolsa é a porta de entrada, por isso que ela é de iniciação acadêmica, mas os meninos vão pra outros espaços, conquistam outras bolsas na universidade e aí eu acho que a assistência cumpre também seu objetivo que é lançar pra outros espaços, e eu acredito muito nisso da assistência, de que ela é necessária, e ela tem esse papel de criar esse protagonismo, essa mudança. (SERVIDORA 7).

Eu acredito que a assistência estudantil aproxima o estudante de baixa renda desse mundo acadêmico, porque eu acho que quando você se sente distante, você se sente desmotivado em não acreditar no seu potencial. E quando você tem alguma assistência, é como se fosse uma inclusão nesse mundo, e você se sente capaz de se tornar um pesquisador, ou até um orientador, um professor. Você se sente empolgado a estudar, e a dar o seu melhor. Então eu acho que é isso, eu acho que as medidas assistenciais realmente favorecem os estudantes e motivam. (ESTUDANTE 5).

Neste sentido, podemos perceber que o Programa Nacional de Assistência Estudantil se configura enquanto mecanismo estratégico para assegurar o sucesso das políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro, ao passo que favorece a

continuidade desse público nas universidades. No entanto, para além da satisfação de suas necessidades materiais, possibilita também sentimentos de motivação para o prosseguimento da vida acadêmica, o pertencimento social à universidade, a necessidade de ofertar um retorno à sociedade dos conhecimentos nela adquiridos, a crença em possibilidades de mobilidade social em decorrência da obtenção do grau superior com uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, dentre tantos outros significados obtidos nessa pesquisa. Nesta perspectiva, partilhamos do entendimento de Dias Sobrinho (2013, p. 118) que compreende

Embora se reconheça haver sérios limites na ampliação do acesso à educação superior, muito mais injusto e pernicioso é o elitismo que marginalizou a esmagadora maioria dos jovens ao longo da história brasileira. É verdade que a escolarização não é garantia plena de indivíduos e sociedades mais bem realizados. Mas a falta de escolarização produz mais pobreza. Os jovens que, driblando seu histórico pessoal de vulnerabilidade econômica[...] conseguem frequentar um curso de nível superior poderão se beneficiar de maiores ganhos salariais, melhores condições de vida, mobilidade social e elevação da autoestima.

Neste sentido, a assistência estudantil atua de modo a favorecer que discentes em situação de pobreza possam desenvolver plenamente sua graduação, ou ao menos, em condições não tanto desfavoráveis. Ademais, muito embora tenhamos visto que suas ações nas IFES sejam históricas e anteriores ao estabelecimento do PNAES, não se tinha tamanho grau de amplitude, tendo em vista que poucos eram os pobres que acessavam ao ensino superior e não haviam rubricas destinadas para tal fim.

Assim sendo, não se pode desmerecer a importância do decreto 7.234/2010, em razão de que representa um marco no que diz respeito a responsabilização do Estado frente a problemática da permanência de discentes pobres nas universidades federais públicas. Decerto, tais ações ganharam expressividade pós-PNAES. Por assim ser, no tópico seguinte, situaremos a UFC no contexto das transformações contemporâneas de acesso à educação, bem como discorreremos acerca da ampliação do Programa de Assistência Estudantil ofertado pela PRAE nesta instituição de ensino superior.

5.2 A UFC no contexto de democratização do acesso e permanência no ensino superior: o Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE e sua ampliação pós PNAES

No bojo das transformações contemporâneas operadas na Política de Educação Superior, as quais favoreceram a democratização do acesso a este nível de ensino às camadas populares tradicionalmente alijadas deste espaço, a Universidade Federal do Ceará, não

apenas aderiu as medidas tomadas para este fim, como também assumiu posição de vanguarda na implementação destas. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 99), “[...] o apelo à democratização externa provém das forças sociais que estão por detrás das transformações [...]; provém, sobretudo, de grupos historicamente excluídos que reivindicam hoje a democratização da universidade pública.”

Neste contexto, esta IFES, por meio de deliberação do Conselho Superior Universitário (CONSUNI), aprovou, em 19 de outubro de 2007, a adesão da universidade ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para tanto, as dimensões definidas que balizariam tal reconfiguração seriam as seguintes: A- Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; B- Reestruturação Acadêmico-Curricular; C- Renovação Pedagógica da Educação Superior; D- Mobilidade Intra e Interinstitucional; E- Compromisso Social da instituição; e F- Suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

A proposta do REUNI, programa instituído por meio do Decreto Presidencial nº 6096, de 24 de abril de 2007, era a de favorecer as condições necessárias para fins de ampliação do acesso e da garantia da permanência dos estudantes no ensino superior federal público. Para tanto, com recursos provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a universidade que aderisse ao REUNI receberia dotações orçamentárias para investir em seus planos de reestruturação. Assim sendo, em cartilha, à época, lançada à comunidade acadêmica, por meio da Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional, a UFC justificou a decisão de aderir ao REUNI

O REUNI permitirá à UFC se expandir e se reestruturar com qualidade e sustentabilidade. Os recursos que serão disponibilizados nos próximos cinco anos darão suporte a todas as rubricas de investimento, custeio e contratação de pessoal docente efetivo e técnico-administrativo, através de concursos públicos. Com o REUNI, a UFC poderá consolidar os campi do interior, ampliar a Pós-Graduação e a Extensão, *e investir fortemente nos Programas de Assistência Estudantil (restaurantes, residências, bolsas, etc.)*, renovar laboratórios, ampliar e reestruturar as bibliotecas e apoiar a formação continuada de seus professores e servidores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007, p. 2, grifos nossos).

Ainda segundo o mesmo documento, a previsão era a de que, com a adesão da universidade ao REUNI, a assistência estudantil ganhasse atenção especial. Exemplo disso é que o valor da então Bolsa de Assistência cresceria em pelo menos 50%. Estimava-se também que o quantitativo destas bolsas crescesse 750%, de cerca de 400 para 3000, bem como dobrasse (100%) o quantitativo das demais bolsas. Quanto às residências universitárias, a proposta era ampliar em ao menos 50% o número de vagas para o Campus Fortaleza, bem

como implementá-las nos campi do interior. Os Restaurantes Universitários do campus da capital do Estado, por sua vez, teriam sua capacidade de atendimento ampliada em pelo menos 50%, assim como seriam instalados RU's em todos os campi da UFC em Fortaleza e interior (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007, p. 5).

As obras previstas a serem executadas com os recursos provenientes do REUNI eram, além de residências e restaurantes universitários, blocos didáticos, salas de estudo, bibliotecas, laboratórios e áreas de convivência, tanto em Fortaleza como nos demais campi do interior do Estado. Assim sendo, a adesão da UFC ao REUNI, certamente representou ganhos significativos para a universidade em termos de ampliação e construção de novos prédios, bem como na realização de concursos públicos nas carreiras docente e técnico-administrativa em educação com vistas ao atendimento do alunado.

Outra medida localmente adotada pela UFC, e que representou um movimento de democratização das condições de ingresso na instituição, foi a adesão da universidade ao Sistema de Seleção Unificado no processo seletivo de 2011, abolindo os chamados vestibulares. Com a oferta de vagas disponibilizada no SISU, estudantes de todos os lugares do Estado e do país poderiam se candidatar a ser discente da universidade. Nesta perspectiva, é fato incontestável, que comumente a UFC aparece entre as IES mais procuradas para a obtenção do grau superior.

Posterior a isso, a UFC aderiu integralmente a lei de cotas, aprovada em 2012 e já no ano de 2014 implantou o sistema de reserva de vagas, dedicando 50% de suas matrículas a estudantes provenientes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, cuja renda bruta familiar per capita é de até 1 e ½ salário mínimo. As servidoras 3 e 4 fazem as seguintes ponderações acerca de tais medidas de democratização

[...] foi a partir do REUNI que muitos campi do interior foram criados. Então antes da lei de cotas, né, existiu também esse outro programa que meio que abriu as portas da universidade pra população mais vulnerabilizada também, né? Porque a partir do momento que sai do núcleo daqui de Fortaleza, interioriza, isso também é uma forma de promover essa democratização a que tanto se referem. (SERVIDORA 4).

Houve muita expansão do Restaurante Universitário, abertura dos campi do interior, abertura do RU no campus Porangabaçu, outro RU no campus do Pici, a Residência do Pici, que houve um investimento alto. Mudou, depois da época do REUNI né, houve mudança do quadro de profissionais, ampliou um pouco, houve a contratação de mais assistentes sociais, houve o aumento de recursos, houve a possibilidade de se abrir mais o auxílio moradia, houve o planejamento de construção dessas duas novas residências, mas que não concluiu. Houve o aumento do valor do auxílio residente, que era um valor menor, então se ampliou, com essa quarta refeição [...]. Então houve uma mudança sim, não foi algo que pudesse ampliar a nossa possibilidade de atender um público maior, beneficiou mais aqueles estudantes que

já recebiam né, uma população pequena em comparação com a realidade total dos estudantes, mais um aumento de 200 vagas nas residências (SERVIDORA 3).

A servidora 3 pondera ainda que houve a ampliação prevista para as vagas nas residências através do REUNI. As vagas até então ofertadas eram em número de 200 e houve um incremento de mais 200 vagas. Além disso, houve o início de construção de duas novas residências que ofertariam mais 100 vagas, entretanto, as obras encontram-se paralisadas.

E ampliou, ampliou. Quando ela aderiu ao REUNI existiam 200 vagas, fez foi dobrar. Foram criadas mais de 200 no Pici. Só que quando teve o REUNI foi anterior às cotas, quando as cotas vieram não teve nenhuma preparação do Programa de Residência Universitária, nem pra mobilidade, que veio primeiro, né? Que isso aí, teoricamente teria trazido um impacto muito grande, já que com a adesão da UFC ao Enem, qualquer estudante, de qualquer parte do país pode vir pra cá, sem que houvesse uma preparação, pra receber esses estudantes. Assim, num acaso ou sorte, a demanda não aumentou muito, mas poderia ter aumentado muito sem ter um aporte pra isso. Da mesma forma as cotas, né? Vieram, surgiram, a UFC também se antecipou à política de cotas, e sem nenhuma preparação, sem nenhum planejamento de como é que isso seria. Então aí a demanda triplicou, e sem nenhum plano B. E isso aconteceu numa época em que havia investimento, aí agora acabou o investimento, a política de cotas continua, que a previsão são 10 anos, acho que até 2022. E agora fecharam-se as possibilidades. Então é complicado. (SERVIDORA 3).

Desse modo, as medidas localmente adotadas que favoreceram a democratização do acesso provocaram rebatimentos na assistência estudantil até então destinada aos discentes por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Foi resultado comum entre os servidores, a importância das medidas de democratização de acesso à universidade, os quais expressaram que de fato houve ampliação dos serviços, programas e auxílios ofertados pós-PNAES. Entretanto, acreditam que não houve uma preparação da universidade no que diz respeito a prestação com qualidade da assistência estudantil demandada.

Com a implantação das cotas aqui, da questão dos 50%, que foi de 2014 pra cá, realmente é visível o aumento da demanda, e eu acredito que a gente não se preparou pra isso. Assim, a gente não teve um momento de fazer uma análise de cenário, de pensar como isso poderia repercutir, de tentar se preparar minimamente pra isso. [...] O que eu percebo, como uma pessoa que trabalha na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, eu acho que não houve o cuidado que deveria ter tido com a assistência estudantil. (SERVIDORA 6).

A PRAE, unidade administrativa pertencente ao organograma institucional da Universidade Federal do Ceará, é responsável pela prestação de serviços, programas e auxílios que visam oferecer respostas às necessidades de ordens materiais e subjetivas do público discente, sobretudo, daqueles estudantes socioeconomicamente vulneráveis, cujas condições de vida possam se configurar como obstáculos concretos ao transcurso de uma vida

acadêmica exitosa. Sua atuação é longínqua, possui 51 anos de existência e atualmente, está organizacionalmente estruturada por meio de uma divisão e de três coordenadorias, quais sejam: a Divisão de Apoio Administrativo (DAP); a Coordenadoria de Atividades Desportivas (CAD); a Coordenadoria de Restaurante Universitário (CRU) e a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE).

No âmbito da DAP, o Programa Ajuda de Custo é ofertado aos discentes de cursos de graduação presenciais da UFC, mediante destinação de valor em pecúnia, de modo a contribuir com os gastos relativos à apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, políticos, culturais e esportivos. Ademais, com vistas a promover a participação em movimentos organizados por estudantes, tal programa visa apoiar o Diretório Central dos Estudantes (DCE), os Centros Acadêmicos (CA's) e as Associações Atléticas.

Para que o (a) estudante tenha acesso ao citado benefício, faz-se necessário que o mesmo realize a solicitação na Secretaria da Pró-Reitoria, com antecedência mínima de 12 dias para a data de início do evento, acompanhado de toda a documentação requerida para tanto. Tal documentação exige a entrega do formulário de requerimento devidamente preenchido e assinado, resumo do trabalho em modelo próprio fornecido pela PRAE, com a assinatura do (a) estudante e do (a) orientador (a); comprovação do aceite para a apresentação do trabalho emitido pela coordenação do evento, bem como comprovante de inscrição. Além disso, o (a) aluno (a) precisa anexar CPF e dados bancários em sua titularidade. O Programa de Ajuda de Custo é ofertado uma única vez ao (a) estudante durante cada ano civil, sendo destinada a apenas um (a) discente para cada trabalho aprovado.

Já para as representações estudantis, a solicitação de ajuda de custo para participação em eventos fora do Estado se dará mediante encaminhamento de ofício proveniente da diretoria da entidade, com apresentação da programação do evento, cópia do CPF do solicitante e formulário de solicitação preenchido. Para esta modalidade, as concessões serão realizadas, por no máximo, 4 vezes ao ano.

Assim sendo, o Programa Ajuda de Custo é um benefício destinado a qualquer estudante de cursos de graduação presenciais da universidade, que estejam com vínculo institucional ativo. Isto é, muito embora seja subsidiado com recursos provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil – o qual estipula um público que deve ser prioritariamente contemplado com base em um perfil rentário ou egressos de escola pública, não exige, no entanto, uma análise da vulnerabilidade socioeconômica para sua concessão.

A Coordenadoria de Atividades Desportivas, por sua vez, é constituída por duas outras divisões, são elas: Divisão de Desporto de Participação e Divisão de Desporto de

Rendimento. Conforme disposições no sítio eletrônico da PRAE, é de sua atribuição “[...] divulgar, organizar, promover e coordenar todo o ambiente desportivo na Universidade, pois o desenvolvimento de atividades desportivas estimula a comunidade discente, melhorando seu desempenho nos cursos aos quais é vinculada.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016, p. 1). Além disso, é responsável pela organização dos Jogos Internos da UFC e pelas participações das delegações nos Jogos Universitários Cearenses, bem como nos Jogos Universitários Brasileiros.

A CAD possui enquanto equipamento para o desenvolvimento de suas atividades desportivas junto aos discentes, a quadra do Clube dos Estudantes Universitários, conhecida como Quadra do CEU, a qual está localizada no Campus Benfica, no interior do Centro de Humanidades II. Cabe ainda à Coordenadoria de Atividades Desportivas, o gerenciamento e operacionalização do Programa Bolsa de Incentivo ao Desporto, mediante as modalidades de: Gestão de Atléticas, Assessoria Desportiva e Rendimento Desportivo, com vistas a incentivar a incentivar seus desempenhos desportivo e acadêmico. O programa é regulamentado pelo anexo XII da resolução nº 08/2013 – CEPE.

Tal resolução indica um caráter meritocrático de desempenho desportivo do (a) estudante, com vistas a contribuir para a melhoria de sua formação acadêmica. O programa oferece uma bolsa no valor de R\$ 400,00 por até 10 meses, podendo ser prorrogável para os anos seguintes, desde que o discente se mantenha regularmente matriculado e frequentando o curso presencial de graduação, sem apresentar reprovações em seu histórico acadêmico.

Para concorrer ao programa, regido por edital, faz-se necessário que o (a) estudante com vínculo ativo de um dos cursos de graduação presenciais da UFC, inscreva-se no período correspondente, entregando a documentação requerida. Ademais, é preciso que disponha de 12 horas semanais para dedicação das atividades relacionadas à bolsa, e que não tenha concluído nenhum curso superior. É vedada igualmente a acumulação desta com outras bolsas ofertadas pela universidade.

Desse modo, tal como o Programa Ajuda de Custo, o Programa Bolsa de Incentivo ao Desporto não utiliza critérios socioeconômicos para fins de seleção e manutenção do beneficiamento de seus discentes, mas tão somente os indicadores pautados nos rendimentos desportivos e acadêmicos de seus discentes, mesmo tendo por fonte financiadora o PNAES. Faz-se, portanto necessário, que sejam aliadas as características do desempenho esportivo do candidato, à situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que o PNAES deixa claro ser este o seu público prioritário. Além disso, o acompanhamento puramente meritocrático do desempenho acadêmico do aluno e a eliminação imediata do Programa em

caso de reprovação de disciplinas precisa ser urgentemente reavaliado, face à múltiplas demandas que podem ter impactado sobre o rendimento do aluno e que precisam ser consideradas. Ademais, o esporte deve ser melhor utilizado enquanto mecanismo de integração de discentes entre si e com a comunidade acadêmica.

A Coordenadoria de Restaurante Universitário, por sua vez, enquanto integrante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, é constituída por duas divisões: Divisão de Alimentação e Nutrição e a Divisão de Serviços Operacionais. A primeira é responsável por acompanhar o fornecimento das refeições bem como do respectivo atendimento aos comensais. A segunda, por sua vez, atua na questão de venda de tickets, recarga de cartões com créditos e controle de acesso aos refeitórios. É válido ressaltar que, em cada um destes, existe um chefe de Refeitório, que é um profissional de Nutrição, de carreira. Ademais, a CRU realiza também assessoria aos campi do interior - Sobral, Quixadá, Russas e Crateús-, nas prestações de orientações para o funcionamento de seus respectivos refeitórios.

O acesso aos Restaurantes Universitários é destinado a discentes com vínculo institucional ativo, servidores docentes e técnico-administrativos em educação, bem como funcionários terceirizados de empresas que prestam serviços na universidade, e que estejam com contratos em vigência. Além destes, podem acessar ao RU estudantes de outras IES que estejam participando de algum evento promovido pela UFC. Destinado a oferecer refeições de qualidade, o valor dos tickets ou créditos a serem inseridos no cartão é de R\$ 1,10 para estudantes e R\$ 7,00 para docentes, TAE's e terceirizados. Entretanto, residentes universitários, beneficiários do auxílio moradia, e outros (as) discentes que passam por avaliação socioeconômica da equipe de assistentes sociais da DIGEB podem ter acesso ao RU na condição de isentos.

A rede de Restaurantes Universitários ofertada à comunidade acadêmica em Fortaleza é formada pela existência de pelo menos 1 refeitório em cada campus, a saber: campus Benfica, Porangabuçu, e Pici, este último com a existência de dois refeitórios. Além destes, a unidade acadêmica Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR), conta igualmente com a presença de um refeitório. Segundo informações colhidas com o servidor 2, no Campus Fortaleza, a quantidade de refeições ofertadas é em torno de “[...] na média, durante o semestre letivo, chega a ser 15.000 refeições por dia. [...] entre café da manhã, almoço e jantar.” Ainda de acordo com a fala deste servidor, ocorreu a ampliação da capacidade de atendimento do RU's nos campi da capital e do interior do Estado, nos últimos anos, tal como podemos observar no seguinte trecho

[...] A gente conseguiu aumentar o contingente de refeições fornecidas, todo ano cresce, os crescimentos são exponenciais. Olha, no ano passado nós servimos mais de 2.300.000 refeições. Quando eu cheguei aqui, se minha memória não falhar, no ano de 2012 foram servidas 900.000 refeições. É mais que 100%, né? Conseguimos colocar uma nutricionista em cada refeitório, nós conseguimos inaugurar o Refeitório do Pici II, nós conseguimos o Refeitório do Porangabuçu, nós conseguimos inaugurar o Refeitório de Sobral novo, nós conseguimos inaugurar um Refeitório de Quixadá novo, e conseguimos inaugurar um refeitório provisório em Russas, e um em Crateús também. Então houve uma expansão nos últimos anos. (SERVIDOR 2).

O aumento da demanda pela alimentação universitária está invariavelmente atrelado às medidas de democratização do acesso ao Ensino Superior, que possibilitaram a ampliação do número de vagas bem como favoreceram o ingresso de estudantes provenientes das camadas populares na universidade. Desse modo, os gastos com os Restaurantes Universitários são custeados, sobretudo, com recursos provenientes do PNAES.

Entretanto, ao passo que tem despesas superiores ao valor destinado a este no âmbito do programa, há uma participação do orçamento próprio da universidade na manutenção dos mesmos, advinda da rubrica de custeio. Conforme o servidor 2, o contrato do RU “[...] é o terceiro maior de toda a universidade, e tá com tendência, se não tiver uma redução de passar a ser o primeiro, com maior orçamento [...] Com maior despesa.” Entretanto, ainda assim, o servidor reitera a importância do PNAES para o financiamento dos RU’s.

O PNAES veio pra revolucionar, você tá entendendo? Porque antigamente era muito complicada essa questão de recurso, muito complicado mesmo, pelo que passam. Assim, depois que o PNAES veio é que deu um upgrade na permanência desses alunos. E ainda tem uma coisa interessante, que também com a aprovação do sistema de cotas, o PNAES passou a ser mais importante, ele já era muito importante, passou a ser mais depois que a universidade aderiu a esse sistema de cotas. (SERVIDOR 2).

Urge, portanto, a ampliação dos recursos provenientes do PNAES à instituição a fim de garantir a viabilidade, a manutenção e a expansão da capacidade de atendimento dos Restaurantes Universitários, tendo em vista sua importância capital para a garantia das condições de permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nesta Instituição Federal de Ensino Superior.

Por último, no âmbito da estrutura organizacional da PRAE está a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE), principal responsável, conforme resolução nº 08/2013 do CEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013) - pela execução, acompanhamento e supervisão deste programa na universidade. No âmbito desta coordenadoria, são partícipes a Divisão de Atenção ao Estudante (DAE), a Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM) e a

Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB). Assim sendo, em razão de sua relevância no âmbito da PRAE, e por ser responsável pelo maior número de serviços, programas e auxílio em pecúnia ofertados pela Pró-Reitoria o tópico será exclusivamente dedicado à CASE.

5.3 Aspectos da implementação da assistência estudantil na CASE: serviços prestados, seleção e acompanhamento de beneficiários e abrangência do programa

O acesso dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica aos serviços, programas e auxílios em pecúnia ofertados pelas três divisões constituintes da CASE ocorrem, sobretudo, mediante demanda espontânea, muito embora também ocorram situações em que esta coordenadoria seja demandada por outras unidades acadêmicas e administrativas da universidade.

De forma geral, os processos seletivos para acesso aos programas e auxílios em pecúnia ofertados pela CASE são regidos por editais, os quais são publicizados no sítio eletrônico da Pró-Reitoria, baseados no princípio da transparência pública, e com vistas a um maior alcance das informações aos discentes da instituição, tal como nos aponta a servidora 7

A publicização ela traz um aumento de demanda, mas ela é importante porque coloca [...] pra participar, dá uma tônica de igualdades, todos podem participar. [...] com a publicização, isso acaba deixando o processo mais liso, com mais lisura, com mais transparência. (SERVIDORA 7).

Com exceção dos serviços psicológico e psicopedagógico, ofertados pela DAE, que possuem características próprias de acesso, as quais buscaremos situar neste tópico, as solicitações de participação dos estudantes nos demais programas e benefícios, obedecem aos prazos estabelecidos nos cronogramas de seus respectivos editais, tais como os que ocorrem com os Programas Residência Universitária e auxílio moradia temporário, Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica, e auxílios emergencial e creche. A isenção do Restaurante Universitário, por sua vez, é realizada mediante chamada pública, em razão de ser um benefício ainda sem regulamentação pelo CEPE/CONSUNI.

Neste sentido, passaremos neste momento a ingressar mais propriamente em cada uma das divisões que compõem a CASE, apresentando os serviços, programas e auxílios nelas ofertados, os seus critérios de acesso e permanência no que diz respeito a seleção e acompanhamento dos estudantes beneficiários, bem como a capacidade de abrangência de atendimento.

Para tanto, iniciemos pela Divisão de Atenção ao Estudante. A DAE está internamente organizada em três seções de atendimento aos discentes, quais sejam: Seção de Atenção Psicossocial, Seção de Atendimento Clínico, e a Seção de Estudos e Intervenções Psicopedagógicas, cujos serviços, em razão de sua própria natureza, não são disponibilizados apenas a estudantes em situação de pobreza, muito embora, o maior número de atendidos estejam nessas condições.

A primeira seção, em que fazem parte dois psicólogos e uma assistente social é responsável pelo acolhimento inicial ao discente que busca a PRAE por demandas de sofrimento psíquico. Neste setor, eram até o início de 2016, realizadas as inscrições para atendimento psicológico. Entretanto, em razão da fila de espera que não cessava e crescia exponencialmente, foi decidido pela suspensão temporária de novas inscrições. Assim nos relata a servidora 6

[...] os dois que foram pra clínica, quando eles chegaram, eles zeraram a lista de espera. Sendo que essa lista de espera em vez de passar a crescer menos, ela passou a crescer mais, porque isso é uma característica do serviço de Psicologia, da atuação da Psicologia nas políticas públicas, não é exclusividade da UFC, porque assim, quanto mais você oferta o serviço, mais você gera a demanda, tanto porque as pessoas ficam sabendo, aí começam a divulgar. Às vezes, uma questão que ela era trabalhada de outras formas, percebe-se a importância, ou talvez se desperta a curiosidade de contar com esse tipo de ajuda profissional. E historicamente é uma profissão muito distante das camadas populares, historicamente a Psicologia é muito elitista, a formação do psicólogo clínico, profissional liberal é muito voltada pra um público que pode pagar por esse tipo de serviço, que muitas vezes é visto como supérfluo, como uma demanda quase de gente fresca, é tanto que muito se fala: ah, isso é só psicológico. Como se as questões psicológicas tivessem um menor valor, fossem para quem pode viver uma questão psicológica. [...] algumas necessidades ainda que não estejam supridas, elas vão despertar mais urgências, o que não quer dizer que não exista ali um sofrimento psíquico de fundo. É tanto que não é à toa que exista tanto adoecimento psíquico também na classe pobre. (SERVIDORA 6).

Neste sentido, há que se admitir que houve um crescimento da equipe de psicólogos e de outras categorias profissionais, tais como assistentes sociais e nutricionistas, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, como resposta institucional à viabilização do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Entretanto, tal corpo técnico administrativo em educação, ainda é em número insuficiente diante da demanda cada dia mais crescente. Por este motivo, a servidora 6 explica a decisão tomada pela suspensão das novas inscrições para atendimentos psicológicos

[...] as inscrições, elas estão suspensas desde o começo do ano passado, porque no ano passado, em 2016, ainda tinha aluno na fila de espera de 2014. Então, como a gente tava com a sensação de que a gente tava oferecendo um serviço que na verdade não tava existindo, porque os atendimentos estavam acontecendo, mas demorava tanto que às vezes o aluno se formava e não conseguia ser chamado. E aí a

pessoa se inscrevia, quem chega ao atendimento psicológico já passou por muitas coisas até chegar aqui. Então o aluno chegava com a expectativa de começar o acompanhamento, quando a gente estimava que ia demorar, em um ano, e na verdade quando a gente foi organizar mesmo, a gente viu que tinha gente que estava esperando há dois anos, e ainda não tinha sido chamado. E aí então, foi quando foi tomada a decisão de interromper essas inscrições. (SERVIDORA 6).

