



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

**SANDY ANDREZA DE LAVOR ARAUJO**

**ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO  
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ CAMPUS IGUATU, NA GARANTIA DAS  
CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**FORTALEZA**

**2018**

SANDY ANDREZA DE LAVOR ARAUJO

**Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará  
campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior**

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

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Fortaleza – 2018

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)

---

**Ala**      **ARAUJO, SANDY ANDREZA DE LAVOR.**  
Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior / SANDY ANDREZA DE LAVOR. ARAUJO. – 2018.  
210 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante .

1. Assistência Estudantil . 2. Ensino Superior. 3. Permanência Estudantil. I. Título.

CDD 378

---

SANDY ANDREZA DE LAVOR ARAUJO

**Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará  
campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Políticas  
Públicas e Gestão da Educação Superior como  
pré requisito para a obtenção do título de  
mestre.

Aprovada em: 26/07/2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Maria Moreira Chagas Correia  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elenilce Gomes de Oliveira  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A Deus pelos desafios vencidos e pelas bênçãos concedidas.  
À minha família pelo amor, dedicação, compreensão e cumplicidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por manter-me diariamente vencendo desafios e superando cada etapa da vida com fé e esperança, e por dispensar tantas bênçãos sobre minha vida.

À minha mãe Ildenice e ao meu Pai José Oleide, pelo amor, pelo cuidado e pela compreensão das ausências. A vocês toda minha gratidão por serem mãe e pai excepcionais que compõem a minha vida como joias preciosas de Deus que me estimulam a alçar voos cada vez mais altos. Por todas as preocupações comigo, por todas as ligações e broncas por toda cumplicidade e companheirismo, obrigada, eu amo vocês.

Aos meus avós: Didia e Pequeno, vocês são as minhas melhores raízes. Obrigada por tudo que sempre fizeram e fazem por mim. Eu amo vocês e agradeço cada incentivo e gesto de carinho que me fizeram chegar até aqui.

Ao meu esposo príncipe Cleiton, você sem dúvida é o melhor presente que Deus já me deu. Obrigada por ser tão amável e companheiro e por me apoiar nos meus sonhos. Sem dúvida cada dia mais te quero pra sempre.

À minha filha Ana Cecília que mesmo ainda bebê seu sorriso e alegria inspiram os meus dias e a minha vida.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante, cuja empatia, sorriso, compreensão e alegria compõem sua postura, dedicando-se arduamente na orientação desta pesquisa com muita inteligência e carinho. Com certeza a senhora foi peça-chave desse processo.

Ao Instituto Federal do Ceará – campus Iguatu, minha casa há mais de dez anos, obrigado pelo apoio para a realização dessa pesquisa.

À Universidade Federal do Ceará pelo acolhimento dessa proposta de pesquisa e pelo compromisso com o desenvolvimento da ciência.

Aos meus professores que até aqui foram peças-chaves da minha história, e que auxiliaram com muito compromisso as minhas reflexões e construções teóricas.

Aos sujeitos que compuseram essa pesquisa, obrigada pela disponibilidade e fornecimento das informações, sem vocês esse trabalho não teria sido possível.

Aos estagiários do setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu e aos colegas de trabalho por me possibilitar discussões e reflexões que despertaram e compuseram a história e o texto desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, compõem a minha história e esta pesquisa, minha gratidão.

“A educação tem raízes amargas, mas os frutos são doces.”

*Aristóteles*

“É muito difícil você vencer a injustiça secular, que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos.”

*Ariano Suassuna*

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as condições de permanência ofertadas pela política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu aos estudantes dos cursos superiores do período de 2011 a 2015, considerando a perspectiva dos gestores, profissionais e estudantes que compõem diretamente as dimensões da gestão, planejamento e avaliação da referida política. Apresenta a partir da fundamentação teórica o histórico da educação superior desde a sua origem até a contrarreforma do Estado, como também aspectos conceituais e normativos da Política de Assistência Estudantil no contexto da educação superior. Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratório-descritivo e natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo e documental. O universo da pesquisa é composto por gestores, profissionais especializados que compõem a equipe multiprofissional e técnica pedagógica, além dos estudantes (matriculados e egressos) dos três cursos superiores: Licenciatura em Química, Bacharelado em Serviço Social e Tecnologia em Irrigação e Drenagem que são ou que foram público beneficiário de algum serviço e auxílio pecuniário da Assistência Estudantil. A amostra é composta por gestores da política de Assistência Estudantil do campus Iguatu, profissionais com cargo de nível superior da equipe técnica do Departamento de Apoio Estudantil, profissionais de nível superior da equipe técnica pedagógica, e discentes que ingressaram entre 2011 e 2015, dos quais alguns já são egressos e outros ainda matriculados, definindo assim, como amostra não probabilística e intencional. Constatou-se que todos os serviços e programas ofertados no âmbito da política em questão atendem aos objetivos propostos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Observou-se que a taxa de permanência dos beneficiários do Programa de Auxílios Pecuniários de todos os cursos analisados, Serviço Social (79,5%), Química (68,7%) e Irrigação e Drenagem (60,2%) é superior à taxa de permanência dos não beneficiários, 35,4%, 25,4% e 14,2% para os mesmos cursos. Além disso, percebeu-se a inexistência de planejamento e avaliação sistemáticos, bem como de um processo de participação e controle social na política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu, onde o planejamento é deficiente, insuficiente e restrito à gestão, e a avaliação e controle social são inexistentes. Contudo, a política em questão, se constitui em uma oportunidade real para a permanência estudantil de inúmeros sujeitos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, ou impossibilitados de permanecer e concluir esse nível de ensino dada a ausência ou precariedade de condições biopsicossociais e econômicas.

**Palavras-chaves:** Assistência Estudantil. Permanência. Ensino Superior.

## ABSTRACT

The present research has the objective of analyzing the conditions of permanence offered by the policy of student assistance in the IFCE campus Iguatu to the students of the higher courses of the period from 2011 to 2015, considering the perspective of the managers, professionals and students that directly compose the dimensions of the management, planning and evaluation of said policy. It presents, from the theoretical foundation, the history of higher education, from its origin to the state counter-reform, as well as conceptual and normative aspects of the Student Assistance Policy in the context of higher education. It is characterized as exploratory-descriptive research and qualitative nature. As for the procedures, this is a field and documentary research. The research universe is composed of managers, specialized professionals who make up the multiprofessional team and pedagogical technique, as well as the students (enrolled and graduates) of the three higher courses: Chemistry Degree, Bachelor of Social Service and Technology in Irrigation and Drainage that are or who were the public beneficiaries of some service and financial aid of Student Assistance. The sample is made up of managers of the Student Assistance policy of the campus Iguatu, professionals with a higher level of technical staff from the Student Support Department, higher education professionals from the technical pedagogical team, and students who joined between 2011 and 2015, of which some are already graduates and others are still enrolled, thus defining as a non-probabilistic and intentional sample. It was found that all services and programs offered under the policy in question meet the objectives proposed by the National Program of Student Assistance (NPSA). It was observed that the permanence rate of the beneficiaries of the Program of Pecuniary Aid of all the courses analyzed, Social Services (79.5%), Chemistry (68.7%) and Irrigation and Drainage (60.2%) are higher than the non-beneficiaries, 35.4%, 25.4% and 14.2% for the same courses. In addition, it was noticed the inexistence of systematic planning and evaluation, as well as a process of participation and social control in the Student Assistance policy at the IFCE campus Iguatu, where planning is deficient, insufficient and restricted to management, and the evaluation and social control are non-existent. However, the policy in question constitutes a real opportunity for the student stay of countless individuals historically excluded from access to higher education, or unable to remain and complete this level of education given the absence or precariousness of biopsychosocial and economic conditions.

**Keywords:** Student Assistance. Permanence. Higher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Esquema dos programas de acesso e permanência no ensino superior pós anos 2000 .....	50
Figura 2	Análise Qualitativa proposta por Minayo (2012) .....	108
Figura 3	Organograma da Gestão da Assistência Estudantil no IFCE e IFCE campus Iguatu.....	161

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de cursos de graduação presenciais 2011 a 2015 - interiorização e categoria administrativa .....	58
Gráfico 2 - Taxa de interiorização geral e por categoria administrativa - cursos presenciais 2011 a 2015.....	59
Gráfico 3 - Representatividade dos Ifs 2011 .....	69
Gráfico 4 - Total de cursos presenciais 2011 .....	70
Gráfico 5 - Representatividade dos Ifs 2015 .....	70
Gráfico 6 - Cursos de graduação presenciais e taxa de interiorização 2015 .....	71
Gráfico 7 - Representatividade dos IFs no contexto da educação presencial 2011 - 2015 .....	72
Gráfico 8 - Representatividade da oferta de cursos de graduação presenciais pelo IFCE - Ceará, Nordeste, Brasil .....	73
Gráfico 9 - Representatividade dos IFs na educação superior de 2011 à 2015 .....	73
Gráfico 10 - Total de ingressos por semestre de 2011 a 2015 nos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu .....	112
Gráfico 11 - Taxa Geral de Ingresso e Permanência na graduação do IFCE campus Iguatu (2011 - 2015) - sexo .....	113
Gráfico 12 - Taxa de estudantes ingressos por curso e sexo na graduação do IFCE campus Iguatu - 2011 a 2015.....	115
Gráfico 13 - Taxa de permanência entre os sexos por cursos de graduação do IFCE campus Iguatu.....	117
Gráfico 14 - Número de beneficiários dos três tipos de auxílios permanentes do IFCE campus Iguatu por semestre .....	120
Gráfico 15 - Taxa geral de beneficiários dos três auxílios permanentes por semestre (2011 a 2015) dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu.....	120
Gráfico 16 - Taxa geral de beneficiários dos três auxílios permanentes do IFCE campus Iguatu de 2011 a 2015 - por sexo e curso.....	121
Gráfico 17 - Taxa de beneficiários dos tres tipos de auxílios de 2011 a 2015 por semestre e curso do IFCE campus Iguatu .....	122
Gráfico 18 - Volume de beneficiários por tipo de auxílio no período de 2011 a 2015 no IFCE campus Iguatu .....	123
Gráfico 19 - Taxa de Permanência dos Beneficiários por tipo de auxílio e curso no IFCE campus Iguatu - 2011 a 2015 .....	124

Gráfico 20 - Taxa de permanência entre beneficiários e não beneficiários de um dos três tipos de auxílios no IFCE campus Iguatu por curso - 2011 a 2015 .....	125
Gráfico 21 - Total de retenções dos respondente .....	128
Gráfico 22 - Total de beneficiários por auxílios (2011 a 2015) dos três cursos superiores do IFCE campus Iguatu .....	129
Gráfico 23 - Orçamento do IFCE campus Iguatu de 2011 a 2015 .....	182

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de auxílios do IFCE.....	93
Quadro 2 - Principais marcos da assistência estudantil.....	96
Quadro 3 - Municípios de origem dos beneficiários respondentes da pesquisa.....	103
Quadro 4 - Quantidade dos três tipos de auxílios permanentes no IFCE campus Iguatu concedidos no período 2011 a 2015 .....	119
Quadro 5 - Dificuldades apontadas pelos discentes para acessar os serviços e programas da política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu.....	132

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Execução orçamentária da assistência estudantil 2011 a 2015 .....	184
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEFETs	Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia
CEPAL	Comissão Econômica Mundial para América Latina e Caribe
CONSUP	Conselho Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação à Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVs	Escolas Técnicas Vinculadas (as Universidades Federais)
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
IF's	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UF's	Universidades Federais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS TRILHOS HISTÓRICOS: DAS ORIGENS À CONTRARREFORMA DO ESTADO.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>As origens do ensino superior e da universidade no Brasil: breves comentários algumas comparações.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.1</b>	<b>As origens da educação superior no Brasil .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>De 1960 a 1990: o ensino superior da ditadura ao neoliberalismo no Brasil .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.1</b>	<b>A redemocratização, o neoliberalismo e a contrarreforma do Estado nos anos de 1990.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Algumas considerações sobre a educação superior brasileira no contexto da contrarreforma.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino superior e a expansão democratizada.....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.1</b>	<b>O resultado da expansão do ensino superior e um pequeno retrato dos institutos federais.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.2</b>	<b>O caso dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.....</b>	<b>64</b>
<b>3</b>	<b>ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1</b>	<b>Diferenças entre Assistência Estudantil e Assistência Social e a noção de políticas públicas.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2</b>	<b>Aspectos legais da Assistência Estudantil: seus marcos institucionais .....</b>	<b>82</b>
<b>3.3</b>	<b>A Política de Assistência Estudantil no IFCE.....</b>	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipologia da pesquisa.....</b>	<b>99</b>
<b>4.2</b>	<b>Lócus do estudo.....</b>	<b>101</b>
<b>4.3</b>	<b>Universo e amostra.....</b>	<b>102</b>
<b>4.4</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>106</b>
<b>4.5</b>	<b>Registro, Organização e Análise dos dados.....</b>	<b>107</b>
<b>4.6</b>	<b>Aspectos éticos e Legais.....</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>111</b>
<b>5.1</b>	<b>O contexto do ingresso e permanência dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu: estabelecendo comparações.....</b>	<b>111</b>

<b>5.2</b>	<b>A representação da permanência estudantil no contexto comparativo dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu de 2011 à 2015: três auxílios em questão.....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Permanência entre beneficiários e não beneficiários: uma pausa para o comparativo.....</b>	<b>125</b>
<b>5.3</b>	<b>Sobre a gestão e planejamento da Política de Assistência estudantil no campus – um olhar dos beneficiários.....</b>	<b>126</b>
<b>5.4</b>	<b>A assistência estudantil para a permanência escolar sob olhar dos profissionais.....</b>	<b>142</b>
<b>5.5</b>	<b>A assistência estudantil sob o olhar dos gestores.....</b>	<b>160</b>
<b>5.6</b>	<b>Análise crítica dos aspectos de gestão, planejamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil no IFCE.....</b>	<b>180</b>
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>201</b>
	<b>APENDICE – A – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>201</b>
	<b>APENDICE – B - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>205</b>

## INTRODUÇÃO

Cada vez mais o acesso e a permanência tem se tornado categorias centrais no campo da gestão do ensino superior, o que tem implicado na análise e planejamento de medidas que priorizem essas duas categorias de forma interdependente. Ou seja, não basta pensar a ampliação do acesso, é preciso pensar e discutir a garantia das condições de permanência ofertada aos estudantes que ingressam nas instituições escolares, no caso desse estudo, nos Institutos Federais de Educação.

Os três programas que tem se constituído eixos centrais da ampliação do acesso tem sido o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – ampliação do acesso nas IES privadas – o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – que, no caso do PNAES tem implicado tanto a ampliação do acesso como a garantia das condições de permanência dos estudantes nas IES públicas, a partir da implementação de programas e serviços de assistência estudantil.

A permanência no ensino superior tem sido prevista e regulada a partir do PNAES, que enquanto Programa Nacional de Assistência Estudantil foi regulamentado pelo Decreto 7.234/2010, o qual dedica-se a garantir por meio de medidas de projetos, programas e serviços aos estudantes, a permanência e o bom desempenho acadêmico (sucesso escolar) nos cursos superiores das IES públicas.

Anterior ao referido decreto, a política de Assistência Estudantil era assegurada pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 39 de dezembro de 2007 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, mas não concebeu em seu texto a concepção de oferta das condições de permanência no contexto da inclusão da pessoa com deficiência.

Como se percebe, a estruturação institucional e legal da política de permanência no ensino superior é recente, apesar da existência de outras ações pontuais, isoladas e fragmentadas anteriores a 2007. Atribui-se a este fator de demora na institucionalização da Política de Assistência Estudantil enquanto política pública, a existência de poucos trabalhos com relação à identificação das condições de permanência que essa recente proposta vem garantindo aos estudantes nas IES, e principalmente, como tem sido desenvolvido e implementado o processo de planejamento e de gestão da Política de Assistência Estudantil. Apesar das importantes pesquisas realizadas pelo FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Estudantis que denunciam há alguns anos a importância de políticas, programas e serviços de assistência estudantil para os estudantes brasileiros. Conforme sinaliza Vasconcelos (2012) é

possível evidenciar que a Assistência Estudantil é um tema ainda pouco pesquisado, apesar de sua representativa importância para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas de ensino superior no Brasil.

Destaque-se que em nível nacional o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) tem sido pioneiro e essencial na realização de estudos sobre o perfil discente dos estudantes universitários, bem como, sobre as necessidades socioeconômicas a eles inerentes. A partir de buscas realizadas na Plataforma Capes, Scielo e em Revistas Científicas, constatou-se que os principais estudos que existem na área da Assistência Estudantil, exceto os do FONAPRACE<sup>1</sup> realizadas em (1997), (2003), (2010), (2014), que se remetem a realidade socioeconômica nacional dos estudantes de graduação, as demais se remetem às realidades específicas de algumas instituições, serviços, ou programas de permanência, e são resultado em sua maioria de pesquisas de mestrado, uma menor parte de artigos científicos e outra pequena parte de teses.

Tanto na realidade institucional local – campus Iguatu – como na realidade em nível de Estado – IFCE -, existe uma ausência ou baixo número de pesquisas sobre a realidade da implementação da política de Assistência Estudantil bem como sobre seus impactos na realidade dos discentes beneficiários. Das escassas pesquisas existentes pode-se citar Dumaresq (2014) que investigou a realidade da Política de Assistência Estudantil no IFCE a partir do olhar dos discentes, tomando como referência a realidade do IFCE campus Fortaleza abordando os cursos técnicos e superiores. Santos (2017) aborda apenas a Assistência Estudantil na realidade dos cursos técnicos, tomando como referência o campus de Limoeiro do Norte. Ou seja, institucionalmente as poucas pesquisas existentes se voltam apenas para a Política de Assistência Estudantil em relação aos cursos técnicos que compõem a modalidade de educação profissional

Especificamente na realidade do IFCE, campus Iguatu, não ocorreu, até então, o desenvolvimento de pesquisas que subsidiem as ações de gestão em relação à Política de Assistência Estudantil. Não ocorre de forma sistemática e organizada a apropriação de conhecimentos sobre a realidade local, o que pressupõe o desconhecimento das fragilidades e das possibilidades no campo da Política de Assistência Estudantil. O conhecimento aprofundado da realidade do público usuário bem como de suas necessidades e dos impactos

---

<sup>1</sup> As mencionadas pesquisas realizadas pelo FONAPRACE traçam o perfil socioeconômico nacional dos estudantes dos cursos de graduação e constituíram-se como pesquisas pioneiras no diagnóstico da realidade de permanência no ensino superior brasileiro, subsidiando discussões e projetos governamentais para a implantação de uma política de Assistência Estudantil em âmbito nacional e influenciando as decisões em torno do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

esperados ou gerados por uma política pública é condição indispensável para que se atue, se planeje, se implemente políticas públicas de forma eficiente.

A institucionalidade de Instituto Federal é recente, pois data de dezembro de 2008, ano em que a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas, juntaram-se formando uma nova institucionalidade: os Institutos Federais. No caso do IFCE campus Iguatu, antiga Escola Agrotécnica Federal, desde 2011 implementa institucionalmente as ações de Assistência Estudantil preconizadas no PNAES, embora o primeiro Regulamento de Assistência Estudantil do IFCE, ou seja, a regulamentação interna da Política de Assistência Estudantil, tenha sido aprovada apenas em 2014, a partir da Resolução 008/2014, do Conselho Superior (CONSUP) do IFCE.

Nos campi do IFCE, especificamente no campus Iguatu, não existe, aparentemente, um sistema de monitoramento e avaliação que elucide o acesso a Política de Assistência Estudantil e os impactos desta sobre os indicadores escolares como retenção ou abandono. Acredita-se que esta lacuna se dá em virtude da ausência de um diagnóstico que mostre a realidade institucional para os seus gestores, causando assim prejuízo à reflexão sobre os avanços alcançados, e a invisibilidade de possibilidades de criação de novas ações necessárias no âmbito da gestão e implementação da política de Assistência Estudantil.

Não é possível se discutir igualdade de acesso e direito a permanência numa perspectiva de equidade e justiça social, sem que se verifique as atuais condições de permanência, tanto pelo olhar da gestão, quanto pelo olhar dos servidores que atuam na área da gestão e operacionalização da Assistência Estudantil, bem como dos estudantes. Pois, isso se faz-se necessário para que se obtenha um retrato dos avanços, limites, possibilidades e desafios que se colocam frente a construção e aprimoramento da Política de Assistência Estudantil na garantia das condições de permanência e de sucesso acadêmico, na realidade do IFCE campus Iguatu.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: “como tem se efetivado a garantia das condições de permanência, preconizadas pela Política de Assistência Estudantil, aos estudantes do ensino superior do IFCE campus Iguatu, considerando as dimensões da gestão planejamento e avaliação a partir do olhar dos gestores, profissionais e discentes ingressantes de 2011 a 2015”.

Na presente pesquisa, realizar-se-á um diagnóstico da realidade da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) tomando como referência o campus Iguatu, tendo em vista a dificuldade significativa de analisar a realidade de todos os campi do IFCE, dada a vasta heterogeneidade de realidades de cada campi,

bem como a impossibilidade de condensação de dados e coleta destes em todos os trinta e quatro campi da instituição. Além disso há a uma certa conveniência de acesso aos dados e realização da pesquisa no campus Iguatu por ser este o campus de trabalho da pesquisadora, além de ser um dos maiores campi do Estado em termos de orçamento e um dos mais antigos em termos de história.

A escolha pelo período de 2011 a 2015 é justificada por 2011 ser o primeiro ano de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no IFCE e no campus Iguatu e a regulamentação interna da Política de Assistência Estudantil do IFCE em 2015. Além disso, a escolha do mencionado período deve-se ao fato de considerar que os estudantes que ingressaram entre 2011 e 2015 nos três cursos superiores já concluíram ou passaram dos cinquenta por cento do tempo estipulado para o término do curso, facilitando as análises em torno da permanência ou não desses estudantes nos cursos de ingresso.

Como objetivo geral do presente estudo, pretende-se analisar as condições de permanência ofertadas pela política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu aos estudantes dos cursos superiores do período de 2011 a 2015, considerando a perspectiva dos gestores, profissionais e estudantes que compõem diretamente as dimensões da gestão, planejamento e de avaliação da referida política.

Compreende-se que esta pesquisa possibilitará identificar a efetividade da oferta da Política de Assistência Estudantil em relação aos objetivos propostos, às necessidades discentes e ao planejamento e gestão, que devem delinear o processo de implementação e avaliação da política na instituição.

Para alcançar o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: I) Investigar o volume da oferta e a qualidade dos principais serviços e programas ofertados no âmbito da Política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu e a consonância destes com as prerrogativas legais dispostas no Programa Nacional de Assistência Estudantil; II) Identificar como se processa a gestão, planejamento e avaliação da política de Assistência Estudantil no campus IFCE campus Iguatu; III) Identificar no âmbito da Política de Assistência Estudantil do IFCE, campus Iguatu, as principais demandas apresentadas pelos estudantes, o índice de atendimento, e as necessidades apresentadas e não atendidas no âmbito da referida política; e IV) Identificar as possibilidades e desafios da efetivação da política de assistência estudantil para a permanência escolar, sob olhar dos seguintes agentes: gestores, profissionais e estudantes.

Para alcance dos objetivos do trabalho, realizar-se-á uma pesquisa de caráter qualitativo, por se tratar da análise e compreensão de um fenômeno social, por meio de uma

pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Embora haja a utilização de uma abordagem quantitativa quanto aos dados em relação a desempenho acadêmico, quantidade de beneficiários, dentre outros dados quantitativos, a utilização destes apenas visa dar subsídios para a compreensão da realidade em questão.

Empregar-se-á o método dialético como caminho para o conhecimento do objeto em estudo. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, e a observação direta assistemática. A pesquisa bibliográfica foi empregada para a identificação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos, fatos, realidades e relacionados à política de Assistência Estudantil e aos contextos nos quais ela se insere.

No caso da pesquisa documental, sua importância justifica-se para a compreensão das normativas que norteiam e estruturam a política de Assistência Estudantil em âmbito nacional, regional e local, bem como possibilita a elucidação dos conceitos e concepções nelas presentes e a coleta de informações relevantes para a análise. Por fim, a observação dará subsídios e possibilidades para que a pesquisadora consiga fazer importantes interlocuções entre as falas dos entrevistados, os dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica, com a realidade estudada vivenciada no cotidiano institucional por ela observado.

A amostra foi selecionada de forma não-probabilística intencional, na qual foram privilegiados os gestores e profissionais que atuam diretamente ligados à gestão e implementação da política de Assistência Estudantil, bem como os estudantes matriculados e egressos que sejam ou tenham sido beneficiários de algum serviço ou programa da mencionada política, considerando como critérios terem diferentes rendimentos acadêmicos, diferentes origens geográficas, e representar os três cursos superiores. Será considerada também, a disponibilidade para participação da pesquisa por parte dos sujeitos escolhidos.

O trabalho segue estruturado em seis seções. A primeira refere-se à introdução, na qual apresenta-se o trabalho em relação ao contexto de estudo, sua relevância e sua estrutura. A segunda busca situar historicamente a educação superior desde suas origens até os dias atuais, salientando os diversos contextos sociais, políticos e econômicos que incidiram diretamente nas configurações assumidas pela educação superior no Brasil. Ora, é impossível discutir a permanência no ensino superior, sem explicitar as diversas configurações por ele assumidas e as diversas influências e interesses que sobre ele incidem em sua constituição histórica enquanto nível de ensino.

Na terceira seção aborda-se a Assistência Estudantil no ensino superior público, como pública social inserida na política de Educação, indicando as concepções e equívocos que

a precedem, bem como, sinalizando seus principais marcos e um olhar sobre as normativas que estruturam essa política em nível de IFCE.

A quarta seção explicita os procedimentos metodológicos em relação ao método, a classificação da pesquisa, o *locus* de estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, a análise e os aspectos éticos e legais da pesquisa.

Na quinta seção são expostos os resultados e discussões nos quais são apresentados os dados da pesquisa de campo realizada mediante a entrevista, a aplicação de questionários e a observação direta. Na sexta e última seção são apresentadas as conclusões em relação ao estudo realizado. Por fim são exibidas as referências utilizadas, os apêndices e anexos que compõem o presente trabalho.

Ademais, espera-se que esta pesquisa contribua significativamente com os diálogos e discussões sobre a Política de Assistência Estudantil no IFCE, conseguindo apontar os caminhos possíveis para a melhoria da política na instituição. De forma direta e indireta, esta pesquisa pode ainda contribuir com os usuários e profissionais da assistência estudantil na perspectiva de elucidação dos limites e possibilidades que constituem seus desafios cotidianos, bem como acrescenta à produção científica na área da Educação, do Serviço Social e de áreas afins.

## **2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS TRILHOS HISTÓRICOS: DAS ORIGENS À CONTRARREFORMA DO ESTADO**

Nesse capítulo buscar-se-á apreender alguns dos principais aspectos sociohistóricos que compõem a realidade do ensino superior brasileiro, desde suas origens até o contexto atual no qual se situa o processo de contrarreforma do Estado, apresentando uma abordagem histórico-crítica da educação superior, a partir das suas origens no mundo e no Brasil, considerando-se o papel da universidade e as configurações assumidas pela política educacional de ensino superior, nos mais diversos contextos econômicos e políticos.

Considerar-se-á aqui os períodos compreendidos entre o século XIX até os anos 60 do século XX, o período que se inicia com o golpe militar até aos anos 1990, e um terceiro período que se reconfigura com traços específicos a partir dos anos 2000.

Abordar-se-á o movimento de contrarreforma do Estado que vem sendo empreendido a partir dos anos 70 no mundo, e no Brasil a partir dos anos 1990, a fim de compreender e situar historicamente os fundamentos e perspectivas que permeiam o ensino superior hoje, a partir do avanço do neoliberalismo e das reconfigurações e rearranjos da atuação do Estado no campo educacional, especificamente da Educação Superior.

### **2.1 As origens do ensino superior e da universidade no Brasil: breves comentários algumas comparações**

Para Sousa (2009) as origens da universidade no mundo remontam ao século XIII, como uma criação específica da civilização ocidental, especificamente de países como a Itália, França e Inglaterra que empreenderam o nascimento das primeiras universidades. Essa instituição disseminou-se por toda a Europa a partir do século XVI e, por todo o mundo, sobretudo, nos séculos XIX e XX.

A origem da universidade na Europa foi fruto direto de duas vertentes: em alguns lugares como resultado da associação de mestres, e em outros como resultado da associação de estudantes, ou interessados em estudos superiores. Se inseriu desde o surgimento no seio de tensas relações políticas e econômicas, disputando sempre seu espaço, ou independência em relação à Igreja e ao Estado.

Com efeito, essas primeiras instituições não obedecem a um modelo único. Estamos diante de dois sistemas pedagógicos e institucionais distintos. Na região norte da Europa (Paris e Oxford), as universidades eram, antes de tudo, associações de mestres, cujas disciplinas dominantes eram as Artes Liberais e a Teologia, e a marca

eclesiástica continuava forte. Nas regiões mediterrâneas, as universidades eram associações de estudantes, das quais os mestres eram mais ou menos excluídos. A disciplina privilegiada era o Direito, secundariamente a Medicina, o que implicava haver alunos com uma média de idade mais avançada e um nível social mais elevado (SOUSA, 2009, p. 34).