Tal relato foi corroborado pela fala da estudante 3, que informou ter buscado acompanhamento psicológico na instituição, mas que em virtude da infundável lista de espera não conseguiu atendimento. Afirmou ainda que em razão dos problemas de saúde mental desenvolveu problemas fisiológicos em razão das cobranças da vida universitária. Senão vejamos

A minha trajetória na universidade tem sido tipo um exame do coração. Risos. Ela sobe, ela desce. Em alguns semestres eu fiquei um pouco desmotivada. Eu coloquei poucas disciplinas por conta minha saúde mental. Eu não consegui o acompanhamento, eu acho que esse é um dos fatores que precisa melhorar. Eu vim na universidade, eu vim procurar essa assistência, mas como eu, muitas outras pessoas também já tinham tido esses problemas, e muita gente já tava sendo acompanhado, então não tinha vaga, então eu não consegui o acompanhamento pela universidade. Aí foi aquela coisa, eu tive gastrite também, a gente se estressa muito, a universidade cobra muito da gente[...] (ESTUDANTE 3).

A servidora 6 pontua, que de fato, aliado ao contexto de privações pelos quais passam os estudantes, bem como em razão de sua estrutura curricular estafante, a universidade muitas vezes aparece como espaço adoecedor, fomentador de sofrimento psíquico dos estudantes. Seu posicionamento foi corroborado pela fala da discente 5, tal como podemos observar neste trecho

[...] na universidade, com esse contexto de privações, com currículos extremamente estafantes pra os estudantes, que colocam os estudantes em aulas, em estágios, de manhã, de tarde e de noite, e todo mundo hoje sabe que precisa dormir direito pra o corpo funcionar, precisa fazer uma atividade física, que a atividade física é como comer e dormir, todo mundo sabe disso, mas não tem tempo pra fazer isso, e se não tiver tempo ainda diz que a pessoa não tá priorizando. Então, às vezes isso vira mais uma pressão, mais uma sensação de culpa, mais uma sensação de débito, por conta da forma como a vida tá organizada, e isso são determinantes sociais do sofrimento psíquico, né, que tende, eu acredito que tende a piorar. (SERVIDORA 6).

[...] no meu caso, quanto mais o tempo passa, maior o tempo de estudo, porque tem os internatos, né? Então eu fico pensando no futuro, meio nervosa, ansiosa, pensando: “Meu Deus, como é que vou fazer, no sexto, no sétimo?” Porque vai só piorando. Tem disciplina que é manhã, tarde e à noite, entre sala e hospital, entendeu? Então é realmente mais pesado. (ESTUDANTE 5).

A servidora 6, entretanto, salienta que, mesmo não havendo novas inscrições para atendimento psicológico no momento, a equipe da Seção Psicossocial realiza a escuta, o acolhimento e uma entrevista psicológica do discente, formatado em modelo que “[...] parece

um pouco com plantão psicológico, parece um pouco com psicoterapia breve, porque, às vezes a gente marca até retorno.” Entretanto, a tônica principal do trabalho, no momento é divulgação de informações sobre os serviços de Psicologia gratuitos ou a preços populares, que ainda assim são negociáveis para estudantes, existentes em clínicas escolas da universidade e fora delas.

A equipe orienta também acerca de projetos de extensão que corroboram com o processo terapêutico em casos, por exemplo de ansiedade, que são muito comuns, tais como alguns desenvolvidos no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) e outros pela Faculdade de Medicina (FAMED), através da utilização da acupuntura nestas manifestações, estimulando que os mesmos participem dessas atividades. Foram ainda incluídos neste informativo, alguns serviços de prevenção ao suicídio. Além disso, em casos mais graves, a equipe realiza encaminhamentos para rede setorial de políticas de saúde mental do município, tais como através da articulação com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).

Dentro ainda de uma perspectiva mais abrangente do serviço, como resposta a esta constatação da lista de espera, das demandas crescentes de sofrimento psíquico dos discentes que poderão sair para o mercado de trabalho já adoecidos, e repensando o papel da universidade frente a esta problemática, através de uma postura mais ativa, está em processo de construção o projeto PROMOQUALIS, que visa ao estímulo ao desenvolvimento de projetos na universidade, promovidos por docentes e direcionados a saúde e qualidade de vida do alunado. O projeto conta com a participação de dois bolsistas de iniciação acadêmica, que estão realizando o levantamento dos serviços e projetos existentes na universidade relacionados à temática.

Além disso, contou com a colaboração de discentes do curso de Sistemas e Mídias Digitais que buscaram o setor para o desenvolvimento de um aplicativo, inicialmente pensado para agilizar as inscrições para atendimento psicológico, para fins de atribuição de nota em uma disciplina. Entretanto, depois de apresentado o PROMOQUALIS foi decidido pela criação do aplicativo para o desenvolvimento deste projeto.

Atualmente o aplicativo está pronto, mas precisa ser incorporado ao campo virtual da UFC e ser aprimorado pela Secretaria de Tecnologia da Informação (STI). A idéia é que estes projetos, após serem consolidados, sejam divulgados através deste aplicativo. Além disso, o projeto vislumbra parceria com o Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica, também da PRAE, para fins de fomento à destinação de uma linha específica para a temática quando da divulgação de projetos potencialmente beneficiários de contemplação com os bolsistas do PBIA.

Ainda no âmbito da Seção de Atenção Psicossocial existe o desenvolvimento do Projeto INICIART, que é uma modalidade da Bolsa de Iniciação Acadêmica. Originalmente, o programa era destinado a residentes universitários, mas atualmente é direcionado a qualquer estudante de graduação da universidade, que tenha sido preferencialmente bolsista de iniciação acadêmica uma única vez, por um período de até 10 meses. O programa não tem o objetivo de criar excelentes artistas, mas vê a arte como instrumento mediador das relações no contexto universitário. A servidora 6 explica a que se refere o projeto e como está sua configuração atual

[...] a gente tem o INICIART, que é um projeto que já vem perto de 10 anos [...], é uma modalidade da Bolsa de Iniciação Acadêmica, que iniciou com os residentes dentro de uma idéia de facilitar a inserção no contexto universitário e urbano, através da arte. Porque, percebia-se que, muitas vezes, tinham residentes que vinham, ficavam na residência e no campus, às vezes, moravam aqui no Benfica e não conheciam nem a Igreja de Fátima, nunca tinham ido nem até lá. Então, foi daí que surgiu essa vontade, o projeto já contou com parcerias de professores do Teatro, e das Artes Plásticas, mas atualmente a gente tá sem professor orientador. E aí o que a gente tá fazendo agora é uma pesquisa, tentando consolidar o histórico, e tentando gerar algum produto a partir disso, e tentando também novos professores parceiros pra ver se no começo do ano que vem a gente consegue voltar a ter um edital, disponibilizando turmas de 10 a 15 bolsas por turma. Vai depender muito se os professores tiverem dispostos a orientar, né? A gente precisa desse professor na modalidade artística, pra ficar mesmo mais próximo, porque a idéia não é formar exímios artistas, mas a arte é o principal mediador das relações nesse processo, nessa bolsa. (SERVIDORA 6).

Além de tais serviços e projetos, a profissional também destacou a realização de atendimentos emergenciais a discentes, solicitados pelas outras divisões da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, assim como o desenvolvimento de atividades socioeducativas, a exemplo de oficinas de formação com diretores (as) das residências universitárias, nos Encontros Universitários, na Semana de Humanidades, acerca de temáticas que versem sobre “[...] redução de danos, sobre relaxamento, sobre arte terapia, sobre qualidade de vida, nessa tentativa de ir saindo desse modelo do atendimento individual, e que já é mais reativo do que proativo.” (SERVIDORA 6).

No que diz respeito ao acesso ao serviço pelos estudantes dá-se, sobretudo, por demanda espontânea, mas também podem ocorrer mediante encaminhamentos de discentes pelas demais divisões constituintes da CASE. Além disso, a servidora ressalta que, mesmo que não sendo possível o atendimento imediato, os (as) profissionais procuram remarcar-los (as) com a maior brevidade possível.

A Seção de Atendimento Clínico Psicológico, por sua vez, é composto por cinco profissionais de Psicologia mais dedicados ao atendimento clínico tradicional, nas modalidades individual ou coletiva: “[...] é uma seção que se debruça mais sobre os processos

de crescimento pessoal, e de auxílios em situações de crises, de dificuldades que transcendem a questão acadêmica.” (SERVIDORA 6). O acesso a esta seção dá-se através das inscrições para atendimento psicológico na Seção de Atenção Psicossocial. Entretanto, tal como anteriormente informado, as inscrições para este tipo de atendimento estão suspensas, em virtude da fila de espera que os profissionais tentam findar. Ainda assim, a equipe técnica realiza atendimentos emergenciais a discentes em sofrimento psíquico encaminhados pelos demais setores da CASE.

A Seção de Estudos e Intervenções Psicopedagógicas, por seu turno, é formada por duas psicopedagogas e por uma psicóloga. Segundo informações da servidora 5, começou a ser delineada enquanto seção, a partir do ano de 2012. Até então, configurava-se “[...] apenas como uma abordagem de atendimento, uma intervenção psicopedagógica. [...] Quando nos foi dada essa oportunidade [...] saímos de uma abordagem de atendimento para outras ações.”

Tais ações passaram a ser desenvolvidas junto a discentes recém-ingressos e veteranos, com familiares de estudantes, e docentes, mediante intervenções junto ao sistema acadêmico, e através da articulação com coordenações de curso para a promoção do desempenho do discente. A servidora 6 indica que a SIEP se debruça mais sobre as dificuldades relacionadas à formação acadêmica.

[...] é a monografia que não conseguindo ser concluída, é de repente uma relação com o professor que tá minando ali a evolução do estudante, é uma dificuldade com um tema específico, é uma dificuldade decorrente da falta de alguma base ali anterior que ele precisaria ter praquela disciplina. Então as meninas elas cuidam dessa parte, às vezes a dúvida se quer esse curso mesmo ou se é outro [...] (SERVIDORA 6).

O acesso à Seção de Estudos e Intervenções Psicopedagógicas dá-se mediante inscrição do discente via e-mail, divulgado junto aos discentes via sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, assim como através das ações de busca ativa realizada pela equipe para divulgação da seção, a exemplo de seminários de acolhimento a estudantes recém-ingressos nas unidades acadêmicas, ou quando convidada pelas mesmas para participação nestas e em outras atividades de caráter socioeducativo. Assim, para acesso a SIEP

Ele solicita atendimento por e-mail: psicopedagogico@ufc.br. Nós temos uma premissa que é de no máximo, de máximo mesmo 10 dias o aluno ser atendido. Ele é recebido, na mesma semana que ele encaminha o e-mail, nós já, na mesma semana, quando não no mesmo dia, nós já o respondemos e agendamos para no máximo semana seguinte. Quando a gente coloca um prazo de 10, é porque a gente quer estabelecer um controle de qualidade de atendimento. E essa solicitação, quando ela é respondida, a gente solicita que ele encaminhe a ficha de inscrição que nós enviamos em anexo, que encaminhe essa ficha preenchida, juntamente com seu histórico. Então quando a gente recebe a ficha de inscrição dele e o histórico, nós já

vamos ter um bom levantamento da situação em que está esse estudante. (SERVIDORA 5).

A Seção tem como metas de atenção, incluir, no sentido de integrá-los ao contexto universitário; potencializar, mediante o desenvolvimento de habilidades e intervenções sobre os problemas de aprendizagem dos discentes; e emancipar, na perspectiva de atingirem sua autonomia. Nesta perspectiva, realiza acompanhamentos individualizados ou em grupos. Destaca-se entre suas atividades a oficina Ponto de Partida e o Projeto Aula-Base, este último direcionado a estudantes das áreas de exatas que apresentem dificuldades com a assimilação de conteúdos de disciplinas, que podem advir de um Ensino Médio deficitário.

O projeto tem por objetivo combater os altos índices de evasão existentes nos cursos das áreas de ciências e tecnologias através do trabalho em cima de conceitos básicos necessários. Neste projeto, o discente “[...] vai estudar conteúdos anteriores que precisariam ter sido assimilados para que ele possa acessar o Cálculo, ou a Física ou a Química, essa é a aula base.” (SERVIDORA 5).

Ainda assim, mesmo o atendimento sendo prioritariamente realizado mediante agendamento, as profissionais também atendem estudantes que buscam o setor mediante demanda espontânea. Tem como público prioritário discentes de exatas, Ciências e Tecnologias em razão do número limitado de profissionais, mas igualmente atendem todas as demais áreas da universidade, tais como cursos no campo de saúde e licenciaturas, com orientações de estudos. Em síntese

A intervenção psicopedagógica, no caso, trabalha basicamente com distúrbios de aprendizagem e dificuldades em relação a orientação de estudo e orientação de carreira; desenvolvimento de temas transversais, se a gente é chamada a gente também pode pra facilitar e a orientação didático pedagógica. (SERVIDORA 5).

Além disso, segundo a servidora 5, a existência da Clínica em Psicanálise na SIEP deu-se em razão da necessidade de se intervir mais rapidamente sobre algumas questões que fossem identificadas, sem que o aluno necessitasse estar na lista de espera para atendimento na Seção de Atendimento Clínico, isto é, para que os alunos em acompanhamento fossem encaminhados e atendidos com maior brevidade.

É válido ressaltar que, antes da estruturação em Divisão de Atenção ao Estudante, como consequência da complexificação das demandas provenientes com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, era ofertado em seu âmbito, o Programa de

Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU), enquanto abordagem de atendimento.

Neste sentido, a servidora 5 acredita que a estruturação em divisão foi positiva, tal como podemos observar nesse trecho em que a mesma afirma: “[...] eu penso que essa gestão de qualquer forma, ela já avançou, sabe, em desmembrar o PAPEU, possibilitar que o PAPEU que era só uma abordagem, três abordagens de acompanhamento, era um programa, avançar pra uma divisão [...]”. Em síntese, a servidora 6 aponta a importância dos acompanhamentos psicológico e psicopedagógico.

Então, a efetividade do acompanhamento psicopedagógico, do acompanhamento pedagógico, o quanto isso ajuda, às vezes, a pessoa a conseguir, aos trancos e barrancos, com muita dificuldade, mas consegue terminar o que se propôs a fazer, ou consegue não desistir, ou consegue se ausentar, às vezes, por um período, e consegue retornar pra terminar o curso, por desse contato, por conta desse apoio, por conta de ter profissionais que são eleitos ali como referência[...] Eu acredito que o nosso trabalho de fato contribui pra os estudantes de uma forma geral. (Servidora 6)

Outra divisão constituinte da CASE é a Divisão de Gestão de Moradia (DIGEM). Tal divisão conta com a presença de cinco assistentes sociais e um administrador. Juntamente com o Restaurante Universitário é um dos serviços mais antigos disponibilizados aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na PRAE, possuindo algumas quase o mesmo tempo de vida que a instituição. Surgidas ainda no mandato do primeiro Reitor Martins Filho, este toma para si a responsabilidade pelas primeiras ações nesta seara voltadas ao público discente (MARTINS FILHO, 1996).

Esta versão, contudo, é contestada pelo movimento estudantil, que afirma ter sido o responsável pela ocupação de casas no em torno do Campus Benfica, e que forçaram respostas institucionais frente a demanda (ALBUQUERQUE *et al.*, 1991). Não há que se negar que há uma luta histórica do movimento estudantil em torno das casas. Sobre esse histórico, a servidora 3 relata

[...] historicamente, as residências começaram na década de 60, um pouquinho antes da ditadura. E uma parte das Casas, elas foram ocupadas, eram casas destinadas aos servidores, todas no entorno do Campus do Benfica, e os estudantes começaram a ocupar, começaram a ocupar. Hoje uma casa que é ocupada por 12 pessoas, era ocupada por 30, não tinha uma organização. Eu acho que em 63, um ano antes do golpe, aí depois disso, os estudantes permaneceram. Então as casas tem uma estrutura bem diversificada, tem casa que é pra 5 pessoas, tem casa que é pra 200 pessoas, por conta disso, porque boa parte das casas foram sendo ocupadas dessa forma, pelo movimento estudantil. E a assistência estudantil na UFC, ele teve início através das Residências Universitárias, pelo movimento dos estudantes. Tem um livro do primeiro reitor, Martins Filho, que ele assume essa responsabilidade, como sendo dele, de ter iniciado a assistência estudantil. Mas só que o movimento estudantil já coloca diferente, que foi uma reivindicação deles. Mas sempre tem essa

diferença, da percepção da instituição, e dos estudantes. Mas na verdade não partiria da instituição se não houvesse uma pressão dos estudantes. Então, a primeira ação foi nesse sentido. (SERVIDORA 3).

Neste sentido, o principal programa desenvolvido no âmbito da DIGEM é o gerenciamento das Residências Universitárias da UFC, as quais tem por objetivo garantir a permanência do discente, em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, advindos de municípios do interior do Estado bem como de outros estados do país, mediante a oferta de moradia e alimentação, além de acompanhamento realizado pela equipe de assistentes sociais da divisão. Assim sendo, no âmbito da DIGEM o processo seletivo é realizado a cada início de semestre, da seguinte forma

[...] a seleção é através de edital. A cada semestre a gente faz o levantamento de vagas e faz a seleção. Aí, a cerca de três anos a gente aboliu as visitas, mas até antes disso todos os estudantes que se inscreviam eram visitados. Mas a demanda começou a crescer, e não é mais possível que a gente faça isso. A gente visitava um por um. A seleção é demorada, mais ou menos 1 mês e meio, 2 meses, porque a gente recebe a documentação, depois marca uma entrevista, então é um processo bem demorado, porque a documentação também é muito minuciosa. Tem documentação dos familiares, então como a família de origem não mora aqui em Fortaleza, tem que ter o deslocamento né, e às vezes, tem alguma dificuldade pra conseguir por conta da distância. (SERVIDORA 3).

No que diz respeito ao público que pode se candidatar aos programas existentes na DIGEM, estes possuem caráter bem limitados, em razão da insuficiência de vagas ofertadas e em virtude de ser um benefício de longo tempo. Neste sentido, não podem ser partícipes da seleção, estudantes que residam ou possuam familiares em Fortaleza, nem tão pouco estudantes estrangeiros beneficiados com os programas de cooperação entre o Brasil e seus Estados Nacionais, ou que cursem pós-graduação. Assim nos explica a servidora 4

O edital também coloca essa questão de ser graduação, não atende aqui a pós [...] teve até um período que os estudantes estrangeiros quiseram saber se poderiam ser atendidos, mas não. Então, estudantes brasileiros que estejam cursando graduação [...], que tenham dificuldade, que passem por alguma vulnerabilidade social, que incapacite a família de conseguir mantê-lo aqui, e cujo núcleo familiar resida no interior ou na região metropolitana. Tem essa questão de que estudantes que tem núcleo familiar residindo em Fortaleza não se configura como público alvo da seleção. (SERVIDORA 4).

Entretanto, de acordo com a servidora 3, ainda que os estudantes moradores em municípios da Região Metropolitana possam participar da seleção, estes não terão prioridade frente a outros que residam mais distantes, tendo em vista que existe a possibilidade de deslocamento diário até o campus. Deslocamento este impossível para estudantes que advém

de cidades do interior ou até mesmo de outros Estados, que para cursar a graduação tem que estabelecer moradia fixa em Fortaleza, tal como podemos observar neste trecho

[...] o critério da distância, ele é importante. Quanto mais distante ele morar, mais ele é prioritário do que os estudantes da Região Metropolitana, que ainda há possibilidade de deslocamento todos os dias. Aquele estudante que vem de outros Estados, ele não tem essa possibilidade, ele tem que vir morar. Então ele é prioridade né em relação a esse estudante que tem como, consegue ainda se deslocar. E alguns municípios disponibilizam transporte, o que facilita um pouco. (SERVIDORA 3).

Assim, além da vaga destinada a moradia em alguma casa da instituição, o estudante residente tem direito à isenção do Restaurante Universitário, nos dias letivos, através da oferta das três principais refeições: café da manhã, almoço e jantar. Entretanto, em virtude do não funcionamento do RU aos finais de semana e feriados, os estudantes moradores das casas são contemplados pelo auxílio residente, tal como nos indica a servidora 4

A DIGEM, como é gestão de moradia, trabalha, prioritariamente, com o Programa de Residência Universitária, que são as casas da instituição, onde o estudante tem a vaga assegurada em um dos prédios destinados a isso. E tem também o recurso destinado à alimentação, quando o RU tá fechado, durante final de semana e feriados, que é o auxílio residente. Então, o estudante tem a vaga durante todo o curso de graduação, em alguma das Residências, e ele tem também durante esse período, o auxílio residente que é pra custear alimentação quando o RU tá fechado. E a isenção do RU nos dias normais de funcionamento. (SERVIDORA 4).

Ainda quanto ao auxílio residente, a servidora destaca que o incremento de um valor referente a uma quarta refeição diária, destinado a servir como uma espécie de ceia, foi incorporado ao auxílio residente mediante batalhas do movimento estudantil das casas. Sobre isso nos aponta

[...] tem algo que os estudantes conseguiram por meio de batalha mesmo, de luta estudantil, que foi a quarta refeição, porque eles alegavam que o RU fecha muito cedo, a maioria fica estudando até mais tarde. Então, como o jantar é servido acho que até 7 ou 8 horas, eles ainda precisariam de uma última refeição, como se fosse uma ceia, antes de dormir, até pra que conseguissem ficar estudando até mais tarde. (SERVIDORA 4).

Ademais, a servidora 3 remete que o auxílio residente possui também uma espécie de reajuste anual, acordado diretamente entre os estudantes e a gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, sem, contudo, passar pela participação das profissionais do setor na discussão.

Os estudantes anualmente, eles criaram tipo uma data base de aumento pra o auxílio residente. Eles fazem essa reivindicação, eles que pesquisam, vão ver qual é a porcentagem do valor que pode ser aumentado. O acréscimo eles usam alguma

referência, eu acho que é o DIEESE, acho que alguma coisa assim, pra estabelecer qual é a porcentagem de aumento que vai ter pra o auxílio residente [...]. Aí foi firmado que tem esse aumento anual, mas é negociado direto com a gestão, não passa nem pela gente não. (SERVIDORA 3).

Entretanto, pudemos observar, que por vezes, o valor do auxílio residente, em virtude das precárias condições socioeconômicas da família de origem é demasiado insuficiente, tendo em vista que alguns residentes utilizam o valor não apenas para se alimentarem aos finais de semanas, feriados e custear as quartas refeições, mas também para a manutenção de outras necessidades, sobretudo se estiverem sem outras bolsas na universidade, tal como podemos verificar no relato da estudante 3.

Quando eu entrei na residência, o auxílio era R\$ 150,00. A inflação não tava tão alta, mas pra o meu custo de vida que eu tinha em Itapajé, e o meu custo de vida que eu tive em Fortaleza, são duas realidades completamente diferentes. [...] E teve uma atualização, está R\$ 300,00. Mas de novo, pra quem tá sem bolsa, R\$ 300,00 não é nada. E você fica tentando se virar, tipo “nossa, eu tenho R\$ 300,00, eu tenho xerox da faculdade, eu tenho que me manter no final de semana e eu tenho que pagar alguma passagem pra ir pra casa ver minha família.” Então, eu não vou poder comprar nenhuma roupa esse mês, minha chinela quebrou, e agora? Então a gente fica nisso, eu conheço muita gente que tá sem bolsa e fica difícil porque eu já passei por isso. Então fica extremamente difícil. (ESTUDANTE 3).

Neste sentido, com vistas ao atendimento mais integral do estudante que é residente da universidade, além da isenção do Restaurante Universitário, estes discentes podem acumular bolsas e auxílios, dentre outros benefícios, tal como podemos verificar no relato abaixo da servidora 3.

O residente pode acumular benefício, a Residência com outros benefícios, o que é muito bom pra o estudante. Então ele pode receber bolsa, ele pode receber outros auxílios. Então isso favoreceu muito o estudante, o estudante da Residência ele é o estudante da universidade mais bem assistido, ele tem café da manhã, ele tem almoço, ele tem jantar, ele tem uma quarta refeição, ele tem uma casa estruturada, com acesso à internet. Ele tem uma pessoa que vai fazer limpeza três vezes por semana, a maioria das casas tem máquina de lavar, na Residência do Pici, o café da manhã é servido lá, eles tem isenção nas Casas de Cultura, na Casa Amarela, qualquer curso que eles vão fazer. Eles podem acumular com bolsa, eles podem acumular com auxílio emergencial, eles podem acumular bolsa com auxílio emergencial e residência. Então é o estudante da universidade mais bem assistido que tem, agora é um público muito pequeno. (SERVIDORA 3).

A boa estrutura de uma forma geral das casas também é também atestada pela estudante 3, beneficiária do Programa de Residência Universitária, quando afirma que “[...] Na minha residência a gente tem computadores, a gente tem internet, a gente tem uma estrutura muito boa”, condições estas que também pudemos constatar em nossas observações empíricas.

O Programa de Residência Universitária oferta 11 casas que juntas ofertam 400 vagas. Entretanto, em virtude de ser um benefício de longo alcance, isto é, o estudante que passa a ser contemplado na residência permanecerá por 4 ou 5 anos, a depender do tempo de duração do curso, não há esta totalidade de vagas disponibilizada a cada semestre. Ademais, o residente universitário possui desde logo, previsto um semestre a mais que a duração regular de seu curso, bem como tem a possibilidade de solicitar prorrogação por mais um semestre, posterior a esse período. A discente 3 afirma que foi beneficiada pela prorrogação do Programa: “Eu tô perto de me formar, e eu pedi prorrogação, porque eu não teria pra onde ir, se eu tivesse que sair da residência agora, porque eu não teria como me manter fora da Residência agora.”

O acompanhamento dos (as) beneficiários (as) da Residência Universitária é realizado mediante processos anuais de renovação de vínculo em que são atualizadas as informações prestadas no momento do processo seletivo referentes a renda e a composição familiar, a fim de identificar se os mesmos continuam no perfil para beneficiários do programa. Contudo, raros são os casos de estudantes que deixam de serem assistidos por superação de vulnerabilidade socioeconômica. Aqueles, por sua vez, contemplados com o auxílio moradia, devem também apresentar os comprovantes de pagamento de aluguel.

Tem anualmente a renovação, [...] processo de renovação do vínculo, que seria a renovação da permanência deles, onde eles devem atualizar as informações que são prestadas no momento da seleção. Então, tem toda a documentação referente a renda do núcleo familiar. É nesse momento também que se verifica se houve alguma mudança, alguma alteração da composição do núcleo, é muito comum que aconteça [...] (SERVIDORA 4).

Ainda no momento da renovação, busca-se também compreender como está a relação do estudante com a Residência Universitária, se existem problemas relacionados a adaptação ou a fragilização de vínculos familiares que exijam a necessidade de acompanhamento psicológico da Pró-Reitoria. Ademais, existe ainda a articulação com o setor de Psiquiatria da CPASE. Estas iniciativas de mediação e encaminhamento se dão na perspectiva de compreender a importância do atendimento às subjetividades dos discentes, tendo em vistas que as mesmas, assim como as condições materiais, podem implicar na permanência do discente, e favorecer a retenção ou a evasão, buscando compreendê-lo como um ser complexo. Assim explica a servidora 3

[...] faz-se anualmente a renovação, onde revisa também com o estudante como é que tá a questão dele na Residência, se tem alguma dificuldade de adaptação, é como ter problemas que necessite até de uma intervenção de um psicólogo, porque

não deixa de ser uma quebra de vínculo familiar, né? Os que tem um vínculo forte com a família tem essa dificuldade desse distanciamento da família, e os que não tem vínculo forte com a família, eles, às vezes, têm um vínculo familiar fragilizado, que necessita mais de um acompanhamento, do que aquele que sofre pelo distanciamento da família. Então é muito difícil pra esse estudante. (SERVIDORA 3).

Existe ainda o acompanhamento semestral do rendimento acadêmico dos (as) beneficiários (as). Conforme regimento do programa, para a permanência no mesmo, o (a) estudante não poderia ter rendimento nulo ou sucessivos rendimentos insatisfatórios. Entretanto, as profissionais buscam primeiro compreender o que levou ao baixo rendimento e fazer os encaminhamentos que se fizerem necessários, de modo a compreenderem se houve questões psicológicas ou de aprendizagem que corroboraram para tal resultado.

A gente tenta não ser tão legalista, porque existe um regimento do programa, né de residência, que é um regulamento maior, que a gente tenta organizar o programa com base nele, né? E aí tem falando dos direitos e deveres dos estudantes que são atendidos, tem falando do que é pedido de contrapartida pelo fato dele tá sendo assistido, e uma das coisas que são colocadas, é a questão do rendimento acadêmico, certo? Então assim, pelo regimento, que é inclusive bem rígido, o estudante não poderia ter rendimento nulo, o estudante não poderia ter repetidas vezes sinais de baixo rendimento... então, assim a gente entende, até pela nossa formação também, a gente sempre tenta entender o lado do estudante. Então o estudante que teve um rendimento nulo, que aí quando a gente faz uma avaliação do histórico acadêmico, desde que ele justifique, porque tem muito estudante que adoce com depressão, com transtorno de ansiedade, desde que eles justifiquem pra gente de alguma forma o motivo daquele baixo rendimento ou daquele rendimento nulo, a gente consegue não ser tão rigoroso em termos legais, até do que é estabelecido mesmo no regimento do programa né? Mas a maioria, que a gente atende cerca de 700 estudantes, juntando auxílio moradia com os residentes, com quem tá na lista de espera, que é o auxílio moradia temporário, a grande maioria consegue atingir o que a gente coloca como estimativa em termos de rendimento e de acompanhamento acadêmico, sabe? E a minoria que tem esses problemas, a gente também tem uma parceria com o psicossocial, o psicopedagógico. Então eles assinam um termo de compromisso dizendo que irão buscar o psicopedagógico até também pra ter esse acompanhamento mais de perto com as psicopedagogas e de repente tá com algum problema de aprendizagem. Mas assim, em geral, o público que a gente atende consegue cumprir a contento essa questão do rendimento acadêmico. Então assim, tem questões que influenciam na questão do rendimento, então tem que tentar contornar, ser o mais humano possível nessa questão do acompanhamento que tem que ser feito. (SERVIDORA 4).

No que concerne a abrangência do programa, foi relatado pela servidora 4, que até o anteriormente a 2014, ano em que a UFC aderiu, em completude a lei de cotas, as vagas nas residências eram suficientes para atendimento a demanda. No entanto, a partir da implementação da totalidade do sistema de reserva de vagas, houve um grande rebatimento sobre a referida divisão. O REUNI dobrou a quantidade de vagas nas residências até 2012, mas posterior a isso não houve novos investimentos

Há algum tempo atrás, as vagas nas casas conseguiam suprir isso, sabe? É tanto que, assim, o número de inscritos também era bem menor. Depois de 2012, com a política de cotas, a partir do momento em que foi se implementando mais, se implantando melhor na instituição, a procura aumentou muito, e a gente só teve a Residência do Pici, que foi inaugurada eu acho que exatamente no ano de 2012. Então assim, o número de vagas não aumentou tanto quanto a demanda. Por isso que a gente precisou fazer um processo seletivo pra auxílio moradia, porque se não, não teria como acolher nenhum estudante, se fosse dentro do programa de residência. E o programa não cresce, a quantidade de vagas não cresce de acordo com o crescimento da demanda né? (SERVIDORA 4).

Neste contexto, no ano de 2014, foi necessário ofertar o programa de auxílio moradia em Fortaleza, o qual inicialmente existia apenas nos campi do interior em razão da inexistência de Residências Universitárias. Assim, em virtude do crescimento exponencial da demanda, com a adesão integral à lei de cotas na UFC e diante da inviabilidade de contemplar os alunos que chegavam à instituição optou-se pela abertura de um edital voltado para este fim. Ainda hoje existe um público atendido, remanescente deste processo seletivo, de acordo com a servidora 4.

[...] a gente teve, e ainda atende a esse público, do auxílio moradia, que ele surgiu porque as casas não tavam mais conseguindo abarcar a demanda de estudantes por moradia, e aí era um auxílio que só existia no interior, porque no interior não tem Residência Universitária. Mas pelo crescimento da demanda mesmo, e como a gente não teria como atender, aí houve em Fortaleza uma seleção, se eu não me engano foi em 2014, pra auxílio moradia. Então a gente ainda tem pessoas remanescentes dessa seleção sendo atendidas. (SERVIDORA 4).

O relato da servidora 4 foi corroborado com a fala do estudante 9, que afirma ser beneficiário do que ele do auxílio moradia desta seleção realizada no ano de 2014, tal como podemos observar

A primeira assistência foi o auxílio moradia fixo. Na verdade, o ano que eu entrei, foi o ano que surgiu esse tipo de auxílio, que ele não existia, era só Programa de Residência. Então eu fui selecionado no primeiro processo que teve. Não tinha vaga na residência, e foi aberta essa exceção, pra o auxílio moradia. Então o primeiro foi esse. E o, como era atrelada uma coisa a outra, a isenção do RU, que já me ajudou assim demais, demais, demais. (ESTUDANTE 9).

Assim, como vimos, da mesma forma que os residentes, os estudantes contemplados com o auxílio moradia têm direito à isenção do Restaurante Universitário, referente às três refeições. Entretanto, não recebem o valor monetário correspondente aos finais de semana e feriados, em que não há funcionamento do RU, mas são contemplados com o valor destinado a subsidiar a quarta refeição diária. Sobre isso a servidora 4 indica que

[...] o pessoal do auxílio moradia, além da bolsa né, de 400 reais, recebe também o equivalente ao que a gente chama de quarta refeição. Então eles recebem uma média

de R\$ 500 e poucos reais por mês. [...] O auxílio moradia tem isenção do RU, tem direito ao café, só que a gente pede pra eles confirmarem com a gente se vão querer ou não. Aí eles tomam no Pici. Porque assim, tem os refeitórios da universidade, do RU, mas no Campus do Pici o café da manhã só é servido na própria residência. Aí a gente faz uma solicitação pra os estudantes que recebem auxílio moradia, se eles querem, se eles tem interesse em tomar o café. Se eles forem do Pici, o melhor local pra eles é o refeitório da residência, aí tem um controle lá na entrada da casa, em que o próprio porteiro vai assinalando a pessoa que tá indo tomar o café, eles direito a isenção, inclusive o café da manhã também. E aqui no Benfica também. (SERVIDORA 4).

Atualmente, entretanto, o auxílio moradia é trabalhado com outro caráter na Divisão de Gestão de Moradia, em uma perspectiva de contingenciamento diante da insuficiência de vagas nas Residências Universitárias. Os atuais processos seletivos são destinados às casas, mesmo sem vagas imediatas. Assim, os estudantes recebem temporariamente o auxílio moradia enquanto surgem alocações nas residências. As servidoras 3 e 4 explicam como se dá esse procedimento

Mas agora, a partir de 2015, não tá sendo feita mais seleção pra auxílio moradia. Todo edital que é publicado é de seleção pra o Programa de Residência, e aí o estudante, como a gente não tá conseguindo lotar o estudante assim que o edital é finalizado, o estudante fica recebendo o auxílio moradia temporário, que é um auxílio financeiro, enquanto surge uma vaga na Residência. Mas a seleção que ele tá prestando, é pra o Programa de Residência. (SERVIDORA 4).

[...] hoje a gente trabalha com esse benefício, mas de uma forma de contingenciamento, por conta da demanda que a gente não consegue suprir, eles vão pra uma lista de espera, e ficam momentaneamente recebendo auxílio moradia, mas um momentaneamente que dura 1 ano, 1 ano e meio. (SERVIDORA 3).

Ainda assim, nem todos os estudantes que possuem o perfil para a Residência Universitária são contemplados pelo auxílio moradia temporário, tendo em vista que a cada processo seletivo é oferta uma previsão média de 40 vagas, isto é, 10% da capacidade das Residências, sendo, portanto, indeferidos alunos que possuem o perfil para beneficiários do PNAES.

[...] o perfil socioeconômico desse estudante, a gente utiliza como base 1 salário mínimo e ½ do PNAES, mas o nosso usuário tem uma renda bem inferior, bem inferior. Então por conta disso, pela quantidade pequena de vagas e por não ter rotatividade, porque no total a gente tem, nas Residências 400 vagas, mas a rotatividade é muito pequena. Dessas 400 vagas a gente disponibiliza 10% por semestre. Então ele entra e não sai. Isso é uma característica peculiar, muito característica da Residência [...]. (SERVIDORA 3).

Isso indica, portanto, que existe a latente necessidade de mais destinação de recursos para atendimento nesta divisão, tendo em vista que o indeferimento dos candidatos ao auxílio moradia temporário não se dá em virtude do não atendimento aos critérios socioeconômicos

estabelecidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil, mas sim por insuficiência de vagas para o programa.

[...] no último processo seletivo, algumas pessoas a gente indeferiu, pessoas que tavam dentro do perfil, colocamos isso, inclusive no motivo do indeferimento, foi divulgado, né? Não foi indeferimento pelo fato da pessoa estar fora do perfil, foi indeferimento por insuficiência de vagas, né? Embora o estudante estivesse dentro do que o PNAES coloca como necessário, né? (SERVIDORA 4).

A solução imediatamente encontrada foi que os estudantes solicitassem o auxílio emergencial, como forma de atendimento imediato a demanda por moradia, até que fosse possível que os discentes fossem contemplados em momento oportuno pelo auxílio moradia temporário.

Então, nessas situações, como a gente não tem como atender, e assim, [...] como a gente tá fazendo seleção pra residência sem que haja vagas, por exemplo, nesse último edital, a gente colocou uma previsão de 40 vagas, mas essa vaga não é pra atendimento imediato, então não são aqueles 40 que vão ser encaminhados imediatamente, e a gente também não pode ser tão sonhador, tão utópico de que vamos colocar 200 e a gente vai conseguir atender, né? Diante dessa previsão de vagas, a gente tem que realmente ter um limite de quantos estudantes a gente vai poder atender em cada edital. E aí, como fica uma quantidade fora desse atendimento, e são estudantes que a gente vê que tem a necessidade né, que de repente sem serem assistidos por nenhum benefício, por nenhum auxílio, muito provavelmente vão retornar pra o interior, não vão conseguir cursar a sua graduação aqui. Uma alternativa é que eles recebam, por exemplo, o auxílio emergencial, enquanto surge um novo processo seletivo aqui da Digem, e que possa participar de novo e, enfim né, de repente ser atendido dentro do que a gente estabelece como vaga [...] (SERVIDORA 4).

Entretanto, o benefício auxílio emergencial, ofertado na Divisão de Gestão de Benefícios, na realidade foi criado para outros fins. Neste sentido, ocorre um desvio de finalidade quanto aos critérios estabelecidos para atendimento no auxílio emergencial. É urgente que a questão da moradia seja amplamente discutida com beneficiários (as) e estudantes que não são contemplados (as), embora estejam no perfil, tendo em vista que o auxílio emergencial não conseguirá suprir a demanda crescente por moradia, tal como nos aponta a servidora 1

[...] os estudantes tem o perfil, pelo que a gente viu, quando eles procuram o auxílio emergencial, que é perfil de moradia, eles alugam uma casa aqui e eles são indeferidos, né? [...] E eles nos procuram, e aí assim, com o auxílio emergencial eles vão passar 4 meses, e depois né? Como é que eles vão se manter, se virar pra pagar esse aluguel, que é algo que eles fazem o contrato precisam tá pagando mensalmente, durante os quatro anos né, alguma coisa assim...Então isso também impactou aqui na DigeB, essa questão, sobre os recursos né? Os recursos disponibilizados, o que a gente percebe, é que eles estão cada vez mais insuficientes com relação a demanda[...] (SERVIDORA 1).

É bem verdade que existe uma luta política empreendida pelo movimento estudantil de Casas pela não implementação do auxílio moradia em Fortaleza. A justificativa é de que duas residências deveriam ter sido entregues e não o foram. E que a implementação do auxílio moradia enfraqueceria a luta em torno do fortalecimento das casas. Além disso, haveria o estímulo ao grande capital, através do financiamento de imobiliárias com dinheiro público.

Entretanto, ainda assim, o público assistido pelas Residências é em número pequeno e o quantitativo de vagas são em número insuficiente pra o atendimento da demanda. Faz-se necessário que se promovam estudos bem como intervenções institucionais a respeito, apontando para a maior necessidade de investimentos nessa área, tendo em vista que muitos estudantes que possuem o perfil para o programa estão desassistidos pelo mesmo. A esse respeito a servidora 3 e a discente 3 fazem as seguintes ponderações

Uma das dificuldades que a gente tem, que a gente não tem uma pesquisa que mostre qual é a demanda real da universidade, dos estudantes, pela assistência estudantil pela Residência. Acho a UFC tem cerca de 30, 32 mil estudantes. Desse universo de 32 a gente não tem a menor idéia de quantos vem de outros Estados, de outras cidades. Pelo anuário dá pra gente ter uma noção, mas a gente não sabe quantos precisaram de fato da residência. Mas a quantidade de vagas, em relação ao público, isso considerando graduação presencial é mínima, porque de 32000 estudantes, a gente tem por semestre a disponibilidade de 40, 50 vagas. E esse estudante ele entra e passe no mínimo 4, 5 anos. É um benefício muito longo, muito longo. (SERVIDORA 3).

[...] começaram a construção de uma residência que nunca foi entregue, então tem sim uma deficiência com relação a essa assistência, porque a gente tem uma fila enorme de gente querendo entrar na residência, mas não tem vaga nas residências pra eles. E eu acho que mesmo com o auxílio moradia, que é muito bom, auxilia realmente, mas, às vezes, não chega a ser suficiente. E eu acho que com relação a isso, a residência seria uma solução boa. Porque seria algo que serviria não só pra mim que entrei, mas na hora que eu saísse, a residência estaria lá pra os outros alunos entrarem também. (ESTUDANTE 3).

Por último, a Divisão de Gestão de Benefícios (DIGEB), é a responsável pelo gerenciamento do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA), dos auxílios emergencial e creche, bem como pela isenção do Restaurante Universitário para os demais discentes da universidade não contemplados pela Residência Universitária ou pelo auxílio moradia. O acesso aos programas e auxílios da DIGEB dá-se, sobretudo, mediante os editais lançados à comunidade acadêmica, relativos ao PBIA e aos auxílios, bem como pela chamada pública destinada a concessão da isenção da taxa do RU.

Ainda assim, considerando a dinamicidade da realidade, quando da iminente situação de risco social ao discente, ou quando de demandas graves encaminhadas por outros setores da Pró-Reitoria ou de unidades acadêmicas e administrativas, avaliadas pelas assistentes

sociais da referida divisão, podem ocorrer, excepcionalmente, concessões de auxílio emergencial e de isenção no RU fora dos prazos previamente estabelecidos.

Iniciemos a discussão acerca dos programas e auxílios ofertados pela DIGEB pelo Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA). Este programa é o maior operador de bolsas na UFC e possui uma longínqua existência na instituição, tendo passado por várias denominações e abordagens metodológicas ao longo do tempo, mas sempre destinada a estudantes em situação de pobreza. Em virtude da ausência de registros históricos da PRAE não nos foi possível relatar o ano preciso de seu surgimento na UFC. Entretanto, relatos de ex servidores afirmam de seu surgimento ainda na década de 1960.

Sua denominação inicial foi Bolsa Trabalho, posteriormente, foi durante longo tempo denominada Bolsa de Assistência. Por fim, de 2009 em diante, numa perspectiva de reestruturar o programa e no esforço de romper com o ranço ainda existente de que se tratava de uma bolsa de trabalho, passou a ser denominada Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA). De acordo com o edital que regulou o processo seletivo para o programa no ano de 2017

O Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA) é constituinte do Programa de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e objetiva propiciar aos estudantes de cursos presenciais de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, prioritariamente os de semestres iniciais, condições financeiras para sua permanência e desempenho acadêmico satisfatório, mediante atuação em projetos vinculados às unidades acadêmicas e administrativas da UFC, que favoreçam o seu desenvolvimento e adaptação inicial junto à Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017, p. 1).

Tal como explicitado, o Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica faz parte do Programa de Assistência Estudantil da PRAE. Durante o ano de 2017, ofertou 1500 vagas, distribuídas entre Fortaleza e os campi do interior do Estado, destinadas a estudantes em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, preferencialmente do primeiro ao quarto semestre, em primeira graduação. Mediante apoio material em forma de pecúnia, o programa visa contribuir para a permanência do discente na instituição, bem como o bom desenvolvimento deste em sua formação acadêmica e a sua integração inicial ao meio universitário. O estudante 6 indicou que, de alguma forma, tais objetivos da BIA são alcançados

Na minha perspectiva, sendo eu usufrúnte daqui do Programa, eu vejo que a universidade, por ela oferecer esse recurso, disponibilizar uma bolsa para o estudante, ela faz o seu papel social [...]. Então é uma forma de você trazer o estudante mais pra perto da universidade, fazendo com que ele vivencie mais a vida acadêmica. (ESTUDANTE 6).

A seleção para o Programa dá-se no primeiro semestre do ano letivo, os candidatos devem além de apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuir vínculo ativo com a instituição e o número mínimo de 12 créditos matriculados. Os discentes selecionados para o Programa recebem uma bolsa no valor de R\$ 400,00, por até 10 meses. Cada estudante, pode participar até duas vezes do PBIA, durante o transcurso da graduação na universidade. Estes estudantes são alocados em projetos nas distintas unidades acadêmicas e administrativas da UFC, sob a responsabilidade de servidores docentes ou técnico administrativos em educação, dedicando, para tanto, 12 horas semanais para o desenvolvimento destes.

Tal como vimos, em razão de seu histórico caráter de Bolsa Trabalho, durante longo lastro temporal, em razão da insuficiência de servidores, e mesmo de um conceito discriminatório quanto às capacidades intelectuais dos discentes por ela assistidos, foi historicamente direcionada ao atendimento de atividades, sobretudo, administrativas da universidade, as quais não tinham vinculação com a área de formação acadêmica do discentes ou correlatas. A discente 1 informa de sua experiência, quando foi bolsista de iniciação acadêmica em que diz que “[...] quando eu tive, ela não era direcionada para o Departamento em que o aluno estudava, ia pra qualquer lugar, eram coordenações, pró-reitorias, e tal, e eram alocados em qualquer lugar.”

Assim sendo, na perspectiva de tentar romper com este ideário, a Bolsa de Assistência passou a ser chamada Bolsa de Iniciação Acadêmica, no ano de 2009. Entretanto, mesmo com o apoio da coordenação local do Programa e da luta empreendida pela equipe técnica da DIGEB para modificar essa cultura institucional da BIA e fazê-la mais promotora do desenvolvimento do estudante, poucos eram os centros que utilizavam os discentes apenas em projetos direcionados a ensino, pesquisa ou extensão.

Essa realidade começou a ser modificada quando da greve de 2015, em que foram partícipes servidores docentes e técnico administrativos em educação e discentes. Nesta greve, o movimento estudantil levou à Reitoria em sua pauta local, a solicitação de modificação das atividades da Bolsa de Iniciação Acadêmica, até então majoritariamente administrativas, para a atuação em projetos que agregariam à formação destes.

A solicitação dos discentes foi prontamente atendida, e munidas desta demanda, a coordenação local do programa e a equipe da DIGEB, viu a oportunidade de ressignificar o PBIA. Para tanto, começaram a projetar ações de fortalecimento do programa, as quais já começam a ser percebidas pelos (as) discentes assistidos (as). São exemplos dessas modificações a participação na Jornada de Iniciação Acadêmica, formação direcionada aos candidatos como primeira etapa do processo seletivo. A abertura de edital específico para

projetos que queiram receber bolsistas, a fim de selecionar aqueles que mais logram contribuições para a vida acadêmica dos discentes, assim como a apresentação obrigatória dos trabalhos dos discentes relacionadas às atividades desenvolvidas nos projetos nos Encontros Universitários, condição esta para a renovação da BIA. Decerto, ainda não conseguiu romper por completo com as atividades de cunho administrativo, mas estas estão em proporção menores. Segundo a servidora 1 e a discentes 5

[...] desde o ano passado teve a questão dos projetos, que a gente fica mesmo na luta com os responsáveis, que tem essa visão muitas vezes de trabalho né, administrativo, que é como se fosse uma Bolsa Trabalho, que pensam que já que são pobres, então eles tem mesmo que fazer trabalhos como atender telefone, tirar xerox, porque não tem um profissional mesmo, um terceirizado ou um concursado pra fazer e eles utilizam muito da nossa bolsa, porque desde muito tempo era assim. Então é uma luta árdua[...] (SERVIDORA 1).

Assim, eu acredito que alguns alunos ainda param em coisas meramente técnicas, que às vezes nem é do campo de estudos dele. Eu acho que poderiam ser direcionados, remanejados pra projetos de pesquisa do seu curso, pra que fiquem mais motivados a participar. Eu já vi algumas pessoas que não tão assim em projetos do seu curso, tá fazendo uma coisa em outro lugar, meramente digitando dados, algo muito administrativo mesmo. Então eu acho que poderia ser assim, mas eu sei que o programa tá lutando, lutou pra isso, né? É tanto que a minha bolsa é dentro da Faculdade de Medicina, né? Então eu acho que isso mudou. Eu vi a lista no dia da bolsa, tinha muitos projetos que você poderia colocar como prioridades, se eu não me engano eram três opções, né? E tinham muitos projetos. Realmente foi bem diferente da última vez. Eu acho que existe essa questão de que, se for algo meramente administrativo isso atrapalha a sua rotina de estudos. 12 horas, eu acho que faz muita falta, se você não tiver engajado com alguma coisa do seu curso, com alguma coisa que seja próxima a sua área, né? (ESTUDANTE 5).

Desse modo, por ser uma bolsa que exige do aluno uma contrapartida de 12 horas semanais, existe, portanto, uma busca incansável de fazer com que os discentes sejam aproveitados em projetos que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico, seja em sua área de formação, seja em projetos interdisciplinares. Acerca das contribuições da BIA, a discente 1 indica “[...] se você é bolsista da BIA, você vai pra um campo, pra um Departamento que é da sua área, quer dizer, esse tipo de coisa, tanto acrescenta no seu currículo, como pessoa, como profissional e financeiramente.”

No entanto, apesar dos avanços empreendidos nos últimos tempos, o acompanhamento aos bolsistas de iniciação acadêmica ainda é falho. O campus Fortaleza conta com cerca de 1200 estudantes distribuídos nas diversas unidades acadêmicas e administrativas. A equipe da DIGEB, por sua vez, conta com apenas 4 assistentes sociais, sendo que uma destas atua igualmente como diretora da referida Divisão. É latente na equipe o desejo de acompanhar mais de perto as atividades desenvolvidas pelos (as) discentes, mediante a realização de visitas aos locais de atuação, bem como ter uma maior aproximação com os responsáveis dos

mesmos, para dirimir dúvidas no que concerne a natureza da bolsa, que ainda carrega o ranço de seu histórico caráter como Bolsa de Trabalho, tal como aponta a servidora 7. Essa relação mais próxima da equipe com os responsáveis também foi apontada como necessária pela discente 5

Eu acredito que seria importante esclarecer mais os professores né? Eu acho que, de certa forma, alguns professores imprimem certos “ah, comigo é desse jeito,” Não segue muito bem a ideia do programa né? [...] Então eu acho que é essa questão da PRAE se aproximar dos orientadores, porque os alunos já tem tanta orientação né? Vocês falam naquela primeira palestra, então a gente ouve muito disso. E tem professor que eu acho que nem conhece exatamente como é a bolsa, qual é a ideia principal, e só recebe aqueles alunos né? Eu acho que seria isso, uma aproximação com os orientadores. (ESTUDANTE 5).

[...] da Bolsa de Iniciação Acadêmica, a proposta era que nós fossemos aos locais, porque eu sinto que há uma necessidade das pessoas que estão na ponta executando a Bolsa compreenderem melhor o que é essa bolsa. Ela é uma bolsa histórica dentro da universidade, e que carrega uma história que não é a história que a gente quer escrever nesses últimos anos, não é? É uma bolsa, que era uma Bolsa de Trabalho, Bolsa de Assistência, que traz a marca do estigma porque são alunos pobres que vão prestar essas atividades. [...] é como se: ah, o pobre não pode trabalhar fora, então ele vai trabalhar na universidade, e esses alunos são subutilizados pra atividades que deveriam ser dos técnicos administrativos, dos servidores. E diante da crise que a gente viveu em 90, e que a gente passa a viver agora, as pessoas querem tapar esses buracos com o trabalho desses estudantes, e nós entendemos que a Bolsa não deveria ter essa conotação. Essas 12 horas deveriam ser pra que o aluno tivesse realmente uma iniciação na vida acadêmica, sentir o que é, quais são as obrigações de uma vida acadêmica, de produção de conhecimento, de apresentação de trabalhos, e isso, o que a gente tem como ideal, e o que a gente tem na realidade é desconstruído, a gente ainda não vive isso. E o acompanhamento, chegar mais perto dos locais, os bolsistas nos verem mais presentes, acho que isso mudaria essa conotação, mas nós temos muita dificuldade nisso. (SERVIDORA 7).

Ainda no que diz respeito ao acompanhamento, a servidora 7 coloca como aspectos dificultadores para a realização dos mesmos, o fato da equipe técnica ser em número pequeno. Ademais, além do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica, outros três benefícios são ofertados na DIGEB, fato que faz com que os processos seletivos ocorram ao longo do semestre letivo. Apesar do comprometimento e do esforço descomunal da equipe, chega a ser humanamente impossível acompanhar com qualidade 1200 bolsistas, cerca de 2000 estudantes isentos no RU, bem como uma média de 600 estudantes beneficiados mensalmente com o auxílio emergencial e 60 com o auxílio creche.

O acompanhamento, na minha visão, é o grande gargalo que me deixa inquieta. Tá colocado tanto no PNAES, quanto nas nossas atividades esse acompanhamento. Mas diante do fluxo dos processos seletivos [...] a gente acaba ficando presa nos processos e deixa um pouco a desejar do que seria esse acompanhamento, mas a gente tem tentado minimamente fazer algo que expresse esse acompanhamento. Então assim, tudo tem sido uma construção, a equipe é uma equipe nova, que a gente teve que sistematizar muita coisa, não tinha muita coisa sistematizada. Acho que ainda não tem, acho que a gente tinha que avançar nesse aspecto, arranjar um

ponto de equilíbrio, onde é que a gente vai tentar fazer essa sistematização, mas a gente foi caminhando, e aprendendo. A gente foi fazendo e tentando melhorar esses processos, e aí a gente tem pensado esse acompanhamento, tem nos inquietado, deixado a gente um pouco frustrado, porque o que que a gente faz hoje de acompanhamento? E aí, todos os auxílios precisam ser acompanhados, mas um que precisaria mais é a Bolsa de Iniciação Acadêmica, que é muito grande, não é? (SERVIDORA 7).

O acompanhamento ainda limitado, atualmente, diz respeito essencialmente à observação semestral do rendimento acadêmico do discente, com vistas a aferir se o mesmo está contribuindo para a permanência e para o desempenho dos mesmos. É válido ressaltar, que não se trata de um acompanhamento punitivo, com a eliminação do bolsista do programa. Na realidade, pretende-se investigar as causas que levaram ao rendimento insatisfatório, buscando intervir nas mesmas, conforme sua identificação, tais como mediante encaminhamentos para o setor psicopedagógico e de atendimento psicológico da PRAE.

A gente acompanha semestralmente como é que esse aluno tem vivenciado sua graduação. E aí pensando em rendimento acadêmico, e num acompanhamento não no sentido punitivo, isso é muito claro pra nós, no sentido de procurar entender o que esse aluno passa num primeiro momento, por que obteve rendimento nulo, por que obteve baixo rendimento. E teria um segundo momento do acompanhamento que nós precisaríamos da rede da própria PRAE pra atender esse aluno, e isso não funciona muito bem. Se for uma questão mesmo de sofrimento psíquico, ter a possibilidade de encaminhar pras terapias com os psicólogos, mas nós temos uma fila de espera infinita que acaba que compromete o trabalho. Se for do ponto de vista de vocação profissional, que ele tá nesse curso, mas ele não gosta, ou ele quer muito o curso, mas tem dificuldades por causas das suas bases[...] e aí encaminhar pra o psicopedagógico, e esse fluxo ele não acontece. A gente já tentou algumas interações, mas até agora não obteve tanto êxito. Então o acompanhamento fica nessa coisa da gente chamar o estudante em algum momento, mas também não acontece com tanto vigor. (SERVIDORA 7).