Seguindo a linha de argumentação da autora, o processo de institucionalização das universidades enfrentou como impasse grave “a elaboração social do princípio de que o saber e a difusão do conhecimento eram um tipo de trabalho específico cujo exercício, tanto quanto os demais ofícios, exigia organização própria e certa independência em relação aos interesses da Igreja e do Estado” (ibidem, p. 37). Para a autora, os séculos seguintes, XIV e XV, marcam uma nova fase na história das universidades medievais, que se caracterizara pelas relações políticas e econômicas que se estabeleceram pelo fortalecimento do papel do Estado, o qual desencadeou a expansão da instituição universitária por todos os países da Europa como resultado de um tenso processo decidido por autoridades políticas, por príncipes ou pelas próprias cidades, sempre ratificado e confirmado pelo papado (SOUSA, 2009).

O contexto de nascimento, desenvolvimento e avanço das universidades foi marcado pela progressiva fragmentação do sistema feudal devido ao avanço do capitalismo mercantil. O surgimento do novo sistema social, o capitalismo, que passou a estruturar o nascimento e consolidação do Estado Moderno, cuja característica era a constituição de Estados nacionais centralizados, nos quais surgiu e se aprimorou a burocracia institucional.

A universidade se insere de forma específica nesse processo sofrendo incidências que, embora tenham significado sua maior expansão e institucionalização enquanto instituição de ensino superior, ao mesmo tempo a cerceou cada vez mais ao controle das cidades e dos Estados, que esperavam delas a formação de pessoal especializado para a atuação na nascente administração burocrática estatal. Nas palavras de Sousa (2009, p. 38):

Embora permaneçam oficialmente instituições eclesiásticas, as universidades passam, cada vez mais, para o controle das cidades e dos Estados, que esperavam delas tanto a formação dos letrados e dos juristas competentes de que necessitavam suas administrações em pleno desenvolvimento, quanto a sua contribuição para a elaboração da ideologia nacional e monárquica, que acompanhava o nascimento do Estado Moderno. Dessa forma, o controle político tornou-se opressivo nas universidades. Podemos citar, como exemplos dessa opressão, a restrição no exercício das liberdades e privilégios; a intervenção na nomeação de professores e na seleção de estudantes. Todavia, em troca, os mestres universitários obtiveram algumas gratificações financeiras, tais como: salários professorais, promessas de melhorias na carreira docente, entre outras. O absolutismo em desenvolvimento reduziu a autonomia das universidades exigindo-lhes a integração no direito comum do reino, definido e aplicado pelas jurisdições reais. O Estado – todo poderoso – reivindicava para si direitos sobre a vida nacional, e as universidades, como instituições sociais, não estavam imunes a essa nova realidade (SOUSA, 2009, p. 38).

Por outro lado, a mesma universidade que sofria as incidências diretas e indiretas das decisões políticas e econômicas que eram tomadas na esfera do Estado e da Igreja, era a mesma universidade que passou a se constituir como espaço privilegiado de interlocução e emergência de diversos movimentos nacionais e liberais. Esses, passaram a tensionar diretamente as relações de poder estabelecidas, e influenciaram nos processos políticos, econômicos e sociais que se desenvolveram no seio da sociedade, embora isso ocorra de maneiras diferenciadas segundo as especificidades nacionais e regionais. Com isso, paulatinamente o ensino superior foi passando a assumir um papel central tanto para a formação nacional como para o progresso científico e econômico nacional, bem como para a formação das elites (SOUSA, 2009).

Na França, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado Nacional. [...] Já na Alemanha, onde o impacto das guerras revolucionárias e napoleônicas provocam mudanças profundas em suas instituições, a concepção de universidade é fundada sobre o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado, associado ao ensino sob o impulso do Estado. (SOUSA, 2009, p. 41).

Para a autora o período compreendido entre 1860 e 1940 pode ser caracterizado como o período de diversificação, expansão e profissionalização do ensino superior, uma vez que progressivamente a universidade foi assumindo papéis centrais no âmbito da sociedade a partir de sua incorporação aos interesses dos modelos de Estado que iam se constituindo, de forma que o sistema científico e tecnológico organizou-se cada vez mais para atender aos interesses sociais, econômicos e políticos mediados pelo Estado.

### **2.1.1 As origens da educação superior no Brasil**

No caso do modelo de universidade emergente no Brasil pode-se destacar que ocorreu de forma diferenciada considerando-se os traços sociohistóricos, políticos e econômicos da formação social brasileira, que com sua origem colonial, em todo tempo foi dependente da materialização dos interesses mercantis europeus em solo colonial. Interesses esses que eram moldados por pressões políticas e sociais internas e externas mas que se canalizavam para o desenvolvimento mercantil e lucro da metrópole.

Ao contrário dos países latino-americanos colonizados por espanhóis o Brasil teve a implantação do ensino superior de forma tardia, fragmentada e centralizadora. Foi somente a partir de 1808 com a chegada da família real ao país (BETZEK, 2015), e por interesses reivindicatórios da elite comercial, que foram criadas faculdades isoladas e independentes umas

das outras, com bases ideológicas fundadas nos modelos europeus de ensino superior inclusive o sistema de cátedras vitalícias (OLIVEN, 2002).

Nos tempos de Brasil colônia, o acesso ao ensino superior era exclusivamente direcionado aos filhos da elite colonial. Não havia em território nacional a oferta de ensino superior, mas apenas escolas preparatórias para a Universidade de Coimbra em Portugal que acolhia os filhos da elite colonial (SOUSA, 2009).

Observa-se que ao contrário dos países europeus onde a universidade nasce com certo grau de independência, ou ao menos a partir de atitudes coletivas sociais de mestres e interessados em ensino superior, no Brasil a universidade emerge do seio de relações políticas, sociais e econômicas no campo do Estado, e a partir de uma dimensão de universidade ensino, ao invés de universidade pesquisa. Ou seja, se constituiu um modelo de universidade inicialmente atrelada apenas à profissionalização de pessoal, ao invés da pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, fatores que explicam historicamente a importação de conhecimento em relação aos países centrais e a institucionalização do ensino superior em instituições não universitárias.

Segundo Oliven (2002), as origens do ensino superior no Brasil, remontam a situações de criação de faculdades isoladas, primeiramente direito, medicina e politécnica, que só posteriormente passam à condição de universidades. Com exceção da Universidade de Brasília, todas as demais foram constituídas a partir da aglomeração de faculdades isoladas e independentes baseadas nas grandes escolas francesas e que tinham um modelo curricular centrado essencialmente no ensino e não na pesquisa, modelo profundamente questionado pelos ideais republicanos de intelectuais da época. Disso decorre o atraso para criação de universidades em território brasileiro, fruto da influência do ideário positivista no grupo de oficiais que proclamou a República, pois concebiam a universidade como uma instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente.

[...] a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante. (OLIVEN, 2002, p. 26)

Sobre a mesma questão, Sousa (2009, p. 49) argumenta que foi em meio ao contexto de centralismo político do regime imperial que se travou o debate sobre “a criação de uma universidade no país, cuja organização se dava através de instituições isoladas, voltadas para a formação de profissionais liberais”, o que torna “evidente a constatação de que, além de tardio em relação a outros países latino-americanos, o ensino superior brasileiro foi demasiadamente

controlado pelo Estado. Nesse quadro é que se forjam as justificativas para a intervenção estatal.”

É necessário compreender que a escassez de mão de obra qualificada para o país em construção fundamentava os argumentos da necessidade de qualificação que deveria ser promovida pelo sistema educacional, tanto para atender os interesses da elite vigente, quanto para promover a capacitação de pessoal, algo que foi ao encontro da criação de escolas profissionalizantes, das quais, algumas mais tarde se transformaram em faculdades e até integraram a constituição de universidades, como no caso da escola politécnica de engenharia do Rio de Janeiro. “Em sentido genérico, a educação escolar, a nosso ver, preenche funções segundo o teor das mudanças socioeconômicas ocorridas no contexto da vida nacional” (ROMANELLI, 1986, p. 108).

Resultado do Decreto nº 14.343 [7 de setembro de 1920], a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. (OLIVEN, 2002, p. 26)

O citado decreto 14.343/1920, dispõe em seu art. 1º que “ficam reunidas em Universidade do Rio de Janeiro: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização” (Texto original). A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade criada no Brasil, pois anteriormente o que existia eram escolas e faculdades isoladas, existindo o ensino superior mais não uma estrutura administrativa e organizacional que o constituísse a partir da Universidade.

Embora a primeira universidade no âmbito federal venha a ter sido criada apenas em 1920, como vê-se acima, em 1912 havia sido criada mediante lei estadual a Universidade do Paraná. Entretanto, através da oficialização do decreto Lei 11.530 de 1915, o qual designava que só poderia haver escolas superiores em cidades com contingente populacional acima de 100000 habitantes, contingente do qual não dispunha a cidade de Curitiba, o Governo Federal deixou de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná que reunia as faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, embora tenha funcionado regularmente até ser reconhecida oficialmente pela União em 1946 (ROMANELLI, 1986).

Historicamente o processo de constituição do ensino superior e da política pública de educação como um todo é permeado por interesses políticos, econômicos e sociais de cada tempo histórico, seja nos países europeus ou em países como o Brasil. E na disputa de interesses existem sujeitos políticos sociais personificados em pessoas ou instituições que constroem

movimentos de situação ou oposição às ideias vigentes. No caso do ensino superior, é necessário destacar a criação da Academia Brasileira de Ciência (ABC) em 1916, e mais tarde, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924.

Essas duas organizações, segundo Oliven (2002) integraram a luta por a criação de uma Universidade do Brasil, que desenvolvesse um modelo de ensino e Universidade associados a dimensão da pesquisa. Nas palavras da autora:

Nesses círculos acadêmicos, eram debatidas questões referentes à pesquisa e ao ensino superior no Brasil. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, igualmente deu continuidade a tais discussões culminando com a publicação de “O problema universitário brasileiro”, um livro baseado em entrevistas com professores de ensino superior de diversos estados. A Associação tinha, como uma de suas bandeiras, a criação do Ministério da Educação. (OLIVEN, 2002, p. 27)

Sobre a criação da Associação Brasileira de Educação, Saviani (2011, p. 177) acrescenta que pensou-se em “uma entidade ampla, capaz de congregar todas as pessoas de várias tendências, em torno da bandeira da educação” e “sua força revelou-se diretamente proporcional a sua capacidade de organização”, tendo em 1927 organizado a “I Conferência Nacional de Educação” que passou a ser realizada regularmente nos anos seguintes.

Havia grande preocupação de educadores e de algumas personalidades políticas da época, em estruturar o sistema de ensino superior no Brasil. Entretanto até o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) ainda não havia sido criado nem mesmo o Ministério da Educação. Este foi criado em 1930 por nome de Ministério da Educação e Saúde, constituindo o sistema nacional de ensino público e integrando o conjunto de atos que mais tarde vieram a ser empreendidos pelo governo Vargas, como a Reforma do Ensino Secundário, a Reforma Universitária, a Criação da Universidade do Brasil, a nacionalização do ensino, dentre outras iniciativas<sup>2</sup>.

Os educadores da ABE desapontaram-se com as políticas do novo Ministério. A ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação, nas universidades, para formar professores do ensino secundário, respondia muito mais aos planos de Francisco Campos (que priorizava o ensino médio), do que aos anseios dos (p. 27) educadores preocupados com a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa. (OLIVEN, 2002, p. 28)

Sousa (2009, p. 50) constata que no Brasil, “apenas no século XX, a universidade se institucionaliza, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais que a precederam. A “universidade temporã” somente se organiza tardiamente, a partir da década de 20”, o que

---

<sup>2</sup> Conferir <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>.

leva a afirmar que “o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal de debate no século XIX era a nova universidade voltada para a pesquisa e a ciência”.

Após grande luta dos educadores, intelectuais e personalidades políticas da época, a partir da nova república, foi instituída uma estrutura legal que definia mais nitidamente os requisitos mínimos para a constituição da Universidade no Brasil, quais sejam, os explicitados no Estatuto das Universidades Brasileiras aprovado em 1931, que vigorou até 1961: “a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras” (OLIVEN, 2002, p. 27).

Mas, cabe destacar, que o primeiro documento legal a reconhecer autonomia a estabelecimentos de ensino superior antecede a própria criação das universidades no Brasil, pois em 1911 foi publicada pelo então Presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (Reforma Rivadiária) que constituiu uma reforma da instrução superior e secundária mantida pela União e que concedia autonomia aos institutos de ensino superior (SOUSA, 2009).

Seguindo a construção histórica da implantação do ensino superior e da Universidade no Brasil que Oliven (2002) aponta, no contexto de estruturação do ensino superior e de criação da Universidade no Brasil, merece destaque a criação da Universidade do Distrito Federal, a qual se deu por decreto municipal em 1935, quando Anísio Teixeira era o então Diretor de Instrução do Distrito Federal. A proposta da referida instituição era ser voltada especialmente à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados.

“Mas, em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, Anísio não contou com apoio que desse sustentabilidade a seu projeto universitário” (OLIVEN, 2002, p. 28). Tal ideia, contrária aos interesses de ampliação do modelo de universidade centrada apenas nas atividades de ensino, provocou o descaso do governo federal em relação à Universidade do Distrito Federal provocando escassez de recursos econômicos. Essa escassez de recursos, fez com que as atividades de pesquisa fossem estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores simpáticos à iniciativa para manter de pé a iniciativa vitoriosa do grupo de educadores liberais liderados por Anísio Teixeira que defendia a existência de uma escola pública, laica gratuita e para todos.

Compete salientar que a oposição feita à Universidade do Distrito Federal deu-se através de vários setores conservadores ligados à Igreja Católica – reaproximada do Estado por Getúlio – pois, a Igreja temia “a influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante, sobre os valores católicos, humanistas e personalistas,

considerados essenciais na cultura brasileira” (OLIVEN, 2002, p. 29). Este fato combinou perfeitamente com a ideia de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, no período de 1937/45 de criação da Universidade do Brasil, enquanto modelo único de ensino superior para todas as demais instituições de nível superior.

Os anos de 1930 a 1945 no Brasil são identificados como um período centralizador da organização da educação. Com a Reforma de Francisco Campos, iniciada em 1931, o Estado organizou a educação escolar no plano (p. 153) nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, deixando em segundo plano o ensino primário e a formação de professores (LIBÂNEO, et. al., 2012 p. 154).

Considerando o contexto político brasileiro em que se inseriam os debates e disputas ideológicas em torno da educação no país, Saviani (2011) destaca o fato de que a Igreja se sentiu ameaçada pois interpretou que a universalização da escola pública e gratuita, atenderia a todos e englobaria todas as necessidades educacionais da população, e isso restringiria qualquer espaço para outro tipo de escola, o que acarretaria um monopólio estatal do ensino.

O ensino superior nasce não apenas de interesses políticos centralizadores e elitistas, mas acima de tudo do autoritarismo histórico reinante no país. Nasce de decisões de cima para baixo sem nenhum envolvimento da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, nota-se na criação da primeira universidade uma significativa mudança de direção das influências positivistas e até certo ponto doutrinárias da Igreja Católica na educação brasileira para a influência liberal e laica na constituição da primeira universidade, que foi marcada pelo contexto político social de separação entre Igreja e Estado no país, separação essa que já se iniciara em 1889 com a Proclamação da república e se ratificara na primeira constituição Republicana de 1891.

Aproveitando o interesse em obter o apoio da Igreja, que caracterizou o governo de Vargas, entre 1930 e 1945, as lideranças católicas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico visando à recristianização das elites do país. Desde 1934, no primeiro congresso católico de educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja manifestara seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesíastica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica (OLIVEN, 2002, p. 29).

Libâneo (et.al., 2012, p. 164) atenta para o fato, de que, foi durante o Estado Novo, regime ditatorial de Vargas que durou de 1937 a 1945, que ocorreu a oficialização do “dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares”, pois nesse período teve-se leis orgânicas ditadas por meio de exames rígidos e

seletivos que tornavam “o ensino antidemocrático ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior”. De acordo com Gadelha (2010, p. 36) a própria Constituição de 1934 “deu ênfase à educação profissional, embora apresentasse certo preconceito, pois a destinava aos menos favorecidos”.

O Brasil é marcado pelo utilitarismo acadêmico, político, econômico e social da educação superior. Em todas as épocas o ensino superior esteve estruturado para atender a alguma demanda vigente do mercado, da política e dos ideais de educadores. Ou seja, historicamente a educação está para cumprir a função social competente ao seu tempo, contrariando em alguns casos os anseios ideopolíticos de alguns pensadores e idealizadores da educação que vão na contramão das necessidades práticas colocadas para serem resolvidas por meio da implantação de determinado modelo de educação superior.

Inserida em todo o contexto turbulento e de disputa de interesses no qual se situa a constituição do ensino superior no Brasil, está também a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Esta representou segundo Oliven (2002, p. 30), “um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior”, uma vez que sua criação se deu a partir do vasto poderio econômico do Estado de São Paulo que conseguiu por isso criar sua própria Universidade Estadual, independente das interferências do governo Federal.

O novo modelo de universidade tornou-se o maior centro de pesquisa do país, integrada por pesquisadores europeus e pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (oriunda da junção de faculdades tradicionais e independentes), para consolidar um modelo universitário que tomasse por base as concepções e reflexões filosóficas científicas e não se resumisse apenas a profissionalização através do ensino.

Mas, é importante lembrar, que, dado o conservadorismo da elite paulista essa ainda continuava a resistir ao novo modelo de universidade fundamentada na pesquisa científica, de forma que permanecia a dar preferência aos cursos profissionais de medicina, direito e engenharia (OLIVEN, 2002, p. 30).

Para Sousa (2009, p. 54), ao mesmo tempo que “esse momento histórico pode ser explicado como uma tomada de consciência dos representantes da elite paulista acerca da falta de quadros políticos com formação científica”, e que por isso, “deveriam ser criadas instituições de ensino que, de algum modo, contribuíssem para a formação das elites culturais e políticas”

Em paralelo a constituição de um sistema público de ensino superior, a Igreja católica organizou-se para fundar modelos de universidades católicas subordinadas a hierarquia eclesiástica e independente do Estado, cujo projeto maior era a recristianização das elites

brasileiras fundamentada nos princípios éticos da moral católica. Em 1934 foi realizado o primeiro Congresso Católico de Educação no Rio de Janeiro, e em 1946, atendendo a pré-requisitos legais anteriormente conquistados pelo largo movimento e disputa de interesses, foi criada a primeira universidade católica do Brasil, com características curriculares semelhantes às demais universidades católicas do mundo, nas quais era predominante a frequência ao curso de cultura religiosa (OLIVEN, 2002).

Nas palavras de Oliven (2002, p. 31):

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

Dada a criação do número de universidades acima citada pela autora, com a chegada dos anos de 1950 diante do contexto político e econômico do desenvolvimentismo, a educação brasileira passa por reconfigurações que a direcionam para o atendimento aos interesses de mercado impostos pela política desenvolvimentista e pelos organismos multilaterais.

O período compreendido entre os anos de 1946 a 1964, de acordo com Libâneo (et.al., 2012), no que se refere à educação nacional denotou duas tendências conflitantes, quais sejam, nacionalismo desenvolvimentista como atribuição do Estado, e a dos privatistas, que pregavam a liberdade de ensino, tendo as mesmas marcado presença na LDB que foi aprovada em 1961, a primeira na qual a distribuição dos recursos públicos teve referência no texto legal.

Paulatinamente as tendências acima mencionadas empreenderam reconfigurações à educação superior que avançaram e adentraram às décadas seguintes colocando a educação superior entre diversos interesses políticos e econômicos tanto do Estado quanto da sociedade e do mercado. O tópico que segue trata sucintamente desse cenário.

## **2.2 De 1960 a 1990: o ensino superior da ditadura ao neoliberalismo no Brasil**

A década de 1960 marcou o Brasil tanto pelos acontecimentos políticos e econômicos que se sucederam ao período anterior, especialmente com o golpe militar ocorrido em 1964, quanto pela conjuntura internacional. Esta década logrou à educação brasileira marcos legais como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 4.024 de 1961 – que sofreu incidências diretas do contexto de anos anteriores nos

quais a educação nacional vinha sendo discutida e estruturada a partir de políticas, programas e projetos dos diferentes governos –, e a Lei da Reforma Universitária - Lei nº 5540/68.

De acordo com Oliven (2002), a LDB de 1961 reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país, pois manteve a estrutura organizacional das instituições com o regime de cátedras vitalícias, o modelo de ensino superior constituído a partir das faculdades isoladas e um modelo de universidade composta pela justaposição de escolas profissionais, mantendo a cultura de maior preocupação com o ensino e não com a pesquisa, tendo reforçado também o modelo de centralização do sistema de educação superior, destaque-se o papel de fiscalização e autorização dado ao Conselho Federal de Educação. Ao mesmo tempo, instituiu a representatividade estudantil nos órgãos colegiados, embora não tenha estipulado a proporção de representantes.

No caso da Lei da Reforma Universitária aprovada em 1968, esta trouxe como principais alterações, a criação de departamentos, bem como do sistema de créditos, o vestibular com caráter classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, dentre outras inovações. “A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando, as respectivas chefias a ter caráter rotativo” e “o exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória” (OLIVEN, 2002, p. 33).

A política educacional do Estado ditatorial que se iniciou no período pós-1964 no Brasil colocou de forma aguçada e crescente no patamar mais alto e de maior complexidade, todos os dilemas e contradições históricas da educação institucional no Brasil (NETTO, 2011).

Segundo Libâneo et al. (2012, p. 164) “a industrialização crescente, especialmente nos anos de 1950 a 1960, levou à adoção da política de educação para o desenvolvimento, com claro incentivo ao ensino técnico-profissional”, o que incidiu diretamente no contexto do ensino superior, uma vez que uma das soluções do Regime para o aumento da demanda por vagas no ensino superior foi a expansão do ensino técnico profissionalizante de nível médio, para, ainda que temporariamente, sanar os anseios pela formação superior que daria subsídios para ingresso no mercado de trabalho.

Na medida em que avança o processo de modernização, o qual se dá mediante a transferência do setor tradicional para o moderno, ocorre também um aumento das necessidades de escolarização, em todos os níveis, sucedendo com isso um crescimento de demanda efetiva de educação, incumbindo à escolarização da necessidade de preparar os novos contingentes para as novas atividades em expansão (ROMANELLI, 1986).

Conforme Bezerra e Araújo (2016), é notório a perspectiva da compulsoriedade impressa ao ensino profissional instituída na LDB de 1971 (Lei nº 5.692 de 11 de agosto 1971),

a qual instituiu a compulsoriedade do ensino profissional aos currículos do segundo grau de forma autoritária. “O golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média, a fim de conter as aspirações ao ensino superior” (LIBÂNEO, et.al., 2012, p. 164).

Para Netto (2011), o regime ditatorial logrou ao ensino médio não apenas a ampliação do número de matrículas, mas também e primordialmente, a dotação desse nível de ensino de um direcionamento profissionalizante de caráter terminal. Ou seja, um nível de formação de mão de obra cuja massa populacional não almejasse a continuação dos estudos em nível superior. Isso foi realizado segundo o autor, por meio de uma acentuada degradação da rede pública aliada à política privatizante da ditadura no campo educacional.

“A expansão da escola privada foi mais intensa após o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura militar e beneficiou grandemente a iniciativa privada, especialmente no ensino superior” (LIBÂNEO, et.al., 2012, p. 169). Complementando e reafirmando essa ideia, Netto (2011, p. 62) descreve que:

A política educacional da ditadura não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimento em áreas mais prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grande negócio.

Desde meados dos anos 1950, segundo Netto (2011), vinha se consolidando no Brasil uma alteração na estrutura da demanda social por educação institucional, o que pode ter como um dos fatores geradores, o desenvolvimento vinculado à industrialização pesada, a qual demandava qualificação profissional.

O conceito de demanda social de educação para Romanelli (1986, p. 70) é ressaltado como o elemento que:

[...] pode constituir-se em demanda potencial, ou tornar-se demanda efetiva. Isso quer dizer que nem sempre a demanda potencial se traduz, em sua totalidade, por uma procura efetiva de mais escola. Numa sociedade, a demanda potencial de educação tem sido um fator que cresce em função do crescimento demográfico. A demanda efetiva, porém, é um fator que cresce não só em função do crescimento demográfico, mas também em função de outras causas. A industrialização e a deterioração das relações de produção no setor agrícola, as quais tiveram como consequência a aceleração do processo de urbanização, constituem um fator que pode ser computado como determinante de uma procura efetiva por mais educação (ROMANELLI, 1986, p. 70)

[...]

As mudanças no sistema educacional ocorrem tanto no que concerne aos aspectos quantitativos, por suscitar maior procura da escola, quanto no que concerne aos aspectos qualitativos, pela necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela

dinamização e modernização da economia, da vida social e da cultura (ROMANELLI, 1986, p. 108).

Oliven (2002, p. 34) destaca que “a pressão pelo aumento de vagas, tornou-se cada vez mais forte logo após 1968”, o que legitimou a “uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos”, de forma que essa expansão do sistema com anuência do governo, fez com que “no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estivesse matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas.”

O contexto ditatorial, por razões de tensões econômico-políticas, agravadas pelos movimentos contrários ao Regime, destaque-se o protagonismo do movimento estudantil como vanguarda questionadora da “ordem”, e ao mesmo tempo como possível mobilizadora e condensadora de interesses contrários ao regime ditatorial, adotou como estratégia de contenção das massas que reivindicavam níveis de educação cada vez mais elevados, a adoção da educação como prioridade dentro do regime.

Entre 1964 e 1968, a política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação do corpo docente [...]” (NETTO, 2011, p. 58).

Destaque-se o fato da mais alta repressão realizada contra as manifestações da UNE e a posição de ilegalidade da entidade declarada em 1966 pelo governo ditatorial.

A respeito da larga estratégia de repressão a setores estudantis e a movimentos universitários de uma forma geral, seja de docentes ou discente, pode-se afirmar, baseando-se nos relatos trazidos por Oliven (2002), a existência de um duplo movimento que poderia ser caracterizado como funcional à estratégia de repressão do regime aos segmentos universitários: de um lado a própria expansão do ensino superior pela via de criação e ampliação das faculdades privadas constituídas de forma isolada e centradas no ensino, a qual era vista com bons olhos pelos governos militares, pois dificultava a mobilização política dos estudantes; por outro lado, a realização de um processo de limpeza ideológica por meio da cassação de professores nas universidades públicas que eram consideradas pelo regime como centros de subversão.

### 2.2.1 A redemocratização, o neoliberalismo e a contrarreforma do Estado nos anos de 1990

O processo de redemocratização no Brasil não ocorreu de forma isolada e autônoma em relação aos processos macrossociais que compunham a conjuntura econômico-política mundial entre os fins da década de 1970, o decorrer dos anos de 1980 e o início dos anos 1990. A economia política mundial, e especialmente a economia dos países periféricos como o Brasil, estava sucumbida nos resultados da crise da década de 1970 que se alastrara pelo mundo, e que colocara os custos para serem pagos pelos países mais pobres, através de dois mecanismos principais: a alta dos juros aliada a dolarização da economia mundial e o mecanismo da dívida “pública” (HARVEY, 2012)

Como parte do processo de esgotamento do modelo “desenvolvimentista” instalado no Brasil desde os anos 1950 e aprofundado no período da ditadura militar, acirraram-se no país, na década de 1980, as péssimas condições de vida e de trabalho da população brasileira, expressas nos movimentos contra a ditadura, por reformas sociais, por reabertura política e por acesso a bens e serviços públicos (MOTA, 2011). Tudo isso, incidiu diretamente nas formas de organização da classe trabalhadora e incitou manifestações que requisitavam do Estado formas de intervenção na situação posta em escala planetária ou, nos termos de Behring (2008, p. 60), no “mundializado território do capital”.

Dessa forma é possível afirmar que o processo de redemocratização teve como pano de fundo a própria crise capitalista pois ela cooperou diretamente para promover a deslegitimação dos governos militares e gerou dificuldades de crescimento econômico, o que de forma consequencial desencadeou manifestações e lutas que objetivavam a queda do regime ditatorial e a implantação da democracia. Associado a crise percebe-se a ascensão das premissas neoliberais, onde “a ofensiva neoliberal agravou profundamente o quadro social brasileiro, desencadeando aumento da demanda por políticas sociais e, simultaneamente, defendendo a contenção dos gastos sociais” (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2003, p. 120).

Entre a década de 1970 e 1980, com o processo de reestruturação produtiva, flexibilização das relações de trabalho, reordenamento da acumulação – agora flexível e financeirizada - em nível mundial, ocorreram mudanças significativas no mundo do trabalho, como retrocessos em legislações trabalhistas, fechamento e precarização de postos de trabalho, massificação do desemprego em escala mundial, aumento da informalidade, alta da inflação, conjunturas políticas diversas e tensas em todo o mundo (MOTA, 2011).