No que diz respeito à abrangência do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica, este, nem de longe chegou a atingir as 3000 vagas inicialmente projetadas com a adesão da universidade ao REUNI. Houve sim um crescimento anual das vagas, mas hoje respondem a apenas 50% desta previsão inicial, isto é, conta com 1500 oportunidades distribuídas entre os campi do interior e Fortaleza. Este volume, no entanto, vem se mostrando insuficiente para a quantidade de estudantes classificados em cadastro reserva para a BIA. Tais estudantes possuem o perfil para serem beneficiados pelo programa, no entanto, não são contemplados em sua totalidade em razão da insuficiência de vagas. Para Fortaleza, foram ofertadas 1200 vagas, mas cerca de 800 candidatos foram classificados na condição de reserva.

O auxílio emergencial, por sua vez, foi criado pós PNAES e inicialmente era executado pelo âmbito gerencial do programa, durante os anos de 2012 e 2013, mas a partir de 2014 foi direcionado para a Divisão de Gestão de Benefícios. No âmbito desta, surgiu

como uma forma de atender estudantes ingressantes em listas de espera do SISU, que, portanto, adentravam a universidade em períodos posteriores aos processos seletivos da PRAE, bem como para ingressantes no segundo semestre letivo, em chamada regular ou suplência, em virtude da menor oferta de processos seletivos.

Assim sendo, “[...] o auxílio emergencial tem várias categorias no edital, mas é justamente pra os estudantes que não foram abarcados por outras bolsas e pra o pessoal que chegou em lista de espera e quem vai entrar no segundo semestre.” (ESTUDANTE 4). Para a primeira solicitação, o discente deve possuir, no mínimo 12 créditos em matrícula ativa. Nas solicitações posteriores deve também comprovar os créditos mínimos solicitados e 50% de aproveitamento nas disciplinas do semestre letivo anterior. Ainda assim, deve apresentar pelo menos um dos critérios para o qual se destina, bem como possuir renda familiar compatível com o estabelecido no PNAES. Tanto para a primeira solicitação, como para as solicitações posteriores, os discentes não devem ainda ser contemplados por outras bolsas, estágios ou trabalhos formais remunerados.

Tal como acima explicitado pelo discente 4, o auxílio emergencial também abarca outros critérios para sua concessão. O segundo critério seria para fins de subsídio aos gastos com transportes intermunicipais para discentes que residam em Região Metropolitana de Fortaleza. O terceiro, por sua vez, diria respeito aos custos com problemas de saúde de discentes. O quarto, por seu turno, é direcionado para discentes que necessitem de apoio financeiro para compra de material para o desenvolvimento das disciplinas, a exemplo dos instrumentais solicitados nos cursos de Odontologia, Gastronomia, Design-Moda, dentre outros.

O quinto critério foi pensando para estudantes que se encontrem temporariamente limitados de conseguir alçar sua permanência na instituição por questões financeiras, ou ainda impossibilitados de exercer bolsas por questões de saúde mental. O sexto, e último critério, foi direcionado aos estudantes, que em razão de rompimento de vínculos familiares, apresentam iminente situação de risco social. Para todos os critérios, os discentes não podem possuir bolsas, estágios remunerados ou trabalhos formais, a exceção dos residentes e beneficiários do auxílio moradia. O discente 9 afirma que já foi beneficiado pelo auxílio emergencial, no critério relativo à saúde

[...] esse ano, eu tive um problema de saúde, foi justamente no período que eu estava sem bolsa, no começo do ano, de janeiro a março. Aí tive que fazer exame caro, que se eu fosse esperar pra fazer pelo serviço público, eu ia sentir muita dor até lá, entendeu? Então eu realmente precisava desse tipo de auxílio. Aí eu fui procurar, aí eu recebi o auxílio emergencial nesse quesito. Aí eu recebi os dois meses que me ajudou bastante também. (ESTUDANTE 9).

Tal como vimos, o auxílio emergencial atende a um rol significativo de demandas para os quais foi criado. Então, acreditamos que em razão de sua própria nomenclatura, e da cultura institucional criada em volta da gênese do mesmo, concedido inicialmente no âmbito gerencial do programa, atualmente se configura como o grande “guarda-chuvas” da instituição, atendendo a demandas para o quais não foi criado, tais como para a finalidade de pagamento de aluguel, em razão da insuficiência de vagas do auxílio moradia temporário, bem como destinado a estudantes de Medicina e a indígena, que deveriam ser contemplados pelo Programa Bolsa Permanência, o qual se configura como um outro gargalo na instituição, tendo em vista que o Programa até então encontra trâmites burocráticos para sua implantação nesta IFES. Nas palavras da servidora 1 “[...] a questão da Bolsa Permanência é um gargalo ainda, a gente não sabe como tá a questão, em que pé tá [...].”

No que diz respeito à abrangência do auxílio emergencial vê-se, portanto, uma crescente demanda pelo mesmo no âmbito da Pró-Reitoria. Em 2014, eram cerca de 10 a 15 solicitações por mês. Em 2017, por sua vez, chegou-se a um número aproximado de 600 solicitações no mês de maio. Este quantitativo reflete o grande “guarda-chuva” que este auxílio vem se configurando na universidade, o que é problemático.

O auxílio creche, por sua vez, é o benefício de menor expressividade em termos de número de estudantes assistidos, conseguindo abarcar a todos que apresentam o perfil socioeconômico preconizado no PNAES. Foi regulamentado em 2014 pelo anexo XIV da Resolução nº08/2013 do CEPE. Surge inicialmente destinado apenas às discentes mães, sob um conceito machista que dedica somente à mulher a condição de cuidar dos filhos. É válido ressaltar, que tal como nos outros momentos, a equipe não participou de seu processo de formulação, sendo surpreendida pela notícia do surgimento do auxílio via site da Pró-Reitoria.

Assim como a equipe sempre questionou a não contemplação dos discentes pais, estes, começaram igualmente a questionar a sua não participação no benefício, e em 2016, tiveram sua solicitação incorporada, mediante anexo ad referendum XXI – da resolução nº 08/ 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013), a qual revogou o anexo anterior. Para tanto, a equipe montou uma minuta de alteração do anexo de modo que fosse possível a abrangência igualmente dos discentes pais. Tal minuta passou pela aprovação dos gestores locais e da alta administração da universidade, sendo referendada pelo Reitor e por posterior apreciação do CEPE. A respeito desse histórico, assim nos diz a servidora 7

Há uma reclamação dos estudantes que as coisas acontecem sem a participação deles, mas nós também técnicos, muitas vezes, não somos chamados pra pensar a política. É a visão de que a universidade tem do nosso trabalho, de meros

executores. E aí a gente sabe das coisas via site, via rede social, e foi assim que aconteceu com o creche, né? A gente foi surpreendido, a gestão fazia um estudo disso, algo que impactaria diretamente na nossa vida, e a gente soube através do site da UFC. E o auxílio creche nasce destinado às mães. Quando chega à nós, a gente faz todo um questionamento porque é machista, você coloca como se a criança fosse responsabilidade apenas da mãe, e deixa vários pais também desassistidos que, às vezes, compartilham com as suas companheiras dos cuidados dos filhos. É como se isso não existisse, e eu aponto isso como uma falta de participação de pessoas que tem uma leitura mais ampla da realidade, e aí a gente teve que operacionalizar esse creche com as mães num primeiro momento. Em 2016, os meninos entram por uma luta deles, do movimento estudantil, de inclusão. Mas ainda é um auxílio muito tranquilo, a gente não tem uma demanda muito grande, o valor é R\$ 210,00. Acho que a gente tá com quase 60 estudantes. (SERVIDORA 7).

Para acesso ao benefício, a/o discente deve estar regularmente matriculado em um curso de graduação da UFC, com pelo menos 12 créditos no semestre vigente; estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme critérios estabelecidos no PNAES, e possuir filho/a entre 6 meses e 4 anos incompletos, que esteja sob sua guarda e que coabite com a/o mesma/o.

A renovação do benefício por sua vez, dá-se a cada semestre, através da apresentação de atestado de matrícula e histórico acadêmico atualizado; e anualmente, mediante apresentação de tais documentos e da documentação comprobatória da composição e renda familiar. Para este momento, faz-se necessário que igualmente esteja matriculada em no mínimo 12 créditos, e tenha aproveitamento de 50% das disciplinas no semestre anterior. É válido ressaltar, que o auxílio creche pode ser acumulado com quaisquer outras bolsas, estágios ou trabalhos formais remunerados dos discentes.

O benefício da isenção da taxa do Restaurante Universitário, por sua vez, conta com o maior número de estudantes assistidos no âmbito da DIGEB. São cerca de 2000 discentes que acessam ao RU de forma gratuita. É válido ressaltar, que apesar de ser ofertado regularmente a cada início de semestre em chamadas publicizadas no portal da PRAE e nos RU's, este benefício não possui regulamentação pelo CEPE.

A isenção do RU é o único benefício que a gente não tem uma regulamentação no CEPE, ele foi organizado por nós dentro da DIGEB, à medida que a gente foi vivendo a isenção a gente foi melhorando, e pensando alguns critérios e algumas questões pra colocar no edital. (SERVIDORA 7).

Neste sentido, tal benefício foi sendo estruturado pela equipe, em seu fazer cotidiano, a qual pensou critérios de acesso ao equipamento na condição de isentos (as) para alunos (as) em situação de pobreza e extrema pobreza, tendo por base os critérios do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚnico), que considera em seu perfil famílias com renda bruta familiar de até três salários mínimos ou até meio salário mínimo per capita.

Entretanto, é válido ressaltar que estes são parâmetros rentários utilizados, mas não significa que discentes que possam renda superior ao estabelecido não possam ser contemplados, tendo em vista que fatores agravantes são utilizados quando da avaliação socioeconômica realizada pelas assistentes sociais da divisão.

Este perfil foi assim pensado, tendo em vista que, para que o Restaurante Universitário já é subsidiado pelo PNAES, para que seja disponibilizado à comunidade discente ao valor de R\$ 1,10 cada refeição. Assim sendo, consideramos que existem discentes em situações ainda mais vulneráveis, em que a quantia disponibilizada ao RU pode ter impacto na renda da família. Conforme relato da servidora 1

[...] na isenção a gente colocou né, depois de muita discussão na equipe, a questão de ser mesmo o perfil do Cadastro Único, né porque o Restaurante Universitário já é subsidiado, você pagar 1, 10, já é subsidiado pelo recurso do PNAES, então, pra o estudante ser isento ele precisa dos vulneráveis, ser mais vulnerável, não ter condições nem mesmo desse 1,10. Então é o perfil do Cadastro único, que a gente utiliza, que é meio per capita ou até 3 salários mínimos a família, para a questão da isenção no Restaurante Universitário. E a renovação é anual. (SERVIDORA 1).

Acerca da importância da isenção do RU, assim relata a servidora 6 “[...] Muitas vezes, se não tiver a isenção do RU, eu já atendi estudante que eu não saberia nem o que ele iria comer, se ele não tivesse o RU pra se alimentar, porque muitas vezes são as três refeições mesmo.” Ainda complementa a discente 5, que o valor economizado com a isenção passa a ser investido em outras necessidades da vida acadêmica

[...] o benefício do Restaurante Universitário, no caso da isenção, realmente é algo que, por exemplo, em vez de você gastar aquele dinheiro que você iria gastar com o almoço, com o jantar, você já economiza pra passagem né? Então é algo muito vantajoso assim porque você consegue poupar seu dinheiro pra investir, comprar um livro, alguma coisa a mais. (ESTUDANTE 5).

Para a solicitação, o (a) estudante deve possuir no mínimo 12 créditos matriculados em componentes curriculares. O (a) discente aprovado (a) na chamada pública para isenção do Restaurante Universitário faz jus ao benefício durante dois semestres consecutivos, tendo que realizar anualmente seu pedido de renovação. Para este momento, deve comprovar, de igual modo, matrícula mínima de 12 créditos nas disciplinas. Ademais, semestralmente, a equipe faz a consulta individual ao SIGAA a fim de verificar se os mesmos permanecem com vínculo ativo na instituição, tendo vista que, se cancelados, perdem acesso ao RU.

Ainda no que concerne aos serviços, programas e auxílios ofertados, buscamos saber dos discentes se tinham conhecimento acerca dos mesmos, quais já haviam sido assistidos

bem como se tinham ciência acerca dos critérios para acesso e permanência no beneficiamento nestes. De forma geral, os estudantes disseram que tinham conhecimento.

Alguns destacaram que tiveram acesso por meio de informações provenientes de outros estudantes anteriormente beneficiados, bem como através do portal eletrônico da Pró-Reitoria, ou mesmo dirigindo-se pessoalmente a esta unidade administrativa. Informaram que de fato, tiveram conhecimento, porque buscaram tais informações por iniciativa própria. Assim relatou o discente 10 “[...] Conheço, porque quando eu vim pra universidade eu fiz questão de pesquisar eles né? Porque eu sabia que ia precisar de bolsa. [...] eu pesquisei e vi todos os auxílios que a PRAE oferecia[...]”. O estudante 4, por sua vez, complementa

[...] quando eu entrei, eu conheci tanto por meio das pessoas que já tiveram e me contaram que eu poderia solicitar, como também quando eu entrei, eu procurei o site da PRAE, os benefícios e auxílios. E foi por meio disso que eu soube da Bolsa de Iniciação Acadêmica e da isenção do RU. (ESTUDANTE 4).

Alguns discentes, entretanto, afirmaram que não conheciam a totalidade dos serviços, programas e auxílios ofertados, mas tão somente aqueles que haviam sido contemplados, tal como a discente 5, quando afirma “Os que eu conheço são os que eu já usei.” Ou ainda a estudante 7 que informa que conhece da “[...] Da assistência estudantil, além do auxílio emergencial, só a Bolsa de Iniciação Acadêmica, que eu já fiz parte. E tem também o INICIART que é uma modalidade da BIA.” O estudante 9, por sua vez, indicou que não teve acesso as informações necessárias para acessar a assistência estudantil quando de seu ingresso na universidade.

Assim, quando eu entrei na universidade eu não tinha conhecimento nenhum, nenhum, não sabia de nada, nem sabia que existia esse tipo de assistência. Eu fiquei sabendo desse programa de assistência depois que eu ingressei, depois que eu já tava acho que na metade do primeiro semestre, quando eu fui procurar, tanto que no primeiro semestre eu fiquei sem nada, assim, fiquei me virando com o que eu tinha. Aí depois eu vim, acho que foi estudantes mesmo que me indicaram pra eu vir, aí eu fui atrás pra ver como funcionava. Mas assim, eu vim sem informação nenhuma, nenhuma. Aí depois eu fui dar uma olhada no site, pra ver a questão, como é que funcionava, mas assim, a princípio, não tinha nenhuma informação. (ESTUDANTE 9).

Os estudantes 2 e 10, por sua vez, ressaltaram a importância de ações de divulgação do programa para que mais discentes tivessem acesso aos mesmos, sobretudo os estudantes ingressantes na instituição, os quais, em virtude da falta dessas informações, findam por perder o direito de acessá-los.

Eu acho muito importante. Inclusive o projeto que eu tava na BIA agora, era o Programa de Apoio ao Calouro. Os alunos que entram, eles sabem muito pouco sobre a universidade, quase nada. E eu acho isso muito importante, inclusive a divulgação do PNAES, porque quando o aluno conhece o PNAES ele passa a se apropriar do direito dele não é? E inclusive a estrutura da universidade, então eu acho que poderia se pensar em modos de divulgação. Eu acho muito importante, não só por exemplo o PNAES né, mas tudo que o aluno tem aqui, ele ter acesso a alguns direitos e que se ele não tem acesso a nenhum desses serviços, nenhum desses conhecimentos, ele acaba perdendo esses direitos deles, sai pelo ar, né? (ESTUDANTE 10).

Falta um contato muito grande, por exemplo, o aluno quando entra na universidade, ele se sente completamente perdido, porque ele não tem acesso a esses parâmetros, comparado com uma pessoa que tenha essas instruções. Eu acho que seria necessário, por exemplo, nas primeiras semanas de aula dos alunos novatos, essa questão de um seminário, pra tratar justamente dos assuntos relacionados aos auxílios, a questão de bolsas e tudo mais, pra que eles tenham esse contato maior, de informação, e que esse Programa, que ele seja falado de maneira mais exposta pra os alunos, ponto a ponto, passo a passo [...] (ESTUDANTE 2).

Isso indica que ainda se fazem necessárias mais medidas de divulgação do Programa de Assistência Estudantil junto à comunidade acadêmica, com maior aproximação dos serviços da PRAE com outras pró-reitorias e demais unidades administrativas, centros, coordenações de cursos, bem como com o movimento estudantil, isto é, com o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e os Centros Acadêmicos (CA's). Entretanto, é válido ressaltar que já foram iniciadas ações direcionadas para esse sentido, tais como a participação em seminários de acolhimento a recém-ingressos, organizados pelas unidades acadêmicas ou pelas organizações de representação estudantil, as quais já começam a ser vistas pelo público discente.

Ano passado poucas pessoas da minha faculdade sabiam disso, da Bia, da isenção, do auxílio emergencial. Tanto que saía os editais, ninguém sabia muito bem. Eu sabia porque ficava olhando geralmente o site da PRAE ver se tinha alguma coisa nova. Mas eu vejo que atualmente tá mais frequente, tem mais gente sabendo dessas bolsas. E eu vi que a PRAE tava se aproximando mais dos alunos em relação a divulgação desses auxílios. (ESTUDANTE 4).

Os serviços, programas e auxílios mais recorrentes em termos de conhecimento dos discentes foram aqueles de longínquo tempo de execução, tais como as Residências Universitárias e o Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica. Outros auxílios, porém, que tem ganhado muito corpo e participação dos estudantes também foram citados, tais como o auxílio emergencial e a isenção do Restaurante Universitário.

Conheço a questão do auxílio emergencial, da Bolsa de Iniciação Acadêmica, que auxilia os alunos nos dois primeiros anos, pra permanência faculdade. Tem a isenção do RU, a questão do auxílio moradia, do creche, das Residências. Inclusive, eu já fiz parte da Bolsa de Iniciação Acadêmica, os dois anos, e também já fui beneficiado com o auxílio emergencial, e atualmente, eu tenho isenção do RU. E isso tem me

ajudado bastante, o dinheiro que eu deveria estar gastando com a refeição, eu tô utilizando no transporte, e isso beneficia como uma das partes que mais poderia me prejudicar de não permanecer na universidade. (ESTUDANTE 2).

Eu como residente, tem o Programa de Moradia[...] E conheço o auxílio emergencial. Eu nunca usei, nunca fui beneficiada com o auxílio emergencial, mas sei que tem. Tem auxílio creche pra estudantes que tem filhos. E tem também, a Bolsa de Iniciação Acadêmica, pra alunos que tão chegando na universidade, que é bom porque ajuda eles a se inserirem um pouco mais nas coisas da universidade, e uma forma também de ajudar o aluno a se manter, porque quando chega o meio do mês a gente diz “Minha Nossa Senhora, e agora? Eu pago um lanchinho ou compro a xerox?” (Risos). E ter a bolsa ajuda muito nesse aspecto. Eu que sou residente, tenho uma bolsa e o auxílio da residência, a bolsa não chega a ser realmente algo que me mantenha assim, sabe? Mas já dá um auxílio muito bom, com relação a essas coisas assim, de material e xerox, porque tem muita xerox (Risos). Eu sou residente, já fui bolsista de iniciação acadêmica por dois anos, e fui bolsista também de uma bolsa também, assim que eu entrei na residência em 2013, que é o INICIART, que era só pra alunos residentes, que era muito bom. A gente que é residente, a gente tem isenção no RU [...] A isenção dos residentes é as três refeições. E o auxílio residente é pra o final de semana, feriado... (ESTUDANTE 3).

Observamos, desse modo, que essencialmente, os benefícios e serviços mais citados pelos discentes dizem respeito aqueles que atendem as suas necessidades de ordem materiais, indicando ser este o grande monte da assistência estudantil. Ainda assim, o serviço de auxílio psicológico foi indicado pela estudante 8. A discente também citou os serviços médicos ofertados pela Coordenadoria de Perícia e Assistência ao Servidor (CPASE), por acreditar que os mesmos diziam respeito a esta Pró-Reitoria. E assim, de fato deveriam ser, se houvesse o atendimento a questão do eixo atenção à saúde, disposto no PNAES.

Entretanto, é válido ressaltar, que tal órgão, anteriormente denominado Divisão Médico Odontológica (DMO) já pertenceu ao quadro da estrutura organizacional da PRAE, sendo, posteriormente, vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). De fato, esta é uma área que precisa ser amplamente discutida na universidade, sob a perspectiva de um atendimento mais integral aos discentes, em suas múltiplas dimensões, tendo em vista que a atenção à saúde do alunado é uma das ações previstas no PNAES. Sobre tal questão, a servidora 3 relata

[...] pelas diretrizes do PNAES é muito amplo, pode pra saúde, então eu não sei, porque o CPASE, a Divisão Médica, até antes da implantação do PNAES ela era ligada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, depois que ela foi pra o RH, então era ligada a assistência estudantil. Estranho é que depois do PNAES ela foi pra PROGEP, mas tinha uma ligação aqui. (SERVIDORA 3).

A estudante 8 ainda sugeriu a ampliação da divulgação dos serviços de atenção à saúde dos estudantes

[...] eu acho que deveria ser mais divulgado, porque nem todo mundo conhece. Eu nem conhecia até pouco tempo atrás, foi um amigo que já me disse, então deveria ser mais divulgado porque a maioria das pessoas que não tem plano vai pra outro

canto e não sabe que aqui tem essa disponibilidade. A gente sabe mais porque assim um amigo foi e contou né? (ESTUDANTE 8).

Quanto aos benefícios, pelos quais já tinham sido contemplados, todos os estudantes haviam sido ou ainda permaneciam beneficiários do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica. No benefício isenção da taxa do Restaurante Universitário, encontramos também uma grande abrangência no grupo pesquisado, tendo em vista que 9 dos 10 discentes, acessavam ao RU gratuitamente, na condição de isentos. 1 era residente universitário e 2 recebiam auxílio moradia, 5, por sua vez, receberam, em algum momento, auxílio emergencial.

No que diz respeito ao conhecimento dos critérios para acesso, os estudantes informaram ter ciência de que se tratavam de programas e benefícios direcionados a discentes que apresentem situação de vulnerabilidade socioeconômica. Alguns citaram que obtém essas informações nos editais que regem os programas, tal como o discente 2 “[...] Geralmente você tem que passar por um edital, que comprove sua renda, comprove o perfil financeiro, social da sua família [...] E então se você se enquadra em um deles você é efetivado, você é auxiliado com essa quantia em dinheiro.” Ou ainda a discente 5, quando afirma: “Eu já li algumas coisas no edital. Essa questão de, para estudantes que não tem carteira assinada, que não tem outra forma de conseguir o seu sustento, assim, na universidade.”

Alguns também salientaram, além da situação socioeconômica vulnerável, o vínculo ativo com a universidade, o número mínimo de créditos em vigência no semestre letivo e a entrega das documentações comprobatórias. A discente 5 lembra: “[...] tem a questão das horas, dos créditos mínimos que tem que ter matriculados.” O discente 6, por sua vez afirma que “[...] um ponto crucial é o aluno ser vulnerável socioeconomicamente, que era o meu caso. Estar cursando o semestre letivo, e as documentações.” Já, no que concerne aos critérios para permanência nos programas e auxílios ofertados pela PRAE, diz o discente 10 “[...] a pessoa tem que ter a renda, se eu não me engano de até um salário mínimo e meio per capita. E manter o rendimento acadêmico. E eu acho que é pelo menos 12 créditos, por semestre.”

Perguntamos ainda se os mesmos tinham conhecimento do PNAES e das resoluções internas da instituição que regulamentam o Programa de Assistência Estudantil da UFC, ou de demais legislações que julgassem correlatas. Nenhum havia tido acesso a resolução nº 08/2013 CEPE. A discente 8 afirma “Não, não. Quando sai o edital a gente lê, mas eu nunca tive contato.” Outros, por sua vez, citaram breve conhecimento do PNAES, tais como no relato do discente 6 “Eu só ouvi falar do PNAES [...], por causa dos critérios dele.” Ou ainda o discente 9 que diz: “Eu li alguma coisa que é sobre o PNAES né? Que é o Programa Nacional, que é baseado nisso.”

Mais alguns ainda informaram que conheceram o programa em virtude da realização de trabalhos acadêmicos: “No primeiro semestre a gente fez um trabalho sobre o REUNI, aí teve que puxar o PNAES [...] foi muito por cima, mas eu sei da existência do PNAES.” Ou ainda a discente 1 que afirma também ter tido contato com o mesmo, mas acredita que o referido decreto não traz grandes especificações sobre o Programa. Em suas palavras “Eu já vi esse decreto. Já fiz um trabalho sobre ele, e pelo que eu entendi, ele diz que tem que ter a assistência, mas não especifica muito bem [...] o PNAES não deixa muito claro quanto a vagas [...].”

O estudante 4, por sua vez, estabeleceu a relação existente a Lei 12.711/2012 – Lei e Cotas e a necessidade de prestação de assistência estudantil a estes discentes. Ressaltou as desigualdades existentes entre as possibilidades de estudantes provenientes de camadas populares e outros que possuem melhores condições socioeconômicas, e, portanto, podem se dedicar unicamente aos estudos

Eu acho que assim, eu não me aprofundi em algumas legislações oficiais, assim que determinem que deve haver uma assistência estudantil pra os estudantes. Mas sei que teve a lei das cotas em 2012 e acho que, pela lógica do sistema, você tá recebendo estudantes mais vulneráveis, então se deve ajudar esses estudantes vulneráveis a permanecerem na faculdade e dar um apoio pra eles, já que é uma situação desigual, os estudantes que tem uma situação melhor conseguem passar o dia estudando, tranquilamente porque são bem sustentados pelos pais, enquanto gente que tá vindo, que tá na mesma situação acadêmica, mas que não pode passar o dia inteiro estudando porque se não, não tem o que comer em casa, não tem como voltar pra casa. Aí é bem dificultoso pra gente. Então, eu acho que, pela lei das cotas, fica implícito, nas entrelinhas essa assistência estudantil que deve haver. (ESTUDANTE 4).

Alguns estudantes destacaram que o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará abrange várias modalidades de serviços e programas, e possui uma maior quantidade de auxílios em comparação com outras Instituições de Ensino Superior públicas. O discente 10 afirma “Eu sou de Minas Gerais, só que lá, o perfil da universidade é totalmente diferente do perfil daqui [...] lá tem os auxílios estudantis, mas é muito mais difícil conseguir. Os auxílios são bem menores.” Ou ainda os relatos das discentes 1 e 8

A Universidade Federal do Ceará [...] é uma das universidades federais que mais proporcionam esses tipos de benefícios assistenciais pra alunos. Você vê que as outras universidades tem Residência Universitária e outros auxílios, mas em proporções menores. Por exemplo, auxílio creche, nem toda universidade tem né, disponibiliza pra o aluno. (ESTUDANTE 1).

[...] eu vim da UECE, eu passei dois semestres lá. Eu acho que eu saí principalmente da UECE pela questão de que lá não tem muito auxílio. E eu faço Geografia, e tem as aulas de campo, lá não tem diária, não tem nada. Aí ficaria muito difícil pra mim toda vida ter que arrumar um dinheiro pra ir pro campo. E também lá as bolsas são

muito difíceis, aí eu vim pra cá, passei dois semestres lá e vim pra cá pra UFC, e quando eu cheguei aqui eu já consegui, me falaram: tem uma bolsa de iniciação acadêmica, que você em situação de vulnerabilidade pode ver. Aí eu vi o edital, me inscrevi e consegui. (ESTUDANTE 8).

Entretanto, ainda assim, foi comum nos relatos dos (as) discentes, a necessidade do Programa de Assistência Estudantil da UFC ser ampliado, tendo em vista que sua abrangência é ainda muito limitada. Destacaram que a lei de cotas favoreceu o ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e isso, por consequência trouxe rebatimentos para a assistência estudantil, que deveria ser prestada de forma compatível com a demanda, destacando as listas de espera para os Programas de Residência Universitária e Bolsa de Iniciação Acadêmica. Neste último, tal como anteriormente indicado, cerca de 800 estudantes estão classificados como cadastro reserva, pois possuem o perfil para serem bolsistas, mas não são beneficiados.

Eu acho que não são suficientes, até porque as listas de espera que existem, a quantidade de gente que se inscreve pra quantidade de vaga que tem, é muito pouco, pouco demais até. E a questão do acesso às pessoas que não tinham tanto antigamente como tem agora, com a questão das cotas, isso ampliou demais a questão do acesso do aluno e consequentemente da assistência estudantil, né? Com certeza, a quantidade de pessoas que vai procurar esse tipo de assistência vai aumentar. Então, a universidade não tem ainda como suprir essa necessidade total desses alunos né, tanto que muita gente fica de fora, que precisa, mas fica de fora, por conta das vagas que são poucas. A residência universitária é um exemplo assim né, muita gente na lista de espera aguardando, muita gente que não entra. (ESTUDANTE 9).

Se eu não me engano ficou muita gente na lista de espera né? Inclusive eu tenho um amigo que ele mora no Aquiraz, e ele não conseguiu mesmo assim, e ele é realmente uma pessoa vulnerável. Aí, eu acho que um dos fatores foi a questão de componentes familiares. Acho que por ele morar só com o pai dele, ele não conseguiu a bolsa logo né? Ficou na lista de espera. Então eu acho que tem muita gente que precisa, principalmente pela questão de 50% das pessoas que agora tão dentro da universidade, vieram de escola pública, mas é algo que tem que acompanhar essa demanda né? Eu acho que por isso deve existir sempre um número que seja compatível com a demanda. Eu acho que seria melhor mais bolsas, por essa questão de ter um grande número de alunos na lista de espera. (ESTUDANTE 5).

Além disso, segundo o discente 2 o contexto sociopolítico que assola o país, está causando o agravamento da questão social. Essa demanda pode, então, ser endossada por estudantes provenientes de famílias que anteriormente, não precisariam de assistência estudantil.

Infelizmente não. Porque com essa conjuntura social e política que a gente tá vivendo agora, com essas questões sociais e tudo mais, a vulnerabilidade tá se tornando cada vez mais abrangente. E felizmente, os alunos estão tendo uma entrada maior, as pessoas de maior vulnerabilidade tão entrando na universidade, e isso vem gerando uma demanda muito grande pra atender esses alunos[...] acho que é pouco em relação a atender a demanda de todos os alunos, tendo em vista que tem alunos

que podiam em algum momento não ter vulnerabilidade, mas ao longo do tempo na universidade podem ter esse perfil. E acabam que eles também devem ser contemplados [...] Eu acho que ainda tem que se expandir, pra mais alunos serem contemplados. (ESTUDANTE 2).

O discente 10 cita o exemplo de um colega de curso, que mesmo tendo perfil para ser assistido pelo Programa de Assistência Estudantil, não foi contemplado pelos programas de auxílio moradia e BIA em razão da insuficiência de vagas. Por este motivo, o discente tem buscado no mercado formal de trabalho o seu sustento, fato que tem prejudicado o transcurso regular de seu curso. O discente 4 também faz ponderações a respeito da abrangência seletiva do programa e a conseqüente demanda reprimida.

Eu estudo com um menino que, ele realmente precisa de assistência, e ele nunca conseguiu. Não sei o verdadeiro motivo, e ele é um aluno que entrou muito empolgado na universidade, ele entrou assim, antes de terminar o Ensino Médio, ele veio do interior, super, super empolgado, e ele teve que arrumar um emprego, aí ele começou a trancar as disciplinas, faz uma ou duas disciplinas, não porque ele quer, mas ela faz disciplinas pra fazer o curso e de acordo com o horário que encaixa no emprego dele. Então ele perdeu totalmente aquele brilho que ele tinha, sabe? Justamente por causa da questão financeira. Ele tentou a bolsa, ficou na reserva. Ele nunca conseguia, ele tentava também o auxílio moradia, que nunca deu certo [...] (ESTUDANTE 10).

[...] tem muitos estudantes que tem os critérios, mas não estão dentro, e isso atrapalha a vida deles, o desempenho deles. Se eu consegui a bolsa, alguns não conseguem, e aí o que eu poderia tá sofrendo, eles tão sofrendo, por falta de assistência, não porque não tem o perfil, mas porque não tem mais vaga. Há estudantes que sim, passam mais dificuldades, principalmente quem vem do interior, que eu vejo, que como a Residência é pouca, aí eles não tem muito bem como se manter aqui [...] (ESTUDANTE 4).

Ainda no que diz respeito a questão orçamentária, os discentes apontaram como ponto positivo o não atraso no pagamento de bolsas e auxílios com recursos provenientes do PNAES, realidade nem sempre observada em outros programas na instituição. Assim nos aponta a discente 1: “[...] pagamento em dia, graças a Deus [...] isso aí ninguém pode reclamar. Inclusive as bolsas da PRAE são as únicas que não atrasam.” Ou ainda como a discente 8 que diz: “Eu não tenho do que reclamar, o tempo que eu passei na bolsa nunca atrasou, nada.”

Quanto aos valores destinados por meio das bolsas e auxílios, observamos dissensos entre os (as) estudantes. Alguns acreditam que a quantia repassada, apesar dos múltiplos gastos que envolvem a vida universitária, é suficiente para custeá-los. Outros, por sua vez, sobretudo, aqueles que destinam parte do montante recebido para as despesas familiares, acreditam que o valor ofertado deveria ser maior. E ainda há aqueles, por sua vez, que indicam que, ao invés de aumentar os valores, seria melhor fazer com que os mesmos

pudessem ser distribuídos entre os demais discentes que estão no perfil e não são contemplados com o Programa.

Neste sentido, o estudante 6 indica que, no que diz respeito ao valor recebido através da BIA, “[...] a questão do valor, eu não acho pouco, eu acho que é o suficiente, apesar de que você tando na universidade é muito dispendioso pra você ter um gasto com passagem, com alimentação, com livros, xerox, material escolar.” Vejamos ainda o relato de outros 2 discentes que possuem opiniões diferenciadas

[...] o momento atual, esse contexto político, justifica essa questão da dificuldade de conseguir os auxílios, já que é muita gente, realmente, eu entendo. E também justifica o valor da bolsa [...] No meu caso, eu ficava com a bolsa, e a maior parte da bolsa ficava com a minha família, pouca parte do dinheiro vinha pra mim. E aí seria bom se a bolsa fosse um pouco maior, talvez uns R\$ 500,00, ou pelo menos aumentasse anualmente. Mas eu entendo que como é grande o volume, o recurso é pouco, não pode aumentar muito, por que se não extrapola. Mas seria realmente uma sugestão, porque é difícil você se sustentar com R\$ 400,00. Eu sei que não é pra você se sustentar, mas esse auxílio, às vezes é muito pouco. (ESTUDANTE 4).

[...] na minha opinião, a questão principal não é aumentar o valor das bolsas e auxílios, mas fazer com que mais pessoas que tem o perfil sejam beneficiadas pelo programa. Por exemplo, é melhor você ter três estudantes recebendo R\$ 330,00, do que um só recebendo R\$ 1000,00. (ESTUDANTE 7).

O fato inconteste é que o PNAES não conseguiu abarcar a todo o “[...] boom de expansão, que começou com o REUNI, depois a lei de cotas, não conseguiu acompanhar na mesma proporção [...]” (SERVIDORA 4), figurando, portanto, para a sua necessária ampliação. Entretanto, há que se admitir e reiterar, que a sua inexistência seria trágica para a permanência de discentes pobres nas IFES. Destarte, em que pese tal importância para a vida universitária desses discentes, as condições para a implementação deste programa são de grande valia para a compreensão da qualidade do programa ofertado. Por este motivo, dedicamos o tópico seguinte a realizar apontamentos sobre tais aspectos.

5.4 Condições de implementação na PRAE: aspectos facilitadores, dificultadores e desafios

Tal como aponta Gussi (2008), a reconstrução da trajetória institucional pela qual perpassa um programa social, é dimensão essencial para uma avaliação aprofundada do mesmo. Para tanto, faz-se necessário debruçar-se sobre a representação que seus implementadores têm sobre o programa. Assim também, consideramos igualmente oportuno, analisar as condições de que dispõem os servidores técnico administrativos em educação,

lotados na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, para a operacionalização do PNAES nesta Instituição Federal de Ensino Superior.

Nesta perspectiva, dentre os aspectos favoráveis à implementação do programa, os profissionais citaram a reestruturação administrativa da CASE em divisões, proveniente da adesão ao REUNI e da ampliação do Programa de Assistência Estudantil da UFC, pós estabelecimento do PNAES em âmbito nacional, o qual provocou a destinação de mais recursos para a área, e a conseqüente criação de mais auxílios prestados aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

[...] tanto o PNAES como o REUNI trouxe uma estruturação realmente pra universidade e pra PRAE. Do ponto de vista dos serviços o aumento. Na DIGEB, antes ela lidava com a Bolsa de Iniciação Acadêmica, que era Bolsa de Trabalho, Bolsa de Assistência. Acho que por muito tempo era esse o Programa, acho que do ponto de vista da estrutura, a organização em divisões vem depois do PNAES quando essa demanda começa a ser crescente. Geralmente, o que nos contam, todo mundo ficava num mesmo ambiente, era a Residência e a Bolsa juntas, que eram os grandes programas. Acho que em 2009 começa a isenção do RU, mas muito pequena, tinha vagas limitadas, pouquíssimas, então era um acesso bem restrito, não era divulgado. Com o PNAES você tem essa ampliação, a reorganização da própria PRAE nas divisões, entendendo que como a demanda é crescente que cada divisão vai ter uma especificidade, o Programa de Residência também vai crescer e precisa de ser realmente tratado especificamente, e os auxílios. O próprio crescimento da equipe é fruto também pelo que eu observo do PNAES, é fruto do crescimento dessas demandas via PNAES, via lei de cotas, que eles caminham juntinhos. E a ampliação dessa equipe, essa reorganização e a criação de novos auxílios. (SERVIDORA 7).

Entretanto, ao mesmo tempo em que esta reestruturação em divisões foi positiva na perspectiva de melhor assegurar a prestação do programa, dificultou os processos de comunicação interna entre os setores e a participação dos profissionais em atividades não diretamente ligadas às suas respectivas divisões. Foram comuns os relatos de que as divisões trabalham muito isoladamente.

[...] o fato das divisões, da Coordenadoria de Assistência Estudantil estar organizada em divisões, eu acho isso positivo. Embora também vejo um pouco aí que falta uma comunicação, uma conversa entre as divisões. O estudante chega e não temos uma rede que diga quem é esse estudante, se ele já passou e, por onde, como foi, que encaminhamentos foram dados. [...] aí falta esse estudo de caso, falta essa rede de contatos [...] Então são aspectos que as divisões trouxeram que não facilita. Então é um dos aspectos que eu vejo de negativo, essa questão da comunicação entre as divisões, pra que o aluno possa realmente ser atendido dentro de um padrão que se quer. [...] A comunicação entre as divisões precisa acontecer, desde o registro do aluno atendido, para que todos estejam sabendo quem são, o que já foi feito, até discutir os fenômenos encontrados, repetidos e buscar uma alternativa. (SERVIDORA 5).

E um outro dificultador, que eu também considero, na PRAE, é a questão da equipe [...]. Fica muito nas divisões [...] os profissionais acabam se fechando e quando a gente precisa de algum trabalho da PRAE, a gente não consegue né? Na JOIA, que a

gente precisa de facilitadores, de muitos profissionais envolvidos, a gente não consegue, um ou outro se disponibiliza, e é muito de si, do individual - olha, é da PRAE, então a gente precisa que todo mundo esteja lá, mas é muito de não, eu vou tal dia que eu posso, não tem essa dimensão do amplo assim, da PRAE enquanto um trabalho, olha se eu sou, se faço parte da PRAE, tem esse evento [...], preciso me envolver, mas não [...] (SERVIDORA 1).

Ainda como decorrência dos processos de democratização de acesso e permanência na universidade, bem como da conjuntura dos últimos anos que favoreceu a realização de concursos públicos para a carreira técnico administrativa em educação, houve um crescimento do quantitativo de profissionais destinados ao atendimento e acompanhamento destes discentes, muito embora ainda sejam em número insuficiente diante da crescente demanda por assistência estudantil, existindo, portanto, a necessidade de ampliação do quadro de servidores. Esse fato também é percebido pelos discentes

De negativo seria: falta de pessoal, tem muito pouca gente. O número de pessoas, eu acredito que tá sendo um ponto negativo, e mesmo essa questão de cumprir os prazos porque não tem funcionário, porque não tem estrutura. Isso dá uma cara negativa a uma coisa que é muito boa, mas de repente quem tá vendo de fora é uma coisa muito negativa. Então, o corpo discente, o corpo docente, eles não entendem isso. Então, por essa falta de estrutura, essa falta de pessoal, ocorre atraso nos editais [...] mas não porque o pessoal não esteja trabalhando, é porque não tem pessoal suficiente e isso tá sendo muito negativo. (ESTUDANTE 1).

Eu acho que tem que ampliar[...] mais o recurso financeiro, mas também recursos humanos. Eu acho que, às vezes, uma das falhas que tem, é que, como você tem muito pouco pessoal trabalhando numa política ou programa você tem que passar a ler números, e às vezes, o número não te esclarece muita coisa. A renda pode até esclarecer, mas por exemplo, o rendimento do aluno pode ser várias coisas, n coisas [...] (ESTUDANTE 10).

O discente 10 ainda complementa suas considerações acerca dos rebatimentos de se ter uma equipe profissional em número insuficiente no que diz respeito ao atendimento aos discentes. Em sua visão, em razão da crescente demanda, os profissionais se veem obrigados a tratar estratégias para dar conta dos processos seletivos, e, por vezes isso causa distanciamento dos alunos.

[...] um outro ponto que eu acho muito negativo, e muito pesado, é justamente o pessoal dos recursos humanos ter que ver os alunos como números. Eu sei que existe um esforço muito grande em captar a história do aluno, a essência do aluno, tudo assim através do documento, mas fica uma coisa muito técnica, principalmente agora que a gente entrega os documentos no envelope. Eu acho isso muito frio. Risos. É muito preocupante, eu entreguei os documentos no envelope e me senti super... porque das outras vezes era pessoalmente. Então se ficava alguma dúvida você tirava ali na hora, e tal, a pessoa conversava. Eu imagino que isso é por conta da demanda do trabalho. Justamente porque eu vim, e eu vi aquele monte de envelope, um monte de caixa, eu fiquei horrorizado. A gente nota que a demanda vai aumentando, e vocês aqui vão se distanciando cada vez mais dos alunos. Então eu acho que deixa cada vez menos de enxergar, de sentir esse aluno, sabe? E aí, eu não

sei até que ponto os auxílios, que eu acho que tem um papel muito importante, passam a ser genuínos, assim, de verdade, sabe? (ESTUDANTE 10).

Ainda quanto à equipe técnica, os profissionais destacaram o comprometimento ético dos colegas para com o Programa de Assistência Estudantil, bem como com os seus usuários. Além disso, destacaram a qualidade técnico-operativa desses profissionais que fazem o cotidiano de tal programa. Ressaltaram ainda, que em linhas gerais, existe a preocupação e a finalidade de seguir as diretrizes dispostas no PNAES.

[...] Do ponto da execução, eu penso que a gente tá bem, a gente tem uma execução que realmente caminha e faz acontecer.[...] A gente consegue executar, e aí isso vai muito pelo comprometimento dos profissionais, dos técnicos administrativos que estão aqui, que são comprometidos com a sua profissão, com o usuário, e se não fosse isso, se a gente tivesse um conjunto de técnicos que não tivesse esse comprometimento eu acho que o caos estaria estabelecido, porque a gente vai meio que apagando incêndios, assim, e vai tentando fazer. (SERVIDORA 7).

[...] o que eu percebo é isso, eu percebo um esforço sobre-humano de tentar dar alguma organização pra essa demanda, pra dar algum atendimento mais decente, que ainda dentro do possível, ainda tá longe do que eu acho que a gente gostaria que fosse, mas eu vejo que é fruto mesmo de um esforço de criatividade humana, é um esforço humano (SERVIDORA 6).

Quanto à implementação, eu avalio, que no geral, a equipe se esforça bastante. Pra ter o mínimo mesmo, de qualidade no processo, de um mínimo de acompanhar. Essa preocupação de quem tá sendo selecionado, dos recursos, a gente tem essa preocupação mesmo de quem tá no perfil do PNAES, de fazer esse dinheiro mesmo pra quem precisa. (SERVIDORA 1).

Todavia, os profissionais ainda são pouco ou nada aproveitados em processos decisórios do programa. Tal fator é corroborado pela estrutura hierarquizada da universidade, em que o saber docente é sobreposto as demais dimensões da comunidade acadêmica, isto é, servidores técnico administrativos em educação e discentes não possuem a representatividade paritária na universidade, fato este que é entremeado nas demais instâncias administrativas e acadêmicas da universidade, não sendo diferente na PRAE.

Assim, as relações de poder, são perfeitamente visíveis na Pró-Reitoria. Ainda nesta dimensão, os profissionais relatam não se sentirem seguros quanto à prestação do atendimento aos discentes, tendo em vista, às vezes, a não aplicabilidade das regras existentes no âmbito gerencial do programa. Ademais, ressaltaram que se sentem tolhidos em suas capacidades propositivas e de operacionalização do programa, destacando sua relativa, para não dizer, quase nula, autonomia, bem como o sofrimento psíquico causado em virtude também desta estrutura hierarquizada e da falta de reconhecimento.

E eu colocaria de condições de trabalho também as relações de poder existentes na universidade, não é? Como eu coloco, é uma universidade muito hierárquica, como se as hierarquias fossem verdades absolutas, e que você não pudesse dialogar, conversar. Porque eu entendo a hierarquia, eu respeito a hierarquia, mas eu não acho que quem é superior é uma pessoa inquestionável. E isso deveria ser feito de uma forma muito tranquila, porque muitas vezes quem está no topo da hierarquia não está no cotidiano, não tá vivenciando as dificuldades do cotidiano, da precarização, da falta de espaço, dos alunos que chegam irritados, das decisões que são tomadas na cúpula e que vai mexer com o estudante e que ele vai ficar super chateado com quem está no dia a dia com ele. E aí você não questionar essas questões? [...] Traz pra os servidores desestímulo, adoecimento, algumas vezes, tem que procurar um ponto de equilíbrio. E às vezes, ultimamente eu tenho feito uma leitura disso, muitos colegas nossos não tem vigor mais, não tem paixão, porque já foram tão massacrados por essa hierarquia, por essas relações de poder. Desrespeitados também, a gente tem como parâmetro a resolução, tem um edital, tem seus fluxos, e aí vem uma ordem, porque é da hierarquia, que desmancha o nosso trabalho[...]. Isso é muito desgastante e vai minando a nossa paixão, a nossa vontade. [...] E aí, a apatia acaba sendo uma forma de proteção. Então você vai tirando o vigor dos trabalhadores, e assim, manter esse vigor, essa paixão, a pró-atividade é muito difícil quando você não é reconhecido, quando você é desrespeitado, quando você não pode nem questionar, nem ir pra um debate né? E é como eu falo, não é desrespeito a hierarquia, é você tentando fazer com que quem está no topo compreenda o que é o seu trabalho, já que ele não está aqui no cotidiano. Então eu sinto essas dificuldades, e isso é muito incômodo, e isso reflete nas condições de trabalho também, não só materiais, mas também subjetivas. Condições de trabalho subjetivas que eu acho que são muito avassaladoras, né? Da gente ver uma colega sair pra se aposentar totalmente doente, e você olhar pra sua vida e pensar: meu Deus, eu vou ficar 35 anos aqui, como é que vai ser isso? Ou a gente realmente procura um meio termo pra se equilibrar, ou a gente sai desse jeito, muito adoecido, muito frustrado com algumas questões que você sonhava, que você queria, que você se empenhava. (SERVIDORA 7).

Ainda quanto aos aspectos relacionados à dimensão gerencial do programa, foram comuns os relatos da falta de transparência quanto ao montante de recursos do PNAES destinados à universidade, bem como a construção de uma definição coletiva quanto à definição dos valores disponibilizados por programa ou auxílio, conforme a demanda apresentada para os mesmos.

[...] esse é um ponto que eu acho meio polêmico aqui na PRAE, [...] a gente não tem, nunca teve, não sei se um dia teremos, acesso a questão orçamentária mesmo. A gente não sabe qual o montante de recursos que vem pra assistência estudantil, a gente não sabe desse montante quanto é destinado por exemplo pra moradia, pros outros benefícios. E por esse desconhecimento a gente não tem como acompanhar essa situação. Mas o que é destinado, que a gente não sabe quanto é, mas o que é destinado atualmente [...] com certeza não é suficiente pra gente conseguir atender a demanda que existe, né? [...] Tem muita demanda reprimida por conta disso. (SERVIDORA 4).

Eu me considero muito distante dessas informações. Eu não sinto essas informações, de quanto chega, de como é a rubrica, isso pra mim é algo que, dentro do que eu compreendo, de uma gestão eu deve tá próxima da atenção. [...] Essas coisas precisam estar muito em contato e próximas, [...] eu sempre senti que a gente fica meio alheio a essa dimensão orçamentária, financeira-orçamentária. (SERVIDORA 6).

Aliada a esta questão, é queixa comum entre os profissionais, a ausência de momentos de planejamento das ações da Pró-Reitoria em que sejam partícipes, bem como os (as) discentes. As deliberações são tomadas sem levar em consideração as demandas provenientes dos discentes e as contribuições de servidores TAE's, responsáveis pela operacionalização do programa, e, portanto, munidos do saber empírico sobre a realidade que se pretende intervir. Ademais, trata-se de um corpo de profissionais amplamente qualificado, pós-graduados, em nível de especialização, mestrado e doutorado, ou com cursos em andamento. Neste sentido, teriam capacidade técnica e intelectual para propor, além de executar.

[...] eu acho que isso é muito estrutural, é uma característica muito própria da UFC, essa questão da falta de planejamento você vê desde a origem, a assistência estudantil daqui nunca foi planejada, começou assim, os estudantes falavam: ah, um lugar pra morar. Pois tá aqui, então vamo aqui. Ah, mas a gente quer bolsa, a gente precisa comer. Então assim, as necessidades humanas básicas vão surgindo e vai se atendendo assim, desde o começo. Mas isso não significa que não possa mudar, não possa seguir outro caminho. Eu acho que é possível [...] (SERVIDORA 3).

[...] eu acho que uma dificuldade é a questão mesmo do planejamento, de romper com as questões muito imediatas, que é um desafio, né? Porque a necessidade ela é imediata, mas poder sair disso e minimamente tentar planejar as ações, sem que seja correndo, sem que seja na hora que já vai lançar o edital. Então assim, a gente vive muitas dificuldades nisso, das coisas muito aperreadas, que a gente acaba fazendo. Faz, e executa muito bem, eu acho, assim, no final. Mas o processo é desgastante. [...] Se tivesse um planejamento, se tivesse uma conversa de partilha das coisas, se as decisões fossem tomadas diante do que esses técnicos vivem no cotidiano, eu acho que seria muito melhor. Então eu acho isso uma dificuldade muito grande, essa coisa do não planejamento, do não envolvimento dos técnicos nisso, reforçando de novo aquela idéia de que eles são só meros executores, e eles executam, e ainda bem que executam muito bem. Mas isso é pra mim um grande gargalo. (SERVIDORA 7).

No que diz respeito aos rebatimentos concretos para a operacionalização do programa, os servidores relatam que há o mínimo no que concerne a expediente de trabalho, sobretudo em se comparando com os tempos em que a universidade foi gerida sob o governo neoliberal de FHC. Assim nos diz a servidora 5: “De expediente de trabalho há o básico, né? Já tivemos tempos piores, desde cliques, folha, computador e tudo.” Mas ainda assim, falta material para o desenvolvimento próprio das atividades dos serviços. Por vezes, segundo suas declarações, os profissionais têm que arcar com seus custos. No que tange ainda aos recursos materiais, estruturais, físicos para a implementação qualificada do mesmo, de uma forma geral, a servidora 6 aponta tais dificuldades, que também foram constantes nos relatos dos demais TAE's.

Em termos de recursos físicos, materiais, de estrutura, eu compreendo que a gente vive também um contexto extremamente deficitário, em que a gente funciona muito na base do improvisado, muito na base da boa vontade pras coisas acontecerem. Então

é quando a gente é acionado pra ter que ir lá num Departamento no Pici, que a gente vai no nosso carro, porque não tem carro da universidade pra levar. É quando a gente vai propor uma oficina, que a gente vai trabalhar com tinta, com coisas elementares e a gente não tem, é quando a gente precisa de uma estrutura de uma sala pra ter atendimento em grupo e a gente fica improvisando. E a própria questão de tá em espaços pequenos. Somos uma equipe que fica compartilhando espaços, que às vezes, pra atender um estudante, os outros tem que sair da sala pra gente poder ter ali um espaço mínimo de privacidade, sendo que as próprias paredes são feitas de divisórias, o que não garante o isolamento acústico [...] Então existe uma estrutura? Existe. [...] A gente não deixa de fazer, mas dizer que isso tá suficiente, nem de longe tá suficiente[...] Não há um esforço, a gente não viu, uma ampliação do espaço físico, a gente não viu a construção de um lugar voltado pra isso. Não, aqui a gente sempre funciona se adaptando, é sempre vendo o que a gente tem e o que a gente pode fazer ali, e não o que tá sendo necessário que seja feito, pra gente construir isso. Não, é sempre assim: dentro do que tem aqui, o que a gente pode fazer? Um funcionamento mesmo muito próximo do improvisado, infelizmente muito doméstico ainda, por mais que exista esforço, que se concretiza em mudanças. (SERVIDORA 6).

A PRAE, localiza-se no terceiro bloco dos Anexos da Reitoria – no Centro de Humanidades III – no primeiro andar, estando, portanto, em posição desprivilegiada em termos de disposição na estrutura física da universidade. No entanto, o primeiro andar do bloco, que seria dedicado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, existe o compartilhamento dos espaços físicos, com órgãos ligados à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), a Associação dos Docentes Aposentados da UFC (ADAUFC), bem como a Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar, vinculada à Reitoria.

É válido ressaltar que a CPPAD foi instalada no espaço em que anteriormente funcionava o auditório da PRAE. Até então, o auditório era utilizado para a realização de atividades com os estudantes, bem como enquanto espaço de acolhimento dos discentes em épocas de processos seletivos para acesso aos programas e auxílios. Assim, a PRAE perdeu um importante espaço para um atendimento digno ao discente, sufocando-se ainda mais em seus espaços insuficientes.

Basta lembrar das filas que existiam aqui logo que foi implantada as cotas, e antes de vocês conseguirem quase fazer uma mágica pra organizar essa demanda, mas da quantidade de estudantes que ficavam se acumulando nos corredores, no calor, sentados no chão, em condições que eu tenho certeza que incomodavam a todo mundo, né? Inclusive porque a gente perdeu o auditório, que era um lugar que, de qualquer forma servia, pelo menos pra dar um acolhimento mais decente, mais digno pras pessoas, porque não é porque elas estão pleiteando um benefício que é de direito delas, que elas tão partindo de uma condição social desfavorecida, não é por isso que elas vão ser tratadas de qualquer jeito e ficar se acumulando nos lugares de qualquer jeito. (SERVIDORA 6).

Atualmente, contamos apenas com a disponibilidade do auditório da Pró-Reitoria de Extensão, localizado no térreo do mesmo bloco. Entretanto, quando da indisponibilidade de turnos livres neste equipamento, os discentes têm que ser atendidos na própria Pró-Reitoria,

acumulando-se nos corredores insalubres, sendo, portanto, minados em seu direito de exercer sua cidadania em condições de dignidade. A reconquista do auditório é, portanto, uma pauta que urge para uma oferta qualificada de atendimento aos discentes.