Segundo Harvey (2012, pp. 152 e 156), o que houve foi “a formação de um mercado de ações global, de mercados futuros de mercadorias (e até de dívidas) globais, de acordos de compensação recíproca de taxas de juros e moedas, ao lado da acelerada mobilidade geográfica de fundos”, ocasionando direta “pela primeira vez a criação de um único mercado mundial de dinheiro e de crédito”. Para o referido autor, pode-se considerar ter sido “o colapso do fordismo-keynesianismo que fez o prato da balança pender para o fortalecimento do capital financeiro.”

A década de 1980 especialmente, tornou-se palco do aprofundamento do sistema da dívida pública, justamente a partir do processo de desregulamentação do mercado de capitais, dos fluxos de capitais e do mercado financeiro internacional, que gerou no caso dos países latino americanos, o problema de superespeculação de suas dívidas para com os países centrais, como estratégia desses de supervalorização do capital emprestado àqueles, na criação de um capital especulativo e fictício na esfera financeira, tendo pois, sido uma das formas de escoamento e valorização de capital, a partir do aprofundamento do sistema de empréstimos e do aumento descontrolado dos juros, associando-se a isso o processo de privatizações realizados em todo o mundo (IAMAMOTO, 2012).

Harvey (2011) destaca que foi na mesma década de 1980, que se iniciou em nível mundial o processo de privatização dos bens públicos desde empresas administradas pelo Estado - que foram abertas ao capital privado - até os serviços de utilidade pública, como água, eletricidade, telecomunicações e transporte, bem como educação, saúde e habitação. Materializado no avanço do mercado sobre os serviços, até então públicos, e no retrocesso de direitos sociais vinculados ao trabalho, dado o processo de reestruturação produtiva massificador do desemprego, da precariedade das condições de vida e de trabalho, o novo contexto acarretou entraves significativos à ampliação e à materialização das políticas sociais.

Sendo assim, a quebra do sistema de regulação dos mercados e a flexibilização das relações financeiras se constituíram como mecanismo central do escoamento e valorização de capital, a partir do aprofundamento do sistema de empréstimos e do aumento descontrolado dos juros, e passaram a incidir diretamente sobre a economia dos países periféricos como os países latino americanos. Com isso foi gerado a transferência exorbitante da riqueza desses países para as grandes instituições financeiras internacionais localizadas nos países de economia central, a exemplo os Estados Unidos da América. Além disso, nutriu-se de forma mais concreta a partir desse contexto, as ideias neoliberais de privatização dos bens e serviços públicos, por serem estes caros e significarem altas despesas para o Estado segundo as preconizações neoliberais (HARVEY, 2011).

No âmbito da América Latina os efeitos do processo de endividamento foram inúmeros:

Empobrecimento generalizado, especialmente de seu país mais rico, o Brasil, crise dos serviços sociais públicos [...] desemprego, agudização da informalidade na economia, favorecimento da produção para a exportação em detrimento das necessidades internas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 139).

No caso do Brasil, Behring (2008) ressalta, que a dívida “pública” nos dias de hoje, apesar de ter sido contraída em sua maior parte pelo setor privado, por pressões do Fundo Monetário Internacional, passou por um processo crescente de socialização, de modo que atualmente 70% de seu montante seja estatal, devido ao processo de estatização das dívidas contraídas na década de 70. Isso tem impactado diretamente no financiamento das políticas sociais e a garantia dos direitos sociais.

É interessante notar, que embora os anos 1980 sejam considerados a década perdida em função das baixas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), do arrocho dos salários e do aumento da concentração de riqueza, foram também os anos em que a sociedade brasileira viveu um conjunto de transformações que formaram o solo histórico recente para o surgimento de um “novo” processo de luta entre as classes fundamentais no país. E, apesar dessa década ter significado uma derrota econômica para os trabalhadores, o mesmo não se pode dizer da organização política, considerando a grande organização de trabalhadores, inclusive com a construção de entidades representativas à época, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST) (MOTA, 2011).

O próprio processo de acumulação flexível pelo capital em nível mundial, tem significado uma estratégia de enfrentamento da crise nos limites da ordem capitalista (MOTA, 2011), agora com foco central no papel dos bancos e do mercado financeiro internacional (CHESNAIS, 2005), provocando o processo também intitulado de “monetarização”, o qual nas palavras de Chauí (2011, p. 319).

[...] significa a ausência de relação concreta entre a economia real e a economia virtual, de maneira que as somas astronômicas circulam sem corresponder à produtividade e a um aumento real das riquezas, “flutuam” como bolhas especulativas que se deslocam de um país para outro, acarretando a ilusão de prosperidade ao chegar a realidade da miséria ao partir.

É precisamente desse cenário que decorre a afirmação inicial nesse tópico, de que o processo de redemocratização no Brasil não ocorreu de forma isolada e autônoma em relação aos processos macrossociais que compunham a conjuntura econômico-política mundial entre

os fins da década de 1970, o decorrer dos anos de 1980 e o início dos anos 1990, uma vez que a redemocratização enquanto luta pela restituição de um Estado Democrático de Direito, era também a luta por um Estado que intervisse na questão social considerando o agravamento e pauperização das condições de vida e de trabalho da população, ao mesmo tempo essa intervenção deveria está prevista na lei máxima do país: a Constituição Federal de 1988, àquela época em construção, mediante a materialização de direitos sociais.

Nesse contexto da década de 1980, de duros desafios sociais, políticos, econômicos e culturais, foi promulgada a “Constituição Cidadã de 1988”, na qual consagrou-se legalmente o dever do Estado de promover políticas públicas para a efetivação de direitos no âmbito da sociedade brasileira. A efervescência das lutas sociais, em concomitância com a crise internacional do capital e com o esgotamento do modelo desenvolvimentista, constituiu o chão histórico e o caldo cultural do processo constituinte de 1988.

A introdução dos direitos sociais como enunciadores da relação entre Estado e sociedade está vinculada a um projeto de Estado social, constituindo-se em um novo patamar de compreensão dos enfrentamentos da questão social, incorporando-se às conquistas dos direitos civis e políticos. (COUTO, 2010, p. 33)

Entretanto, é importante notar, que conforme salientado por Boschetti (2010), a crise chega ao Brasil de forma mais aguda, exatamente quando o país vive um processo de restituição do Estado Democrático, comprometendo a prerrogativa constitucional do dever do Estado para com os direitos sociais, assegurado na Constituição Federal de 1988, pois, estava à frente das prerrogativas constitucionais, a desregulamentação e flexibilização dos direitos sociais, promovidas nacional e internacionalmente pela ofensiva neoliberal.

“Todas as garantias constitucionais que foram consubstanciadas em legislações ordinárias posteriores passaram a ser alvo de desmontes pelos governos que sucederam a constituição de 1988” (COUTO, 2010, p. 144). No caso do próprio direito a educação:

Se por um lado, após muitas lutas garantimos o direito à educação, como parte dos direitos sociais, pela democratização da sociedade e a gestão democrática da educação, por outro, o mundo já vivia uma crise do capitalismo, e suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via-, que redefinem o papel do Estado, e diminuem a sua atuação como executor das políticas sociais. Vivemos, portanto a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá-los (PERONI, 2008, p. 1).

Ressalte-se que, mesmo a crise brasileira não sendo “um produto direto da crise internacional, é por ela determinada em função do modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil e pelas relações sociais nele vigentes” (MOTA, 2011, p. 63). Ou seja, o fim dos anos de 1980, foram construídos por todas as continuidades e rupturas dos anos que lhe precederam, e

deixavam no Brasil um terreno fértil para que o neoliberalismo se implementasse de forma mais acentuada e consolidasse aqui as suas premissas. O contexto era de notáveis elementos propiciadores para isso, quais sejam: crise econômica, postura ideológica de privatização dos bens e serviços públicos por parte das classes médias e da alta burguesia brasileira, e avanço legal no campo dos direitos sociais prestes a serem desmontados ou atacados para impedir a intervenção do Estado na promoção do bem estar da população brasileira.

Por neoliberalismo entende-se o movimento ideopolítico nascido no pós-Segunda Guerra Mundial, como reação teórica e política ao estado de Bem estar Social – modelo de Estado intervencionista, que se instalou no mundo a partir da crise capitalista dos anos 1970, e que teve como principais ideólogos Friedrich Hayek e Milton Friedman, dos quais Hayek construiu propostas de uma sociedade livre de interferências do Estado na promoção do bem estar social, uma vez que a desigualdade era advogada como um valor positivo (ANDERSON, 1995).

De acordo com Chauí (2011) o grupo dos neoliberais passou a ser ferrenhamente ouvido, quando no início dos anos de 1970 o capitalismo conheceu seu estágio de estagflação (baixo crescimento e alta inflação), momento em que os mesmos ofereciam a suposta explicação como sendo a crise resultado dos altos encargos sociais do Estado. Pode-se acrescentar a isso a preciosa colocação de Behring (2009, p. 10-11), na qual a autora afirma que:

a fórmula neoliberal para sair da crise pode ser resumida em algumas proposições básicas: 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa *natural* de desemprego, ou seja, a recomposição do exército industrial de reserva que permita pressões sobre os salários e os direitos, tendo em vista a elevação das taxas de mais-valia e de lucro; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior. Apenas no final dos anos de 1970, início dos de 1980, tais indicações transformam-se em programas de governo, com Margareth (p. 10) Thatcher (Inglaterra, 1979), Ronald Reagan (EUA, 1980) e Helmut Kohl (Alemanha Ocidental, 1982). (p. 11)

Therborn (1995) advoga que o neoliberalismo deve ser situado no contexto de ampliação da abertura e avanço do poder dos mercados, especialmente o mercado monetário e mais ainda o financeiro, sobre as empresas e sobre o próprio Estado a partir do pós Segunda Guerra Mundial, contexto em que os mercados mundiais se abriram e a comercialização passou a crescer mais do que a própria produção mundial.

Em termos de sucesso das premissas neoliberais, Borón (1995) considera que o que se obteve foi a construção de sociedades mais desiguais, a partir da crença de que, desse modo os avultosos recursos que concentravam-se nas mãos dos ricos pudessem originar altos fluxos de investimentos, nos mercados abertos e em expansão, embora em lugares como EUA e América Latina, estudos comprovem que, os setores mais ricos da sociedade tenham acumulado uma impressionante quantidade de recursos e rendas sem que isso tenha se traduzido em investimentos.

Em outros países onde o receituário neoliberal foi implementado pelos Estados nacionais, uma das suas principais justificativas, a premissa da redução dos gastos sociais, não conseguiu se realizar na realidade, pois, ao contrário, no caso de alguns países, o que ocorreu de fato foi que “o crescimento do desemprego levou ao aumento da demanda por proteção social e por maiores gastos públicos” (BEHRING, 2009, p. 11).

De acordo com autores como Harvey (2012) e Behring (2008), o neoliberalismo tem como essência o afastamento dos obstáculos à circulação do fluxo de mercadorias e dinheiro, a partir da contrarreforma do Estado. Para Chauí (2011, p. 313) isso significa uma proposta que busca a “abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização.”

Borón (1995) ressalta a existência atual do senso comum neoliberal, o qual se implantou nas massas dando significados neoliberais ao Estado, às empresas, e ao próprio mercado, quais sejam: o mercado é idolatrado, o Estado é demonizado, a empresa privada é exaltada e o “darwinismo social” aparece como algo desejável e eficaz do ponto de vista econômico. De forma mais completa, Chauí (2011, p. 317), afirma que “visto sob a perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é de modo algum a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e o desaparecimento do fundo público”, mas pelo contrário, o neoliberalismo:

É a posição política, vitoriosa no momento, que decide cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos, cortar o financiamento público do salário indireto e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu (CHAUÍ, 2011, p. 317).

É necessário considerar que nos anos 70 o neoliberalismo não se implantou de forma homogênea e ao mesmo tempo em todos os países, especificamente nos países latino-americanos, inclusive o Brasil. Resguardadas as particularidades históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas de cada país, no Brasil o neoliberalismo se consagrou como ideologia

política de governo e como direção econômica assumida pelo Estado a partir dos anos 1990, principalmente a partir dos governos Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso.

[...] nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade. Ao contrário, as diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Francisco de Oliveira em seu brilhante texto “*O culto a Moloch: Bresser Pereira e a reforma gerencial do Estado*”, destaca que o processo de reforma do Estado no Brasil constituiu um movimento de caráter ideopolítico, cuja legitimidade partia das proposições teóricas de Bresser Pereira que foi o principal ideólogo do movimento de reforma gerencial do Estado brasileiro e do próprio governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Oliveira (2012), Bresser Pereira como o principal ideólogo da reforma gerencial do Estado constituído no governo FHC, realiza erroneamente uma identificação direta do serviço público como burocracia e ao mesmo tempo nega qualquer relação da administração empresarial do setor privado com a burocracia.

Para Oliveira (2012), Bresser Pereira justificava em suas análises “superficiais”, que a reforma do Estado era necessária diante do quadro somatório das crises: crise fiscal, crise burocrática, crise do Welfare State, crise de regulação e crise do Estado, cuja soma resultava na necessidade de reformar o Estado a partir da implantação de um modelo gerencial de administração empresarial do Estado. Para o referido ideólogo, Bresser Pereira, o movimento de reforma do Estado brasileiro se fazia extremamente necessário e oportuno, ante o processo de democratização que vinha sendo um dos principais responsáveis por essas crises instaladas.

A crise do Estado de Bem-Estar leva à diminuição da esfera pública ou ao gradual desaparecimento da identidade entre bem público e direitos. Essa diminuição, na medida em que é determinada pela destinação do fundo público ao capital, significa a ampliação da esfera privada. Sob essa perspectiva, podemos definir politicamente o neoliberalismo como encolhimento da esfera pública e ampliação da esfera privada. (CHAUÍ, 2011, p. 317).

É imprescindível destacar que, concordando com Pereira (2011, p. 44) “quando se fala de “crise” do Estado de Bem-Estar, tudo leva a crer que a política social entrou em falência, o que não corresponde à realidade”. Entretanto, o que na verdade entrou em crise não foi necessariamente o Estado, nem as políticas sociais, mas um modelo de Estado específico: o Estado de Bem-Estar, que fundamentado nas prerrogativas keynesianas e estruturado a partir de um momento histórico específico da acumulação capitalista, firmou um contrato social

inexistente antes da Segunda Guerra Mundial, ao mesmo tempo que se exauriu quando a taxa de lucro se estagnou, e os interesses capitalistas requisitaram do Estado o seu maior redirecionamento para assegurar os interesses da acumulação e não dos trabalhadores.

“É em vista dessa mudança que se pode dizer que as políticas sociais não morreram, mas se reestruturaram, para seguir novos desígnios que extrapolam os limites institucionais e históricos do Welfare State, enquanto este sim entrou em crise” (PEREIRA, 2011, p. 57).

De acordo com Chauí (2011), é no processo de mudanças societárias ocorridas com a mundialização do capital, a financeirização econômica e o avanço do neoliberalismo que cada vez mais “não só a economia, mas também a política é considerada assunto de especialistas e que as decisões parecem ser de natureza técnica, via de regra secretas ou publicadas em linguagem incompreensível para a maioria dos cidadãos”.

Essa afirmação incita a pensar a reforma do Estado como este movimento de tentativa de implantação de uma determinada direção ideopolítica e econômica que concebe as dimensões da vida econômica, política e social como questões de natureza técnicas, que acabam por provocar processos nos quais “as decisões escapam inteiramente dos cidadãos, e essa exclusão consolida o fenômeno do encolhimento do espaço público e a despolitização da sociedade” (CHAUÍ, 2011, p. 323).

O processo chamado de contrarreforma, ou por outros de reforma gerencial, significa fortes impactos para a maior parcela da população e para as políticas geridas pelo Estado, pois existe um conjunto de políticas que pela ótica própria da ordem burguesa, são fragmentadas e aplicadas desconectadamente entre si e o conjunto da sociedade, além da ausência e/ou incipiência de espaços de participação social na elaboração de um planejamento participativo para uma gestão democrática das políticas públicas (RAICHELIS, 2011), o Estado tem priorizado o direcionamento dos recursos do fundo público para os interesses do capital, seja mediante investimento público em Instituições privadas, seja por meio de grandes investimentos em infraestrutura e Pesquisa e Desenvolvimento (SALVADOR, 2010).

Chauí (2011, p. 314) ressalta que, “o fundo público caracteriza-se pelo financiamento simultâneo da acumulação do capital e da reprodução da força de trabalho”, pois, a partir do Estado de Bem-Estar, passou a ocorrer a gestão acirrada dos fundos públicos, “os quais se tornaram condição da acumulação e da reprodução do capital (e da formação da taxa de lucro), bem como da reprodução da força de trabalho por meio das despesas sociais.”

## **2.2.2 Algumas considerações sobre a educação superior brasileira no contexto da contrarreforma**

Desde os anos 1990 o Brasil passa por um tensionamento entre a restituição do Estado Democrático de Direito, a partir da ampliação dos direitos e políticas sociais, e sua materialização no contexto de crise e reestruturação do capital, que se delinea pela perspectiva neoliberal de redução do Estado para os interesses do trabalho e de contenção de gastos sociais.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira (LIBÂNEO, 2012, p. 186).

É de extrema importância salientar, que conforme Azevedo (2004), essa redução ou minimização do Estado, esse Estado-mínimo não é sinônimo de Estado fraco, pois, no que se refere às estratégias de acumulação esse Estado tem se tornado mais forte do que nunca, a partir do ponto em que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global.

No caso da educação superior, direito social aqui em questão, o processo de contrarreforma incidiu diretamente no seu papel e configurações, e a inseriu no seio da contradição pós-constituente, qual seja: a materialização dos direitos sociais assegurados na Constituição Federal principalmente a partir das necessárias legislações complementares, e os preceitos neoliberais de redução ou anulação desses direitos.

De acordo com Oliven (2002) podemos destacar como principais contribuições da Constituição Federal de 1988 para a educação no Brasil, a destinação de no mínimo “18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino”, bem como o asseguramento da “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis”, além da criação do Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais”, e a reafirmação no seu artigo 207 da “indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades”

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 iniciou-se no campo da educação, o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio a ser aprovada no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96, a qual previa variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados.

Seguindo as argumentações de Oliven (2002), no caso das principais contribuições da LDB aprovada em 1996 pode-se ressaltar que essa referida lei trouxe para a educação superior nacional a institucionalização do processo de avaliação de cursos e de instituições de

Ensino Superior (IES), devendo constituir-se como um processo regular e sistemático que é pré-condição para o credenciamento e credenciamento a partir do resultado das avaliações dessas IES.

Também na nova LDBN foi estabelecido que, para que uma instituição possa ser considerada universidade e, portanto, gozar de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades etc., ela deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral. Assim, a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que levaram à institucionalização da pesquisa (OLIVEN, 2002, p. 37).

A educação brasileira encontra-se em meio a um período de intensas modificações, tanto no campo jurídico-institucional, quanto no âmbito social e econômico, com ameaças reais ao seu orçamento, e alterações no perfil discente decorrente da reorganização das formas de acesso e permanência no ensino superior no país. A população encontra-se em um estado gradativo e aumentado de degradação das condições de vida e de trabalho, considerando-se o alto índice de desemprego, a crise econômica do capital, a reestruturação produtiva, a era da informação, a sociedade em rede, a precarização dos serviços e políticas sociais públicas a partir do processo de contrarreforma do Estado, dentre tantas outras variáveis que expressam essa realidade em contínua modificação.

Mas, a realidade da educação brasileira, enquanto realidade social, é multifacetada e contraditória. Dado todas as questões sociais, políticas, econômicas e culturais que a envolvem, grandes contradições de acesso e permanência permeiam não só o debate ideopolítico, como a realidade cotidiana da educação brasileira, desde a educação básica ao ensino superior.

Uma Educação Básica que apesar de universal detém altos índices de evasão, retenção e abandono, atrelada a inúmeras questões sociais e ao insuficiente financiamento. Uma educação superior que devido à demanda histórica por vagas, não é universalizada, e representa um dos maiores nichos de mercantilização dos direitos sociais, dado o alarmado crescimento da iniciativa privada nesse campo a partir de incentivos políticos e econômicos do poder público, por meio da flexibilização das legislações, incentivos fiscais, acordos de mercado e etc. (LIBÂNEO et.al., 2012).

Aqui tratar-se-á das variáveis contraditórias que permeiam a realidade da educação superior brasileira, a começar pela afirmação de que o Estado brasileiro tem materializado iniciativas político-ideológicas do neoliberalismo contraindo para si o processo de contrarreforma no contexto da mundialização do capital, da financeirização da economia e do

desenvolvimento de uma conjuntura onde a luta de classes articula-se contra essas políticas neoliberais (BEHRING, 2008). É imprescindível notar, que ao analisar com precisão o real significado das políticas neoliberais, conclui-se que “elas foram e são fundamentalmente políticas econômicas de exclusão social” (SALAMA, 1995, p. 155).

Deste modo, o neoliberalismo tem como objetivo gerar uma necessidade de reforma do Estado e das instituições educacionais para aumentar a produtividade do Brasil e, conseqüentemente, inserir o país em uma reorganização do modo de produção capitalista. Portanto, ao considerarmos a educação como parte do Estado capitalista, devido a sua constituição a educação passa a ser um campo também de reforma do Estado, uma vez que os adeptos desta nova reforma, como os neoliberais, alegam que o fracasso escolar é atrelado à ineficiência do modelo escolar, fruto de um Estado mal reestruturado. (CHAGURI; TONELLI; BONADIO, 2011, p.529).

Historicamente o Estado coloca à educação brasileira, entraves e limites próprios de uma nação subdesenvolvida, subordinada e dependente das grandes economias centrais e hegemônicas, onde a luta de classes se localiza no âmbito do movimento contraditório do capital e da desigualdade gerada por este.

O próprio processo de privatizações que constituindo o processo de reforma da educação englobou de cheio a política educacional, e que se justificava no campo do Estado brasileiro como a diretriz de diversificação e ampliação da oferta de vagas, diretriz essa recomendada pelos organismos multilaterais, foi iniciado no regime militar e retomado de forma aprofundada no governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990. Ou seja, desde o período da ditadura militar, a política educacional passou a ser mais nitidamente concebida como um serviço a ser ofertado via mercado e sofrendo, por essa carcaça ideológica, um sério e constante processo de privatizações.

O pano de fundo da reforma educacional brasileira, no contexto das transformações sociais ocorridas no mundo por volta dos anos 80 do século XX, começou a delinear-se nos anos 1990 com o governo de Fernando Collor (1990-1992), que deu início à abertura do mercado brasileiro com o objetivo de inserir o país em âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional. Essa tendência manteve-se ao longo dos governos seguintes de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). A atrelagem financeira ao mercado globalizado refletiu-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de cunho social e, entre elas, a educação (LIBANEO, 2012, p. 186).

O que se nota no contexto da educação brasileira, é que, mesmo o acesso à escola estando determinado no Capítulo II Art. 6º da Constituição Federal do Brasil a Educação como “direito de todos”, este não tem se materializado socialmente como um direito universal onde todos tenham acesso efetivo independente da sua condição de classe a uma educação com qualidade. E, embora haja investimento público em instituições estatais esse investimento se dar menor que a demanda efetiva e não promove a qualidade necessária na oferta, resultando

em altos índices de retenção e/ou abandono, resultantes de múltiplos fatores de cunho social, econômico, educacional, cultural, dentre outros, que compõem a realidade educacional no Brasil.

Ressalte-se a atual criação do sistema de investimento do orçamento público em instituições de ensino privadas, em uma quantia, que se fosse investido em instituições públicas estatais gerariam um significativo aumento do número de vagas no ensino superior com o aumento da qualidade a partir da universalização da política de permanência e do acesso à educação superior ainda não universalizada.

Portanto, enquanto amplia-se as vagas no ensino superior via REUNI – (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que amplia o número de vagas nas instituições federais de ensino superior públicas (Universidades Federais - UFs, e Institutos Federais - IFs) desproporcional ao orçamento destinado, frente a defasagem no quadro docente, as demandas de assistência estudantil e a infraestrutura física das instituições, amplia-se pela via privada principalmente mediante o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com altos investimentos na educação superior nas instituições privadas, que por sinal, apesar do número de vagas ociosas e da falta de política de assistência estudantil, cresce desproporcional às instituições públicas.

Os fatos acima mencionados são frutos diretos das ideias neoliberais para a Educação, pois Libâneo et. al.(2012, p. 150) descrevem detalhadamente que a sugestão dos neoliberais para a Educação, é que “o Estado dê aos pais vales-escolas ou cheques com o valor necessário para manter os estudos dos filhos, cabendo ao mercado das escolas públicas e particulares disputar esses subsídios”, o que no caso do ensino superior significa que “o Estado financiaria o aluno que não pudesse pagar seus estudos, e este devolveria os valores do empréstimo depois de formado”.

O Censo da Educação Superior (2015) demonstra que 87,5% das instituições de educação superior são privadas e 12,5% das IES são públicas, apontando uma realidade onde a oferta de ensino superior no país se dá majoritariamente mediante o mercado. Ou seja, a educação superior no Brasil apesar de ser concebida como direito tem sua maior parcela mercantilizada em instituições privadas.

De 2011 para 2015 de acordo com o Censo 2015, as instituições de ensino superior público tiveram um aumento de aproximadamente 3,9%, enquanto as instituições privadas tiveram um decréscimo de 0,5%. É importante notar que essa tendência de “crescimento insuficiente do setor de educação superior público em relação ao setor privado” já tinha sido analisada prospectivamente por autores como Sguissardi (2008, p. 996) o qual assinala:

A multiplicação dos campi das IFES, a criação recente de mais 12 universidades federais em diversos estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, e, certamente, o REUNI deverão ter importante impacto nos números referentes às instituições e matrículas do setor público federal. Mas, infelizmente, seu efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuto diante do muito mais expressivo crescimento do setor privado, especialmente representado pelo sub-setor particular ou privado/mercantil.

A Escola até certo ponto reproduz a estratificação social, mas por outro lado configura-se como terreno fértil à ressignificação do conhecimento lá apreendido, terreno no qual os indivíduos inseridos podem gerar alternativas de resistência e luta contra a lógica da Escola desigual sobre os padrões sociais, políticos, ideológicos e econômicos dominantes, e contra as iniciativas dominantes a ela destinadas pela via de políticas precarizadas, mínimas e favorecedoras do acentuamento cada vez maior da estratificação social na Educação.

Qualidade social da educação significa não apenas a diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser participe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania (LIBÂNEO, et. al., 2012, p. 166).

Como já citado esse processo de contrarreforma do Estado incidiu diretamente sobre a educação brasileira destacando aqui o sistema público estatal de ensino, para o qual o próprio Estado, redirecionado por interesses de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, provedores diretos de políticas neoliberais para a Educação, e para os quais, as iniciativas e interesses se orientam na contramão da tentativa de universalização do direito a Educação básica e superior reivindicada pela classe trabalhadora.

No caso brasileiro, a atual política social é parte do projeto de reforma do Estado que tem, como diagnóstico aquele proposto pelo neoliberalismo, e partilhado pela Terceira Via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. (PERONI, 2008, p. 2).

Os interesses dessas reformas integram o conjunto de “reformas” demandadas por organizações internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional) e CEPAL (Comissão Econômica Mundial para América Latina e Caribe), que tem como principal argumento “o estabelecimento de padrões educacionais para o desenvolvimento educacional e social da América Latina”. Mas, esse argumento vem repleto de interesses ligados a atual configuração assumida pelo capital mundializado e sobre as bases do imperialismo.

O Ministério da Educação no documento “*A democratização e expansão da educação superior no país*” (s/d, p. 19), deixa claro o fato de que as mudanças trazidas à educação brasileira, especificamente a educação superior foram propostas formuladas e postas pelos organismos internacionais. “A Declaração Mundial sobre Educação Superior elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, realizada em outubro de 1998, trouxe alguns dos elementos diretivos da política adotada pelo Ministério da Educação entre 2003 e 2014”.

Ou seja, “a função social da escola é proposta por alguns organismos internacionais, e pelo empresariado, que esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno à teoria do capital humano” (PERONI, 2008, p. 6). Dessa forma, as instituições educacionais, incluindo as instituições de ensino superior, direcionam sua gestão e planejamento para atender aos critérios do mercado, desde os padrões de avaliação governamental impostos, até os cursos ofertados de acordo com as demandas do capital.

De acordo com Andriola (2008), quanto à avaliação, atualmente o Estado assume um modelo híbrido, ou seja, com dimensões reguladoras de controle e de supervisão, de forma que, substituiu o clássico modelo de regulação pública por critérios avaliativos mercadológicos que logrou ao papel do Estado o de definidor do *ethos* competitivo, a partir do qual o mercado é o principal agente que define os critérios de qualidade das Instituições de ensino superior, imprimindo ao papel educativo a característica de atividade cada vez mais competitiva.

De acordo com Peroni (2008, p. 7),

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocracia, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade.