[...] a gente fica pulando de um lado pra outro quando a gente precisa de um auditório, fazer um acolhimento com esses estudantes, aí a gente fica às vezes se humilhando, pra alguém deixar a gente reservar o auditório, a PREX ainda disponibiliza, mas às vezes não tem horário porque vão usar. Aí, muitas vezes os estudantes ficam nos corredores, porque a gente não tem espaço suficiente, já tá abarrotado assim, e a nossa salinha é pequena pra atender. (SERVIDORA 1).

Ainda no que tange as condições materiais para a operacionalização do programa, o prédio é o único dos três blocos dos anexos da Reitoria que não passou por reformas para a melhoria de suas disposições, nos últimos anos. Essa realidade é questionada pelos profissionais, tendo em vista que demonstra uma falta de prioridade para com a atenção aos estudantes e aos servidores que nele trabalham.

[...] eu acredito que o nosso próprio lugar dentro do campus, é o terceiro bloco, que a gente ainda divide espaço com equipamentos de outros lugares, que todos passam por reforma e essas reformas não chegam aqui. Então a gente como trabalhador a gente passa e olha: valha, já estão recebendo móvel novo? Valha, já tão passando por outra reforma? E como é isso, não é? Por que essas coisas não conseguem chegar aqui? A gente fica trocando de sala, trocando isso aqui por isso aqui: ei, vocês não querem mais esse móvel não, pois me dá aqui?! E assim, a gente vai caminhando né? (SERVIDORA 6).

É fato que algumas divisões receberam móveis novos. Entretanto, o mobiliário disponibilizado para os profissionais, foi, em sua maioria, proveniente de reaproveitamentos de outras unidades administrativas da instituição, que ao receberem móveis novos tinham necessidade de desfazer-se dos anteriores. Outra ação realizada é a troca de mobiliário e de salas, entre as divisões da própria Pró-Reitoria, na tentativa de atender melhor suas demandas internas bem como ofertar um serviço com um pouco mais de qualidade aos discentes.

Ainda no que concerne as condições de trabalho, as equipes têm que arquivar inúmeros processos de alunos no interior de suas salas. Essa situação é ainda mais complexa no âmbito da Divisão de Gestão de Benefícios, tendo em vista, que tal como vimos, cuida de processos seletivos de grande monta. A situação melhorou um pouco, após a troca da disposição de sala com a então sala de grupo da Divisão de Atenção ao Estudante, e com a distribuição de estantes no novo espaço. Em comparação a sala anterior houve um incremento nas condições de trabalho dessa equipe, tendo em vista que anteriormente, por possuir poucos armários, os processos dos discentes eram arquivados em caixas dispostas no chão. O discente 10 coloca seu posicionamento frente a isso “Esse semestre eu cheguei aqui na PRAE, eu

fiquei horrorizado, eu vi que tinha um monte de papel, um monte caixa, e eu vi que o pessoal estava trabalhando muito, eu fiquei super desesperado. Então eu acho que esse é um problema também. ”

Entretanto, ainda não é o ideal, tendo em vista que os processos dos discentes ainda são arquivados nestas pastas arquivo, que ficam em contato direto com os profissionais, causando adoecimento dos mesmos: problemas respiratórios, dermatológicos e alergias foram desenvolvidas por quase todos os profissionais que precisam manusear cotidianamente os processos físicos dos alunos. Isto, quando não são solicitados a acessar formulários arquivados em caixas improvisadas no depósito da Pró-Reitoria, repletos de mofos, para que possam responder a demandas provenientes de auditorias internas e externas à UFC, tal como apontam as servidoras 1 e 6

No começo do ano os processos ficavam no chão, a gente às vezes não tinha nem caixa, a pasta arquivo falta também quando a gente vai solicitar material. Então, até pra isso a gente não tinha, nem caixa pra botar esses processos inúmeros. Então, a condição quando entrava assim era degradante, das nossas condições de trabalho, dava uma tristeza, todo mundo doente também. Esses processos, a gente não tem onde guardar, desde 2014. Então a gente bota dentro de caixa, num depósito, e quando a gente abre é cheio de mofo, todo mundo pega alergia, inúmeros tipos de alergia que eu acho que quase todo mundo já pegou. (SERVIDORA 1).

[...] contextos que a gente sabe que são inhóspitos de trabalho, a gente sabe que vocês precisam manusear arquivos sem nenhum equipamento de proteção, que vocês acumulam essas funções, e isso gera adoecimento, isso gera alergia, isso gera dor de garganta, isso gera questões dermatológicas. Enfim, um contexto de um ambiente de trabalho que realmente não é o que a gente merece, não é o que a gente tem como garantia de direito de trabalho, bem longe disso. (SERVIDORA 6).

Disto, denota outro grave problema da Pró-Reitoria: a ausência de um sistema informatizado que assegure uma rede de banco de dados dos atendimentos realizados aos discentes, bem como a inscrição destes nos processos seletivos, com a possibilidade de inserção da documentação comprobatória por meio de scanner. Assim, alguns documentos não teriam que ser solicitados a cada processo seletivo, anexando apenas a documentação que houvesse necessidade de atualização.

A necessidade de implantação de um sistema informatizado foi uma tônica presente em todas as falas dos servidores entrevistados. A servidora 5 aponta que “[...] urge que a PRAE seja digital, urge que tenha seus registros digitais [...], precisa que isso seja digitado em rede pra você facilmente acessar e fazer uma análise [...] e passar essas informações.” Ou ainda a servidora 4

Sempre tem coisas a melhorar, né? Um sistema informatizado, muito importante por sinal, que facilitaria muito a nossa vida, um sistema integrado que a gente pudesse acessar informações dos demais setores né, da assistência como um todo, isso aí

com certeza faz muita falta. Devia ser uma bandeira de luta. Sem falar que a gente evitava esse horror de pasta, com esse horror de documentos, o risco por acaso, por exemplo, de pegar fogo aqui, pronto, acabou-se tudo o que a gente tem de registro né? A gente realmente devia avançar mais nesse aspecto da tecnologia, tentar[...] a gente ainda nesse ponto da atuação, de trabalho, a gente ainda tá muito voltado pra como era feito anteriormente. (SERVIDORA 4).

A ausência deste sistema também foi apontada pelos (as) discentes como um aspecto dificultador de acesso aos benefícios, tendo em vista que os (as) mesmos (as) tem que entregar nova documentação a cada processo seletivo, o que gera custos para aqueles que já possuem uma renda insuficiente.

Eu sei que você tem que trazer uma documentação muito extensa, e que isso muitas vezes é um problema, porque você não pleiteia bolsa só em uma coisa, você pleiteia geralmente em várias coisas: isenção do RU, auxílio emergencial, várias coisas. E aí você tem que tirar diversas vezes. Eu acho que isso dificulta um pouco, assim, a vida do estudante, dele tá aqui várias vezes, pra entregar a documentação [...]. (ESTUDANTE 7).

Assim, falando da forma sistemática, eu acho que seria mais viável, resolver a questão dos processos seletivos e sistematizá-los na informática, no âmbito online. Porque, infelizmente, a gente tem demanda de muitos documentos, muitos papéis, tempo pra vir aqui, resolver questões de seleção, em relação ao processo seletivo. Acho que esse ponto deve ser melhorado, porque não é um problema só pra os alunos, mas também pras pessoas que estão manejando essa forma de avaliação. (ESTUDANTE 2).

Além desta demanda ser levada por seus servidores, a auditoria da CGU, realizada em 2015, orientou que a universidade desenvolvesse este sistema em caráter de urgência, sobretudo, para com as confecções das folhas de pagamentos dos programas e auxílios, hoje realizadas mediante a utilização de planilhas de Excel. Existe um arquétipo em teste para o cruzamento de bolsas na universidade. Entretanto, ele ainda encontra limitações, tendo em vista que ainda não é totalmente vinculado ao SIGAA.

[...] a planilha de dados dos bolsistas, é tudo em planilhas do Excel. A gente não tem um sistema da PRAE, de unificação dos processos. Então é tudo em planilhas do Excel, e a gente quase não tem tempo de tá alimentando direitinho, e é passível de erros, muito fácil de erros, né? (SERVIDORA 1).

Atualmente, para o lançamento de cada discente na folha de pagamento, faz-se necessário consulta individualizada ao SIGAA, a cada mês. Só na DIGEB, por exemplo, são verificadas a situação das matrículas de cada um dos 1200 bolsistas de iniciação acadêmica e da média de 600 alunos no auxílio emergencial. Um trabalho extremamente manual, inaceitável para um Pró-Reitoria que conta com mais de 50 anos de existência, tal como nos indica a servidora 1

[...] 1200 bolsas, tem que olhar, um por um, o Sigaa, pra ver se alguém cancelou, porque não tem um sistema junto com o Sigaa. Então tem que olhar todo mês, todos os estudantes que recebem bolsa ou auxílio no Sigaa, se não estão cancelados, se não trancaram, se tão com matrícula ativa. É algo que é muito manual, e acaba que o que a gente precisa mesmo estar fazendo, acompanhando, de ir nos locais, de fazer reuniões, a gente não consegue fazer porque tá preso ainda em algo das cavernas né? A UFC em relação a isso ainda não se atentou, a CGU já colocou: vocês precisam urgentemente de um sistema, e desde 2015 né? (SERVIDORA 1).

Tais condições de trabalho favorecem não apenas o adoecimento físico, mas também subjetivo dos trabalhadores. A sobrecarga exaustiva contribui para que os servidores se sintam, além de exauridos em sua capacidade de trabalho, ainda desmotivados em virtude do pouco reconhecimento de parte de discentes, que, por vezes não reconhecem nos profissionais parceiros na luta por uma educação superior de qualidade. Ao contrário, são expostos nas redes sociais e não sabem de que modo intervir sobre essas situações.

[...] hoje a gente acaba se tornando muito refém da opinião do público, dos estudantes, devido as redes sociais, e é uma ferramenta que a gente não tem domínio, a instituição não tem domínio sobre esse tipo de ferramenta, então ninguém sabe como agir, há uma crítica pejorativa de um estudante numa rede social, ninguém sabe como agir. Então falta o domínio dessas ferramentas, isso é muito complicado porque não tem uma forma de resguardar o profissional, diante disso. E precisa de diretrizes, precisa ter alguém que diga isso, não é pra o profissional tá exposto, né, dessa forma, não é. Faltam diretrizes claras da parte jurídica, assim, a gente se sente muito solto aqui [...] (SERVIDORA 3).

Os (as) servidores (as), entretanto, ressaltaram, que entre caminhos e descaminhos, o Programa de Assistência Estudantil da UFC é de significativa importância para a permanência e o desenvolvimento de uma formação acadêmica exitosa dos discentes assistidos, em suas condições materiais e subjetivas, tal como pudemos observar nas falas dos estudantes nesta pesquisa, as quais apontaram a existência do mesmo como efetivamente positiva para os (as) discentes assistidos. Entretanto, os profissionais sentem a necessidade de realização de estudos sobre o público a que se destinam e da construção de indicadores de monitoramento e avaliação do programa.

Essa é uma questão que representa também um outro gargalo nosso, porque pra dizer isso, eu precisava de indicadores, né? O que a gente tem percebido empiricamente, sem ter realmente avaliado isso, é que sim. A gente tem visto alguns alunos já saírem, isso é muito legal, a gente tem visto alunos que, nesse processo do PNAES já conseguiram sair da universidade e passar pela assistência estudantil, foram atendidos pela assistência estudantil. Penso que se não fosse a assistência estudantil era impossível realmente essa manutenção. (SERVIDORA 7).

[...] tem muitos relatos também de estudantes que dizem que se não fosse a passagem deles pelos programas de assistência com certeza eles não teriam conseguido, né? Então assim, é por meio do relato deles próprios que a gente, e pela observação profissional, pelo saber da gente também né, que a gente faz essa leitura.

Com certeza não tá a contento, né? Eu acho que a assistência estudantil, ela pode e deve ser ampliada pra atender mais e mais estudantes, mas que com certeza com a inexistência dela seria drástico. Ela não consegue atender a todos que deveria, mas aqueles que ela consegue atingir é um diferencial muito grande na vida e na possibilidade dele permanecer na instituição. (SERVIDORA 4).

Ainda no âmbito do acompanhamento aos discentes, citaram a necessidade da realização do mesmo, com mais possibilidades de uma atuação profissional menos burocratizada, para além de atividades cotidianas de processos seletivos de renovação dos benefícios e verificação do rendimento acadêmico dos alunos. Não que estas atividades não sejam importantes, pois favorecem a permanência dos mesmos nos programas a que estão vinculados, mas existe uma latente necessidade de realização de ações de acompanhamento com mais amplitude.

Segundo a servidora 4 “[...] nas crises que a gente tem aqui com o trabalho e a profissão, uma coisa que ainda me faz não querer sair da assistência estudantil é essa possibilidade, de vislumbrar pelo menos a possibilidade de um trabalho diferenciado [...]”. A servidora relata ainda que, mesmo diante de dificuldades relacionadas a sobrecarga exaustiva de trabalho, atividades socioeducativas são realizadas, esporadicamente. E complementa

Pra mim é extremamente desgastante e é algo que não me dá muito prazer, viver num ativismo mesmo assim meio louco de processo seletivo, processo de renovação, acompanhamento acadêmico. E muitas vezes o que eu gosto mesmo de fazer que é um trabalho de mais movimento [...] de fato estar articulando atividades socioeducativas, como a gente já tem feito, é um trabalho que fica meio que em segundo plano. Então assim, pra mim isso é uma dificuldade né? Excesso de atividades, vamos dizer assim, burocráticas, que não são burocráticas simplesmente, o processo seletivo ele é importante porque ele possibilita o acesso do estudante ao programa. Mas é também um momento de muito desgaste, físico, mental, emocional do profissional, você sabe [...] Então é um processo muito desgastante e pela quantidade pequena de profissionais é um trabalho que envolve a gente. Então durante processo seletivo, durante processo de renovação a gente meio que não consegue fazer outra coisa, consome todo o tempo de trabalho da gente. Isso eu vejo como um ponto negativo. (SERVIDORA 4).

Existe, portanto, a latente necessidade de realização de mais ações socioeducativas com os discentes, e até a possibilidade de realização de pesquisas junto ao público da PRAE. As profissionais relataram seus desejos de promoverem estudos conjuntos sobre os fenômenos apresentados, tais como evasão e retenção, assim como de acompanhamento e monitoramento do programa e dos estudantes atendidos. Todavia, para tanto, necessitam de melhores condições de trabalho e de ampliação de equipe técnica

[...] a comunicação precária existe em vários caminhos [...] de sentar pra discutir o índice aceitável ou não de desempenho, pra trazer as dificuldades maiores que se encontram, qual a posição da PRAE sobre as cotas. Nós recebemos aqui,

professores, coordenadores que chegam e dizem: como vocês estão lidando com a evasão? [...] Então tem coisas que precisam ser discutidas de imediato. (SERVIDORA 5)

[...] precisa não só aumentar o recurso, mas também dar condição de seleção e acompanhamento desse recurso, mesmo de dados - olhar quem são os estudantes que tão entrando, quantos concluíram, quantos estão em retenção, que precisam de acompanhamento, que tipo de acompanhamento estão precisando, e a gente não tem equipe pra isso. (SERVIDORA 1).

O discente 9 também apontou para a ausência de acompanhamento destinado aos mesmos, afirmando “[...] até verificar como é que tá depois, entrou, tudo bem, e tal, vai receber o auxílio. Mas como é que tá ficando, como é que tá acontecendo, se tá tudo bem, né? Essa questão, o antes, o depois. [...] É uma boa escutar os alunos, fazer pesquisas.” Além disso, complementa a importância da realização de investigações para identificação de reais necessidades dos estudantes

Você escutar os alunos, saber as demandas reais dos alunos. Muita gente precisa de alguma coisa que não necessariamente seja uma residência universitária, não necessariamente seja uma bolsa de iniciação acadêmica, mas por exemplo, uma ajuda de custo pra pagar a passagem, ajudaria bastante. Então, algumas coisas assim que você poderia identificar escutando os alunos, né? Então, talvez sugestão de novos tipos de benefícios, né, seria uma boa. Assim, muita gente mora não tão distante, mas que precisa de algum tipo de ajuda e que não queria ir pra Residência né? Não queria ter que ter o desgaste de ir pra uma residência universitária e ficar longe da família, por exemplo. (ESTUDANTE 9).

Outro grande limite apontado pelos servidores diz respeito a questão orçamentária do programa, que mesmo não sendo publicizada junto aos TAE's, é sentida pelos mesmos através de uma abrangência cada vez mais focalizada do programa, gerando uma demanda reprimida em crescimento exponencial, de discentes que possuem o perfil para serem assistidos com recursos do PNAES, mas não o são em virtude de insuficiência de vagas. A respeito da abrangência do programa, foi também unânime entre os estudantes sua necessária ampliação, tal como apontam os discentes 8 e 9 e a servidora 7

[...] o ponto negativo é ele não conseguir abraçar a todos os estudantes que precisam. Ele tem uma limitação né? Não tem uma abrangência tão grande, até porque a universidade é muito grande, são muitos cursos, muitas pessoas né? Então, ela teria que se adequar a esse público. Eu acho que esse é o ponto negativo. E a questão de melhorar, seria nesse quesito também de conseguir suprir realmente a necessidade de todos os alunos que necessitam. (ESTUDANTE 9).

[...] agora com a política de cotas, aí é 50% dos alunos de escola pública, e às vezes, na maioria das vezes, um aluno que estuda na escola pública, ele estuda porque ele não tem condições de pagar uma escola particular. Aí eu acho que a quantidade de bolsas ainda não é suficiente, nem de auxílios. (ESTUDANTE 8).

Não são suficientes, e nos deixam como profissionais, muito angustiados. As listas de espera da bolsa são enormes, são alunos que estão dentro do perfil, e que não tem

vaga, não podem ser contemplados. E como todas as políticas brasileiras, dentro de um contexto onde o econômico rege o social, a gente tem uma tendência de ter políticas focalizadas. Então, a assistência estudantil também ela é focalizada, fazendo com a gente tenha que escolher aquele que mais precisa, e vendo que o outro tem perfil, que deveria, ele tem o direito, mas ele não pode acessar, e isso porque a gente tem que fazer uma escolha, e a escolha é a dos que apresentam maior vulnerabilidade, deixando assim as pessoas, alguns estudantes que tem direito de fora. (SERVIDORA 7).

O fato da assistência estudantil configurar-se cada vez mais de modo focalizado, adocece os servidores técnico administrativos em educação responsáveis pela seleção dos estudantes beneficiários, gerando desgastes físicos e mentais. Entretanto, a abrangência limitada é desfavorável, sobretudo, para a saúde mental daqueles estudantes que tem seu direito negado, mesmo possuindo o perfil, em virtude de insuficiência de recursos. O estudante 4 afirma que a ampliação do recurso é extremamente necessária e afirma que “[...] eu entendo completamente isso, é uma situação muito difícil, tanto pra vocês como pra gente.” As servidoras 6 e 1 também relatam suas experiências neste aspecto

[...] eu já cheguei a atender alunos que dizem que todo semestre se perguntam se vão conseguir terminar, já começam o semestre se perguntando se vão conseguir terminar. Porque aí tem aula a noite, fica pedindo pra dormir na casa de um e de outro, às vezes, porque fica muito distante pra voltar pra casa e ainda não foi contemplado pelo auxílio moradia, e muito menos pela Residência Universitária, porque não tem vaga pra todo mundo[...] Então, as nossas limitações que a gente já vive mesmo: de estrutura, de perceber que tem estudantes que precisavam do nosso serviço e que a gente não consegue contemplar por conta da demanda crescente, por conta de não ter recurso pra todo mundo que tá dentro do perfil da bolsa, que tá dentro do perfil da Residência, e a gente fica sofrendo com isso, e sabendo que isso tá atrapalhando mesmo a vida de pessoas que, de repente, podem chegar em algum momento da vida e dizer: é, eu até tentei ENEM e passei, mas aí eu comecei e não consegui terminar, como isso pode ficar marcado na história de várias pessoas, e como isso vai impactando na nossa saúde mental como trabalhador, né, que fica em contato com essa realidade e se sentindo de mãos atadas[...] (SERVIDORA 6).

[...] eles estão até certos quando eles vem no recurso e dizem: olha, por que eu não passei? Porque eu sou assim, pobre, eu tenho o perfil. Mas quando a gente vai explicar, a gente diz que ele realmente tem, mas a gente não tem é vaga. Infelizmente pra bolsa é vagas e os recursos não são suficientes. [...] Agora em 2017, a gente tem 700, 800 na reserva né? Pra 1200 vagas e a gente chamou pouquíssimo. Então assim, é um gargalo, em que os estudantes não estão tendo acesso a assistência estudantil, mesmo tendo o perfil. Então, quanto aos recursos disponibilizados, está bem longe do ideal, tá bem mais focalizado, os estudantes que passam não tem nem meio per capita. (SERVIDORA 1).

Em nosso entendimento, tal situação é agravada pelo fato de uma parte dos recursos destinados a manutenção dos discentes vulneráveis socioeconomicamente na universidade são destinados a bolsas de outras Pró-Reitorias, como PACCE e PRECE, vinculadas à PROGRAD. Não questionamos a importância das mesmas para a formação acadêmica dos discentes, mas nos preocupa o fato de que elas não apresentam em seus editais de processos

seletivos, o critério da avaliação socioeconômica, muito embora o PNAES deixe explícito que sejam prioritariamente atendidos com recursos provenientes deste programa, os alunos egressos de escolas públicas e/ou que detenham renda bruta familiar per capita de até 1 e ½ salário mínimo per capita, sendo, portanto, contemplados estudantes que não necessariamente possuam este perfil.

Deixa-se, portanto, de priorizar a destinação de mais recursos para o Programa de Assistência Estudantil e para o atendimento das respectivas demandas dos discentes em situação de pobreza, não atendendo, necessariamente, ao critério do público-alvo estabelecido pelo PNAES. Ademais, tal como vimos, a própria PRAE não adota os critérios socioeconômicos para as concessões do Programa Ajuda de Custo e da Bolsa de Incentivo ao Desporto, devendo, portanto, repensar-se quanto a esta sua prática, sobretudo, em tempos de cortes nas rubricas destinadas à Política de Educação Superior.

Enquanto isso, existe um crescimento exponencial dos processos seletivos para os programas e auxílios da assistência estudantil. Um exemplo bem característico foi o aumento da procura pelo auxílio emergencial. Outro fator que também tem favorecido que os estudantes não saiam da condição de assistidos pelo programa é o corte nas bolsas meritórias existentes nas outras pró-reitorias.

Até então, existia um movimento de desligamento dos estudantes do PBIA para participação nestas outras bolsas. Agora, no entanto, existe um movimento inverso, os estudantes estão permanecendo no PBIA porque as demais pró-reitorias não estão oferecendo bolsas, e as que oferecem são, sobretudo, voluntárias. Desse modo, não podem, portanto, suprir as necessidades materiais decorrentes de sua situação de pobreza por meio destas. Assim nos relata a servidora 1

Agora assim, pra esse ano, o emergencial é o que a gente tá tendo mais dificuldade, porque a demanda tá crescente, e os recursos não estão sendo suficientes, para atender a procura. A gente antes, em 2014, atendia no começo, 10 estudantes por mês, 10, 15, no começo. Aí depois já foi aumentando pra 100 quando era o primeiro semestre, e no segundo semestre do ano letivo, que eram os ingressantes. Mas era uma demanda não tão grande como a gente tá tendo agora. Em 2015, 2016 foi aumentando, e pra 2017 a gente atende 500, 600 alunos, pra um auxílio emergencial por mês, é impossível a gente tá atendendo assim, até com os recursos [...]. Isso acontece, a gente vê também, que a procura pela bolsa, que os estudantes faziam muita rotatividade, eles começavam na bolsa de iniciação acadêmica, e iam saindo pra ir pra outras bolsas, mas agora, desde o ano passado eles não tão mais desistindo, porque conseguiram outra bolsa mesmo, como era antes, que desistiam muitos, né? Porque as bolsas agora são voluntárias, muitas vezes, em virtude dos cortes mesmos nas universidades, CNPQ e todas essas outras bolsas, e fica aqui a nossa bolsa e os nossos auxílios pra tá ainda segurando esse estudante na universidade. Então o auxílio emergencial tem uma busca enorme porque os estudantes estão sem bolsa, e sem condições também de se manter na universidade, de comprar o material, de alimentação, de transporte, e eles recorrem aqui. (SERVIDORA 1).

Desse modo, já começam a ser sentidas as repercussões decorrentes dos cortes e contingenciamentos orçamentários impetrados à Política de Educação Superior pelo governo golpista de Michel Temer. Este é o ano zero dos vinte! As perspectivas não são nada favoráveis à expansão da assistência estudantil enquanto programa social. Entretanto, há que se buscar estratégias conjuntas de luta. Nesta perspectiva, a composição de uma gestão democrática do programa, em que sejam asseguradas a participação de gestores, profissionais e discentes foi apontada como um delineamento necessário, uma faísca de luz para fazer frente aos tempos nebulosos que se avizinham, para não dizer, que já adentraram à universidade.

5.5 A regulamentação tardia do Programa de Assistência Estudantil da UFC e a urgente gestão democrática

Antes de tratarmos especificamente sobre a regulamentação local do Programa de Assistência Estudantil da UFC, achamos oportuno trazer, para este momento, as considerações avaliativas dos servidores técnico administrativos em educação no que concerne a gestão democrática e a participação nesta universidade, tendo em vista que as posturas institucionais assumidas trazem rebatimentos também em seus micros espaços, a começar pela não paridade entre docentes, TAE's e discentes no que tange às eleições para a Reitoria.

[...] é realmente necessário, na verdade uma mudança cultural, eu acho que em termos de UFC, a questão das eleições pra Reitor não serem paritárias, serem ainda umas das poucas universidades no Brasil em que isso não é uma realidade, você vê a UFRJ que há décadas já é paritária. Nesse sentido, a UFC tem uma postura institucional muito antiga, que não passou pelas mudanças mesmo que foram sendo impressas em outros lugares e aqui, a gente sempre fala sobre isso quando tá perto das eleições pra Reitor, e quando passa as eleições a gente para de falar, a gente esquece. Então, as eleições pra Reitor retratam um grande termômetro de como as coisas acontecem na universidade. Se existe essa disparidade mesmo no exercício do poder nesse âmbito, então isso é só vai se refletir mesmo em termos de cultura institucional, e aí isso acaba aparecendo aqui também. Então eu acredito que seja uma via, a via da participação de ampliar, seja uma via que a gente deve buscar como horizonte, mas sinto que aqui ainda é uns mandam, outros executam, e outros aceitam reclamando mais ou menos, se calando mais ou menos, mas os papéis são muito bem definidos, assim. (SERVIDORA 6).

Neste sentido, em virtude dessa disparidade entre os três segmentos constituintes do ambiente acadêmico, os espaços de gestão democrática organizacionalmente instituídos expressam tais desigualdades de poder nos Conselhos Superiores da universidade, a exemplo do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que como vimos, foi o responsável pela

aprovação da resolução nº 08/2013 - anexo XI, que trata do Programa de Assistência Estudantil da UFC. Nesta perspectiva, a servidora 7 faz importantes ponderações no que diz respeito a participação dos técnicos administrativos em educação nas instâncias de controle social da universidade.

Eu começo logo questionando a participação no CEPE, a participação no CEPE dos técnicos administrativos é mínima. [...] E assim, essa questão da participação nos conselhos vai tocar numa outra questão que é da cultura brasileira, dessa coisa da representação: participação e representação[...]. Então assim, a representatividade no Brasil, e aí reflete na universidade, é desse modo, você elege um representante. Minimamente: você tem uma representação dos técnicos administrativos, mas é uma representação que não tem uma conexão com a base. E isso não é só no CEPE, isso é uma coisa da cultura política brasileira, que a gente ainda não aprendeu a viver uma democracia mesmo. O conselho já é um instrumento que incentiva essa participação, não é? Para que essas decisões não sejam tomadas tão na cúpula, mas ele acaba se tornando uma cúpula. A minha leitura é que o conselho acaba se tornando uma cúpula, porque é difícil essa conexão dos representantes com as bases, e aí, você não se sente representado mesmo. E por exemplo, você vai votar uma resolução que vai tratar do Programa de Assistência Estudantil, você não envolve as pessoas que estão no cotidiano desse trabalho, e aí eu não quero colocar a culpa na representação do CEPE do técnico administrativo, porque eu sei também como é que as coisas se montam: agenda amanhã, todo mundo vem pra votar. (SERVIDORA 7).