Sendo assim, substitui-se o papel do Estado pelos interesses do mercado a partir do deslocamento de suas funções para a atuação do mercado. Criou-se historicamente ao redor e no meio da Educação brasileira, medidas que cada vez mais vem contribuindo para o atendimento pleno dos interesses de mercado sobre a escola e às políticas a ela destinadas. Falseiam a democratização do acesso reivindicado pela classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que o Estado insere nas políticas orçamentárias, por vias mercadológicas, a Educação não como um direito de todo (as), mas como uma mercadoria a ser negociada através da parceria público privada.

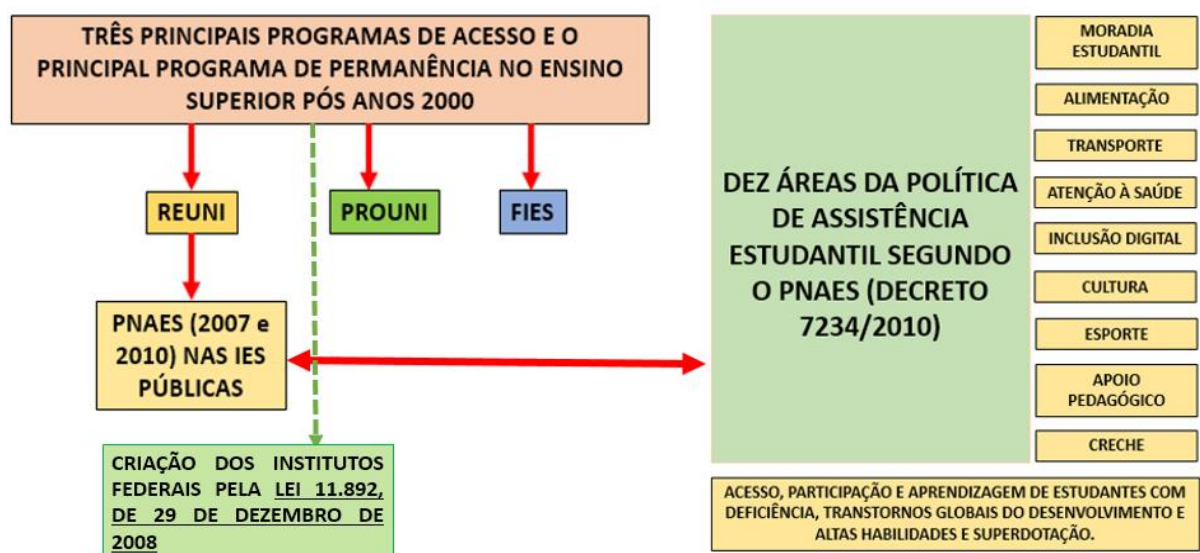
Mais especificamente na política educacional, ao mesmo tempo em que avançamos na luta por uma educação para todos, o Estado passa de executor a apenas o avaliador e indutor da qualidade através da avaliação. A gestão democrática passa a dar lugar para a gestão empresarial, já que o mercado é parâmetro de qualidade. (PERONI. 2008, p.13).

O Estado cujo papel foi redefinido pelas fases metamorfoseadas do Capital, empenha-se em mediar a relação, mas não em ser um executor direto e garantidor do acesso e permanência na escola pública estatal em que se faça presente a qualidade, a laicidade, e a gratuidade, que contribuam para a emancipação humana e não para a reprodução ampliada do sistema e da forma de sociabilidade capitalista, uma vez que a reprodução desta acirra a busca incessante pelo lucro e gera cada vez mais a concentração de renda, a concentração e centralização de capitais e ao mesmo tempo a pauperização das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora.

### 2.3 O ensino superior e a expansão democratizada

Ensino superior a partir dos anos 2000 pode ser compreendido quanto aos principais programas de acesso e permanência a partir da Figura 1, a seguir:

**Figura 1 – Esquema dos programas de acesso e permanência no ensino superior pós anos 2000**



Fonte: (Elaboração própria)

A expansão do ensino superior historicamente se constitui tanto da pressão social por mais vagas, quanto dos interesses político-econômicos que perpassam a dimensão

mercantilista do capital sobre a educação. Especificamente na década de 1990 documentos oficiais da Unesco segundo Castro (2010) já denotavam acentuada preocupação com a expansão da educação superior no Brasil e propunha as orientações de como deveria se desenvolver os processos de gestão e avaliação nesse campo, enfocando inclusive uma política de financiamento preferencialmente composta por recursos públicos e privados, compondo pois, um processo de diversificação e ampliação da igualdade de oportunidades.

Em 1990, no início do governo Collor, teve início a discussão internacional sobre um plano decenal para os nove países mais populosos do Terceiro Mundo. Proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Com o projeto de reformar toda a educação brasileira, este governo, cujo término se deu em 2002, apresentou seu Plano nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993 (art. 87, &1º, da Lei nº 9.394/1996) (LIBÂNEO, et. al., 2012, p. 179).

A autora ressalta que os documentos trazem como “perspectiva central a ampliação do acesso ao ensino superior através das vias da diversificação e internacionalização, buscando formar capital humano a fim de potenciar a capacidade competitiva dos países em desenvolvimento” (CASTRO, 2010, p. 196).

Após 1964, com a ditadura militar, vigorava a racionalidade tecnocrática na educação, e na Nova República, iniciativa com Sarney em 1985, propunha-se a racionalidade democrática. Nas reformas educacionais de meados dos anos 1990, existia na área educacional a racionalidade financeira, com preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e na excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial – ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens (LIBÂNEO, et. al., 2012, p. 176-177).

O processo de contrarreforma do Estado sobre a educação, ocorreu, considerando as peculiaridades da formação sociohistorico e econômica de cada país, nos países latino-americanos, se impondo na década de 1990 com um conjunto de reformas nos marcos da contrarreforma do Estado e do setor público, de acordo com as premissas neoliberais e o movimento ampliado de reestruturação do capitalismo mundial, que passaram a ser o paradigma do sistema de gestão pública na área educacional no Brasil (CASTRO, 2010).

A partir de uma série de documentos resultantes da ação de governos da região em parceria com agências multilaterais de desenvolvimento, tais reformas manifestaram elementos centrais como descentralização, construção de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente, as reformas curriculares e as novas formas de gestão dos sistemas de ensino. São elementos comuns aos países em desenvolvimento, interligados à mesma base de determinações econômicas, políticas

e sociais que contribuem para formatar o campo das políticas educacionais (CASTRO, 2010, p. 197)

O ensino superior no país ao longo dos últimos anos do século XXI tem sofrido um processo de expansão desencadeado por projetos governamentais que tem provocado o aumento do acesso à educação superior, tanto em termos quantitativos – aumento do número de vagas – quanto em termos qualitativos – mediante a implementação de condições de permanência no caso das Instituições de Ensino Superior públicas, por meio da Política de Assistência Estudantil.

A ideia básica presente nas reformas educativas, iniciadas na década de 1990, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos. Seguindo essa diretriz, o governo brasileiro vem reformando a educação superior, por meio de uma diversidade de instrumentos normativos, como leis ordinárias, decretos, portarias, medidas provisórias etc., cuja centralidade reside na restrição de gastos. Essa reforma, em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, fundamenta-se na lógica do mercado, na qualidade e na eficiência do sistema (produtividade e *qualidade total*), na avaliação quantitativa para concessão de recursos orçamentários, com controle finalístico, no empresariamento do ensino superior público, por meio da captação de recursos no setor privado. Ou seja, o mercado passa a assumir a centralidade, na reforma republicana neoliberal [...] (CHAVES, 2010, p. 485)

A expansão tem se dado por meio da operacionalização de três programas, sendo que dois tem o foco na expansão a partir da iniciativa privada – Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) –, e outro tem o foco na expansão a partir das Instituições de Ensino Superior públicas – o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Os três programas têm realizado a expansão do acesso ao ensino superior através do aumento do número de vagas tanto nas instituições de ensino superior públicas, como é o caso das Universidades Federais e Institutos Federais, como nas instituições de ensino privadas. Mas, a questão que se coloca no campo dos debates acerca da democratização do ensino superior é justamente as condições de permanência desses estudantes que embora agora tenham maiores possibilidades de acesso, encontram-se ao mesmo tempo dependentes da provisão de condições de permanência para que possam concluir seus cursos com sucesso.

No caso das Instituições de Ensino Superior públicas, UFs e IFs, conta-se com o Programa Nacional de Assistência Estudantil que se destina a prover as condições de permanência dos estudantes. A principal finalidade do PNAES é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a partir da democratização das condições de permanência; da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na

permanência e conclusão da educação superior; da redução das taxas de evasão e retenção; e da contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Entretanto, no caso das IES privadas ainda não existem grandes ações destinadas a assegurar a permanência dos estudantes nessas instituições. Ao acessarem por meio tanto do PROUNI quanto do FIES, onde é considerado para o acesso um perfil de baixa renda e poucas condições financeiras, encontram grandes dificuldades de permanecer dadas as suas poucas condições socioeconômicas, o que tem implicado algumas vezes no trancamento, retenção ou abandono escolar, já que existem pouquíssimas iniciativas nas IES privadas com relação a garantia da permanência, limitando-se apenas na maioria das vezes a concessão de bolsas parciais ou integrais de mensalidade ou algum auxílio financeiro como monitoria, por exemplo.

Filho et. al. (2007, p. 645) ressalta que o problema da evasão no ensino superior, ou seja, a não permanência do estudante até a conclusão do curso, “é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”.

Nos chamados países em desenvolvimento o fenômeno da demanda por vagas no ensino superior e o processo de expansão possuem peculiaridades que decorrem da “desigualdade regional, da má distribuição de renda e da baixa escolaridade média da população - recursos limitados para o ensino superior e a pesquisa e dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade”, pois percebe-se que “no contexto brasileiro, mais especificamente, os desafios ligados à educação superior podem ser condensados na tríade expansão, qualidade e democratização” (MEC, s/d, p. 19)

Dias Sobrinho (2010, p. 4) afirma que é necessário entender que “democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas”. Para esse autor, “além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores” é necessário que lhes sejam garantidos os “meios de permanência sustentável”, ou seja, que lhes sejam asseguradas “condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 4). Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”.

[...] a democratização da educação é uma necessidade, assim, com a expansão e a interiorização, por meio destes processos, novas oportunidades de acesso estão sendo construídas, cujo resultado visa em última instância aprimorar a oferta do serviço público na área educacional (LORENZET, 2017, p. 63).

A democratização do ensino superior configura-se mais expressivamente como um processo recente, desencadeado por múltiplos interesses, tanto pelos interesses dos organismos internacionais quanto pela necessidade nacional de ampliar as condições de acesso e permanência nas instituições de ensino superior públicas. “O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites” (MEC, s/d, p. 19).

Percebe-se que o conceito de expansão, enquanto a ampliação do número de vagas para acesso, é composto e interdeterminante em relação ao conceito de permanência e de qualidade, uma vez que para além do acesso, são necessárias condições dignas – que significam qualidade – que possibilitem permanecer.

Segundo Taufick (2013, p. 38),

Atendendo às demandas colocadas pelos representantes das instituições de ensino superior, dos movimentos estudantis e alinhado com a política de ampliação do atendimento das Universidades Federais aos alunos de mais baixa renda foi lançado, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, tendo como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

De acordo com Vargas (2011) precisamos considerar que o acesso não é condição determinante para a conclusão do curso, pois tendo em vista as desvantagens advindas da desigualdade de acesso aos capitais econômico, social e cultural, os estudantes que ingressam no ensino superior apresentam necessidades específicas, que precisam ser supridas, de forma a possibilitar-lhes concluir os estudos, a fim de que possam dispor de melhores condições materiais e culturais. “As dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja pela falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho” (VARGAS, 2011, p. 52).

Ainda conforme Vargas (2011, p. 53-54),

As políticas de expansão da educação superior serão tanto mais eficientes caso combinem ampliação de vagas com equidade no acesso e na permanência, e, para que isto ocorra, a assistência estudantil tem papel fundamental, uma vez que pode amenizar a influência de fatores que contribuem para a manutenção da disparidade de acesso ao ensino superior entre as classes sociais.

Conforme o decreto que institui o PNAES, as ações de Assistência Estudantil que visam a garantia da permanência mediante o enfoque em diversas áreas - 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, altas habilidades e superdotação –, devem ser implementadas de forma articulada ao processo de ensino, pesquisa e extensão, cabendo às instituições federais de ensino superior a definição dos critérios de seleção e também de avaliação do PNAES. Ou seja, não basta as instituições de ensino superior implementarem o programa, é necessário para além disso a realização de sua avaliação, o que implica em um processo contínuo e cíclico de monitoramento.

As principais diretrizes da expansão foram: a interiorização, partindo do pressuposto de que investimentos locais geram desenvolvimento regional e beneficiam estudantes menos favorecidos alterando o processo de deslocamento geográfico; a diversificação da oferta de cursos, enquanto meio de atender tanto as necessidades variadas de opções de estudantes, quanto aos interesses do mercado por mão-de-obra de diversas profissões.

Outra diretriz foi a questão do ingresso e permanência, a qual deve se materializar a partir da construção de políticas públicas de inclusão como por exemplo a política de cotas sociais, e medidas que assegurem não só o ingresso quanto a permanência. Além dessas, outras duas diretrizes constituem-se como importantes no processo de expansão, quais sejam, a expansão da oferta, a partir da ampliação do número de vagas e a qualidade como meio agregado as demais diretrizes dada a necessidade de garantir todos os recursos que o Estudante precisa para permanecer no ensino superior.

### **2.3.1 O resultado da expansão do ensino superior e um pequeno retrato dos institutos federais**

A educação superior no Brasil vem ao longo dos últimos anos, notadamente a partir dos anos 2000 se expandindo tanto a partir do aumento do número de instituições, presenciais e a distância, públicas e particulares, quanto a partir do número de cursos e matrículas ofertados por essas.

É importante lembrar que, anteriormente, à gestão do Partido dos Trabalhadores à frente da presidência, o país contava até o ano de 2002, com apenas 45 universidades federais, após 2003, são criadas mais 18 universidades federais formando 63 instituições e, com este projeto, a previsão é de tornarem-se 68 universidades federais. (LORENZET, 2017, p. 80)

Essa expansão é perpassada por inúmeras contradições de acordo com a literatura pertinente, pois a existência histórica da demanda social por educação superior no país, resultou em respostas do Estado brasileiro que constituíram-se em ampliar o acesso ao ensino superior tanto pela via do setor público quanto por meio do setor privado. Esse incentivo e incremento

da expansão pela via do setor privado, ou seja, pelas vias do mercado, provocou um processo massivo e crescente de privatização do ensino superior mediante formas de concessões e incentivos governamentais com programas como o FIES e o PROUNI, os quais significam a nítida injeção de recursos públicos no setor privado de educação.

Dando curso a essa política, as instituições privadas de ensino superior foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa. (CHAVES, 2010, p. 483)

É importante notar que o processo de expansão do ensino superior no país é resultante não somente da demanda social por educação, mas principalmente dos interesses privados do mercado global, que capitaneou essa necessidade social para as vias da mercantilização dos serviços e direitos sociais, dentre eles a educação superior. Ou seja, a expansão que vivencia-se no contexto da educação superior a partir dos anos 2000, é também fruto dos interesses privados de mercantilizar o direito a educação, havendo para isso recebido largo apoio do Estado brasileiro.

Mancebo (et.al. 2015) ressalta que, se por um lado, a expansão do ensino superior promovido nas últimas décadas é positiva por haver ampliado o acesso da população a esse nível de ensino, por outro, é necessário atentar-se para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, pois a expansão destas se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, que valem-se dos interesses da burguesia em ampliar e valorizar o seu capital a partir da venda de serviços educacionais.

O importante é ressaltar que o crescimento do ensino superior privado, a produção de conhecimento atrelado à inovação, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior (MANCEBO, et.al.,2015, p. 33).

Chaves (2010) alerta para o fato de que a expansão da educação superior no setor privado foi promovida por meio de um vasto processo de liberalização e a desregulamentação desse setor, o qual se deu com a flexibilização das regras para abertura de cursos e novas instituições, as isenções tributárias, as bolsas de estudos para alunos carentes, principalmente por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), além de concessões financeiras de recursos públicos por meio de empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e

Social (BNDES), e programas como o PROUNI, entre outras formas de estímulo, podem ser considerados como um conjunto decisivo para a expansão da mercantilização do ensino superior.

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros. (p. 491).

Além disso, é preciso compreender que todo esse processo de privatização insere-se diretamente no processo de financeirização da economia global, onde observa-se a nítida existência de operações de fusões, compra e venda de instituições de ensino superior privados no mercado financeiro, além de um grande número de ações dessas nesse mesmo mercado. Com isso, constata-se a formação de redes que se dão a partir da formação de grandes grupos que absorvem empresas menores do ramo. Dados trazidos por Chaves (2010) baseados em (Erthal&Perosim, 2007), demonstram que por exemplo, com a entrada no mercado de ações, a rede privada de ensino superior, no Brasil, movimentada, aproximadamente, 15 bilhões de reais por ano.

Essa expansão descontrolada do ensino superior privado está vinculada, no Brasil, a processos intensos da desnacionalização da educação. A entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional tem sido a marca desse processo. O grupo americano *Laureate* foi o primeiro a se tornar sócio de uma universidade brasileira, a Anhembimorumbi, em 2005. Desde então, vários outros grupos empresariais estrangeiros têm adquirido ações das empresas educacionais que atuam no ensino superior, como o GP Investimentos (que comprou 20% da Estácio de Sá); o UBC Pactual (que possui 38% das faculdades do Nordeste); o Fundo Pátria (com ações da Anhanguera); o *Capital Group* (que possui ações no Grupo Kroton) e, mais recentemente, o *Cartesian Group*, que adquiriu parte do grupo nordestino Maurício de Nassau (Iwasso, 2009). (CHAVES, 2010, p. 494)

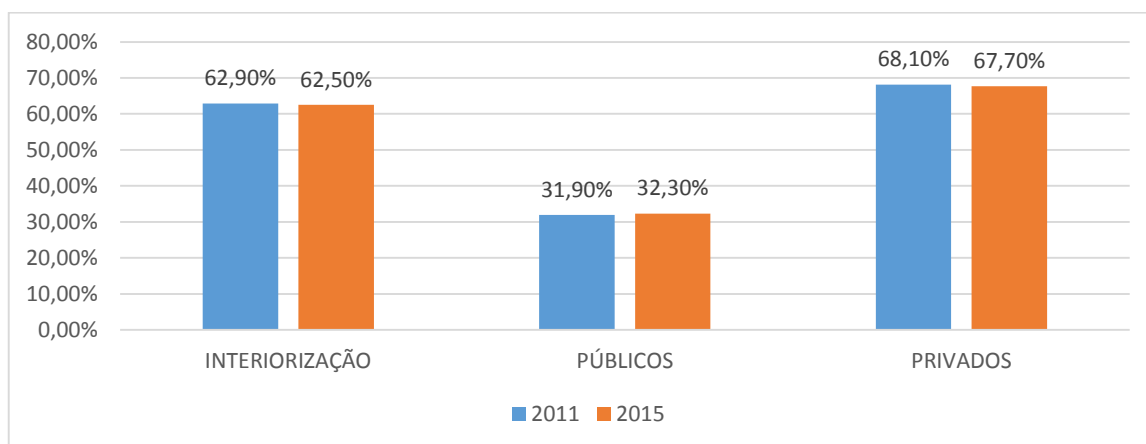
Para Sguissardi (2008, p. 991) esse modelo de expansão da educação superior pela via do mercado, consiste verdadeiramente em “um *modelo* de expansão da educação superior crescentemente marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária”. Na mesma linha Lorenzet (2017) afirma que

a expansão privada só solidificou ainda mais as desigualdades, pois, em primeiro lugar, negou o acesso às camadas populares, que não são “bons consumidores em potencial”, pela dificuldade do poder de compra, mantendo o perfil excludente; em segundo lugar, não oportunizou o acesso aos cursos considerados mais elitizados, permanecendo a desigualdade; em terceiro lugar, não adentrou nas assimetrias regionais, nem propiciou a interiorização; e, por fim, o modelo lucrativo, de baixos custos, da educação de massa com o advento da concorrência mercantil comprometeu a qualidade.(p. 81)

Por outro lado o Estado brasileiro promoveu também a expansão do ensino superior público, com a criação de novas instituições e ampliação do número de vagas existentes a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais públicas (REUNI), aliando a isso políticas de permanência como o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o Programa Bolsa Permanência e a ampliação dos programas de iniciação científica e tecnológica e de extensão com bolsas remuneradas.

De acordo com os dados sobre a educação superior disponibilizados pelo Inep, na Sinopse de dados do Censo 2011 e do Censo 2015 do referido nível de educação, observa-se que a relação entre o total de cursos públicos e o total de cursos privados se mantém historicamente com massiva oferta de cursos pela iniciativa privada, onde cerca de 68% dos cursos superiores são privados e pouco mais de 30% encontra-se na esfera pública (Gráfico 1).

**Gráfico 1 - Total de cursos de graduação presenciais 2011 a 2015 - interiorização e categoria administrativa**



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior INEP (2011, 2015). (Elaboração própria).

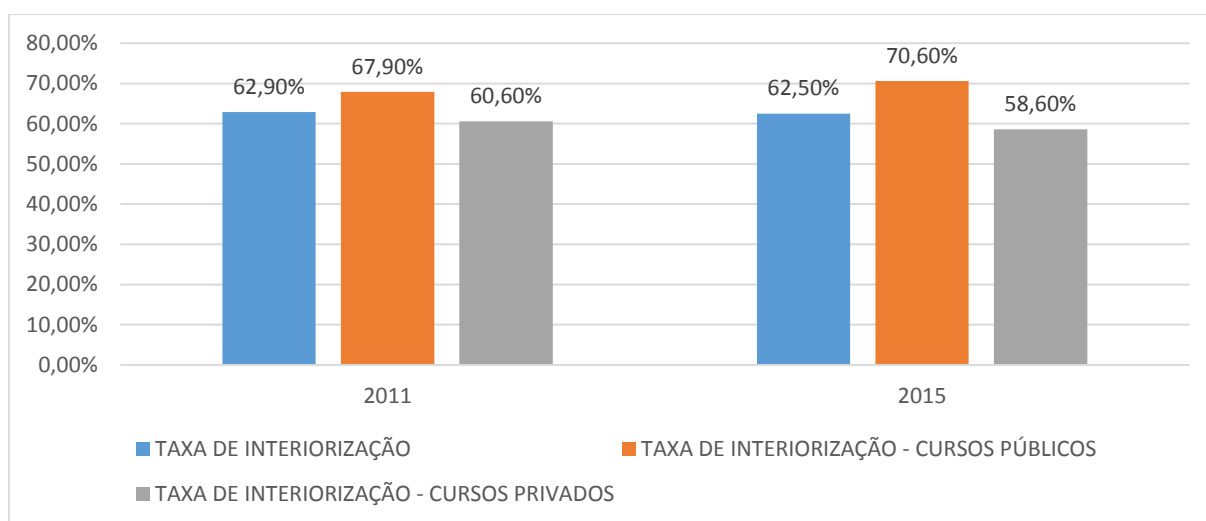
Comprova-se, portanto, a afirmativa de que existe historicamente um processo de privatização do ensino superior e que, mesmo tendo ocorrido o processo de expansão dos cursos públicos a representatividade destes em relação ao total é ínfima, havendo aumentado de 2011 a 2015 apenas 0,4% na representatividade total. No que se refere a interiorização do total de

cursos superiores presenciais, 62,9% e 62,5% em 2011 e 2015 respectivamente, se localizavam no interior.

É importante lembrar que Instituições de Educação Superior Públicas são as mantidas a nível Federal, Estadual e Municipal, ou seja, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. Enquanto que as Instituições de Educação Superior Privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, também subdivididas em categorias: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sendo que muitas delas também recebem incentivos públicos ao aderirem a programas como o PROUNI. (LORENZET, 2017, p. 77)

Entretanto, quando analisa-se a interiorização considerando a categoria administrativa público e privado, observa-se de acordo com o Gráfico 2, que a taxa de interiorização dos cursos públicos, ou seja do total de cursos públicos sediados no interior, é superior à taxa de interiorização geral (considera-se públicos e privados), ao mesmo tempo que a taxa de interiorização dos cursos privados é menor do que a taxa geral de interiorização.

**Gráfico 2 - Taxa de interiorização geral e por categoria administrativa - cursos presenciais 2011 a 2015**



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior INEP (2011, 2015). (Elaboração própria).

É de significativa importância notar que conforme destaca Lorenzet (2017, p. 64):

a expansão só tem sentido se acontecer em todos os cursos, com qualidade para todos indistintamente, pertinência e relevância social e se não for para contemplar vagas ociosas. A democratização, preferencialmente, deverá estar ancorada no segmento público, principalmente pelas intensas desigualdades socioeconômicas que se perpetuam historicamente no Brasil e deve ir além do acesso, possibilitando a permanência e o sucesso escolar. E a interiorização deve ser plena, com instituições e cursos comprometidos com a inclusão e o desenvolvimento geográfico e social.

O REUNI foi a principal iniciativa do governo federal para a expansão do ensino superior presencial no setor público, associado as demais iniciativas de expansão como a criação dos Institutos Federais e a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (MANCEBO, et. al., 2015, p. 38).

Vale ressaltar que o sistema de educação à distância no Brasil se consolidou a partir tanto de incentivos do governo federal mediante a flexibilização de determinadas legislações, como mediante a grande apropriação do setor privado desta modalidade de ensino, uma vez que é possível a oferta de cursos de baixo custo e o aumento da margem de lucro em decorrência dos poucos gastos para oferta da modalidade, embora note-se um considerável número de vagas e matrículas no sistema EaD nas instituições públicas.

Conforme afirma Mancebo (et. al., 2015, p. 40), nos primeiros anos do século XXI, especificamente a partir dos anos 2002-2003, notou-se o aumento da participação crescente do setor privado na oferta do EaD, “chegando-se, em 2010, ao seguinte quadro: do total de 930.179 matrículas no EaD, somente 181.602 (ou 19,52%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 748.577 (ou 80,48%) eram da rede privada”.

No caso específico do setor privado, o argumento *forte* para sua inserção na oferta do EaD refere-se à *exaustão* da oferta de cursos presenciais (que haviam se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia brasileira que detém essa fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros (MANCEBO, et. al., 2015, p. 41).

Mas, cabe salientar que embora se note uma larga participação da iniciativa privada na oferta da educação à distância, o setor público também recebeu largo incentivo para a oferta desse nível de ensino a partir de 2006 com o decreto nº 5.800 que instituiu a Universidade Aberta do Brasil. Esta se configura, de acordo com seu decreto de criação, como uma fundação de direito privado que se apresenta com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Foi idealizada principalmente para capacitar professores da educação básica tendo por prioridade a atuação na área de formação inicial e continuada de professores com a utilização de metodologias EaD.

No entanto, ainda de acordo com Mancebo et.al. (2015, p. 41) deve-se destacar que “a UAB não cria uma nova instituição de ensino paralelo às IES, mas articula as IES já existentes, mediante convênios e parcerias que envolvem as esferas de governo (União, estados e municípios) e instituições federais e estaduais de ensino superior”.

Concretamente, o funcionamento da UAB ocorre da seguinte maneira: os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial, com laboratórios e biblioteca para os alunos, e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa, e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES, conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária. (MANCEBO, et. al., 2015, p. 41)

A mesma autora salienta que mesmo com grande potencial para a oferta de vagas em cursos superiores a UAB constitui-se como uma iniciativa precarizada a qual não considera os mesmos padrões de investimento das demais IES e muda estruturalmente o perfil da universidade, especialmente no que diz respeito à dissociação promovida entre ensino pesquisa e extensão, além da insuficiência de estrutura docente e administrativa próprias, ou seja, a UAB não conta com um corpo próprio de funcionários, pois conta apenas com bolsistas colaboradores, nem tampouco conta com infraestrutura adequada. E para a autora a UAB configura-se não como um modelo de universidade, mas como um programa de educação que une as IES nos três níveis federativos.

No que concerne a participação da educação profissional, técnica e tecnológica no processo de expansão do ensino superior no país, a mesma ocorreu mediante a promoção da transformação ou reconfiguração das escolas técnicas e agrotécnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais criados pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que além de criar a mencionada institucionalidade instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir de então ocorreu um processo de expansão da oferta de educação superior nessas instituições, agora Institutos Federais, as quais passaram a ofertar além de cursos tecnólogos, cursos de licenciatura e bacharelados. De acordo com art. 2º da lei em questão, “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi”, os quais tem dentre os seus objetivos e finalidades a verticalização da educação básica com a educação superior, bem como a produção científica e tecnológica a partir do

desenvolvimento de pesquisa científica e de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica (BRASIL, 2008).

O processo de criação dos institutos federais significou um avanço no processo de interiorização do ensino superior no país, pois apesar da pré-existência de instituições como os CEFET's foi somente com a criação dos institutos federais que houve um massivo processo de abertura de novos cursos superiores que passaram a compor a realidade de inúmeros municípios brasileiros, atendendo a juventude tanto local como regional, uma vez que as vagas são ocupadas tanto por jovens da cidade onde localiza-se o campus quanto por jovens de municípios circunvizinhos.