Assim sendo, as poucas instâncias que contam com a representação de servidores técnico administrativos em educação, não possuem forte articulação com as bases. Não se quer impetrar a culpa dessa não conexão na representação TAE lá existente, mas há que se promover momentos mais profícuos de debates em que os próprios servidores possam participar mais ativamente, tais como nas definições de resoluções que disporão diretamente sobre o cotidiano de seus trabalhos. Não se trata de abrir mão dos avanços já conseguidos, através da luta dos movimentos sociais em torno dos conselhos de políticas públicas, mas esses espaços precisaram ser ressignificados para que não se tornem meros instrumentos cooptados de gestão. Além de que, se faz necessário a devolutiva das discussões engendradas nessas instâncias.

A gente sabe que foi uma luta dos movimentos a questão dos conselhos de políticas públicas, mas a gente sabe também da tensão de como isso se transforma como elemento de gestão porque tem que passar pelo conselho pra poder receber recursos, ser aprovado, e aí, você usa aquilo como um mero espaço de fazer as coisas que você quer. E numa sociedade, onde a gente não tem incentivo à participação, nenhuma participação qualitativa, as coisas vão passando, não é? Então nós não participamos. [...] Muitas coisas imediatas, e aí você não tem tempo, porque democracia e participação demanda tempo, demanda debate, consenso, e de novo, nós não somos acostumados com isso, nós fugimos dos debates, dos consensos, dos embates, que são necessários pra o crescimento, pras coisas realmente minimamente contemplarem as necessidades dos que serão afetados diretamente por isso, não é? E aí a gente não tem isso. (SERVIDORA 7).

Se nós temos representações de técnicos nos conselhos, ou mesmo nossas chefias estão nos conselhos, nós não temos uma devolutiva, não sabemos o que acontece. Porque, por exemplo, nossas chefias, elas participam de alguns conselhos, mas não temos essa comunicação, não sabemos o que se passa. (SERVIDORA 5).

No que diz respeito, por sua vez, à participação dos discentes nestes órgãos deliberativos, alguns destacaram a existência de representantes do Diretório Central dos Estudantes, muito embora também relatem dificuldades também quanto ao sentimento de representação. O discente 4 destacou “Eu sei que de representação estudantil tem o DCE. Acho que ele cobra, se apresenta atuante, embora muitas vezes político.” Ou ainda o discente 10 quando afirma “Eu sei que os alunos eles participam de algumas instâncias, como o conselho maior aqui da universidade.”

A servidora 4, por sua vez, coloca seu posicionamento frente a não iniciativa de promover uma cultura de incentivo à participação discente na instituição. Em seu entendimento, há a participação, mas quando esta parte das pressões exercidas à gestão pelo movimento estudantil. Os estudantes, assim, participam quando há um movimento reivindicatório deles, mas não há um direcionamento institucional que vise construir, favorecer essa construção coletiva, com a participação de discentes e também servidores.

Os estudantes conseguem participar quando eles reivindicam, né? Eu noto isso, assim. [...] Quando existe uma pressão estudantil, então assim, aí a gestão responde, mas porque o próprio corpo de estudantes tá reivindicando, né? Mas não noto esse interesse da gestão em criar uma cultura de participação do estudante e dos demais servidores. (SERVIDORA 4).

Neste contexto, a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil da UFC ocorreu de forma destituída da garantia de uma construção coletiva da comunidade acadêmica, em que fossem partícipes não somente gestores docentes, mas também servidores técnico-administrativos em educação e discentes. Ademais, ocorreu de modo tardio, apesar da longínqua existência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e da prestação de suas ações junto aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica não serem recentes. Conforme relatos das servidoras 5 e 3

[...] nunca fui chamada ou soube de alguém que tenha sido chamado pra compor uma discussão, um estudo ou mesmo o desenvolvimento de uma resolução pra isso não. Pelo contrário, eu acho até que a resolução, além dela ter vindo assim sem a participação dos envolvidos diretamente, ela vem muito retardadamente, não é? Nossas resoluções, elas são recentes, pelo tempo que existe a assistência estudantil. E as resoluções se você for ver elas são bem limitadas[...] (SERVIDORA 5).

Se houve participação estudantil, eu desconheço, só se tiver sido assim uma participação que foi fora do movimento estudantil oficial, eu desconheço. O que eu

sei é não houve participação dos técnicos que trabalham na assistência estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. [...] Mas em relação a essas portarias do CEPE, foi uma decisão, que eu acredito da gestão, pra atender alguma solicitação. Na UFC não se debruça muito na assistência estudantil, pra se estudar muito não. Eu acho que foi algo bem rápido pra passar, pra ter alguma legalidade. E antes disso, não tinha nem isso. Então assim, a única coisa que existe foi feita dessa forma. (SERVIDORA 3).

É certo que historicamente, a luta impetrada pelo movimento estudantil em busca de respostas às das necessidades dos discentes provocaram tensionamentos e geraram a necessidade de respostas aos estudantes. Entretanto, essas soluções se deram de maneira muito imediatista, com ausência de planejamento, de registros e de uma formalização institucional para a área, mesmo antes do estabelecimento do PNAES, quando era subsidiada exclusivamente pelo orçamento próprio da universidade.

[...] sempre teve essa marca na assistência estudantil dessa participação dos estudantes, mas foi muito desorganizado, né? A gente não consegue traçar uma linha de como é que se deu a assistência estudantil, porque foi uma coisa muito desorganizada. Você vai encontrar relatos em jornais, a única fonte pelo menos que eu tenha encontrado tá no livro que o Martins Filho coloca, muito rápido. Não tem, E até hoje, os registros são poucos. Não tem uma linha. [...] Então é muito da memória das pessoas. E o que se perde? [...] Do surgimento do PNAES pra cá é que tem um marco né? Mas antes disso... Independente do recurso, não tinha uma postura administrativa, de ter uma formalização. Nunca teve nada formalizado, mesmo usando recursos da própria UFC, não se tinha portaria, resolução[...] eu acho que um dos pontos mais fracos da assistência estudantil é essa forma de fazer assim, que marca até hoje, as coisas são feitas à toque de caixa, à medida que as necessidades vão surgindo, vai se suprimindo e sempre foi desse jeito. (SERVIDORA 3).

Neste sentido, a história da assistência estudantil na UFC encontra limites de sistematização. Sabe-se, contudo, que suas primeiras iniciativas se deram no âmbito do atendimento, sobretudo, às necessidades de moradia e alimentação de discentes, através da oferta de Residências e Restaurantes Universitários. Outro programa tradicional disponibilizado no âmbito desta Pró-Reitoria, foi a chamada Bolsa de Assistência, uma espécie de Bolsa Trabalho, atualmente denominada BIA.

Desse modo, tal como vimos, até o estabelecimento do PNAES, em 2010, não haviam rubricas específicas destinadas para tal fim. Isto é, os custos advindos com as despesas de assistência aos estudantes eram retirados do orçamento próprio da universidade. Como tentativa de se aproximar um pouco dessa realidade, colhemos as seguintes informações, tendo por fonte a revista Universidade Pública - volume 28, datada de 2005, quanto à prestação da assistência estudantil à época, em entrevista realizada com o então pró-reitor Professor João Arruda

O orçamento da UFC não comporta rubrica específica para a assistência estudantil. Essa despesa não é contemplada no orçamento das universidades federais. “Hoje gastamos 13% de nosso orçamento com isso, mas estamos retirando esse dinheiro de sala de aula e outras despesas”, afirma Arruda. A política de assistência estudantil a que se refere diz respeito às refeições subsidiadas oferecidas diariamente pelos dois restaurantes universitários. Por mês são alimentados 2.200 comensais que pagam R\$ 1,10 por refeição. A Pró-Reitoria estima que a quantidade deveria ser cinco vezes maior para atender aos interessados. Trezentas dessas refeições são fornecidas gratuitamente para os 260 alunos moradores das Residências Universitárias. São oferecidas, ainda, cem Bolsas de Assistência, no valor de R\$ 150,00, para alunos comprovadamente de baixa renda que prestam serviços, em geral burocráticos, na UFC. Assistências médica, odontológica e psicológica também estão incluídas e são realizadas na própria universidade.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 16).

Assim sendo, o PNAES é apontado pelos interlocutores técnico administrativos em educação, como um marco legal fundamental para o vislumbre da assistência estudantil enquanto área estratégica da política educacional e enquanto merecedora de orçamento próprio. Nas palavras da servidora 3 “[...] foi o primeiro decreto, a primeira vez que a assistência estudantil ganhou relevância [...] Então não há dúvidas, ele é um marco.” Os servidores também apontaram a importância do PNAES bem como das resoluções internas da UFC no que diz respeito ao estabelecimento de parâmetros para a sua atuação profissional. Outros apontaram também legislações próprias de suas profissões, a lei de cotas, bem como a LDB.

Nós temos como grande parâmetro pra nossa atuação o PNAES. Ele é o Programa Nacional de Assistência Estudantil, ele é a nossa principal diretriz, e as resoluções internas da universidade que nos dão também um norte de como a gente deve produzir nossos editais, e seguir minimamente pra que os processos aconteçam de forma pública, igualitária, pra que todos possam ter acesso. O nosso parâmetro é a vulnerabilidade socioeconômica, prevista no PNAES, que é o recorte de renda de até 1 e ½ per capita, né? E nós montamos os editais pra fazer isso, pra que os estudantes tenham acesso a esses benefícios. [...] É o nosso parâmetro, né? Minimamente a gente tem um parâmetro onde possa se fundamentar, onde possa realmente respaldar o nosso trabalho, as nossas ações e as nossas escolhas. (SERVIDORA 7).

Neste sentido, até a decretação do PNAES em âmbito nacional, a assistência estudantil foi sendo construída nas IES públicas conforme a realidade e a disponibilidade orçamentária de cada uma. Não haviam, portanto, diretrizes nacionais para a prestação de tais ações. Ainda assim, a servidora 6 acredita que o decreto 7.234/2010 é muito sintético e a operacionalização deste vai muito de acordo com as compreensões de cada instituição, o que depreende novamente a importância da observância da coerência interna e da trajetória institucional do programa. Destarte, no entendimento da servidora 6 “[...] o PNAES é muito curto, na verdade ele tem manchetes, e a gente não tem a cultura de discutir sobre ele, de tentar esmiuçar, de

tentar detalhar, a gente meio que toma aquilo ali e vai levando as demandas do trabalho, e vai passando.”

No que concerne a regulamentação local do Programa de Assistência Estudantil, este foi regulamentado apenas em 2013, apesar da PRAE ter sua fundação na instituição no ano de 1956, quando então Vice-Reitoria de Assuntos Estudantis. No entanto, apesar de ter se dado em momento posterior ao estabelecimento do PNAES, em nenhum momento faz menção ao referido marco legal, fato que indica uma falha na coerência interna do programa junto às demais legislações pertinentes.

Limitou ainda a definição de tal programa a disponibilização à comunidade discente dos auxílios em pecúnia e do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica. Assim, não se centrou na apresentação de sua estrutura organizacional e dos serviços e demais programas nela existentes, a exemplo do Programa de Residência Universitária, que até hoje não teve o seu regimento apreciado pelos Conselhos Superiores. “Existe para os auxílios né? Mas as divisões...” (SERVIDORA 3). A servidora 6 também tece críticas a formulação do programa, reiterando a falta de diretrizes claras para a operacionalização do mesmo.

[...] quando eu cheguei ela já tava elaborada, que eu me lembro que foi uma das coisas que eu li, que eu fiquei assim, impressionada com o tamanho da resolução [...] Então, por exemplo, isso da gente não ter critério de inclusão, de exclusão, de isso não ser claro, esse nosso esforço de tentar pensar em linhas estratégicas para o trabalho, é meio como se a gente tivesse meio que inventando mesmo, criando o serviço, organizando. (SERVIDORA 6).

Os Restaurantes Universitários, de igual modo, apesar de serem antigos equipamentos destinados aos discentes, no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, também ainda não contam com regimento interno

Estamos fazendo o regimento agora, eu pensei que tivesse, não tem, e a gente tá trabalhando nisso agora. Esperamos que daqui pra o final do ano, ou começo do próximo ano a gente já tenha. A gente já começou, mas aí a gente começa e para pra fazer as coisas, a gente tem que a gente tem que apagar incêndio, não é? (SERVIDOR 2).

Nesta perspectiva, quando questionados acerca de sua participação na construção da formulação local do programa de assistência estudantil, os estudantes informaram desconhecimento no que diz respeito ao modo como se deu tal processo de regulamentação, bem como se houve participação dos mesmos, ou de suas representações estudantis, tal como nos aponta o discente 2 “Não sei, completamente desconhecido pra mim. Não sei dizer como se deu esse processo.” Ou ainda a discente 8 que afirma. “Eu nunca participei de nada, mas as

peessoas que eu conheço também nunca ouvi falar que participaram de fóruns ou que tenham discutido a respeito disso.” A discente 1 fez as seguintes ponderações a respeito

Pelo que eu conheço, as mudanças foram feitas mais pela necessidade que se via do aluno, não que o aluno tivesse vindo pra cá, um ou outro pode ter vindo, mas não que tenham formado uma comissão, de virem pra cá e tudo. Quer dizer, a universidade colocou os olhos sobre aquela necessidade e daí eles foram e estão aperfeiçoando a cada semestre, a cada ano, mas não houve assim, uma comitiva pra discussão com os alunos, com a comunidade acadêmica. (ESTUDANTE 1).

Ainda acerca de sua participação, os discentes reiteram a importância de serem ouvidos em relação as suas demandas e suas avaliações sobre o programa para eles destinado. O discente 9 aponta que “É sempre bom o diálogo. Então você escutar o aluno, que é o foco principal da coisa, você ver e escutar, eu acho super válido.” A discente 7, por sua vez, complementa, quando afirma que “[...] é muita coisa imposta, a gente não pode dizer: ah, assim é melhor, ou assim é pior. A gente não tem muito espaço pra opinar. Então é uma coisa que a gente é muito dependente.” As servidoras 5 e 3 também apontam a necessidade de favorecer o protagonismo dos discentes no âmbito do programa

[...] a gente não esse feedback da clientela, do público, a gente não tem. A gente ainda trata esses meninos nessa linha, sabe, nessa imparcialidade, nessa coisa do aluno passivo, e não o aluno ativo, protagonista. A PRAE precisa chamar o aluno e promovê-lo a protagonista, a sujeito. Eu acho que se a gente tivesse estudantes aqui, alunos pensando conosco os processos, várias coisas iam acontecer e melhores [...] A gente passa não sei quanto tempo do nosso trabalho pra discutir como vamos dar, depois pra analisar quem vai receber, depois como administrar. Mas a gente não recebe o retorno, foi bom ou foi o melhor que poderia receber? A gente tem que pensar em outras questões [...] (SERVIDORA 5).

Eu acho que precisa melhorar nesse aspecto [...], de ter um diálogo maior com o estudante, a gente precisa melhorar isso, ouvir mais o estudante, uma proximidade maior com a gestão, ter um espaço de diálogo, de construção coletiva, isso é muito necessário. (SERVIDORA 3).

Ainda no tocante a participação discente, ressaltaram acreditar que seria fundamental a criação de espaços de controle social especificamente direcionadas ao Programa de Assistência Estudantil, até mesmo enquanto mecanismo estratégico para fazer frente às perspectivas nebulosas que se anunciam para este programa social. Mesmo direcionamento tem a servidora 6

Pois é, quando você fez a pergunta eu até comecei a me questionar, porque eu realmente não sei se existe, se existe nunca chegou até a mim. [...] Eu não sei se, por exemplo, se na assistência estudantil existe um Conselho, e se ele atua e como atua, não sei. Se não existe eu acho que seria extremamente importante que começasse a acontecer [...] talvez criar esse conselho seja uma ajuda muito grande, porque os alunos que passassem a participar desse conselho, trariam outras visões, outras

estratégias[...]eu acho que talvez o conselho seja uma forma, nesse contingenciamento de recursos [...] (ESTUDANTE 10).

[...] se a gente tivesse uma gestão com um contato maior com essa questão dos recursos, das necessidades, das prioridades, que isso tivesse um conselho mesmo de controle social, formado por todo mundo que é formado em relação a isso, por gente da alta administração, lógico, mas formado por servidor técnico, formado por aluno, formado por familiar de aluno, pelo menos que tivesse ali a previsão da participação. A gente sabe que a participação é um desafio mesmo cotidiano, mas o quanto talvez mais a gente tivesse fortalecido, inclusive pra fazer alguma frente a esses cortes, a esse universo sombrio aí que tá se anunciando. Mas o que a gente percebe é que realmente essas decisões são tomadas muito à nossa revelia, que a gente só sabe dos resultados, e olhe lá, porque às vezes a gente sabe do resultado e fica até em dúvida como isso vai impactar na nossa vida. Então, eu acredito que a via da participação, de quanto mais gente interessado tiver a par do que tá acontecendo, e por isso mesmo implicada na defesa, na ampliação, melhor. (SERVIDORA 6).

A democratização interna da universidade é apontada por Boaventura de Sousa Santos (2010), em sua obra intitulada, “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade, enquanto um dos mecanismos estratégicos para a superação das três crises que assolam a universidade no limiar no século. São elas: crise de hegemonia, de legitimidade, e institucional. Assim sendo, não bastariam esforços no sentido de democratizá-la externamente, mas é necessário que também, internamente, esteja disposta a construir uma universidade sob esta perspectiva.

A participação nos órgãos de democracia interna deverá assim ser informada pelos princípios da ação afirmativa, trazendo para os Conselhos os grupos e os interesses sociais até agora mais distantes da universidade. O importante é que os conselhos não sejam uma mera fachada e, para isso, para além das suas funções consultivas, devem ter participação nos processos de democracia participativa que forem adotados no interior da universidade. (SANTOS, 2010, p. 101-102).

Neste sentido, a ausência de uma construção coletiva para a universidade, em que sejam consideradas as contribuições não apenas de docentes, mas também de discentes e servidores técnico administrativos em educação, favorece com os TAE's desenvolvam sentimentos de desmotivação frente às definições do programa a que estão vinculados, agravada pelo contexto político econômico que o país vivencia.

[...] eu acredito que a gente precisava olhar mesmo, fazer essa avaliação, principalmente das nossas forças, das nossas fraquezas e ver como a gente poderia intervir diante disso né? Em relação à política eu acho que a gente precisava de mais recursos, que isso fosse realmente calculado com base na realidade, e a gente precisava participar mais desse processo de escolha, de definição. E sinceramente, eu acho que a gente precisava de mais esperança que a gente pudesse imprimir mudanças na política, que a gente tivesse alguma voz mais real sobre essas mudanças, o que, sinceramente, pra mim, talvez seja mais forte isso, por conta exatamente dessa questão maior que eu percebo que a gente tá inserida, nesse momento político. Eu precisava no caso de ter mais esperanças de que talvez as minhas ideias e compreensões pudessem repercutir em mudanças reais na política.

Eu acho que a gente precisava partir daí, porque se a gente não tiver uma idéia de que realmente eu posso fazer algo pra mudar, a gente fica muito desestimulado a dizer o que pode mudar ou não. Mas assim, pra falar de uma forma geral, que ela tivesse uma prioridade maior, que ela tivesse um relevo maior nas decisões. (SERVIDORA 6).

É certo que houve um golpe à democracia representativa brasileira, consolidado através de um Parlamento minado de múltiplas corrupções, um golpe em que, deputados e senadores, de distintos partidos políticos, uniram-se para se protegerem mutuamente (SANTOS, 2017). Assim também nós, temos que retomar forças para bradar mecanismos de enfrentamento ao retorno da ideologia neoliberal e seus nefastos impactos sobre as universidades públicas, bem como sobre as demais políticas sociais. Em tempos de desmonte, a luta para reconstruir tem que ser coletiva!

5.6 A assistência estudantil em tempos de desmonte nas políticas públicas: a luta em torno da manutenção e expansão dos direitos dos discentes pobres

A fim de que possamos tecer apontamentos sobre o atual momento político econômico por que passa o Brasil na contemporaneidade, e seus rebatimentos sobre as políticas públicas de caráter social, precisamos necessariamente retornar à consolidação do golpe parlamentar engendrado contra a ex presidenta Dilma Rousseff (2011 - agosto de 2016). Neste sentido, ao analisar o processo de constituição do golpe, Santos (2017, p. 31), faz uma contextualização dos movimentos que levaram à tomada de poder pelos parlamentares. Conforme suas análises “Por golpe parlamentar, aqui, indica-se, uma substituição fraudulenta de governantes orquestrada e executada por lideranças parlamentares.”

O autor analisa que em fins do primeiro mandato de Dilma Rousseff, a presidenta já indicava sinais de que sua governabilidade se encontrava ameaçada, como consequência da crise econômica mundial. Tais repercussões ameaçavam a continuidade do governo Dilma nas eleições presidenciais de 2014. Conscientes de que a ameaça real, consubstanciada na figura do presidenciável Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), poderia representar o fim de dos avanços percebidos nos últimos anos, a base social de esquerda foi às ruas, e conseguiu alavancar a candidatura da “Coração Valente”.

Assim, a chapa Dilma Rousseff - Michel Temer foi eleita e dá início ao seu segundo mandato. Entretanto, a legitimidade do governo da presidenta passa a ser cotidianamente atacada na mídia. São apontados os escândalos de corrupção envolvendo grandes líderes do

Partido dos Trabalhadores e de sua base aliada, bem como o agravamento da crise de governança.

Ademais, inconformados com o resultado das eleições, o PSDB rompe com o que Santos (2017) chama de princípio das “parcerias mútuas”, através do qual existe um tácito acordo entre vencedores e perdedores, para que seja possível, o mínimo de estabilidade democrática. Entretanto, assim não se sucedeu: “[...] primeiro, acusaram os vitoriosos de fraude eleitoral, depois de corrupção. [...] Aécio propôs a flâmula do impedimento.” (SANTOS, 2017, p. 45). Desse modo, foram gestadas as bases para o impeachment da presidenta Dilma. Neste momento, a despeito do clamor popular exercido nas ruas, não adiantou bradar: não vai ter golpe!

Em 17 de abril de 2016, o então presidente da Câmara dos Deputados - Eduardo Cunha, do PMDB, hoje preso em razão de corrupção, pediu ao Senhor Deus para abençoá-los, e deu início a fatídica sessão, que culminaria no procedimento inicial para as investigações sobre suposto crime de responsabilidade de Dilma. E assim, entre infundáveis: por Deus, por minha família, por n outras questões, mas nunca verdadeiramente pelo povo brasileiro, os representantes democraticamente eleitos, tomavam de assalto o poder decisório do povo. De acordo com Santos (2017, p. 46)

Quando a esquerda despertou, diante da adoção da derrotada agenda direitista, era tarde. A enorme coalizão a favor do impedimento estava soldada, inclusive com partidos que participavam do Ministério até a véspera da votação, na Câmara dos Deputados, da autorização dados ao Senado Federal para iniciar o processo de impedimento. A belíssima campanha: “Não vai ter golpe”, que se seguiu, perdeu.

Desse modo, prosseguiram sucessivas discussões entre aqueles que acreditavam haver um golpe da democracia representativa em curso, e entre aqueles que torciam pela derrubada do governo petista. Neste contexto, destacamos a sentença proferida pelo Tribunal Internacional da Democracia, que em 19 e 20 de julho de 2016, reunido no Rio de Janeiro, concluiu que o processo de impedimento impetrado à então presidenta, se constituiu enquanto golpe de Estado (SANTOS, 2017).

No entanto, em 31 de agosto de 2016, por 61 votos a 20, os Senadores da República Federativa do Brasil condenaram a Presidenta Dilma Rousseff, sob a alegação de crime de responsabilidade, em razão de supostas “pedaladas fiscais”, procedimento igualmente utilizado nas gestões anteriores que a antecederam. Para tanto, até, então, a CF/88 preconizava prévia autorização do Congresso Nacional. No entanto, exatos dois dias após o impeachment de Dilma Rousseff, o Senado Federal aprovou lei que flexibilizou as regras para a abertura de

créditos suplementares sem que haja necessidade de autorização por parte do Parlamento, demonstrando mais ainda que se tratou de um golpe de Estado, misógino, machista.

E assim assumia o Executivo Federal, o então vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Segundo Santos (2017), tal partido não tem grande um histórico de estadistas, mas possui ampla representatividade no Congresso Nacional. O PT colheu, então, os frutos da errônea aliança com um partido de “[...] nenhuma ideologia, porém fartos interesses miúdos.” (SANTOS, 2017, p. 8).

É válido ressaltar, que ainda enquanto interino, o presidente Michel Temer já dava sinais de estar dedicado a suplantar os avanços vislumbrados nos últimos 13 anos. Logo de início, pôs fim a um importante Ministério que se dedicavam a intervenções sobre o campo social, na perspectiva da inclusão. Foi extinto, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Esta pasta, no entanto, foi recentemente recriada pelo próprio presidente, em 03 de fevereiro de 2017. Atualmente é chamado Ministério dos Direitos Humanos, não ressaltando as demais secretarias que dele fazem parte. O presidente voltou atrás ainda na decisão de extinguir o Ministério da Cultura. No entanto, permaneceu a fusão entre os Ministérios do Desenvolvimento Social e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, causando importantes perdas às lutas de cada uma das pastas.

Tão logo assumiu definitivamente o Poder, Temer encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição, transitada nas duas casas do Legislativo, sob os números 241 e 55, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, respectivamente. Tal proposta visava a instituição de um novo Regime Fiscal para o país, que dentre outras medidas, congelava por 20 anos os investimentos reais nas políticas sociais, reajustadas apenas pelos índices inflacionários anuais. A despeito das lutas dos movimentos sociais que foram às ruas, ocuparam as universidades e escolas, realizaram paralisações e greves, deu-se a aprovação da PEC da Morte, sendo incorporada à CF/88 sob o número 95/2016 - nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTS).

O estabelecimento de tal medida trará/ já está trazendo fortes rebatimentos sobre as políticas públicas de saúde, educação, assistência e previdência social, dentre outras. Todas essas ações foram, no entanto, previstas do Plano de Governo do PMDB – “Uma Ponte do Futuro”, sobre o qual tecemos considerações nesse trabalho. “Uma Ponte para o Futuro”, na realidade trata-se de um retorno ao passado, em que o neoliberalismo desmontou os direitos e suas respectivas políticas sociais. Inserida neste contexto, a universidade pública perde prioridade, tal como indica Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 18)

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde e previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal.

Neste sentido, como tentativa de alertar a sociedade civil, quanto às consequências nefastas das medidas de ajuste impostas às universidades federais brasileiras, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), lançou uma nota, em 24 de agosto de 2017, em que demonstra inquietude quanto ao futuro das IFES, em decorrência dos cortes orçamentários, destacando o receio perante a vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016, tal como podemos observar neste trecho

A [...] (Andifes), preocupada com o cumprimento das missões de ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas federais, [...] diante da conjuntura de cortes e contingenciamentos de seus orçamentos, vem alertar a sociedade sobre os seguintes problemas atualmente enfrentados:

- Perdas orçamentárias em 2017: o orçamento de 2017 já representou corte significativo em relação ao de 2016 (6,74 nominal na matriz de custeio, 10% no programa de expansão Reuni, 40,1% em capital, 3,15% do Programa Nacional de Assistência Estudantil e mais 8,28% da inflação no período);
- Limite orçamentário de 2017: até o momento foram liberados apenas 75% do orçamento de custeio, e 45% do orçamento de capital. Para manter o funcionamento mínimo das instituições é indispensável a liberação de 100% de ambos os limites, uma vez que já estamos absorvendo fortes perdas orçamentárias como indicado acima;
- Orçamento de custeio para 2018: o orçamento para 2018 mantém os valores da matriz de 2017, reduz o Reuni em aproximadamente 11% e não recompõe a inflação do período, além de desconsiderar a expansão do sistema
- Orçamento de investimento para 2018: o MEC não disponibilizou os valores de limite orçamentário de investimento, [...] o que pode sinalizar a inexistência de orçamento de investimento na PLOA 2018 das IFES, fato gravíssimo que afetará, por exemplo, a aquisição de livros, equipamentos de laboratórios, softwares e a continuidade das obras em andamento já contratadas; [...]
- PNE na LDO: a prioridade para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) foi retirada da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2018, por meio de veto presidencial e em nome do ajuste fiscal, fragilizando ainda mais o compromisso do Governo Federal com a educação. [...]

Face a esse conjunto de informações, o Conselho Pleno da Andifes conclama a sociedade a cobrar do Governo Federal ações emergenciais visando o reequilíbrio orçamentário e financeiro das universidades públicas federais e a recomposição de seus orçamentos no Projeto de Lei Orçamentária Anual de 2018. Os problemas orçamentários e financeiros vivenciados, são agravados, ainda, pela existência da Emenda Constitucional 95 e podem significar não apenas a perda de recursos orçamentários para 2018, mas pelos próximos 20 anos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO, 2017, p. 1).

A nota da ANDIFES conflui com os receios apresentados pelos discentes, mas, sobretudo, pelos técnicos administrativos em educação. O cenário de cortes em rubrica de capital impede os investimentos em construções de novos equipamentos da universidade destinados aos discentes. O servidor 2 aponta que seria necessário a construção de mais um

Restaurante Universitário para o campus Benfica, em razão deste ter se tornado insuficiente em termos de espaço para atendimento, gerando longas filas, fato que também por nós foi constatado. Da mesma forma, a servidora 3 também aponta a não finalização das obras de 2 residências universitárias, e que o atual contexto político econômico não favorece a conclusão das mesmas.

Você vê que tem a questão da fila também né, que é imensa. Por exemplo, a gente tem aqui o Refeitório do Benfica, ele não tem como ser ampliado, não tem. Infelizmente, como é um refeitório já antigo, pelo que me foi dito pela equipe de Engenharia da universidade não tem como ser feito um primeiro andar, porque as fundações dele quando foram feitas, não foram previstas essa ampliação. E eu posso dizer hoje que, em termos de espaço, o refeitório que mais me preocupa é justamente o do Benfica, porque esse era um problema do Refeitório do Pici, mas nós conseguimos inaugurar o Pici II, que você sabe que tem o Pici II, né? Porque o Pici I tava um negócio caótico mesmo, uma demanda que tava altíssima. Mas com o Pici II melhorou muito. Aí o nosso problema passou a ser o Benfica, nesse sentido de espaço. E realmente, é complicado. E não tem nenhuma previsão, principalmente pelo que a gente acompanha nos jornais, ninguém sabe como é que vai ficar essa questão desses recursos né? E o corte, pelo que eu acompanho pela mídia, foi um corte grande de capital, a construção de um novo restaurante entra na rubrica de capital. Então infelizmente, no curto prazo, eu não vislumbro um outro refeitório, em Fortaleza. (SERVIDOR 2).

E quanto as vagas... com certeza as previsões não são boas. Tem uma casa que tá em construção desde 2012, que houve um problema sério aí de, o fato é que eu acho que foi mal administrado isso, porque a gente teria a disponibilidade de 100 vagas a mais, e que na época tinha dinheiro pra isso, tinha recurso, tava liberada a construção das casas, começou, mas por um problema realmente de administração, a empresa que ganhou a licitação, que tava fazendo a obra não fez o trabalho, não fez o serviço, não concluiu os prazos, faliu, quebrou. Aí se demorou muito pra fazer uma outra licitação, vai um ano, eu sei que, acabaram-se as vacas gordas, a gente tá em tempo de recessão, e agora não tem mais dinheiro. Então foi uma coisa muito morosa, e tá lá, os prédios tão lá, só levantada a parede sem perspectiva de ter novas residências. São duas. Uma na Avenida Carapinima, e a outra na lateral, são duas, são duas casas. (SERVIDORA 3).

Neste sentido, as perspectivas para ampliação do montante financeiro destinado à universidade por meio do PNAES também não se efetivarão, muito provavelmente. O estudante 10 faz sua reflexão ao comparar o recurso do programa à ausência de reajustes no orçamento da universidade. Os profissionais, por sua vez, indicaram temor quanto à continuidade do PNAES enquanto programa, bem como sobre a manutenção ou recuo dos valores destinados, pois como vimos na nota disponibilizada pela ANDIFES, o ano de 2017 registrou uma redução de 3,15% em seu montante, configurando o primeiro corte desta matriz orçamentária que apresentava apenas crescimento desde seu estabelecimento em 2010. Tal como afirma o discente 2 - “[...] querendo ou não, a gente não pode deixar esse lado político, porque tudo depende da política, não é? Tudo depende de uma questão política.”

[...] se nem o orçamento da universidade tá tendo correção, quem dirá nossos auxílios. É muito complicado imaginar melhorar isso, porque a gente sabe que infelizmente é a realidade que a gente tá vivendo agora no país, de contingenciamento e tudo mais. Então fica um pouco aquém da boa vontade, de estrutura administrativa, infelizmente, é um sistema agora que a gente tá vivendo. (ESTUDANTE 10).

O medo que a gente tem é que os próximos governos não tenham essa percepção que a gente tem né? Porque pelo que a gente tá acompanhando e pela mídia, as universidades estão com corte de recursos e contingenciamento de recursos também. E o nosso maior receio é atingir ao PNAES, porque eu acho fundamental, principalmente com a questão das cotas. [...] a gente fica com medo, fica com medo, porque hoje, eu acho que hoje, a universidade sem o PNAES ia inviabilizar muito o seu funcionamento, principalmente porque a gente sabe que 50% são alunos cotistas. (SERVIDOR 2).

Então é uma mudança que a gente vai vivendo, também conjuntural, por conta dos cortes no orçamento. É verdade que a UFC não sofreu um corte nos recursos do PNAES, mas nós mantivemos o orçamento. Manter o orçamento pra mim é a mesma coisa que cortar, porque a demanda é crescente, novos alunos ingressam na universidade, e aqueles que já estão sendo assistidos continuam sendo assistidos, e o recurso vai ficando menor, e aí, ele é insuficiente pra atender todas as demandas que nos são colocadas. [...] A questão orçamentária, que é muito maior do que nós, e nos próximos anos não sei como isso vai ficar, como é que vai continuar né? Mas é algo que é desafiador pra gente nos próximos anos, assim, de demanda crescente e dinheiro o mesmo, o mesmo recurso. (SERVIDORA 7).

Por consequência, a não destinação do acréscimo de recursos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) provocará mais ainda focalização e abrangência limitada no que tange à cobertura de atendidos. Além disso, poderá causar também uma crise de legitimidade à política de cotas, tão importante conquista histórica, tendo em vista que, por falta de assistência, muitos ingressarão, mas não terão condições de permanência na universidade.

Como aspectos negativos, eu percebo de início esse contexto político que a gente tá vivendo. Realmente, a gente vive um momento de grande temor em relação ao futuro do programa, como isso vai ficar, como a gente vai lidar com os cortes, como a política de cotas como política afirmativa mesmo de correção de uma dívida histórica com determinados setores da sociedade, como essa política está sendo ameaçada, não de forma direta, mas de forma velada. Porque na medida em que se reduz recurso de uma pessoa que precisa daquele recurso, você tá tirando dela a possibilidade de realmente fazer valer essa conquista. Você continua com a vaga aberta, mas se a pessoa entra e não consegue cursar, e aí daqui há pouco, os índices de evasão, de retenção começam a aumentar, e de repente começam a pensar que a culpa é da política de cotas, quando na verdade, a questão é das condições mesmo pra que ela aconteça. (SERVIDORA 6).

Ainda no mesmo direcionamento no que tange às incertezas provocadas pelo governo Temer, a servidora 6 faz a seguinte leitura: a sociedade brasileira vive um momento de descrença coletiva. Uma desesperança, muitas vezes, revestida de passividade, conforme indica nossa interlocutora 4.

Eu percebo que, talvez a gente esteja inaugurando um momento no país de uma espécie de uma depressão coletiva, uma espécie de desesperança, um momento de desesperança coletiva, um momento de descrença coletiva. Então, somado a esse contexto político de descrença, de inúmeros escândalos, de cortes nas áreas sociais, que vão impactar diretamente no nosso trabalho, no nosso dia a dia, que já estão impactando, né, que a gente já percebe, soma-se a isso [...] o nosso momento de muita pressão, é muita pressão por produção, é um contexto de violência crescente [...]. Então essa parte do adoecimento mental como um momento social eu vejo que tende a crescer. (SERVIDORA 6).

É realmente um momento político pavoroso esse que a gente tá vivendo. E como a gente é passivo, né? [...] a gente tá aqui, absorvendo, e por mais que ele não negocie, nem dialogue com a gente, com a classe trabalhadora, mas a gente também tem um pouco dessa responsabilidade de ser tão omissos, né? De simplesmente engolir as coisas. (SERVIDORA 4).

Nesta perspectiva, no que concerne especificamente à expansão da assistência estudantil, faz-se amplamente necessário a destinação de mais recursos para a área, em razão de sua abrangência cada vez mais limitada diante da crescente demanda. De igual modo, urge a transformação do PNAES em lei, em virtude de que sua regulamentação se deu por decreto presidencial, instrumento normativo de inferior força no ordenamento jurídico e que pode ser facilmente revogado. Neste sentido, uma das estratégias de luta tem que ser em torno do acompanhamento dos PL's em tramitação no Congresso Nacional para que se torne Política de Estado. Este embate tem sido levado a cabo pelo FONAPRACE.

No entanto, outro mecanismo que igualmente poderia ser implementado, tal como apontado por nossos interlocutores, seria a construção de instâncias de controle social do programa na IFES, em que fossem asseguradas as participações de servidores docentes, TAE's e discentes, com vistas a fortalecê-lo, em uma perspectiva de gestão mais democrática. Outra frente de luta, por sua vez, poderia ser a disponibilização de melhores condições de trabalho para que fosse possível aos TAE's realizarem estudos relativos ao monitoramento e a avaliação do programa, com vistas a construção de indicadores locais.

Ademais, em uma perspectiva mais ampla, frente aos ataques cotidianamente sofridos em termos de regressão de direitos sociais – trabalhistas, previdenciários, socioassistenciais, educacionais, de saúde, dentre outros mais, mister se faz que os trabalhadores se reconheçam enquanto classe, e que as manifestações de luta contra esse desgoverno saiam apenas das redes sociais e avancem para as ruas, através de participação maciça nos movimentos autônomos ou organizados por sindicatos, bem como através de repostas nas urnas.

Afinal, ainda que tenha mazelas, e não são poucas, vivemos uma jovem democracia, que há muito o que aprender, mas que ainda assim, é bem melhor do que a experiência de regimes ditatoriais totalitários. Em síntese, é preciso acreditar novamente que “Todo Poder

emana do Povo”, é preciso que assumamos nossa condição de sujeitos, porque é assim que fazemos à história, fruto de determinações estruturais, mas também de nosso protagonismo. Neste contexto, a universidade, igualmente, enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, deve favorecer a luta da classe trabalhadora, e continuar a realizar ações que vislumbrem a democratização do ensino superior e da sociedade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objeto de estudo o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), no campus da capital do Estado. Para tanto, buscamos realizar uma avaliação crítico-dialética e em profundidade deste programa, destinado a discentes vulneráveis socioeconomicamente, através de serviços, programas e auxílios ofertados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, enquanto consubstanciação do decreto 7.234/2010 - que versa sobre o PNAES.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil surge em meio a um contexto neodesenvolvimentista que favoreceu transformações no campo da Política de Educação Superior pública brasileira, favorecendo a democratização do acesso a este nível de ensino, até então majoritariamente usufruído por camadas elitistas. Nesta conjuntura, foram apontadas como medidas que possibilitaram a inserção de estudantes oriundos da classe trabalhadora: o ENEM/SISU, o REUNI, e a implementação da Lei 12.711/2012 - que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas nas IFES, popularmente conhecida como Lei de Cotas.

Neste sentido, estavam assentadas as bases para o ingresso em maior grau de discentes das classes subalternas nas universidades públicas. O desafio passou a ser o estabelecimento de medidas que possibilitassem a continuidade desse público nas universidades federais brasileiras. Era preciso, pois, fortalecer as ações de assistência estudantil existentes nas IFES, mas sob uma perspectiva de maior responsabilização do Estado. Assim sendo, em 19 de julho de 2010, por meio do decreto 7.234, o então presidente, Lula da Silva, regulamentou o PNAES enquanto programa social.

No bojo dessas modificações, a Universidade Federal do Ceará não somente aderiu às medidas nacionalmente instituídas, como também assumiu posição de vanguarda na implementação destas. Prova disso é que, em 2007 aderiu ao REUNI, ao processo seletivo do ENEM/SISU em 2011, e já no ano de 2014, aderiu integralmente ao sistema de reserva de vagas, destinando 50% de suas matrículas aos candidatos que buscavam ingressar nesta IFES, por meio das cotas.

Por conseguinte, tal contexto de democratização do ensino superior brasileiro implicou rebatimentos sobre a assistência estudantil até então ofertada nesta IES. Neste íterim, em 26 de abril de 2013, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE regulamentou, por meio da Resolução nº 08 – Anexo XI, o Programa de Assistência Estudantil da UFC. Por este motivo, situamos nossa análise temporal, do ano de 2013 ao ano vigente.

Tal como vimos, a despeito da longínqua prestação de ações de atendimento ao público discente, ainda que evitadas de ausência de registros e planejamentos, o estabelecimento local do Programa de Assistência Estudantil desta universidade, deu-se após a decretação do PNAES em âmbito nacional. No entanto, não referencia o citado marco legal, demonstrando problemática de coerência interna. A resolução ainda restringiu o programa local à oferta de bolsas e auxílios em pecúnia, não tecendo menções aos demais serviços disponibilizados nas divisões aos discentes no âmbito da Pró-Reitoria, apresentando falhas quanto à definição de diretrizes para a implementação. Ademais, não contou com a participação de profissionais e estudantes para sua formulação.

Isto posto, é certo que, pós-PNAES, houve uma ampliação dos serviços, programas e auxílios ofertados à comunidade discente e a reorganização estrutural desta unidade administrativa em coordenadorias e divisões. Assim sendo, fez-se necessário debruçar-se sobre os aspectos favoráveis, dificultadores e os desafios encontrados para a implementação deste programa. Neste aspecto, foram latentes as críticas a estrutura hierarquizada da universidade, a rara/nula participação de técnicos e discentes nos processos decisórios, a falta de transparência quanto aos recursos e a construção coletiva da destinação para cada auxílio ou programa.

Os resultados obtidos, deram-se, sobretudo, no campo das condições materiais, estruturais, para a implementação do programa, tendo em vista que os espaços físicos disponibilizados para a prestação do programa são escassos, em razão, sobretudo, da cessão de salas a setores ligados a outras unidades administrativas da UFC. Um importante espaço que deve, nesta perspectiva, ser resgatado para um melhor atendimento à classe estudantil, diz respeito ao antigo auditório da Pró-Reitoria.

Além disso, foi amplamente apresentado, por TAES e discentes, a necessária implementação de um sistema informatizado que favorecesse o arquivamento dos dados dos discentes, para fins de facilitação do trabalho entre as equipes das divisões. No que diz respeito, por sua vez, aos recursos humanos, visualizou-se um crescimento do corpo técnico administrativo em educação nesta unidade administrativa. No entanto, ainda são em número insuficiente diante do crescimento exponencial da demanda por assistência estudantil, para que seja possível a prestação de atendimento e acompanhamento ainda mais qualificados aos discentes.

Ainda em decorrência da demanda crescente, observa-se uma abrangência limitada do programa. Os processos seletivos apresentam-se a cada semestre mais focalizados. Faz-se, portanto, imprescindível, que seu grau de cobertura seja ampliado, frente ao quantitativo

alarmante de discentes que, mesmo possuindo vulnerabilidade socioeconômica conforme as diretrizes estabelecidas no PNAES, não são contemplados em virtude da insuficiência de recursos e vagas. Outra expressão deste volume de demanda repressiva foi a suspensão temporária de inscrições para atendimento psicológico, face à lista de espera infindável, para este serviço.

Identificou-se, no entanto, que apesar desta abrangência focalizada, a implementação do Programa de Assistência Estudantil, em linhas gerais, atende ao preconizado no PNAES no que diz respeito aos seus objetivos e eixos de ação, favorecendo o atendimento das demandas das condições materiais desses estudantes provenientes de sua situação de pobreza, bem como ampliando também para o atendimento de suas demandas subjetivas.

Os discentes entrevistados nessa pesquisa foram unânimes em reiterar a importância da assistência estudantil para assegurar sua permanência nesta instituição de ensino superior, bem como o seu desempenho acadêmico, sendo favorável, portanto, ao transcurso exitoso de sua vida universitária. Todavia, além da satisfação de suas necessidades materiais e subjetivas, os discentes igualmente ressaltaram as contribuições da assistência estudantil no campo simbólico, à medida que possibilitam elevação de autoestima, sentimento de pertencimento à universidade, favorecimento de suas aspirações relativas à possibilidade de mobilidade social e continuidade da vivência do ambiente acadêmico, quando de sua diplomação. Os (as) discentes ainda ressaltaram o anseio de fornecer retorno à sociedade através dos conhecimentos adquiridos na universidade.

Neste sentido, temos a importância significativa da assistência estudantil para assegurar o sucesso das políticas de democratização de acesso ao ensino superior, ao passo que, baseada no princípio da equidade, busca minorar situações desiguais de vida entre os discentes, intervindo sobre múltiplas dificuldades cotidianamente apresentadas, decorrentes de sua situação de precárias condições socioeconômicas.

E porque assim se configura, a luta em torno de sua manutenção e expansão se faz amplamente necessária, sobretudo, em tempos de retorno da ideologia neoliberal e consequente desmonte de direitos sociais e políticas públicas. Para tanto, mister se faz, que o PNAES seja transformado em Política de Estado, assegurado em lei, já que é facilmente revogável por ser regido por decreto presidencial. Além disso, precisa atender a totalidade do público a que se destina, para que não se promova uma “democratização excludente”, dos dizeres de Dias Sobrinho (2013).

Ademais, sua construção coletiva, igualmente, precisa ser levada a cabo, através da criação de espaços de controle social do programa nas IES bem como do fomento à uma

cultura institucional em que sejam asseguradas a participação dos três pilares humanos que fazem as universidades: docentes, técnicos administrativos em educação e discentes. Afinal, uma universidade que se pretenda democrática, deve se pautar por esta perspectiva interna e externamente, de modo a contribuir para a edificação de uma sociedade mais socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Manuel Coelho *et al.* **Residências universitárias**: Brasil, mostra tuas casas. Fortaleza: UFC, 1991.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **Audiência pública - Assistência Estudantil em debate na Comissão de Educação**. Brasília, DF, 15 set. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/ce/noticias/assistencia-estudantil-em-debate-na-comissao>>. Acesso em: 26 set. 2016.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 42-56.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-deAssist%C3%Aancia-Estudantil-ANDIFES.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Andifes expressa preocupação com cortes no orçamento das universidades. **Em Nota**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10100-em-nota-andifes-expressa-preocupacao-com-cortes-no-orcamento-das-universidades>>. Acesso em: 25 out. 2017.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JR., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009. p. 575-591.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 16 de janeiro de 2016.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 20.559, de 23 de outubro de 1931**. Rio de Janeiro, 1931d. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20559-23-outubro-1931511711-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.616, de 28 de novembro de 1928**. Rio de Janeiro, 1928. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/ 2016**. Atos das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Fundação Ulysses Guimarães. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF, 29 out. 2015a.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11096.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF, 2012b. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.184, de 4 de novembro de 2015**. Brasília, DF, 2015c. Disponível em <<http://www.rcambiental.com.br/Atos/ver/LEI-13184-2015/>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Brasília, DF, 2015d. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954**. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L2373.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social**. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3375/2015**. Brasília, DF, 2015e. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024314>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRONZO, Carla. Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão. *In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. p. 171-201.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Tu me ensinas a fazer renda que eu te ensino a namorar**: tecendo rendas na descoberta do mundo nosso de cada dia - reflexões sobre o ofício da pesquisa. Fortaleza: [s. n.], 2004. Mimeografado.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos Professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999. p. 211-222.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, Mônica Josiane. **A Política de Assistência Estudantil e a Contrarreforma Universitária: estudo sobre o Programa de Moradia Universitária na Universidade Federal do Ceará**. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7513>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva; CUNHA, Neiva Vieira da. O papel das famílias nas trajetórias escolares de jovens de origem popular. *In*: LEROUX, Liliane, et al (Org.). **Novos temas em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 115-139.

COSTA, Simone Gomes. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. p. 1-13.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et. al.* **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 151-204.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília, DF, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia, 2016.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. Companhia Editeis Nacional, 2003.

GENTILI, Pablo. Universidades na penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Sousa, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 79-108.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p.17-28, 2008.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 29-37, 2008.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos**. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

HOUTRART, François. Apresentação. *In*: SOUSA, Fernando José Pires de; NOISEUX, Yanick (Org.). **Trabalho, desenvolvimento e pobreza no mundo globalizado: abordagens teórico-empíricas e comparações Brasil - Canadá**. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 15-31.

KOLWALSKI, Aline Viero. **Os descaminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEITE, Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: direito de carência ou carência de direitos? **Revista SER Social**, Brasília, DF, v.14, n. 32, p. 453-472, jul./dez. 2012.

LEJANO, Raul P. O sentimento pós-construtivista. *In*: _____. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Arte Escrita, 2012. Parte 3, p. 193-291.

LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUDWING, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MANCEBO, Deise *et al.* Políticas de Expansão da Educação Superior do Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS FILHO, Antônio. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa José de Alencar: Programa Editorial, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1969. Disponível em: <http://www.cra-rj.adm.br/publicacoes/textos_classicos/a_imaginaca_sociologica/files/assets/basichtml/index.html#5>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 1992.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: UNESCO (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educação-cutura/texto-6-2013-a-educação-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PAIVA, Angela Randolpho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 40-73.

PAULANI, Leda Maria. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **IPEA, Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasília, DF, n. 10, p. 89-102, abr./jun. 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Caderno MARE da Reforma do Estado, v. 1).

POERNER, Arthur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. 5. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

PRADO, Alexandra Pires do; YARI, Jiyán. Assistência Estudantil: algumas considerações. In: COLÓQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-19.

PRESIDENTE Lula entrega campi de universidades e institutos federais. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior1690610854/16096presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, p. 55-73, mar. 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de políticas públicas: entre educação e gestão escolar**. Maceió: EDFAL, 2011. P. 37-55.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas sociais. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n, 1, p. 7-15, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. São Paulo: Uninove, 2008. Conferência de Abertura do 5º Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, São Paulo, 2008.

SERRA, Myriam Tereza de Moura. **Audiência Pública - Assistência Estudantil em debate na Comissão de Educação, em 15 de setembro de 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/ce/noticias/assistencia-estudantil-em-debate-na-comissao>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2013. p. 89-177.

SIQUEIRA, Luana. **Pobreza e serviço social: diferentes concepções e compromissos políticos**. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ações afirmativas. **Revista Universidade Pública**, Fortaleza, ano 5, n. 28, p. 14-20, nov./dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 08, de 26 de abril de 2013**. Fortaleza, 2013. Disponível em:

<http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2013/resolucao08_cep2013.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Apresentação**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <www.prae.ufc.br/sobre-a-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis/apresentacao-da-prae/2017>. Acesso em: 17 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 05/017**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/edital-052017-bolsa-de-iniciacao-academica-para-ingressantes-em-2017-1>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **REUNI**: o que é? Como funciona? Em que nos afeta? Tudo o que você queria saber e ninguém [ainda] te explicou. Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional. Fortaleza, 2007.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez.2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; KERN, Gustavo da Silva. Relações raciais, ações afirmativas e equidade: a centralidade da educação. **Revista Momento**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 51-68, jan./jun. 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Universidades e sociedades: consensos e dissensos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 26, n. 81, p. 156-175, mar. 2005.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 2888-322, abr./jun. 2012.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA A SERVIDORES TÉCNICO
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA PRAE/ UFC - CAMPUS FORTALEZA**

**ENTREVISTA APLICADA A SERVIDORES TÉCNICO ADMINISTRATIVOS EM
EDUCAÇÃO DA PRAE/ UFC - CAMPUS FORTALEZA**

NOME: _____
LOTAÇÃO: _____
CARGO/ FUNÇÃO: _____
TELEFONE _____ / EMAIL: _____
DATA: ____/____/____.

TEMA: O PNAES NA UFC CAMPUS FORTALEZA: uma avaliação sobre o Programa de Assistência Estudantil destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na PRAE.

1ª) Em seu entendimento, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que interferem em sua permanência na universidade?

2ª) Apresente seu setor de trabalho no âmbito da estrutura organizacional da PRAE. Que serviços, programas e auxílios são disponibilizados? Quais os critérios de acesso e permanência nestes?

3ª) Como se dá a seleção e o acompanhamento dos estudantes beneficiários? Os recursos disponibilizados são suficientes para o atendimento à demanda?

4ª) Você sabe como historicamente foram prestados esses serviços/programas/ auxílios ao público discente? Houve mudanças quando da implementação do PNAES?

5ª) Quais os marcos legais nacionais e locais do programa? Considera-os relevantes para sua atuação profissional?

6ª) Sabe como se deu o processo de formulação local do programa? Houve participação de profissionais e estudantes? E quanto ao contexto de implementação do Programa, como você avalia?

7ª) Considera que o Programa de Assistência Estudantil tem favorecido a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade?

8ª) Acredita que o referido programa tem contribuído para o desempenho acadêmico satisfatório dos alunos e prevenindo situações de retenção e evasão?

9ª) Que aspectos facilitadores e dificultadores visualiza na operacionalização do programa? Quais seus desafios e como pode ser melhorado?

10ª) Existem instâncias institucionalizadas de controle social no âmbito deste programa em que sejam garantidas a participação dos diversos segmentos existentes, isto é, docentes, técnicos administrativos e discentes?

11ª) Acredita que existe vinculação entre universidade, pobreza, equidade e assistência estudantil?

APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA A ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA PRAE/UFC-CAMPUS FORTALEZA

ENTREVISTA APLICADA A ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA PRAE/ UFC - CAMPUS FORTALEZA

NOME: _____
CURSO: _____
TELEFONE _____ / EMAIL: _____
DATA: ____/____/____.

TEMA: O PNAES NA UFC CAMPUS FORTALEZA: uma avaliação sobre o Programa de Assistência Estudantil destinado a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na PRAE.

1ª) Que dificuldades você indicaria como principais para a permanência e êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade nesta universidade?

2ª) Você conhece os serviços, programas e auxílios que são disponibilizados aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na PRAE? Sabe quais os critérios de acesso e permanência nestes?

3ª) Quais os serviços, programas e auxílios que você já foi contemplado? E atualmente, que benefícios você está utilizando/ participando?

4ª) Você acredita que os recursos disponibilizados são suficientes para o atendimento à demanda?

5ª) Conhece algum marco legal nacional ou local do programa? E quanto aos demais estudantes, acredita que eles os conhecem? Que ações de divulgação dessas legislações você sugere?

6ª) Sabe como se deu o processo de formulação local do programa? Se houve participação de profissionais e estudantes?

7ª) Considera que o Programa de Assistência Estudantil tem favorecido a sua permanência e dos outros estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade?

8ª) Acredita que o referido programa tem contribuído para o seu desempenho acadêmico e dos demais alunos e prevenindo situações de retenção e evasão?

9ª) Que aspectos positivos e negativos visualiza enquanto beneficiário do programa? Quais seus desafios e como pode ser melhorado?

10ª) Você sabe se existem instâncias institucionalizadas de controle social em que sejam garantidas a participação nos diversos segmentos existentes, isto é, docentes, técnicos administrativos e discentes?

11ª) Acredita que existe vinculação entre universidade, assistência estudantil e inclusão social?

12ª) Fale um pouco da sua trajetória de vida acadêmica. O que você almeja com a obtenção do grau superior? Acredita que a assistência estudantil tem contribuído para tanto?