No caso, observa-se processos de deslocamento de jovens de municípios circunvizinhos para cursar a educação superior nos campi dos institutos federais, e isso implica a necessidade de garantir condições para que esses estudantes permaneçam no curso, o que implica a oferta de uma política de Assistência Estudantil que materialize programas, serviços e projetos que atendam ao perfil biopsicossocial desses estudantes e também daqueles demais que embora sejam da sede do município do campus enfrentam inúmeras dificuldades relacionadas a renda, alimentação, habitação, saúde e que impactam na motivação em permanecer ou não no curso no qual ingressou.

É importante lembrar que todo esse conjunto de iniciativas de expansão do ensino superior encontra-se alocado dentro de estratégias mercadológicas e de interesse do grande capital internacional tanto em mercantilizar o ensino superior privatizando sua oferta, quanto atingir seu objetivo financeiro internacional de formação de mão de obra para a reprodução eficiente e eficaz do sistema capitalista.

O processo de criação e expansão dos Institutos Federais ocorre na esteira das reformas da educação superior da década de 90, que sob a égide do neoliberalismo, engendraram mudanças que visaram à flexibilização e diversificação, em um modelo alternativo à universidade de pesquisa. Os IFs são criados para atender a uma demanda do capital por formação de mão-de-obra que atendesse às suas expectativas em cursos aligeirados, promotores do desenvolvimento regional e da inovação tecnológica. Em meio à disputa dentro do campo acadêmico ao qual se inserem, tais instituições buscam construir suas novas institucionalidades como instituições de ensino superior. No entanto, também são instituições criadas para possibilitar o ingresso à educação superior a populações que estavam excluídas desse nível, com a interiorização e expansão de vagas contribuindo para o desenvolvimento nacional e regional e a ascensão social. Não podemos desconsiderar nesse panorama que os institutos têm dado uma contribuição significativa para a ampliação do ingresso ao ensino superior (NASCIMENTO; VELOSO, 2016, p. 1030-1031).

É necessário compreender a contradição que perpassa o processo de criação e expansão dos IFs, qual seja: embora a sua criação e expansão localize-se nos marcos das reformas da educação superior propostas pelos organismos multilaterais e encampadas pelo

governo brasileiro, é também de significativa importância para a ampliação do acesso ao ensino superior de populações anteriormente excluídas desse processo, pois ocorre a crescente interiorização e expansão das vagas nessas instituições, o que contribui para o desenvolvimento local e regional e para ascensão social dessas populações a partir da educação.

Ainda assim e apesar da representatividade de um modelo ligado as demandas do capital, os Institutos configuram-se uma instituição pública, com finalidade pública, com preocupação social o que a torna um projeto em disputa, um projeto diferente do que estava posto para as instituições federais na década de 90, sucateadas e sem investimentos (NASCIMENTO; VELOSO, 2016, p. 1032).

Ou seja, ao mesmo tempo em que os IFs são fruto dos interesses do capital, respondem também à demanda social por educação superior de populações de municípios do interior e contribuem com o desenvolvimento local e regional, principalmente a partir de seus inúmeros processos de pesquisa acadêmica e desenvolvimento de programas de extensão.

Nascimento e Veloso (2016) apontam ainda que embora criados consoantes aos interesses do mercado, os institutos caminham agora em uma direção contrária ao mercado pelo menos no que se refere a oferta de cursos, pois ao analisar alguns dados, esses autores constatam que há uma tendência do IFs a aumentar as vagas em bacharelados e licenciaturas e diminuir nos cursos tecnológicos, estes que são considerados de muito interesse do mercado por seu caráter de curta duração (aligeirados) e especializados.

Nota-se que o processo de expansão da educação superior ocorrido nos últimos anos representa uma política de expansão e descentralização das instituições federais de ensino, tanto das universidades federais como da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo dessa política é a ampliação do acesso à educação técnica como também à educação superior de forma que consiga contribuir na promoção do desenvolvimento local e regional no espaço brasileiro (SILVA, 2014, p. 657).

Ou seja, é um processo de expansão que se dá a partir também da reformulação da rede federal de educação profissional e tecnológica que passa a coexistir com a oferta de educação superior pelas universidades federais. Nas palavras de Mancebo (2015):

Profundas mudanças também vêm ocorrendo na educação profissional brasileira, especialmente a partir do segundo mandato do governo de Lula da Silva. A expansão é inegável e as matrículas de graduação presencial já representavam, em 2013, 11% do total das matrículas na rede federal. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 foi a responsável por essa Reforma da Educação Profissional, na educação superior, pois redesenhou a rede federal de educação profissional e tecnológica então existente no Brasil, cabendo destaque à materialização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (MANCEBO, 2015, p. 10).

Logo, evidencia-se que a expansão da educação superior brasileira que vem ocorrendo nos últimos anos tem participação significativa da rede de educação profissional e tecnológica, especialmente a partir da participação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

É sobre especificamente o processo de criação e implementação da nova institucionalidade de Instituto Federal que será discorrido no tópico seguinte, a fim de compreender como foi esse processo de criação e como vem se materializando a participação dessas recentes instituições no cenário da educação superior brasileira.

### **2.3.2 O caso dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**

Os institutos federais são instituições de educação que compõem a recente Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que nesta ofertam as modalidades de educação profissional básica, técnica e tecnológica, ou seja, tanto em nível básico como superior e de pós-graduação. Suas origens remontam a origem da educação profissional no Brasil em 1909 quando foram criadas as escolas de aprendizes artífices e institucionalizado a educação profissional no país. O referido decreto é considerado o primeiro marco regulatório da educação profissional no Brasil (OTRANTO, 2012).

A justificativa de criação da educação profissional era o ensino de ofícios que atendesse as demandas que emergiam da paulatina transformação da economia agroexportadora, em economia industrial, dado o contexto em que o capitalismo industrial estava a bater à porta com o surgimento das indústrias e a escala de produção industrial carente de mão de obra qualificada (LORENZET, 2017). De acordo com a mesma autora:

O Decreto n. 7.566, de 1909, preconizava o preparo técnico, para “adquirir hábitos de trabalho profícuos”, que afastasse esta população “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Deste modo, uma característica marcante era a preocupação emergente na consciência nacional de ocupar os desprovidos economicamente para a aprendizagem de um ofício, uma profissão para que se tornassem úteis através do trabalho à sociedade (LORENZET, 2017, p. 45).

No entanto, a educação profissional passa ao longo do tempo por modificações e reconfigurações nas suas institucionalidades.

Essas Escolas [de aprendizes artífices] deram lugar aos Liceus Industriais, no final da década de 1930 e às Escolas Industriais e Técnicas, em 1942. Somente em 1959, passaram à categoria de autarquia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais,

se industriais ou comerciais; e Escolas Agrotécnicas Federais, se voltadas para o ensino agrícola (OTRANTO, 2012, p. 201).

Otranto (2011) ressalta que em 1978 três das escolas técnicas federais, quais sejam as do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, se transformaram em Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFETs), e com isso passaram a ser consideradas com um status superior dentro da rede federal de educação profissional, fazendo com que outras instituições da rede solicitassem sua transformação em CEFET.

De acordo com a Lei n. 6.545, de 1978, algumas das mais renomadas Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro e, mais tarde, durante o Governo Sarney, Bahia e Maranhão) transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esta mudança representou que essas instituições não atuavam mais apenas com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas passariam a se dedicar ao Nível Superior, com oferta de cursos de Graduação em Engenharia Industrial, Pós-Graduação, Cursos Tecnológicos, Licenciaturas Plena e Curta nas áreas de formação de professores e especialistas, Cursos de Extensão, Especialização e Aperfeiçoamento, e Pesquisas na área técnico industrial, conforme o Artigo 2º, da referida legislação. Na realidade, o governo do general Ernesto Geisel atribuía uma nova função às escolas que ministravam cursos de Engenharia de Operação, naquele momento em situação delicada porque a procura maior era a Engenharia Plena das universidades, assim, configurou-se o conceito da “Educação Tecnológica”. (LORENZET, 2017, p. 50-51)

Nas décadas seguintes observa-se outros marcos regulatórios em termos de mudanças de institucionalidades que podem ser notados de acordo com a mesma autora, por exemplo em 2005 o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica do Paraná mediante a Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005, e mais recentemente em 2008, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que respondeu aos anseios das demais instituições da rede que requisitavam a transformação em CEFET ou em Universidade.

Para Otranto (2013, p. 122) “a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892/08, que redesenhou a rede federal de educação profissional, deu novos contornos não somente à educação profissional, mas também à educação superior como um todo”, pois a criação dos mesmos ocorreu a “partir da agregação de instituições de educação profissional da rede federal, tais como: Centros Federais de Educação (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) (p. 123)”, de forma que passaram a participar diretamente da oferta de ensino superior tanto a partir de cursos tecnológicos como de licenciaturas e bacharelados, lembrando a obrigatoriedade da oferta de licenciaturas por essas instituições.

Ou seja, essa nova institucionalidade criada em 2008 é fruto tanto da demanda social por educação superior, como dos interesses multilaterais incorporados pelo Estado brasileiro de prover uma instituição de educação superior com custo reduzido em relação ao

modelo de universidade pesquisa, quanto resultado da resposta destes aos interesses políticos das instituições de educação profissional e tecnológicas anteriormente existentes que pressionavam para ofertarem ensino superior, seja mediante sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – no caso das escolas técnicas e agrotécnicas – sejam mediante a transformação em universidade – no caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Cabe ressaltar que o processo de adesão a institucionalidade de instituto federal não foi neutra, mas acirrada de conflitos e interesses, e ao mesmo tempo não obteve aderência de cem por cento das instituições que compunham a rede federal de educação profissional, pois algumas escolas vinculadas as universidades federais e alguns CEFET's resistiram a adesão e não adotaram a nova institucionalidade. No caso dos CEFET's a autora ressalta que:

A perda de identidade dos Cefets foi um dos pontos mais discutidos nas reuniões ocorridas no interior das instituições, alimentando significativamente os argumentos contrários à adesão, mas não foi suficientemente forte para impedir a decisão favorável do Conselho (p. 206) [...] No entanto, dois dos “históricos” não seguiram o grupo: o Cefet-RJ e o Cefet-MG. Esses continuam, até os dias atuais, a reivindicar o direito de se transformar em universidade tecnológica. O ônus de não terem aderido à proposta governamental está sendo pago, desde então, com dificuldades para repor quadros de docentes e técnicos e equipamentos para os laboratórios, somente para citar alguns exemplos, comprovando que a opção de adesão não era assim tão livre, conforme propagada pelos órgãos oficiais. Apesar das dificuldades, continuam a resistir. São os dois únicos Cefets que sobreviveram dos 33 que existiam antes da reforma (OTRANTO, 2012, p. 207).

[...]

O grupo das Escolas Vinculadas foi o que teve a menor adesão à proposta governamental. Somente oito das 32 EVs decidiram por se desvincular das universidades e integrar os Institutos Federais. As demais preferiram manter o vínculo inicial, já conhecido, a se aventurar a ter “outro padrão”, conforme mencionado na reunião de uma delas. A relação de confiança com as universidades às quais estavam vinculadas, aliada à desconfiança na política governamental, sem dúvida, foram importantes diferenciais na decisão das 24 EVs que decidiram enfrentar o medo de dizer não ao governo. (OTRANTO, 2012, p. 212)

Para Otranto (2012) foram vários os interesses que perpassaram o processo de aderência, pois no caso das escolas vinculadas às universidades federais a aderência girou em torno da maior ou menor autonomia dessas em relação à universidade a qual se vinculava, de forma que as EVs que se sentiam menos autônomas aderiram a transformação em institutos federais e as que se sentiam mais autônomas preferiram pela não aderência. No caso das escolas agrotécnicas o receio da perda de investimentos financeiros e ânsia pela possibilidade de ofertar cursos de nível superior constituíram-se benefícios válidos frente a perda da autonomia financeira, administrativa e pedagógica, e o questionamento sobre a perda de identidade de instituição agrícola, o que resultou na aderência de cem por cento das escolas agrotécnicas a institucionalidade de instituto federal.

A Lei nº 11.892/2008 instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, constituída pelas seguintes instituições: I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (art. 1º) (OTRANTO, 2012, p. 212-213).

É necessário destacar que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica se dá, sobretudo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), num processo que autores como Silva (2014) denominam de *Ifetização*.

Com a criação da institucionalidade de Instituto Federal a partir da Lei 11.892/2008 o resultado foi uma completa reorganização da rede de educação profissional e tecnológica a qual passou a compor o cenário da educação superior brasileira e a materializar um modelo de instituição equivalente às universidades federais embora com enormes distinções. Os Institutos Federais passam a ser instituições de ensino superior equivalentes as universidades, de modo que passam por processos avaliativos em relação ao ensino superior onde serão avaliados sob os mesmos critérios das universidades.

Acerca dessa equivalência Otranto (2012) destaca que apesar dos Institutos Federais serem equivalentes às universidades, o governo os manteu obrigados a oferecer cursos que elas próprias não têm a obrigação de oferecer, quais sejam os cursos voltados para a educação básica e EJA, destacando ainda que os IF's precisam desenvolver o tripé ensino/pesquisa/extensão, e nisso serão avaliados como as universidades, “apesar de grande parte das instituições que compõem os IF's terem experiência somente no ensino médio e técnico (OTRANTO, 2012, p. 215).

Lorenzet (2017) aponta que existem vários pontos convergentes e divergentes entre a institucionalidade de Universidade e a institucionalidade de Instituto Federal. De acordo com a autora os pontos convergentes são:

a) atuação no tripé: ensino, pesquisa e extensão com multiplicidade de ações; b) a contribuição da formação e qualificação profissional, tendo como premissa o trabalho como princípio educativo, uma vez que no Brasil esta constituição pode ocorrer nestes ambientes de maneira pública, gratuita e primando pela qualidade; c) ambas instituições vivenciaram processos de expansão, de interiorização e de democratização; d) mesma organização institucional em reitorias e campi; e) dificuldade em ambas de atuar na formação integral e interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar (LORENZET, 2017, p. 55).

No que se refere aos pontos de divergências entre as universidades e os institutos federais a autora ressalta existir três pontos principais, quais sejam: a) identidade diferenciada,

que se refere ao processo de tradição histórica da universidade na oferta de educação superior em caráter acadêmico, e os IFs direcionam sua atuação para suprir a histórica demanda por educação profissional e tecnológica em áreas estratégicas ao mesmo tempo que atuam na educação básica; b) historicamente foram consolidando um sistema dual (elite-trabalhadores; intelectual-técnico) onde as UFs surgem para as necessidades de qualificação das elites dirigentes enquanto as origens da educação profissional e com isso dos institutos federais surgem direcionados a ampliação do acesso das classes menos favorecidas; c) supremacia da competição em detrimento da cooperação, pois de acordo com Lorenzet (2017, p. 62) “as universidades federais e os institutos federais, muitas vezes demonstram uma disputa entre si por vaidades, certa competitividade em aspectos como financiamento e prestígio social”.

Segundo os dados obtidos a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (2011) disponível no site do INEP, é possível obter uma noção mínima da participação dos IF's no cenário da educação superior. Optou-se aqui por analisar o período compreendido entre 2011 e 2015, período recortado para a análise da realidade pesquisada no presente estudo.

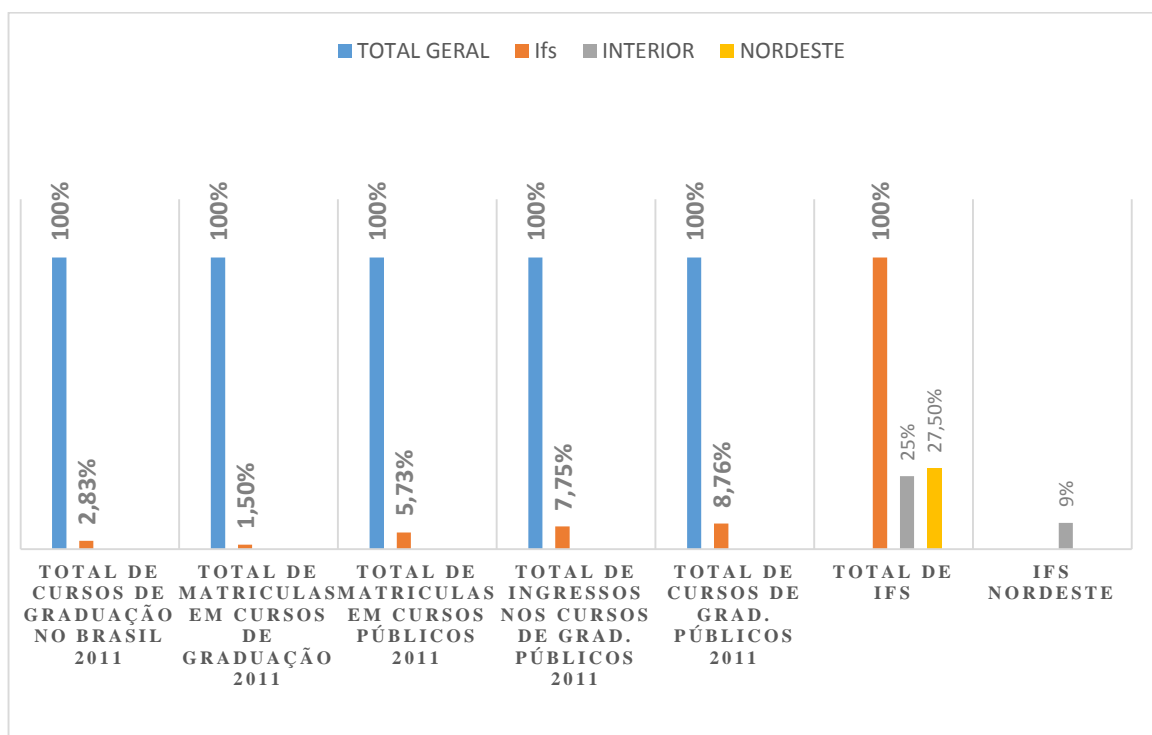
Os dados condensados no gráfico 3, provenientes da Sinopse da Educação Superior de 2011, neste ano os IFs e CEFETs representavam 2,83% do total dos cursos de graduação do país. Em relação ao total de cursos públicos no país os IFs e CEFETs representavam em 2011 8,76%. Em termos de matrícula essas instituições representavam 1,5% em relação ao total de matrículas nos cursos de graduação e 5,73% em relação ao número de matrículas em cursos públicos, representando no mesmo ano 7,75% do ingresso total nos cursos de graduação públicos (MEC/INEP/DEED, 2011).

Olhando para a realidade dos institutos federais observa-se que em 2011 existiam 40 Institutos Federais em todo Brasil dos quais 25% localizavam-se no interior e 75% nas capitais. A região nordeste contava com 27,5% do total de institutos federais tendo apenas desse total (11), 9% de interiorização dessa instituição na região. Os IFs representavam 2,83% do número de cursos do país, sendo que de todos os cursos dos IFs brasileiros 68,4% localizavam-se em 2011 no interior (MEC/INEP/DEED, 2011).

Analisando a interiorização, ou seja, o número de cursos presenciais presentes no interior do país, observa-se que em 2011, do total de cursos de graduação presenciais no Brasil constata-se uma taxa de interiorização geral de 62,9%. Mas, quando analisa-se o processo de interiorização a partir do número de cursos presenciais no interior considerando a categoria público e privado, logo denota-se que no mesmo ano do total de cursos existentes apenas 31,9% aproximadamente desse total eram cursos públicos, e do total de cursos públicos existentes, 67,9% eram interiorizados.

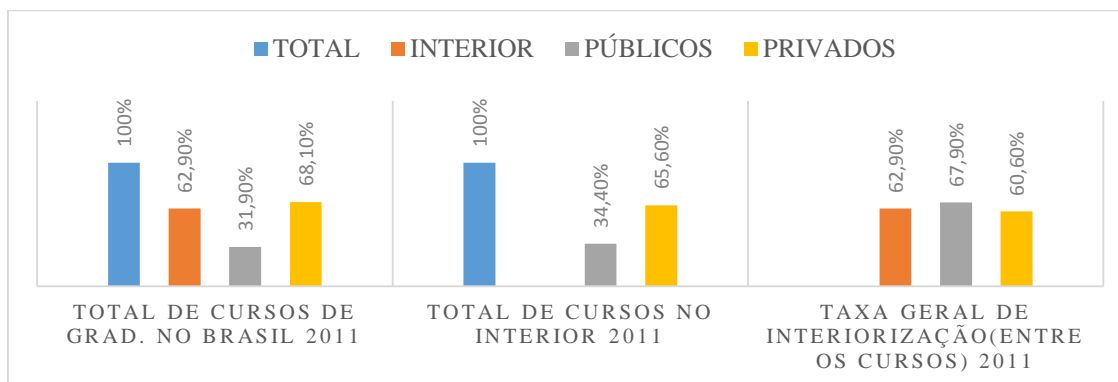
Analisando os cursos presenciais privados observa-se que eles representavam 68,1% do total de cursos no país em 2011 e que aproximadamente 60,6% localizavam-se no interior. Logo fica claro que a taxa de interiorização entre os cursos públicos é maior do que entre os cursos privados, embora estes representem a maior parcela de cursos existentes.

**Gráfico 3 - Representatividade dos Ifs 2011**



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2011 do MEC/INEP/DEED

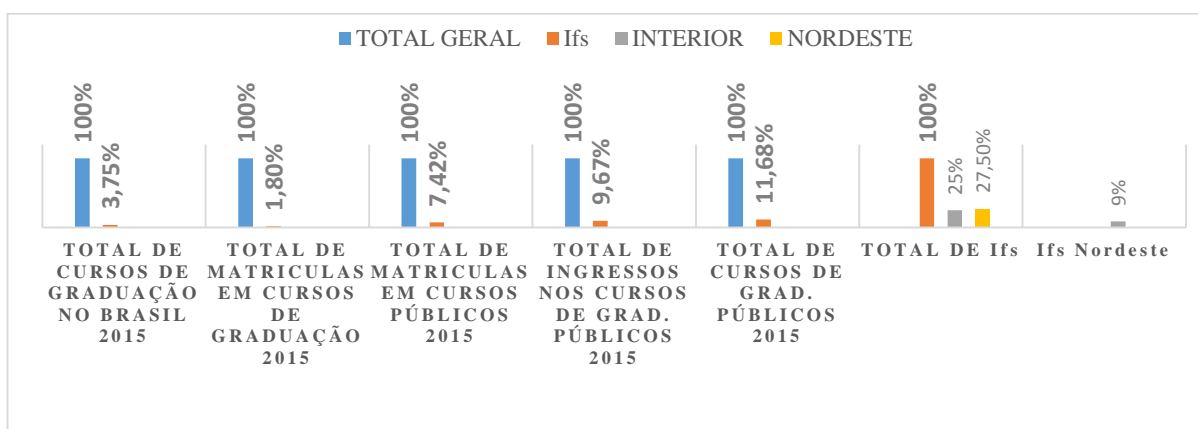
A taxa geral de interiorização dos cursos presenciais, ou seja, de todos os cursos presenciais no interior em 2011, observa-se que 65,6% deles são ofertados em instituições privadas e 34,4% em instituições públicas. Logo, observa-se que apesar da taxa de interiorização entre os cursos presenciais públicos ser maior do que entre os cursos presenciais privados, a taxa de interiorização geral dos cursos presenciais é maior dos cursos privados do que dos cursos presenciais públicos. Ou seja a maioria dos cursos presenciais públicos são no interior, mas a maioria dos cursos presenciais do interior são privados (Gráfico 4).

**Gráfico 4 - Total de cursos presenciais 2011**

Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2011 do MEC/INEP/DEED.

Com relação ao ano de 2015, os dados constantes no Gráfico 5 demonstram de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior (2015), que os IFs e CEFETs representavam 3,75% do total dos cursos de graduação do país. Em relação ao total de cursos públicos no país, os IFs e CEFETs representavam em 2011 aproximadamente 11,7%. Em termos de matrícula essas instituições representavam 1,8% em relação ao total de matrículas nos cursos de graduação e 7,42% em relação ao número de matrículas em cursos públicos, representando no mesmo ano 9,67% do ingresso total nos cursos de graduação públicos.

Olhando para a realidade dos institutos federais quanto ao número dessas instituições no país, observa-se que tanto em 2011 quanto em 2015 existiam 40 institutos federais em todo Brasil dos quais 25% localizavam-se no interior e 75% nas capitais. A região nordeste contava com 27,5% do total de institutos federais tendo apenas desse total (11), 9% de interiorização dessa instituição (Gráfico 5).

**Gráfico 5 - Representatividade dos Ifs 2015**

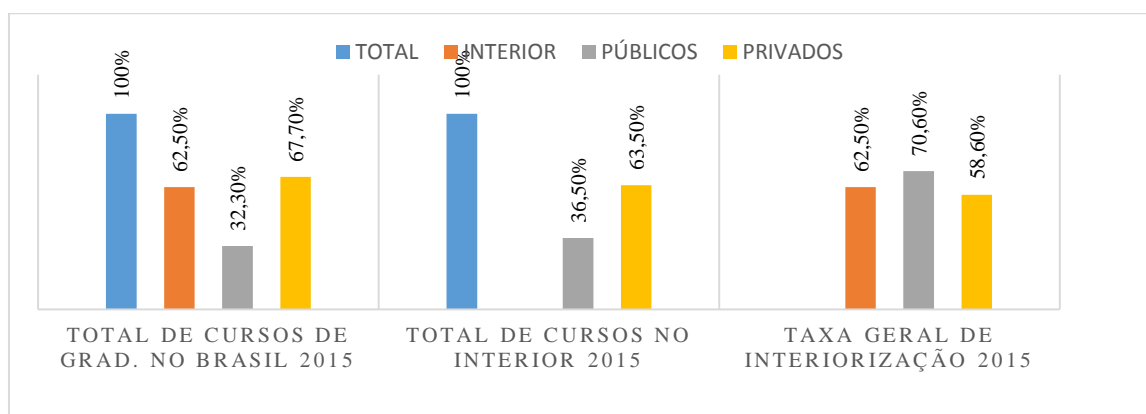
Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2015 do MEC/INEP/DEED.

Ao observar-se o Gráfico 6, constata-se que a interiorização a partir do número de cursos presenciais existentes no interior do país em 2015, que, do total de cursos de graduação presenciais no Brasil constata-se uma taxa de interiorização geral de 62,5%. Mas, quando analisa-se o processo de interiorização a partir do número de cursos presenciais presentes no interior considerando a categoria público e privados, logo denota-se que no mesmo ano do total de cursos presenciais existentes apenas 32,3% aproximadamente desse total eram cursos públicos, e do total de cursos públicos existentes 70,6% eram interiorizados. Analisando os cursos privados observa-se que eles representavam 67,7% do total de cursos presenciais no país e que aproximadamente 58,6% localizavam-se no interior (Gráfico 6).

Assim, observa-se que em 2015 houve um sensível aumento da interiorização entre os cursos presenciais públicos e uma sensível diminuição da interiorização entre os cursos presenciais privados, embora ainda continue maior a taxa de interiorização entre os cursos presenciais públicos do que entre os cursos presenciais privados e estes representem a maior parcela de cursos presenciais existentes no interior.

A taxa geral de interiorização, ou seja, de todos os cursos presenciais presentes no interior observa-se que em 2015 63,5% dos cursos do interior são ofertados em instituições privadas e 36,5% em instituições públicas (Gráfico 6). Logo, observa-se que apesar da taxa de interiorização entre os cursos públicos ser maior do que entre os cursos privados, a taxa de interiorização geral é maior dos cursos privados do que dos cursos públicos. Ou seja a maioria dos cursos públicos são no interior, mas a maioria dos cursos do interior assim como em 2011 continuam a ser privados.

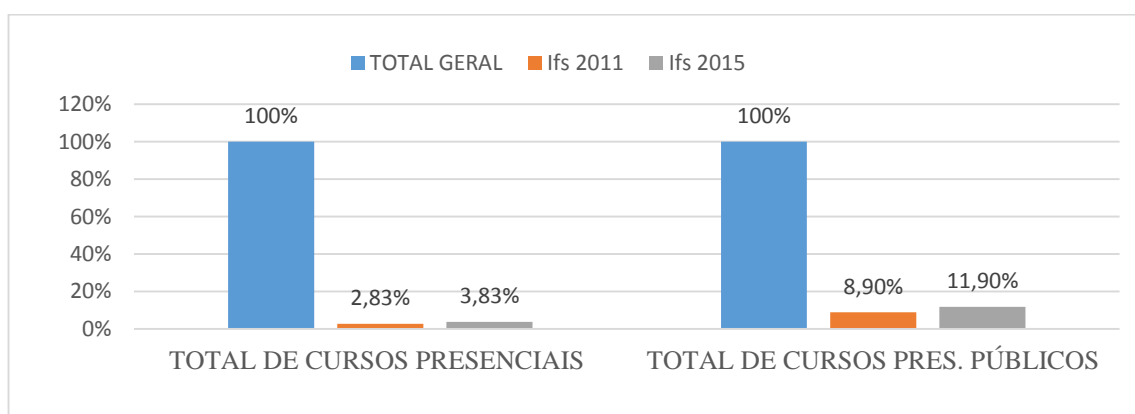
**Gráfico 6 - Cursos de graduação presenciais e taxa de interiorização 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2015 do MEC/INEP/DEED.

A partir do Gráfico 7 é possível comparar os anos de 2011 e 2015 a representatividade dos IF's no contexto dos cursos de graduação presenciais. Nota-se que enquanto em 2011 os IFs representavam cerca de 2,83% do total de cursos presenciais, em 2015, representavam cerca de 3,83% demonstrando o aumento de um ponto percentual no período de 2011 a 2015. Em 2011 também os IF's representavam aproximadamente 8,9% dos cursos presenciais públicos enquanto que em 2015 passaram a representar aproximadamente 11,9% dos cursos presenciais públicos. Isso mostra que o aumento dos cursos de graduação presenciais públicos ocorreu em grande parte a partir dos IF's.

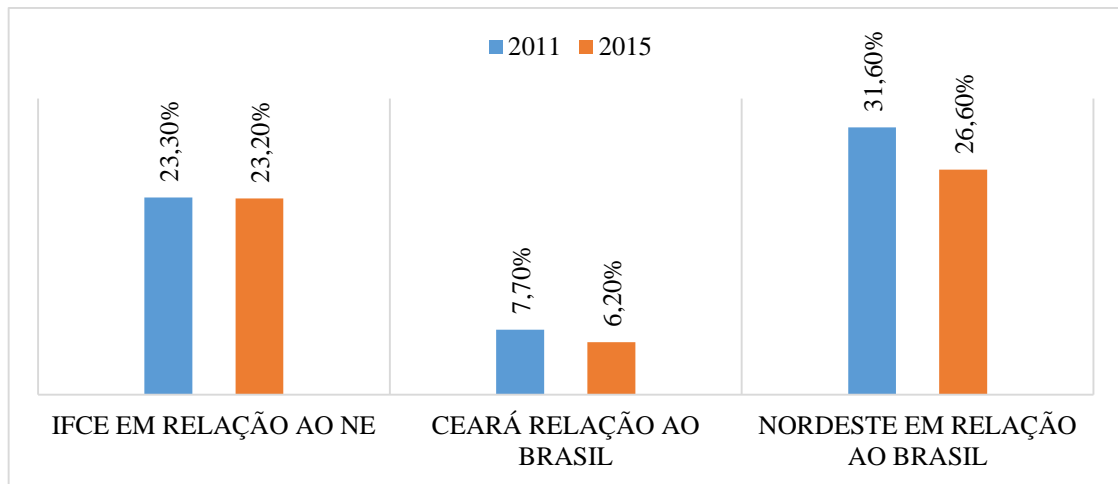
**Gráfico 7 - Representatividade dos IFs no contexto da educação presencial 2011 - 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2011 e 2015 do MEC/INEP/DEED.

Um fator interessante observável no Gráfico 8 é que dentre todas as regiões do país, a região nordeste em 2011 era a região com o maior número de cursos ofertados pelos institutos federais, sendo responsável pela oferta de aproximadamente 31,6% dos cursos presenciais dos Institutos Federais, e em 2015 essa representatividade caiu para 26,6%, adquirindo a segunda posição em volume de oferta de cursos presenciais na rede federal de educação profissional e tecnológica, ficando atrás somente da região sudeste que era responsável pela oferta de 30,9% dos cursos presenciais da rede de IFs em 2015. Quanto a representatividade do IFCE em relação a região Nordeste e ao cenário nacional, enquanto que em 2011 o Estado do Ceará ofertava pelo Instituto Federal do Ceará 64 cursos superiores, em 2015 passou a ofertar 76 cursos superiores presenciais.

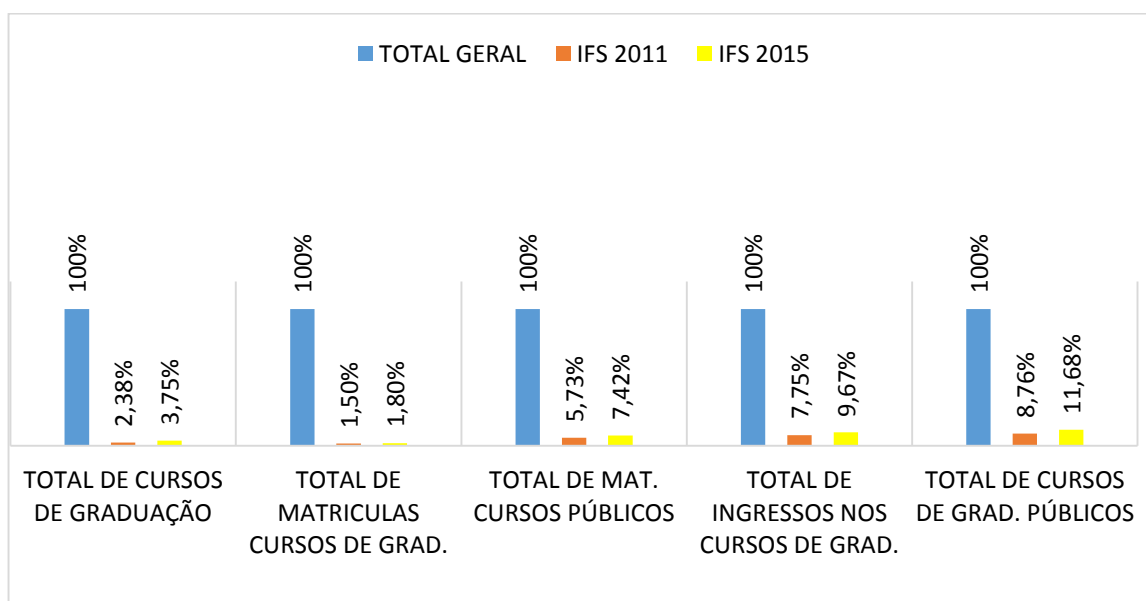
**Gráfico 8 - Representatividade da oferta de cursos de graduação presenciais pelo IFCE - Ceará, Nordeste, Brasil**



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2011 e 2015 do MEC/INEP/DEED

É possível de observação no gráfico que segue, os percentuais de representatividade dos Ifs na educação superior presencial no período de 2011 a 2015 quanto a oferta dos cursos de graduação, o total de matrículas nesses cursos, o total de matrículas nos cursos públicos, bem como o total desses e a representatividade em relação ao total dos cursos de graduação. (Gráfico 9).

**Gráfico 9 - Representatividade dos IFs na educação superior de 2011 à 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse de dados do Censo da Educação Superior 2011 e 2015 do MEC/INEP/DEED.

### 2.3.2.1 O Instituto Federal do Ceará campus Iguatu no contexto dos IF's

O IFCE *campus* Iguatu, teve origem a partir da Escola de Magistério de Economia Rural Domestica de Iguatu – CE criada pela Portaria no 264/62 do Ministro da Agricultura em 03 de maio de 1962. O objetivo de criação da instituição era formar profissionais de nível médio que tivessem a capacidade de atuação junto às famílias nas comunidades rurais, direcionando a atuação para a melhoria da qualidade de vida e de trabalho a partir da utilização dos recursos presentes nas próprias comunidades. A escola iniciou seu funcionamento em março de 1963, como anexo do Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica, de forma que o curso proporcionava não só o nível médio como a continuação dos estudos em nível superior (SOARES, 2010).

Ainda em 1963 a Escola Técnica de Economia Doméstica Rural foi alterada para Escola Técnica de Economia Doméstica Rural “Elza Barreto” pelo Decreto no 52.634, de 08 de outubro de 1963. Em Março de 1967 foram implantados tanto os Cursos Ginásial de Economia Doméstica Rural quanto o Ginásial Agrícola por meio do Processo MEC/DEA nº 1.801/67. Até 1967, a referida escola vinculava-se ao Ministério da Agricultura, passando nesse ano para o Ministério da Educação, pois o Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 transferiu para o MEC os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura, inclusive a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, que passou a denominar-se Diretoria do Ensino Agrícola – DEA, a qualificou subordinado o Colégio de Economia Doméstica Rural “Elza Barreto”(SOARES, 2010).

Com a Reforma Administrativa do Ministério da Educação e Cultura, que unificou a Diretoria do Ensino – DEC, foi criado o Departamento de Ensino Médio – DEM, ficando o Colégio de Economia Doméstica Rural ‘Elza Barreto’ a ele subordinado. Embutido nessas mudanças inseria-se, também, reformulações na metodologia do Ensino Agrícola. [...] Em 1970, ocorreu a extinção tanto do Curso Ginásial Agrícola como do Curso Ginásial de Economia Doméstica Rural. [...] Os Decretos nº 7.243, de 09 de julho de 1973 e no 76.436, de 14 de outubro de 1975 subordinaram o Colégio de Economia Doméstica Rural “Elza Barreto” a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura (SOARES, 2010, p. 16).

Em 1980 foi regulamentado o Curso Técnico em Economia Doméstica, em 1981 foi criado o Curso Técnico em Agropecuária com o objetivo de formar jovens para atuar nas áreas de produção e serem agentes de difusão de tecnologias de produção, crédito rural, extensão rural, cooperativismo, agroindústria dentre outras.

Entre 1990 e os anos 2000 houve a criação de outros cursos técnicos tanto em nível integrado como sequencial como também a extinção do curso de Economia Doméstica. Os cursos técnicos criados foram o de Zootecnia, Agroindústria, Desenvolvimento Social (extinto), Nutrição e Dietética, Informática e Técnico em Comércio. Com relação à trajetória da instituição na oferta de nível superior, iniciou-se em 2005 com a criação do curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem quando ainda era Escola Agrotécnica Federal de Iguatu.

Com a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu-CE em Instituto Federal do Ceará – *campus* Iguatu, a instituição alargou sua participação na oferta de cursos superiores. Após a transformação em Instituto Federal ocorreu, no ano de 2010, a criação dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Serviço Social. Em 2018 foi criado o curso de Licenciatura em Geografia e em 2019 está prevista a implantação do Curso de Ciências da Computação.

O IFCE *campus* Iguatu conta com cursos técnico (integrado e subsequente), tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação (especialização em Educação Profissional e Doutorado em Fitotecnia (DINTER) em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA) e tem uma perspectiva na estrutura pedagógica de verticalização do ensino, pois os alunos tem a possibilidade de ir desde um ensino médio integrado a um curso profissionalizante até um curso de pós graduação. Tomando como referência o mês de setembro, de acordo com a plataforma “IFCE em números” a instituição conta com doze cursos técnicos ofertados nas modalidades integrado, concomitante e subsequente; e com três cursos de nível superior.

Com relação ao nível superior (graduação) o qual analisamos no presente estudo, em setembro de 2017 de acordo com a referida plataforma “ifce em números”, a instituição tem 696 matriculados dos quais 108 são ingressantes. Os estudantes têm origem de 34 municípios e quatro Estados diferentes, demonstrando a abrangência local e regional do IFCE *campus* Iguatu na ampliação do acesso ao ensino superior. A referida instituição localiza-se no município de Iguatu-CE o qual se situa na região centro sul do Estado, e integra a realidade da educação superior em um município que tem um total de 3 instituições públicas de ensino superior, duas estaduais e uma federal, quais sejam: a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Regional do Cariri, e o referido Instituto Federal do Ceará *campus* Iguatu.

### **2.3.2.2 O município de Iguatu-CE no contexto atual da educação superior e do IFCE**

O município de Iguatu-Ce localiza-se na região centro sul do Estado do Ceará, contando com uma divisão territorial de oito (8) distritos. O município de acordo com o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 contava com uma população residente de 96.495 habitantes com estimativa para 2016 de 102.013 habitantes. Em 2010 aproximadamente 77,3% da população residia em zona urbana, e 51,8% do total de residentes eram mulheres. A população de 15 a 29 anos em 2010 era de 16.928 pessoas o que equivalia a aproximadamente 17,5% da população total, o que significa uma quantidade considerável de jovens em idade demandante de educação superior nos anos seguintes. Do total dessa população de jovens entre 15 e 29 anos (8.772) aproximadamente 51,8% eram do sexo feminino.

Os índices de desenvolvimento do município em 2010 apontavam para uma realidade onde cerca de 14% da população geral vive sobre situação de extrema pobreza (renda mensal per capita de até R\$ 70,00). Desse total de pessoas extremamente pobres em 2010 50,5% residiam na zona rural do município. Ao analisar-se essa população rural de extremamente pobres em relação a população rural total em 2010, observa-se que os extremamente pobres representam cerca de 30% da população rural total. Enquanto isso, a população urbana apresenta uma taxa de extremamente pobres em torno de 8,3%. Ou seja, a população rural do município apresenta maiores índices de extrema pobreza do que a população urbana.

Os dados estatísticos de 2015 disponíveis no Perfil Básico Municipal de Iguatu-CE elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) demonstram que em relação aos empregos formais os homens ainda ocupam a maioria dos postos de trabalho formais, cerca 54,3%. Do total de empregos formais a maior parcela localiza-se no setor do comércio o qual é responsável por 31,5% dos empregos formais do município. O setor de serviços é o principal responsável pela composição do Produto Interno Bruto (PIB) do município, que em 2015 foi em torno de R\$ 1.359.056,00.

Especificamente em termos de indicadores educacionais o município no ano de 2015 contava com uma taxa de escolarização líquida no ensino fundamental em torno de 98,5% e de 61,1% no ensino médio, obtendo taxas de abandono de cerca de 0,8 no ensino fundamental e 4,9 no ensino médio.

### **3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS**

Nessa seção será abordado a Assistência Estudantil considerando as produções teóricas já existentes, as legislações que a instituem e a estrutura, bem como a sua constituição histórica e política no campo das políticas públicas e do direito à educação. Para isso serão analisadas as principais concepções e conceitos que permeiam a referida política assim como seus marcos histórico normativos.

#### **3. 1 Diferenças entre Assistência Estudantil e Assistência Social e a noção de políticas públicas**

É necessário definir os aspectos diferenciadores tanto da Assistência Social quanto da Assistência estudantil, como forma teórico-política de subsidiar a desconstrução da cultura ideopolítica de identificação simétrica que é feita pelo senso comum de alguns sujeitos e instituições, os quais confundem a Assistência Estudantil com a Assistência Social. Aliada a esse equívoco, existe uma concepção social histórica de entender-se a Assistência Social não como política pública asseguradora de direitos sociais, mas como a ajuda, o favor, o auxílio, aos desfavorecidos ou necessitados.

Conforme Dumaresq (2014), é necessário salientar que assistência estudantil e assistência social são duas políticas diferentes, embora com muitas similaridades em alguns pontos. De acordo com a própria Lei Orgânica da Assistência Social de 1993, “a política de assistência social visa a prover os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”, enquanto a assistência estudantil objetiva como estratégia o combate às desigualdades sociais e regionais, bem como a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público.

Disto isto, é de fundamental importância ressaltar a ocorrência diária tanto da desconsideração da Assistência Social como política pública, provocado pelo desconhecimento que leva ao equívoco de conceber a Assistência Estudantil como Assistência Social, e não como política pública de caráter e identidade próprios, quanto de colocar, a partir desse equívoco, ambas as políticas no campo da não política, do favor, da ajuda e do auxílio aos necessitados. Para Pereira (2012, p. 222), a política de Assistência Social é comumente tratada não pelo que ela é, mas pelo que ela aparenta ser, provocando o constante equívoco de identifica-la:

[...] como um ato subjetivo, de motivação moral, movido espontaneamente pela boa vontade e pelo sentimento de pena, de comiseração”, ou, então, quando praticada pelos governos, como providência administrativa emergencial, de pronto atendimento, voltada tão somente para reparar carências gritantes de pessoas que quedaram-se em estado de pobreza extrema. (p. 222).

A “assistência estudantil” constitui-se como “a organização de serviços de apoio discente ou iniciativas que busquem democratizar o acesso ao ensino e favorecer a permanência do estudante no contexto escolar” (RAMALHO, 2013, p.23). Nascimento e Santos (2014, p. 93) acrescentam que “cabe mencionar que a Assistência Estudantil não está vinculada a Política de Assistência Social tendo, inclusive legislação própria que a autonomiza em relação aos preceitos da regulamentação da Assistência Social”.

Na verdade, política de Assistência Social e a Política de Assistência Estudantil, configuram-se como políticas públicas sociais, destinadas a atender necessidades sociais institucionalizadas pelo Estado. Tanto a primeira quanto a segunda, destinam-se ao provimento de necessidades básicas de seus respectivos públicos usuários.

No caso da política pública de Assistência Social, ela “tem como destinatários segmentos sociais particulares (crianças e adolescentes carentes, idosos, pessoas portadoras de deficiência e famílias sem condições de se auto sustentar, desempregados e empregados de baixa renda)” (PEREIRA, 2012, p. 232). Ainda segundo a autora, existem dois tipos de destinatários da assistência social,

o destinatário da ação resgatadora de direitos é todo cidadão que, por razões pessoais, sociais ou de calamidade pública, encontra-se, temporária ou permanentemente, sob o jugo de condições de vida e de cidadania inferiores ao padrão básico julgado socialmente satisfatório[...] e o destinatário da ação preventiva, mantenedora da participação social [que]é todo cidadão que, embora usufrua do padrão básico julgado socialmente satisfatório, apresenta vulnerabilidades e enfrenta riscos que o impedem de permanecer, pelo seu próprio esforço, nesse patamar, ou se superá-lo (PEREIRA, 2012, p. 234).

Já a política de Assistência Estudantil, segundo Dumaresq (2014, p. 45) destina-se a proporcionar as “ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais necessários à formação profissional, até o provimento dos recursos mínimos necessários para a sobrevivência dos estudantes, como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros para outros gastos.”

Sobre o conceito de política pública, Pereira (2012) define que é a ação pública na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ação em que, o termo público não tem identificação exclusiva com o Estado, uma vez que nesse tipo de ação pública o Estado e a sociedade comportam-se como agentes ativos no processo de constituição e implementação da política pública.

Behring (2009, p. 1-2) conceitua a política social “como uma mediação entre economia e política, como resultado de contradições estruturais engendradas pela luta de classes e delimitadas pelos processos de valorização do capital”, que, “como processo é reveladora da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, e seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais de mundo diferentes”.

Pereira (2012) assegura que não é fácil falar da política de Assistência Social, tendo em vista os inúmeros mitos e preconceitos, bem como ideias equivocadas que a rodeiam. Para a referida autora, cabe destacar, que:

[...] a assistência social quase nunca é vista pelo que ela é – como fenômeno social dotado de propriedades essenciais, nexos internos, determinações histórico-estruturais, relações de causa e efeito, vínculos orgânicos com outros fenômenos e processos –, mas pelo que aparenta ser, pela sua imagem distorcida pelo senso comum ou, o que é pior, pelo mau uso político que fazem dela, por falta de referências conceituais, teóricas e normativas consistentes (PEREIRA, 2012, p. 222).

É possível perceber que os equívocos em relação à Assistência Social descendem de suas protoformas históricas, anterior a sua sistematização enquanto política pública dever do Estado. Pereira (2011) argumenta ao longo de seu texto que a escassez de braços para trabalhar nas fazendas após as grandes pestes que dizimava a população na Grã-Bretanha por volta de 1351, impulsionou a relação entre trabalho e assistência social, uma vez que o acesso a essa era condicionado ao trabalho, ainda que forçado.

Dessa forma, as regulamentações contra a perambulância de pessoas em busca de melhores ocupações, ou a chamada “vagabundagem”, constituíram a origem da assistência social institucional (p. 62) [...] a indução compulsória do pobre válido (ou forte) ao trabalho, assim como a cobrança de contrapartida do beneficiário da assistência, sob a forma de prestação de serviços tornou-se, em 1576, um procedimento previsto em lei (PEREIRA, 2011, p. 63).

A finalidade da política pública social, ou simplesmente política social, é assegurar o acesso a direitos sociais mediante a articulação entre o sistema de proteção social composto por diversas políticas de proteção social como saúde, previdência, assistência social, educação, trabalho, dentre outras, na garantia das condições de cidadania (PEREIRA, 2011).

Quanto à concepção de necessidades sociais básicas, a mesma autora alerta para a consideração ideopolítica do termo básicas ao invés de mínimas, uma vez que, a concepção de mínimo denota a ideia de menor possível, enquanto o básico expressa a ideia de fundamental, primordial, principal, atentando para o fato de que “enquanto o mínimo pressupõe a supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade”, concluindo que “as necessidades humanas básicas estão na base de

concretização de direitos fundamentais por meio de políticas sociais”(PEREIRA, 2011, pp 3-4).

É necessária a compreensão da categoria direito social como produto histórico, resultado de embates da sociedade. A própria Assistência Social, enquanto política pública para a garantia de direitos sociais, foi assegurada legalmente a partir da aprovação da Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica da Assistência Social) no governo de Itamar Franco, cuja aprovação foi resultado do movimento de parcela da sociedade civil, de organismos de classe e da ação do Ministério Público, que ameaçava processar a União pelo descaso com a área (COUTO, 2010).

O atraso na institucionalização da Assistência Social no campo dos direitos sociais previstos em lei descende do fato de que principalmente no governo Collor o desenvolvimento social era concebido como uma decorrência do crescimento econômico, de forma que o Estado deveria definir e executar políticas complementares ao mercado; e a política de Assistência Social ficou à mercê da perspectiva marginal, residual e emergencial (RAICHELIS, 2011).

Ao correlacionar reflexivamente o dito nos dois parágrafos acima ao que foi exposto no tópico anterior sobre “*a redemocratização, o neoliberalismo e a contrarreforma do Estado nos anos 1990*”, é possível observar que contraditoriamente, foi justamente “no movimento pela redemocratização brasileira, no contexto do período pré-constituente, com as consequências do processo de reestruturação produtiva” que desenvolveu em escala mundial nacional, “que a assistência social começou a ganhar visibilidade como política social, campo do direito social” (COUTO, 2010, p. 166-67).

Por isso, falar de assistência social como *política*, e não como ação guiada pela improvisação, pela intuição e pelo sentimentalismo (por mais bem-intencionados que sejam), é falar de um processo complexo que, embora não descarte o sentimento (de cooperação, de solidariedade e até de indignação diante das iniquidades sociais), é ao mesmo tempo *racional, ético e cívico*.

*Racional* porque toda política de intervenção na realidade, assumida pelos poderes públicos, com o aval e controle da sociedade, deve resultar de um conjunto articulado e discernido de decisões coletivas que, por sua vez, se baseia em indicadores científicos. Isso significa que a *racionalidade* dessa espécie de política está no fato de ela ser informada por estudos, pesquisas, diagnósticos e estar sujeita a permanente avaliação, especialmente no que se refere aos seus resultados e impactos.

*Ético* porque o combate às iniquidades sociais, mais do que um ato de eficácia administrativa, constitui uma *responsabilidade moral* que nenhum governo sério deve abdicar. [...] *cívico*, porque deve ter vinculação inequívoca com os direitos de cidadania social, visando concretiza-los. Concretizar direitos sociais significa prestar a população, como dever do Estado, um conjunto de benefícios e serviços que lhe é devido, em resposta às suas necessidades sociais (PEREIRA, 2012, p. 224-225).

Entretanto, com a chegada do governo FHC a Assistência Social entre 1994 e 1998 praticamente não progrediu em termos de gestão e financiamento, pois não houve a implementação dos mecanismos garantidos anteriormente na Lei Orgânica da Assistência

Social (LOAS). E ainda, ocorreu uma redução no número de atendimentos nos serviços, ao mesmo tempo em que o caráter universalizante da Assistência Social como política pública social foi trocado por iniciativas residuais e clientelistas como o Programa Comunidade Solidária. Programas estes e iniciativas estas que integraram o campo assistencial do governo FHC, além da dificuldade impressa aos mecanismos de controle social, onde as decisões dos conselhos e conferências não eram consideradas (COUTO, 2010).

A identificação da assistência social com os direitos sociais se justifica a partir da premissa de que são esses direitos que tem como perspectiva a equidade, a justiça social e exigem atitudes positivas, ativas ou intervencionistas do Estado para, em articulação com a sociedade, materializar esses valores através de políticas, programas, serviços, projetos e benefícios sociais. (PEREIRA, 2012)

No caso da concepção da política de Assistência Estudantil como política pública, Dumaresq (2014, p. 44) afirma que:

A política pública é formada por diretrizes que visam à promoção e garantia dos direitos do cidadão. Portanto, a assistência estudantil é executada por meio de serviços sociais deve ser entendida como política de direito e jamais confundida com assistencialismo ou caridade.

Sobre o mesmo aspecto, Ramalho (2013, p. 76) afirma:

Assim, as políticas educacionais, em essência, podem ser consideradas políticas públicas sociais, por seus objetivos de formação para a cidadania e por buscar propiciar aos indivíduos a melhoria de sua condição social. Nesse sentido, acreditamos que as políticas de assistência estudantil também podem ser inseridas nessa categorização, por seu aspecto redistributivo e pela sua preocupação com a equidade. (RAMALHO, 2013, p. 76)

Em termos de origem sociohistórica, essas duas políticas, a Assistência Social e a Assistência Estudantil, surgiram direcionadas às classes sociais distintas. Enquanto a política de Assistência Social nasce destinada a subsidiar a ordem no contexto de pauperização, não institucionalizada enquanto política pública de Estado, com traços paternalistas, punitivos, autoritários, focalizados e paliativos, a Assistência Estudantil nasce de ações isoladas destinadas a subsidiar as necessidades das elites brasileiras.

A Assistência Estudantil tanto no campo teórico como no campo das práticas sociais no âmbito da educação superior pública, tem obtido relevância e centralidade política. Pode-se afirmar, que semelhante à centralidade adquirida pela política de Assistência Social no conjunto das políticas de Seguridade Social a qual ocorreu a partir da predominância dos programas de transferência direta de renda, a política de Assistência Estudantil adquire cada vez mais centralidade no processo educacional.

Essa centralidade adquirida pela política de Assistência Estudantil se dá a partir do ponto em que as discussões teóricas e a prática educacional a considera como essencial para garantir o sucesso do processo de ensino aprendizagem por meio da garantia primeira da condição de permanência com aprendizagem satisfatória. Mas também, devido a centralidade dos Programas de Auxílios Pecuniários que constituem-se como programas de transferência direta de renda no âmbito da política de Assistência Estudantil.

A política de Assistência Estudantil assim como a política de Assistência Social tem em termos orçamentários e operacionais características similares, quais sejam: orçamento próprio e sua operacionalização a partir da estruturação de equipes multiprofissionais constituídas no mínimo por assistentes sociais e psicólogos na perspectiva de consideração dos sujeitos como compostos por dimensões biopsicossociais.

A política de assistência estudantil, embora não possa prescindir da questão financeira, deve ser trabalhada em consonância com os aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, com suporte em uma política pública de assistência estudantil não apenas voltada para a subsistência material, mas também preocupada com as questões emocionais, pensando a pessoa como um todo (DUMARESQ, 2014, p. 45).

A efetividade de uma política pública reside também no seu contínuo planejamento e replanejamento frente à modificação das necessidades sociais de seus sujeitos-usuários, que são mutáveis e dinâmicas, a partir de uma gestão participativa, na qual os sujeitos usuáries sejam participes ativos nesse processo. Por outro lado, o planejamento estratégico e a dimensão da gestão participativa, requer um processo contínuo e sistemático de pesquisa sobre a realidade social em questão, uma vez que a partir do processo de pesquisa, torna-se possível identificar as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos.

### **3.2 Aspectos legais da Assistência Estudantil: seus marcos institucionais**

A assistência estudantil enquanto política pública estruturada e reconhecida em legislação própria é fato recente, pois foi somente a partir de 2007 com o Plano Nacional de Assistência Estudantil e a portaria ministerial do MEC 39/2007 que a assistência estudantil foi organizada normativamente em âmbito nacional como política pública obrigatória nas instituições de ensino superior, contando com orçamento próprio. Entretanto inúmeros autores que traçam o trajeto histórico da assistência estudantil no Brasil, afirmam que esta existia sob a forma de diversas ações desde a década de 1930, ou seja, desde os primeiros anos do ensino superior no país e também desde o início da materialização de políticas públicas no país.

As raízes da assistência estudantil gestadas pelo Estado brasileiro destinou-se a garantia da permanência dos filhos da elite nacional nos cursos universitários fora do país, pois de acordo com Dutra e Santos (2017) o estabelecimento da Casa do Estudante Brasileiro em Paris em 1928 pelo governo de Washington Luís, ainda no período da República Velha significou tanto as raízes da assistência estudantil no cenário brasileiro, quanto o atendimento aos interesses da classe mais abastada socialmente. Logo, constata-se que a assistência estudantil nasce voltada para a permanência dos filhos da elite no ensino superior, embora tenha adquirido um novo significado nos dias atuais, qual seja o de voltar-se para a permanência dos filhos das classes populares no ensino superior.

No que se refere ao território nacional, os autores acima referenciados corroboram com a ideia de que “as primeiras práticas de AE remontam a década de 1930, atrelada à consolidação das primeiras universidades brasileiras do século XX, sob o governo de Getúlio Vargas” (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 3). Concordando com a mesma ideia Imperatori (2017, p. 285) também ressalta que “as ações de assistência ao estudante remetem aos anos 1930, com os programas de alimentação e moradia universitária”, autores como Dumaresq (2014, p. 56) afirmam que “a assistência estudantil estabelece seu percurso histórico e faz sua história na formação e consolidação das políticas públicas do País”.

Dutra e Santos (2017) corroboram com a assertiva de que embora a regulamentação da assistência estudantil em âmbito governamental, admitindo-a como uma política pública seja um fato relativamente recente”, é necessário lembrar que “as discussões e debates acerca do tema são bem antigos, com suas origens coincidindo com o período de criação das primeiras universidades brasileiras, por volta de 1930.”

Já Xavier (2008 apud Cavalheiro, 2013, p. 31) acrescentam que “datam do período monárquico as primeiras tendências rudimentares de ações voltadas para a permanência de estudantes através dos chamados caixas escolares”, que consistiam na iniciativa onde as famílias mais ricas contribuía para as mais pobres”. Segundo as autoras essas ações centravam-se na distribuição de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar e dentária.

O art. 130 da Constituição de 1937 previa a obrigatoriedade do ensino primário e sua gratuidade, porém estabelecia a Caixa Escolar: quem não alegasse escassez de recursos deveria contribuir com uma quantia mensal destinada à escola, sendo solidário com os mais necessitados que não pagariam a quantia (BRASIL, 1937). O montante desses recursos, pagos por alunos, consistia a Caixa Escolar. É possível perceber, por meio dessa iniciativa, uma preocupação incipiente com a escolarização das classes socioeconômicas mais baixas e com o favorecimento de um acesso mais democrático à escola. (RAMALHO, 2013, p. 25)

Cavalheiro (2013) ressalta que a assistência estudantil adquire um patamar legal junto as atribuições do Estado brasileiro em 1934, embora ainda estivesse longe de se constituir em uma iniciativa universalizada pois “seu caráter era fragmentado e focalista e estava a serviço dos interesses da emergente burguesia nacional”, uma vez que “resumia-se ao fornecimento de merenda escolar, concebida para atender aos casos de desnutrição infantil, relacionada aos problemas de aprendizagem” (CAVALHEIRO, 2013, p. 31).

Quatro anos antes da promulgação da Constituição [de 1934], já existia uma “Casa do Estudante do Brasil”, no Rio de Janeiro, destinada ao acolhimento de alunos universitários carentes e mantida por doações do presidente Getúlio Vargas (KOWALSKY, 2012). Essa residência pode ser considerada, de fato, uma das primeiras iniciativas de assistência estudantil no país, relativa ao ensino superior. (RAMALHO, 2013, p. 24)

Ratificando a concepção hegemônica entre os autores sobre o surgimento e desenvolvimento da assistência estudantil enquanto política pública, Lima (2002) apud Nascimento e Santos (2014, p. 89) afirmam que:

No Brasil, a assistência estudantil tem como marco histórico o seu reconhecimento por parte do Estado na década de 1930. Em 1931, com a reforma Francisco campos, através do decreto nº 19.85/031, a lei orgânica do Ensino Superior constitui-se na primeira tentativa de regulamentação da política de Assistência Estudantil. Em 1934 esta lei atinge o *status* constitucional, estabelecendo em seu artigo 157 a prerrogativa legal que de “parte dos[...] fundos se aplicará em auxílio aos alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária.

Ou seja, nota-se claramente um caráter de oferta de assistência estudantil focalizado na extrema pobreza a qual deveria ser comprovada, notando-se ainda o fato do caráter de benesse implicado na oferta das ações de assistência estudantil, caráter esse que permeou por muitos anos, e em alguns casos até hoje, as políticas públicas sociais brasileiras.

É importante notar que na década de 1940 a assistência aos estudantes foi extensiva para todos os níveis de ensino, de forma que na Constituição de 1946 estava preconizada no art. 172e deveria obrigatoriamente ser prestada por todos os níveis de ensino aos estudantes necessitados para que fosse assegurado a estes as condições de eficiência escolar (IMPERIATORI, 2017).

De acordo com Lima (2002 apud Dutra e Santos,2017), até a década de 1946 a assistência estudantil era entendida literalmente como uma medida de benesse/ajuda aos estudantes desprovidos. Entretanto mesmo que “nas décadas seguintes as ações governamentais priorizaram o ensino básico: nos anos 1950 e 1960 foram criados os programas nacionais da merenda escolar e do livro didático, respectivamente” (CAVALHEIRO, 2013, p. 32), é possível

notar que segundo Lima (2002 apud Dutra e Santos,2017) na LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) a assistência estudantil passou a ser concebida como direito a educação, embora em 1967 este direito tenha assumido apenas o caráter normativo, dado que na prática foi reduzido em função da tensa situação de perseguição e repressão aos estudantes realizadas pela ditadura militar.

Dutra e Santos (2017, p. 5) referenciando Nascimento (2013) anotam que a década de 1960 pode ser considerada como um importante marco tanto no campo da legislação quanto no campo do debate sobre a assistência estudantil, pois foi a partir da referida década que houve “um maior amadurecimento da temática da AE no âmbito da sociedade civil à medida que ganhava forças o Movimento em prol da Reforma Universitária”, o qual era integrado pela comunidade universitária: estudantes, intelectuais e comunidade acadêmica que eram responsáveis “por encabeçar reivindicações em torno da democratização da universidade e da sociedade de maneira geral”.

Todas as menções de assistência ao estudante, seja na LDB de 1961 ou nas Constituições Federais do Brasil até 1967, se caracterizaram como um direito igual de todos, no entanto, a definição de uma política ou programa específico com alocação de recursos para a assistência estudantil na educação superior não se efetivou (NUNES e VELOSO, 2016, p. 2).

Em 1970 efetivamente ocorreu uma tentativa de organização da assistência estudantil em nível nacional com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) no Ministério da Educação destinado aos estudantes universitários de acordo com Nunes e Veloso (2016). Sobre o DAE criado em 1970, segundo Nascimento e Santos (2014) esse departamento tinha como principal objetivo tanto a organização da assistência estudantil em nível nacional, como a priorização das ações na oferta de programas de alimentação, moradia e assistência médico odontológica.

As ações de assistência estudantil também estiveram presentes na LDB de 1971 a qual dispunha que os serviços de assistência educacional eram auxílios para aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário, vestuário e outras formas de assistência familiar, devendo ser prestadas por pessoas de comprovada idoneidade devotadas a resolução da questão socio educacional (IMPERIATORI, 2017).

Um outro instrumento que marcou a construção da história da assistência estudantil foi a publicação do Decreto federal 69.927 instituiu o programa assistencial “Bolsa Trabalho”<sup>3</sup>em 1972, o qual tinha como objetivo principal associar auxílio financeiro e educação, a partir

---

<sup>3</sup> Nos IFCE essa bolsa de trabalho passou por um processo de reconfiguração a partir do PNAES e deu origem ao Auxílio Formação o qual se destina a inserir o estudante em atividades de ensino, pesquisa ou extensão vinculados ao curso de formação com o objetivo da formação integral do estudante. Ou seja, adquiriu um fim formativo e

da remuneração dos discentes de baixa condição socioeconômica de todos os níveis de ensino, que desenvolvessem atividades profissionais (RAMALHO, 2013).

Ao adentrar na década de 1980 a assistência estudantil tem um marco de grande importância que foi a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), ao mesmo tempo que se viu imersa no cenário sociopolítico brasileiro no qual se passava o processo de redemocratização e promulgação da Constituição Federal de 1988. “É nesse terreno fértil que será criado o Fonaprace [em 1987] a fim de intervir num cenário em que as ações de assistência aos estudantes ainda se constituíam de forma fragmentada e não obtinham legitimidade nem significativo apoio governamental (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 6). O principal papel do FONAPRACE era a elaboração de proposta de uma Política de Promoção e Apoio aos Estudantes.

De acordo com Ramalho (2013) a criação do FONAPRACE foi fruto de discussões e debates em torno da preocupação dos gestores e instituições de ensino superior com a permanência dos estudantes e com a qualidade do ensino na educação superior, o que fez com que a principal função desse fórum se constituísse no assessoramento à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e até hoje seja um dos principais atores responsáveis pelo debate e construção da assistência estudantil no país.

Com o objetivo de oferecer subsídios sólidos para a formulação de uma política de assistência ao estudante em esfera nacional, o Fonaprace empenhou-se na década de 1990 no desenvolvimento de um trabalho sistemático nas IFES para determinação do perfil socioeconômico e cultural dos seus discentes. (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 7)

No decorrer da década de 1990 e nos anos 2000 foram desenvolvidas pelo Fonaprace algumas pesquisas sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras as quais constataram que uma considerável parcela dos estudantes que pertenciam a classes sociais de baixa renda e os quais precisavam de subsídios para o custeio das despesas geradas pelo ingresso nas IFES, mais especificamente despesas com transporte, moradia, alimentação, dentre outras.

Nessa direção, o Fonaprace realizou e publicou em 1997, 2004, e posteriormente em 2011, pesquisas amostrais sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação dessas Instituições. Os dados levantados apontaram a classificação econômica dos discentes e os principais indicadores sociais relacionados às necessidades estudantis: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho, indicando parâmetros para melhor definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de AE a serem implementados pelas Instituições de Ensino Superior públicas. (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 8)

---

perdeu o tom laboral e empregatício que tinha nas suas origens, de forma que inclusive a carga horária é limitada ao cumprimento de até 16 horas semanais de atividade não podendo passar disso.

No decorrer dos anos 2000 foram muitos os debates e discussões junto ao MEC tanto pelo FONAPRACE quanto por entidades estudantis acerca da necessidade de estabelecimento de uma política de assistência estudantil. Destaque-se o papel da Andifes no processo de institucionalização e luta pela Política de Assistência Estudantil, tendo sido elemento essencial na elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2008 o qual norteia as linhas de ações da assistência estudantil em nível nacional.

Como resultado dos trabalhos no âmbito do FONAPRACE tem-se em julho de 2007, a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil que, somado ao Plano apresentado pela ANDIFES, deu embasamento para a Portaria Normativa nº 39 do MEC, de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). (NASCIMENTO e SANTOS, 2014, p. 95).

Nascimento e Santos (2014) citando o disposto no Plano Nacional de Assistência Estudantil de 2007, afirmam que o mesmo é regido por nove princípios, os quais são: I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado; II) a gratuidade do ensino; III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de cursos nas IFES; IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito; IX) o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central.

A institucionalização do PNAES na agenda governamental a partir da mencionada portaria 39/2007 e posteriormente sua transformação em decreto lei 7234/2010 significou uma grande conquista tanto para os estudantes quanto para todos aqueles que lutam no âmbito da educação brasileira pela garantia de condições de permanência para os estudantes que, apesar de conseguirem ingressar nas instituições escolares brasileiras, especificamente nas IES públicas, não conseguem permanecer por falta de condições socioeconômicas. Foi ainda, um marco no reconhecimento da assistência estudantil enquanto política pública com um direcionamento em âmbito nacional pelo Ministério da Educação a partir de sua normatização em lei específica. Especificamente no caso do decreto 7234/2010:

Esse documento representou uma importante conquista dos grupos organizados (Fonaprace, Andifes, UNE) que lutaram pela consolidação da AE em nível institucional e por seu reconhecimento legal enquanto política pública de direito. O Pnaes, disposto pelo Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010), é atualmente o principal documento norteador da construção das políticas de assistência aos estudantes de graduação das IFES no Brasil (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 9).

Até a portaria 39/2007 instituída no âmbito da Secretaria do Ensino Superior (SESU) do MEC, a assistência estudantil era incluída em legislações como a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) e até mesmo nas diversas constituições federais, mas não havia ainda sido institucionalizada em legislação própria. É interessante notar a correlação existente entre a portaria do PNAES publicada em dezembro de 2007 e o disposto na lei 10.861, de 14 de Abril de 2004, que instituiu tanto o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), quanto sua vinculação com os objetivos previstos no decreto 10.861, de 14 de Abril de 2004, que instituiu o REUNI.

Na primeira é explicitamente afirmado que um dos critérios que serão considerados na avaliação das IES é a inclusão social e as políticas de atendimento aos estudantes e egressos, enquanto que na segunda é colocado como objetivo do REUNI criar condições de ampliação tanto do acesso como também da permanência dos estudantes, de forma que uma das suas diretrizes previstas é a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (FONAPRACE, 2007), respectivamente.

De acordo com Imperatori (2017, p. 294) o PNAES “trata-se de um marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas Ifes do Brasil”. É importante ressaltar ainda, que segundo a referida autora, além da articulação direta da política de permanência como a política de acesso, a assistência estudantil a partir do PNAES, “se efetiva em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência desses estudantes nos seus cursos de graduação”.

Cabe notar que no caso dos IFs “o marco temporal regulatório da Assistência Estudantil [...] data de 19 de julho de 2010, quando os Ifs foram incluídos no Programa Nacional de Assistência Estudantil, através do Decreto nº 7234” (CAVALHEIRO, 2013, p. 40). A portaria anterior foi publicada em 2007, os institutos federais foram criados nos últimos dias de dezembro de 2008 e o decreto 7234 foi publicado em 2010.

Da regulamentação pelo decreto 7234/2010 em relação à portaria anterior de 2007, a diferença existente começa pelo acréscimo de mais uma área de atuação, a 10ª, qual seja a garantia do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Outra diferença considerável do decreto 7234/2010 que institui o Pnaes ampliando o disposto na Portaria anterior é tanto o estabelecimento dos objetivos da assistência estudantil, como um maior recorte na definição do público a partir do critério de renda. Enquanto que na

portaria o público alvo do programa era definido apenas com os estudantes matriculados nos cursos presenciais nas IFES, os quais deveriam ser selecionados mediante critérios socioeconômicos estabelecidos pelas respectivas instituições, no decreto é explicitado que o público alvo prioritário são estudantes de baixas condições socioeconômicas que tenham renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, podendo ser acrescentado a isso demais critérios pelas IFES no processo de seleção desses estudantes.

Pelo olhar de Imperatori (2017) isso significa que a partir do decreto 7234/2010:

[...] o acesso à assistência estudantil foi fixado a partir de um critério de renda, mais restritivo que o anterior, que ainda poderá ser acrescido de outros critérios nas instituições. Isso significa que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação. Ao contrário, há uma restrição significativa dos beneficiários. Outro aspecto interessante é observar que o usuário da assistência estudantil é o próprio estudante e não sua família, o que agrega um caráter individual ao programa (IMPERIATORI, 2017, p. 297).

Outro aspecto do PNAES ressaltado pela autora acima é que, apesar do mesmo “ser um programa de âmbito federal, sua execução é descentralizada. Cada universidade tem autonomia de gestão para utilizar os recursos disponibilizados, conforme as suas necessidades e especificidades locais, o que permite maior eficiência” (IMPERIATORI, 2017, p. 297).

Como percebe-se, o PNAES estabelecido pelo Decreto 7234/2010 abarca não somente a realidade da educação superior prestada pelas universidades, mas sim a realidade de todas as instituições federais de ensino superior, o que inclui os Institutos Federais. E no caso destes, tanto ao nível superior quanto ao nível médio são prestadas ações de assistência estudantil nas áreas e critérios definidos pelo PNAES e pelos respectivos institutos em suas políticas internas. “Dessa forma, alunos com baixa condição socioeconômica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser contemplados com recursos destinados à assistência estudantil” (RAMALHO, 2013, p. 35 e 36).

### **3.3 A Política de Assistência Estudantil no IFCE**

No caso do Instituto Federal do Ceará, a regulamentação interna referente à política de assistência estudantil preconizada pelo PNAES foi realizada a partir da aprovação da Resolução 008/2014 que dispunha sobre os programas, serviços, projetos e ações e assistência estudantil a serem ofertadas pela instituição. Posteriormente, a referida resolução foi desmembrada em duas, quais sejam a Resolução 024, de 22 de junho de 2015 (Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFCE) e a Resolução 052, de 24 de outubro de 2016 (Aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis no IFCE). O IFCE *campus* Iguatu tem sua

política de Assistência Estudantil baseada nas normativas acima citadas, considerando os critérios por elas estabelecidos.

No âmbito de Instituto Federal do Ceará essas normativas foram construídas a partir da participação de profissionais das equipes multiprofissionais de todos os *campi*, gestores e representações estudantis das entidades dos *campi*, o que implicou em longos períodos de debates e discussões que resultaram na aprovação das referidas legislações, as quais passaram a reger a política de assistência estudantil em todos os campi do IFCE.

A Política de Assistência Estudantil do IFCE compreende as diretrizes, objetivos e princípios que compõem a oferta dos serviços, programas, projetos e ações. Em seu artigo 1º parágrafo único afirma que a política de assistência estudantil da instituição destina-se a todos os estudantes regularmente matriculados no sistema acadêmico. O Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE é composto por dez capítulos e vinte e cinco artigos, os quais dispõem sobre a definição, os princípios, diretrizes, planejamento e gestão, dos recursos humanos, dos serviços, do público alvo, dos programas, do financiamento, acompanhamento e avaliação, e das disposições finais.

De acordo com esse regulamento, constituem-se como princípios da política de assistência estudantil do IFCE os seguintes: Art. 2º I - respeito à liberdade e à dignidade humana; II - educação e assistência estudantil como um direito social e universal; III - participação ampliada dos sujeitos nos processos de construção dos programas e projetos institucionais; IV - valorização das condições de permanência, êxito e conclusão de curso dos estudantes do ensino técnico e superior, mediante serviços e/ou auxílios; V - equidade na prestação dos serviços educacionais, visando o acesso, a permanência e o êxito acadêmico.

Como diretrizes, o regulamento em questão traça as onze que seguem: Art. 3º I - oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade; II - criação de mecanismos de participação e controle social; III - participação do estudante por meio de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação dos planos, programas e projetos a serem desenvolvidos; IV - promoção da intersectorialidade entre as diferentes políticas sociais; V - formação de espaços de diálogo entre família, escola e comunidade; VI - valorização de uma educação em saúde, em prol da qualidade de vida; VII - integralidade e qualidade nos serviços prestados pela instituição; VIII - incentivo às manifestações culturais no ensino, pesquisa e extensão; IX - combate a todas as formas de preconceito e discriminação; X - promoção do acesso ao esporte, cultura e lazer nos diferentes níveis; XI - realização de avaliação e/ou pesquisa para subsidiar o planejamento e execução das ações.

Além dos objetivos definidos pelo PNAES o Regulamento da política de assistência estudantil do IFCE acrescenta como seus objetivos no artigo 4º I - incentivar a participação da comunidade do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social; III - ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social; IV - promover o acesso universal à saúde, ancorado no princípio da integralidade, reunindo ações e serviços de acordo com a realidade local, de modo a fortalecer a educação em saúde; V - contribuir para a inserção do aluno no mundo do trabalho, enquanto ser social, político e técnico.

No que se refere ao planejamento e gestão da política de assistência estudantil, o regulamento prevê que serão realizados pela Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil/Reitoria, mas que cada *campus* será responsável direto pela operacionalização da política. Nota-se uma certa centralização do planejamento e gestão da política na reitoria, restando ao campus a operacionalização da mesma.

O Regulamento prevê que a equipe multiprofissional mínima responsável pela operacionalização da política em cada *campi* deve ser composta por pedagogo, assistente social, psicólogo, enfermeiro e nutricionista, sendo considerado completa a equipe que contiver os seguintes profissionais: assistente social, educador físico, enfermeiro, médico, nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, assistente de aluno, técnico em assuntos educacionais (Art. 7º).

Os serviços, de acordo com o regulamento, são constituídos pelo Serviço Social, o Serviço de Psicologia, o Serviço de Saúde, o Serviço de Alimentação e Nutrição e pelo Serviço Pedagógico, os quais devem ser ofertados com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Fato interessante a ser notado, é exatamente o público-alvo da política de assistência estudantil do IFCE, pois embora no parágrafo único do art. 1º seja definido que a política se destina aos estudantes regularmente matriculados no sistema acadêmico da instituição, em seu art. 13º o mesmo regulamento acrescenta que constitui-se como público alvo os estudantes matriculados e prioritariamente em situação de vulnerabilidade. É perceptível que o regulamento não define o tipo de vulnerabilidade nem tampouco define o conceito de vulnerabilidade social adotado.

O Regulamento trata ainda dos programas ofertados no âmbito da política de assistência estudantil do IFCE, os quais têm os de caráter universal, ou seja, destinado a todos os estudantes, e os de caráter específico, ou seja, destinados a um público de estudantes

específicos, como por exemplo, estudantes em de baixas condições socioeconômicas. Os programas dividem-se em cinco áreas, os quais configuram-se como programas nas áreas de Trabalho, Educação e Cidadania; Saúde; Alimentação e Nutrição; Cultura, Arte, Desporto e Lazer; Auxílios em Forma de Pecúnia.

Acerca do financiamento, o regulamento explicita que o mesmo é de incumbência atualmente do Ministério da Educação através da ação 2994, entretanto é permitido o financiamento da assistência estudantil a partir do uso de outros custeios para sua complementação em casos necessários.

Sobre o acompanhamento e avaliação, o regulamento os define como processo sistemático e contínuo que deve ser realizado pela Diretoria de Assuntos Estudantis de cada *campus* e registrado pela mesma em relatórios a serem enviados semestralmente para a Diretoria de Assuntos Estudantis/Reitoria por meio do sistema de gerenciamento eletrônico. Isso deve ser efetivado para que a referida diretoria/reitoria avalie anualmente a política observando os critérios da eficácia, eficiência e efetividade. Entretanto, o regulamento deixa claro que essa avaliação realizada pela gestão não dispensa a avaliação anual que deve ser realizada pelos discentes em cada *campus*. “Uma abordagem avaliativa do trabalho da assistência estudantil pode apontar focos que exijam mais atenção do setor, favorecendo o desenvolvimento de outras ações e o fortalecimento das já existentes (RAMALHO, 2013, p. 134) e acrescenta que:

[...] a eficiência da Política de Assuntos Estudantis deve ser analisada, principalmente quanto aos recursos orçamentários disponíveis e à capacidade de atendimento adequado com esses investimentos” De maneira geral, o acompanhamento das três variáveis relativas aos resultados (efetividade, eficácia e eficiência) poderá contribuir enormemente para a avaliação da referida política (RAMALHO, 2013, p. 142).

No que concerne às disposições finais, o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE dispõe em seu Art. 24 que a gestão da política de assistência estudantil será realizada em cada *campus*, os quais deverão ter em sua estrutura organizacional uma diretoria de assuntos estudantis ou coordenação de assuntos estudantis, preferencialmente ligada ao diretor do respectivo campus.

Haja vista que as ações da assistência estudantil perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão, não se filiando especificamente a nenhuma delas, acrescentando no art. 25º que a política deve ser revisada a cada dois anos, não inviabilizando a inclusão ou exclusão a qualquer tempo de programas pela diretoria de assuntos estudantis/reitoria com base em consulta a comissão previamente composta por profissionais vinculados aos setores de assistência estudantil dos campi e representações estudantis.

Na presente pesquisa, optou-se por analisar além da política de Assistência Estudantil de uma forma geral no que concerne ao sua gestão, planejamento e avaliação o Programa de Auxílios Pecuniários que compõem um dos cinco eixos dos programas preconizados pela Política de Assistência Estudantil, por considera-lo como o Programa de maior abrangência e público no contexto da política de Assistência Estudantil do IFCE. Entretanto, considerando a impossibilidade de uma análise detalhada de todos os auxílios, optou-se pelo recorte dos três principais tipos de auxílios que tem um maior banco de dados disponível no IFCE campus Iguatu, quais sejam: o auxílio moradia, o auxílio transporte e o auxílio discente pai/mãe.

Conforme prevê o Regulamento para Concessão de Auxílios Estudantis no IFCE aprovado pela Resolução 052 de 24 de outubro de 2016, os auxílios estudantis têm como público alvo os estudantes regularmente matriculados com frequência mínima de 75%, nos cursos ofertados pelo IFCE, tanto no nível superior como no nível técnico (IFCE, 2016). De acordo com o Art. 5º deste regulamento os auxílios classificam-se em Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social e Auxílios Universais, cabendo ressaltar que os três tipos de auxílios analisados nesse estudo compreendem o grupo dos auxílios aos estudantes em vulnerabilidade social.

De acordo com os parágrafos 1º e 2º do Art. 5º do Regulamento para Concessão de Auxílios no âmbito do IFCE:

Os Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social serão concedidos com o objetivo de garantir a igualdade de permanência dos estudantes considerados vulneráveis socialmente, que se encontrem em situação de desproteção, insegurança, riscos e instabilidade relacionadas à pobreza, ao pertencimento espacial, étnico-racial, social e cultural impeditivas do acesso aos direitos sociais, aos serviços sociais básicos e aos bens materiais e culturais.

§2º Os Auxílios Universais serão destinados aos discentes matriculados nas modalidades especificadas no art. 4º, independente de situação socioeconômica, visando à formação integral do estudante e ao aprimoramento de valores de cidadania, participação, coletividade e inclusão social.

O referido Regulamento estabelece sete tipos de auxílios destinados aos estudantes em vulnerabilidade social, considerados auxílios específico e quatro tipos de auxílios universais, conforme apresenta o quadro 1.

**Quadro 1 - Tipos de auxílios do IFCE**

<b>Tipo de Auxílio</b>	<b>Objetivo finalístico</b>	<b>Universal / Específicos</b>
Auxílio Moradia	Subsidiar as despesas com habitação para locação ou sublocação de imóveis para discentes, com referência familiar	Específico

	e residência domiciliar fora da sede do município, onde está instalado o <i>campus</i> ;	
Auxílio Alimentação	Subsidiar despesas de alimentação nos dias letivos;	Específico
Auxílio Transporte	Subsidiar as despesas no trajeto residência/ <i>campus</i> /residência, nos dias letivos;	Específico
Auxílio Óculos	Custear das despesas de aquisição de óculos ou lentes corretivas de deficiências oculares;	Específico
Auxílio Didático-pedagógico	Subsidiar a aquisição de material de uso individual e intransferível, indispensável à aprendizagem de determinada disciplina, exceto equipamentos de proteção individual (EPI), livros, fotocópias, <i>banners</i> , material de consumo de laboratório ou de projetos de pesquisa;	Específico
Auxílio Discentes Mães/Pais	Subsidiar despesas de filho(s) de até 06 (seis) anos de idade ou com deficiência, sob sua guarda, sendo permitida a concessão para 02 (dois) filhos, no período de 01 (um) ano;	Específico
Auxílio Formação	Subsidiar as despesas relativas à ampliação da formação dos discentes, em laboratórios/oficinas e em projetos, caracterizados por ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao seu curso, no período de 01 (um) ano;	Específico
Auxílio Visitas/Viagens Técnicas	Subsidiar despesas com alimentação e/ou hospedagem, em visitas e viagens técnicas, programadas pelos docentes dos cursos e expressas no Plano de Ação Anual (PAA) do <i>campus</i> , bem como no Plano de Unidade Didática (PUD);	Universal

Continua...

Continuação...

Tipo de Auxílio	Objetivo finalístico	Universal / Específicos
Auxílio Acadêmico	Subsidiar despesas com alimentação, hospedagem, passagem e inscrição dos discentes para a participação em eventos: a) de ensino, pesquisa e extensão – atividades que permitem a transmissão, troca e produção de conhecimentos científicos por meio de palestras, seminários, congressos, feiras, simpósios, dentre outros. b) soco estudantis – atividades relacionadas à formação/organização social e política dos discentes, na forma de fóruns, seminários, congressos, assembleias, mobilizações, encontros e reuniões. c) de desporto e cultura – atividades culturais e desportivas, prioritariamente do IFCE, desde que o promotor do evento não subsidie o deslocamento, a refeição e a hospedagem;	Universal
Auxílio Pré-embarkue Internacional	Subsidiar despesas relativas a taxas, passaporte, vistos em consulados ou embaixadas fora do Estado do Ceará, atestados médicos específicos e postagem de documentação, exclusivamente a estudantes que integram programa de intercâmbio internacional, em parceria ou não com o IFCE, uma vez ao ano; e	Universal
Auxílio PROEJA	Apoia a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos desenvolvidos nessa modalidade.	Universal (aos estudantes do PROEJA)

Fonte: Elaboração própria a partir do Regulamento de Auxílios do IFCE

Cabe salientar que cada campus oferta os tipos de auxílios que acharem necessários considerando a realidade local e as demandas discentes.

Ademais, percebe-se que os auxílios universais caracterizam-se pela inexistência de critérios específicos de acesso, havendo para estes apenas critérios gerais de acesso que correspondem a matrícula regular. Enquanto que os auxílios destinados aos estudantes em vulnerabilidade social constituem-se de um caráter focalizado com critérios específicos de acesso a partir das condições de renda. Logo, é notório que a Assistência Estudantil detém ao mesmo tempo o caráter focalizado e universal, colocando em cheque afirmações unilaterais de que a Política de Assistência Estudantil principalmente no que se refere aos auxílios estudantis detém apenas um caráter focalizado.

Além dessas normativas próprias do IFCE que regem a Política de Assistência Estudantil na Instituição, recentemente, em junho de 2017 foi publicado o Guia de Orçamento Participativo da Assistência Estudantil do IFCE, o qual salienta a importância dos campi do IFCE estarem realizando o processo de Orçamento Participativo no contexto do planejamento, gestão e avaliação da Assistência Estudantil.

Esse Guia é resultado das discussões travadas no VII Encontro de Assuntos Estudantis do IFCE que ocorreu em Guaramiranga-CE no período de 5 a 7 de outubro de 2016. O Guia publicado traz a cena os princípios, conceitos, etapas propostas e instruções gerais acerca da implementação do orçamento participativo nos campi. Tendo em vista que é uma normativa ainda recente, os campi carecem discutir e dar os encaminhamentos necessários para a implementação da iniciativa, pois conforme o próprio Guia a temática do orçamento participativo se constitui em uma demanda dos processos de gestão democrática das políticas públicas, e para além disso vem sendo apresentada pelos profissionais das equipes de assistência de alguns campi como necessário de ser implementado no processo de planejamento, gestão e monitoramento da assistência estudantil no contexto do IFCE.

De acordo com o que foi possível observar, nota-se a inexistência de um processo de elaboração orçamentária da política de Assistência Estudantil claro e participativo, o qual seja feito pela comunidade escolar como um todo de forma participativa, onde aquela possa apresentar suas necessidades e demandas para serem incorporadas as prioridades orçamentárias no campo da Assistência Estudantil. Em síntese, é possível observar no Quadro 2 os principais marcos da Assistência Estudantil ao longo da história, tanto no contexto nacional quanto local.

**Quadro 2 - Principais marcos da assistência estudantil**

<b>Marcos da Assistência Estudantil nacionais e locais</b>	<b>Ano</b>	<b>Discriminação</b>
Casa do Estudante Brasileiro em Paris	1928	Institucionalização da primeira iniciativa de assistência estudantil surge para os filhos da elite.
Programas de alimentação e moradia universitária, bolsas de estudos assistência médico-dentária	Década de 1930	Desenvolvimento de programas assistenciais para os menos abastados na intenção de garantir sua permanência e sucesso escolar
Constituição de 1937	1937	Estabelecimento dos caixas escolares onde as famílias ricas contribuam para o oferecimento de ações assistenciais aos filhos dos mais pobres que acessavam a escola;

Continua...

Continuação...

<b>Marcos da Assistência Estudantil nacionais e locais</b>	<b>Ano</b>	<b>Discriminação</b>
Constituição de 1946	1946	Extensão da Assistência Estudantil a todos os níveis de ensino;
LDB de 1961	1961	“Traz um título específico “Da Assistência Social Escolar” (BRASIL, 1961, p. 16), fortalecendo a visão da assistência como um dispositivo legítimo do discente, um direito” (RAMALHO, 2013, p. 25).
Movimento de Reforma Universitária e centralidade da assistência estudantil na educação básica	Década de 1960	Amadurecimento da temática junto à sociedade, aos docentes e ao movimento estudantil; Criação do programa nacional de merenda escolar e do livro didático;
Criação do Departamento de Assistência Estudantil	1970	Tentativa de organização da assistência estudantil em nível nacional com a criação do DAE;
LDB de 1971	1971	Instituiu auxílios para aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário, vestuário, alimentação, e outras formas de assistência familiar;
Decreto federal 69.927 de 1972	1972	Instituiu o programa assistencial “Bolsa Trabalho” que associava auxílio financeiro e educação, a partir da remuneração dos discentes de baixa condição socioeconômica de todos os níveis de ensino, que desenvolvessem atividades profissionais;
Criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)	1987	Objetivo de construir a proposta de uma política de assistência estudantil em nível nacional;
Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras (FONAPRACE)	1997	Investigar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;
Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras (FONAPRACE)	2003	Investigar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;
Plano Nacional de Assistência Estudantil (ANDIFES/FONAPRACE)	2007	Elaboração e publicação do Plano Nacional de Assistência Estudantil

Continua...

Continuação...

<b>Marcos da Assistência Estudantil nacionais e locais</b>	<b>Ano</b>	<b>Discriminação</b>
Portaria 39 de 12 de dezembro de 2007 do MEC	2007	Portaria que institui no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior o Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras (FONAPRACE)	2010	Investigar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;
Decreto 7234 de julho de 2010	2010	Decreto que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil e revoga a portaria 39/2007 do MEC
Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras (FONAPRACE)	2011	Investigar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;
Aprovação e Publicação da Resolução 008/2014 (CONSUP/IFCE)	2014	Regulamentação interna do IFCE em relação à política de assistência estudantil;
Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras (FONAPRACE)	2014	Investigar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;
PROJETO DE LEI N.º 3.474, DE 2015	2015	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil
Aprovação e publicação da Resolução 0024/2015 (CONSUP/IFCE)	2015	Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFCE;
Aprovação da Resolução 052/2016 (CONSUP/IFCE)	2016	Aprova o Regulamento para concessão de auxílios no IFCE
Publicação do Guia de Orçamento Participativo da Assistência Estudantil do IFCE	2017	Guia para a elaboração do orçamento participativo da assistência estudantil nos campi do IFCE. (IFCE, 2017).

Fonte: Elaboração própria

A seguir são apresentados os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é caracterizada como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

Para tanto, esta seção apresenta os procedimentos e técnicas de pesquisa para o levantamento, tratamento, análise e apresentação dos dados teóricos e empíricos sobre o objeto em estudo.

### 4.1 Tipologia da pesquisa

Marconi e Lakatos (2010) ressaltam a notória diferença existente no campo da pesquisa científica entre o método de abordagem e os métodos procedimentais, pois enquanto o primeiro situa-se no campo mais abrangente da abordagem reflexiva, ou seja, constitui a dimensão da reflexão no processo de abordagem que norteia a construção da pesquisa, o segundo localiza-se no campo concreto dos procedimentos e técnicas a serem empregadas no direcionamento prático da pesquisa constituindo as etapas de investigação e as técnicas empregadas.

Como método de abordagem empregar-se-á o método dialético por considerá-lo como o método que constituindo o processo de reflexão, concebe a realidade como o conjunto complexo de processos inter-relacionados e em constante movimento (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Ainda sobre o método dialético, Marconi e Lakatos (2010) definem que a dialética pressupõe a existência de quatro leis imprescindíveis componentes da realidade, que se consubstanciam em quatro ideias principais que compõem a análise e compreensão da realidade, quais sejam: “tudo se relaciona”, “tudo se transforma”, a “quantidade transforma-se em qualidade” e a “contradição como a luta dos contrários”. Essas quatro leis básicas da dialética fundamentam a concepção de que no movimento de compreensão da realidade existe a tese enquanto ponto de partida afirmativo de algo, a antítese enquanto ponto de negação da tese, e a síntese enquanto ponto de negação da tese e da antítese que forja inovadoramente o começo de um novo processo dialético de tese, antítese e síntese.

Nas palavras de Marconi e Lakatos (2010), de acordo com o método dialético:

[As coisas são analisadas como objetos em movimento processual], no qual o fim de um processo é sempre o início de outro [...] (p. 83) todos os aspectos da realidade [...] prendem-se por laços necessários e recíprocos que [...] leva a necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que o determinam e, assim, os explicam. [...] (p. 84) A contradição é o princípio do desenvolvimento [...] toda realidade é resultado da luta dos contrários. As contradições internas é que geram o movimento e desenvolvimento das coisas (p. 87).

Os métodos e técnicas utilizados na pesquisa definem-se quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e procedimentos. No presente estudo a abordagem caracteriza-se como qualitativa, uma vez que serão coletados e analisados dados qualitativos no tocante às concepções e significados dos sujeitos pesquisados em relação a política de Assistência Estudantil. Embora sejam utilizados dados quantitativos no decorrer do estudo, estes apenas visam dar subsídios para a qualificação da compreensão acerca da realidade em estudo.

É importante salientar que a natureza qualitativa, mantém uma relação de complementariedade em relação à natureza quantitativa. De acordo com Minayo (2009) a abordagem qualitativa de forma alguma exclui a quantitativa enquanto possível de ser empregada, pois a diferença reside na natureza e na necessidade de análise do objeto.

Quanto aos objetivos, classifica-se como uma pesquisa do tipo exploratório-descritivo, pois, esse tipo de pesquisa é realizado principal e especialmente quando o objeto escolhido é pouco ou não explorado, ao ponto que o caráter descritivo propicia a descrição de características do objeto e dos fenômenos e contextos, possibilitando o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos, optou-se no presente trabalho pela pesquisa de campo, por considerar que a mesma torna possível a coleta e a apresentação de informações importantes sobre o problema de pesquisa, bem como o descobrimento de novos fenômenos e a relação entre eles. Esse estudo se configura, quanto aos procedimentos, como uma pesquisa de campo do tipo exploratório descritivo, que se caracteriza como um estudo que busca a descrição do fenômeno a partir da realização de análises empíricas e teóricas e no qual pode-se utilizar procedimentos de amostragem flexíveis (LAKATOS; MARCONI, 2010).

No presente estudo, realizar-se-á também a pesquisa documental por meio de documentação indireta, a qual ocorrerá mediante levantamento de dados em arquivos particulares da instituição como os que constam no sistema de Registros Escolares a partir de *software* da instituição e no setor de Serviço Social. Também por meio de documentos públicos do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Tecnológica, documentos do Instituto Federal do Ceará, ou seja, fontes primárias de domínio público, especificamente documentos

oficiais (leis, decretos, portarias e resoluções) de abrangência nacional, estadual e/ou local e fontes estatísticas.

“A pesquisa documental consiste em uma técnica de investigação que se baseia na observação e na análise de informações advindas de registros, a fim de compreender um determinado objeto” (RAMALHO, 2013, p. 108). A intenção da realização da pesquisa documental é investigar, analisar e compreender qual tem sido as diretrizes institucionais e normativas que tem direcionado a Política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu, processo que tentará compreender como tem sido o planejamento, gestão e avaliação desta política, bem como traçar o volume da oferta dos serviços e programas ofertados no período de 2011 a 2015.

Ademais, foi escolhido o período compreendido entre os anos de 2011 e 2015 devido ao fato de que somente a partir de 2011 o IFCE campus Iguatu passou a ter o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como sistema de ingresso em seus cursos superiores, e a partir do mesmo ano passou a implementar a política de Assistência Estudantil mediante o início do processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pelo Decreto nº 7.234/2010.

#### **4.2 *Lócus* do estudo**

A escolha do IFCE campus Iguatu como *lócus* da pesquisa ocorreu a partir das vivências da pesquisadora como egressa do curso de Bacharelado em Serviço Social do IFCE campus Iguatu, no qual foi beneficiária da Política de Assistência Estudantil, e também da experiência profissional atual da pesquisadora como Assistente Social da instituição e da política em questão.

A execução da referida política em nível local, é de responsabilidade do Departamento de Apoio Estudantil através de seus respectivos setores e coordenadoria, quais sejam: a Coordenadoria de Apoio Estudantil, a qual encontram-se vinculados o Setor de Serviço Social, o Setor de Psicologia, o Setor de Saúde, a Coordenadoria de Esporte e Lazer e a Coordenadoria de Alimentação e Nutrição. Todo esse Departamento encontra-se vinculado diretamente a Direção de Ensino e em segundo nível a Direção Geral do campus. O mesmo departamento, em nível de IFCE encontra-se vinculado diretamente a Coordenadoria de Assuntos Estudantil que se encontra, por sua vez, vinculada ao Departamento de Assuntos Estudantis que compõem pois, a estrutura de administração e gestão da Reitoria do IFCE. A equipe mínima é composta atualmente por duas assistentes sociais, duas psicólogas, um médico,

dois odontólogos, uma auxiliar de enfermagem, uma auxiliar de saúde bucal e cinco assistentes de alunos.

### 4.3 Universo e amostra

Enquanto o universo/população da pesquisa é entendido como um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. A amostra é uma pequena parte dos elementos que compõem o universo (GIL, 2008). Nesse sentido amostra nesse estudo constituir-se-á de uma parte dos estudantes, profissionais e gestores que compõem o universo institucional no qual se planeja e se operacionaliza a política de Assistência Estudantil.

Na presente pesquisa a amostra caracteriza-se como *não probabilística intencional*. A amostra não probabilística intencional no campo da metodologia científica é definida como um tipo de amostra cuja escolha é realizada não a partir de probabilidades estatísticas, mas no caso em questão, é realizada mediante escolha intencional do pesquisador a partir do conhecimento prévio sobre a população de estudantes beneficiários dos três principais tipos de auxílios permanentes, quais sejam, o auxílio moradia, o auxílio discente pai e mãe e o auxílio transporte, bem como sobre os sujeitos profissionais e gestores que ocupam posição na gestão e na operacionalização da política de Assistência Estudantil que podem fornecer informações importantes em relação ao objeto de pesquisa.

A pesquisa aborda três tipos de sujeitos que constituem o universo da pesquisa quais sejam: os gestores, os profissionais especializados que compõem tanto a equipe multiprofissional quanto a equipe técnica pedagógica e os estudantes (matriculados e egressos) dos três cursos superiores: Licenciatura em Química, Bacharelado em Serviço Social e Tecnologia em Irrigação e Drenagem que são ou que foram público beneficiário de algum serviço e auxílio da Assistência Estudantil.

A população dos estudantes beneficiários de pelo menos um tipo de auxílio é de 331 estudantes. No caso dos estudantes, a amostra é do tipo não probabilística intencional, composta por discentes que tenham diferentes índices de rendimento acadêmico, bem como diferentes condições de renda e origem geográfica e que tenham ingressado entre 2011 e 2015, dos quais alguns já são egressos e outros ainda matriculados. Portanto, são considerados estudantes que ingressaram entre 2011 e 2015, dos três cursos superiores, conforme a conveniência em relação ao acesso da pesquisadora e a disponibilidade dos mesmos para responder ao questionário.

Após a aplicação dos critérios de seleção da amostra, resultou aproximadamente em 132 estudantes, escolhidos por conveniência de acesso. A taxa de resposta foi de 62,1%, o que corresponde a 82 estudantes. Proporcionalmente, a amostra respondente em relação a população geral de beneficiários de pelo menos um dos três tipos de auxílios pesquisados, considerado o perfil por sexo, observa-se que: 34,1% do curso de Serviço Social; 16,7% do curso de Química; e 9,6% do curso de Irrigação e Drenagem.

Além da utilização da conveniência de acesso como critério de seleção da amostra, foi utilizado, na seleção dos sujeitos, os critérios de terem recebido pelo menos um dos três principais tipos de auxílio permanentes da assistência estudantil (moradia, transporte e discente pai/mãe). Esse critério foi utilizado principalmente porque a grande maioria dos estudantes que constavam nos registros do setor de Serviço Social da instituição não tinham e-mail cadastrados no sistema acadêmico, o que inviabilizava o contato para envio do formulário.

Observou-se ainda como critério para a seleção da amostra a condição de egressos (com êxito e sem êxito) e discente atual, além do ano de ingresso prezando pela escolha de beneficiários de todos os anos de ingresso do período analisado (2011-2015). Esses critérios tiveram por intuito diversificar os perfis que compuseram a amostra, uma vez que com isso é possível um olhar dos diversos tipos de estudantes, sejam os que permaneceram ou não, os egressos ou discentes atuais, gerando assim uma visão composta por um olhar de passado, presente e futuro sobre a política de assistência estudantil.

A composição da amostra em relação ao ano de ingresso nos respectivos cursos em questão foi a seguinte: 25,6% ingressaram em 2011; 11% em 2012; 19,5% em 2013; 18,3% em 2014 e 25,6% em 2015. É possível observar que o grupo de respondentes foi composto mais por estudantes que ingressaram nos anos de 2011 e 2015.

Conforme o Quadro 4 Municípios de origem dos beneficiários respondentes da pesquisa, a amostra é integrada por estudantes de vinte e um municípios dos quais, segundo as observações de campo, os municípios mais representados na amostra são do grupo dos dez municípios que mais ingressaram estudantes no período de 2011 a 2015.

**Quadro 3 - Municípios de origem dos beneficiários respondentes da pesquisa**

Nº	MUNICÍPIO DE ORIGEM	NÚMERO DE RESPONDENTES	(%)
1	Acopiara	5	6,1%
2	Antonina do Norte	1	1,2%
3	Ararendá	1	1,2%

4	Cedro	1	1,2%
5	Dep. Irapuan Pinheiro	2	2,4%
6	Fortaleza	5	6,1%
7	Guaraciaba do Norte	1	1,2%
8	Icó	3	3,7%
9	Iguatu	29	35,4%
10	Jaguaribe	1	1,2%
11	Jucás	7	8,5%
12	Juiz de Fora - MG	1	1,2%
13	Lavras da Mangabeira	1	1,2%
14	Mombaça	2	2,4%
15	Monsenhor Tabosa	1	1,2%
16	Orós	2	2,4%
17	Pedra branca	3	3,7%
18	Quixelô	5	6,1%
19	Solonópole.	2	2,4%
20	Várzea alegre	8	9,8%
21	Tauá	1	1,2%
	Total	82	100%

Fonte: Elaboração própria a partir do formulário respondido pelos estudantes

Logo é possível perceber que a maioria dos respondentes são do município de Iguatu, Várzea Alegre, Jucás, Quixelô e Fortaleza. Ao se comparar a representatividade dos municípios em relação aos ingressos de 2011 a 2015 estes cinco municípios estão entre os dez mais representativos, com taxas de cerca de 59,3%, 4,5%, 3,2%, 3,8% e 2,8% respectivamente.

Dessa forma, quanto aos estudantes, foram considerados como sujeitos participantes da pesquisa um número amostral por saturação, cujos sujeitos foram selecionados de acordo com a conveniência de acesso a estes para a obtenção do “olhar dos discentes sobre a Assistência Estudantil no campus Iguatu”.

A definição da amostra por saturação é algo controverso no campo da pesquisa qualitativa de acordo com alguns autores como Minayo (2017), devido a várias questões que envolvem grande complexidade na análise e compreensão do objeto na pesquisa qualitativa. “Saturação é um termo criado por Glaser e Strauss (1967) para se referirem a um momento no trabalho de campo em que a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado” segundo Minayo (2017, p. 5).

Entretanto, no presente estudo considera-se a *priori* a saturação enquanto um mecanismo de identificação amostral não necessariamente das repetições que signifiquem um fim ou uma completa saturação do tema em estudo, mas todavia, como um ponto de chegada

aproximativo das interlocuções e conexões que envolvem o objeto em estudo e os objetivos desse trabalho. Nesse mesmo sentido tenhe-se ainda:

Certamente o número de pessoas é menos importante do que o empenho de enxergar todas as possibilidades de se aproximar do objeto empiricamente, prestando-se atenção a todas as suas dimensões e interconexões. [...] Nesse sentido, pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo (MINAYO, 2017, p. 8e p. 10).

De acordo com a mesma autora “mesmo quando provisoriamente o investigador prevê um montante de entrevistas e grupos focais ou de outras técnicas de abordagem, essa ideia de provisoriedade deve acompanhá-lo durante todo o processo” (MINAYO, 2017, p. 10), uma vez que, a autora conclui em suas reflexões que:

Não há medida estabelecida *a priori* para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa. Igualmente, não existe um ponto de saturação *a priori* definido, e nunca a quantidade de abordagens em campo pode ser uma representação burocrática e formal estabelecida em números. O que precisa prevalecer é a certeza do pesquisador de que, mesmo provisoriamente, encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo – que também é sujeito – em todas as suas conexões e interconexões. (MINAYO, 2017, p. 10)

No caso do grupo gestor da política de Assistência Estudantil, este é diretamente integrado pelos seguintes sujeitos: Coordenador de Assuntos Estudantis, o Coordenador de Esporte e Lazer; a Coordenadoria do Refeitório; a Chefia do Departamento de Apoio Estudantil; Diretor de Ensino; Diretor de Administração, Chefe do Setor Financeiro e Diretor Geral do campus, totalizando 8 (oito) sujeitos.

Do grupo gestor serão considerados como sujeitos da pesquisa para fins de coleta de dados e informações do presente trabalho, o Diretor Geral do campus, o Diretor de Administração, o chefe do Setor Financeiro, o Diretor de Ensino, o Coordenador Geral de Apoio Estudantil, a chefe do Departamento de Apoio Estudantil e a Coordenadoria de Refeitório, perfazendo assim um total de 7 (sete) gestores.

O critério para a escolha dos sujeitos que compõem a equipe gestora, a equipe multiprofissional de assistência estudantil e a equipe técnico pedagógica foi a proximidade da posição institucional (cargo/função) desses sujeitos com o planejamento, gestão e operacionalização da Política de Assistência estudantil. Ou seja, foi considerado para a escolha dos sujeitos a posição ocupada por estes no processo de gestão, planejamento e operacionalização da referida política e a conveniência de acesso para a captação dos dados junto aos estudantes matriculados e egressos.

A equipe multiprofissional é composta pelos seguintes sujeitos: duas assistentes sociais, duas psicólogas, uma fisioterapeuta, um médico, uma auxiliar de enfermagem, dois odontólogos, uma técnica em saúde bucal, sete assistentes de alunos, totalizando 17 (dezesete) sujeitos.

Da equipe multiprofissional da Coordenação Geral de Apoio Estudantil serão considerados como sujeitos participantes da pesquisa os profissionais de nível superior que atuam diretamente junto ao processo de ensino, quais sejam, as duas Assistentes Sociais e as duas Psicólogas e um dos profissionais do setor de saúde, no caso escolhido o odontólogo. E da equipe técnico pedagógica serão considerados os cinco profissionais de pedagogia e a técnica em assuntos educacionais, perfazendo assim um total de 9 (nove) profissionais.

#### **4.4 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados é a “fase da pesquisa em que se indaga a realidade e se obtém dados pela aplicação de técnicas” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 105). No presente estudo, os instrumentos de coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada e técnica da observação assistemática participante.

O questionário é constituído de perguntas abertas e fechadas, aplicado aos estudantes que ingressaram no período de 2011 a 2015 nos cursos de graduação do IFCE campus Iguatu. Vieira (2009, p. 15) define questionário como “um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema [...] [no qual] os dados são coletados por unidades”. Objetiva-se com isso, investigar as condições de permanência ofertadas de acordo com as respostas dos estudantes, considerando suas demandas atendidas e não atendidas, suas necessidades, assim como as potencialidades e limites da política para sua permanência e o nível de participação no processo de gestão, planejamento e avaliação da mesma. Em resumo, possibilitará um olhar sobre as condições de permanência ofertadas pelo olhar dos sujeitos usuários, identificando-se suas necessidades e demandas no âmbito da referida política.

Para os servidores da equipe de Assuntos Estudantis, foi utilizada a *entrevista semiestruturada* gravada guiada por questionário com perguntas abertas e fechadas com os servidores da equipe de assuntos estudantis, da equipe pedagógica, do setor financeiro e da administração geral, conforme mencionados no item “*Sujeitos da Pesquisa e definição da amostra*”. Rampazzo (2002) define a entrevista semiestruturada como o tipo de entrevista em que as perguntas são abertas e o entrevistador conta com a possibilidade de adaptar as perguntas

a determinadas situações. Segundo Minayo (2009) esse tipo de entrevista, ao combinar perguntas abertas e fechadas, dar a possibilidade do entrevistado discorrer sobre o tema sem se prender somente a perguntas formuladas pelo pesquisador.

Objetiva-se pois desvelar as concepções, significados e olhares dos gestores e profissionais sobre o processo de gestão, planejamento, avaliação, contribuições, limites, demandas e possibilidades das condições de permanência ofertadas pela Política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu, para ser possível compreender a realidade da referida política não só de acordo com os estudantes, mas também com a visão e fala dos profissionais e gestores, o que viabilizará ainda traçar um paralelo entre a fala e a compreensão dos gestores, e dos usuários (estudantes).

A técnica da observação assistemática participante foi utilizada tendo em vista que a pesquisadora faz parte do contexto da pesquisa e está diretamente inserida no grupo de servidores que compõem a equipe de Assistência Estudantil, tendo, portanto, a possibilidade da observação cotidiana e direta, e sistematizada em diário de campo para somar-se as demais informações coletadas. Para Rudío (2012, p. 39) “Por ser tão amplo, podemos dizer que, de modo geral a observação abrange, de uma forma ou de outra, todos os procedimentos utilizados na pesquisa”.

#### **4.5 Registro, Organização e Análise dos dados**

Os dados coletados no presente estudo foram registrados de três formas, quais sejam: em gravador e posterior transcrição das falas para planilha de texto, no caso das entrevistas; em diário de campo, no caso da observação assistemática participante; e em planilhas de textos, no caso dos dados coletados por meio do uso de questionário, uma vez que as perguntas foram classificadas e tabuladas.

Os dados coletados na pesquisa documental foram organizados tanto em planilhas de textos e de dados como sistematizados em gráficos, quadros e tabelas e, posteriormente analisados. Ou seja, os dados foram organizados em gráficos, tabelas, quadros, mapas de associação de ideias, a partir do auxílio de *softwares* como planilhas eletrônicas e processadores de texto para organização e categorização dos dados.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise qualitativa proposta por Minayo (2012) a qual pressupõe a organização dos dados, a categorização e a interpretação destes considerando o contexto social, político, econômico e cultural, nos quais estão inseridos os

sujeitos pesquisados. A autora apresenta essa modalidade de análise inserida em um conjunto de dez passos, conforme mostra a Figura 2.

**Figura 2- Análise Qualitativa proposta por Minayo (2012)**



Fonte: Minayo (2012)

O primeiro passo no processo de pesquisa constitui-se da necessidade de conhecer os termos estruturantes das pesquisas qualitativas, que são compostos a partir dos três principais verbos, compreender, interpretar e dialetizar. O segundo é a definição do objeto pesquisado em forma de pergunta ou de uma sentença problematizadora. O terceiro é o delineamento das estratégias de campo levando em consideração que os instrumentos operacionais também contêm bases teóricas. O quarto passo é o pesquisador se dirigir informalmente ao cenário de pesquisa buscando observar os processos que nele ocorrem.

O quinto deve ser a imersão do pesquisador no campo com hipóteses construídas mais não acabadas, e com um arcabouço teórico prévio, mas sempre aberto a questionamentos, discussões e reformulações de suas premissas construídas, pois deve buscar informações previstas e não previstas em seu roteiro inicial de pesquisa. Ou seja, o pesquisador deve adentrar ao campo com suas concepções prévias da realidade a ser investigada, entretanto aberto as modificações que ocorreram no processo de diálogo com a realidade e os sujeitos que a integram. Assim as “hipóteses”, enquanto as concepções iniciais do pesquisador devem estar

sempre na situação de questionamento, adaptação ou modificação conforme o constatado na realidade pesquisada, pois serão modificadas dialeticamente no processo de pesquisa com os achados do campo.

O sexto passo consiste em ordenar e organizar o material secundário e o material empírico e impregnar-se das observações de campo (MINAYO, 2012), consoante o qual se tem:

A ordenação constitui um trabalho organizativo: (1) dos textos teóricos e referências que balizaram o projeto e agora precisam ser complementadas; (2) do material de observação, que geralmente está contido no diário de campo, fonte legítima de informação para compor a análise; (3) dos documentos geográficos, históricos, estatísticos e institucionais que porventura existam, que foram pesquisados e que devem ajudar na contextualização do objeto; (4) das entrevistas, resultados de grupos focais e de outras fontes primárias (que devem ter sido desgravadas caso a interlocução tenha sido mediada por gravações). Os elementos citados nos itens 1,2,3 são contextuais. Os do item 4 dizem respeito ao conteúdo das falas e das observações que a partir de então devem ter prioridade numa leitura atenta, reiterativa e cheia de perguntas (MINAYO, 2012, p. 624).

Por sua vez, o sétimo passo é a construção da tipificação do material recolhido no campo e a realização da transcrição entre a empiria e a elaboração teórica. O oitavo passo consiste na interpretação de segunda ordem, na qual o pesquisador a partir da compreensão propiciada pela leitura que originou as categorias empíricas ou unidades de sentido, começa um novo processo de teorização, a qual se dê considerando a possível insuficiência das referências teóricas iniciais para a interpretação dos dados. Nesse momento é necessário o diálogo do pesquisador com autores nacionais e internacionais, bem como o enriquecimento do conjunto de falas e observações com elementos históricos e contextuais. Por fim o nono e o décimo passo que significam respectivamente a fase de elaboração do relatório final de pesquisa de forma fiel aos achados de campo, bem como contextualizado e acessível e a garantia dos critérios de fidedignidade e validade dos dados a partir da escolha e explicitação do método, técnicas e instrumentos de pesquisa (MINAYO, 2012).

Em síntese, o processo de análise dos dados far-se-á a análise textual obtida a partir da pesquisa bibliográfica e documental e análise temática tanto das duas formas de pesquisa anteriormente citadas como da pesquisa de campo, a fim de sintetizar as informações adquiridas reconstruindo-as no processo lógico e correlacionando-as. Posteriormente será realizada a análise interpretativa e a problematização, fases que culminarão na reelaboração pessoal sobre o tema a partir das informações obtidas no presente processo de pesquisa.

#### **4.6 Aspectos éticos e Legais**

Foi solicitada autorização à Direção do IFCE – campus Iguatu para realização da coleta de dados. Aos estudantes e profissionais participantes da pesquisa, foram explicitados os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário de sua participação, do anonimato e o direito ao abandono da pesquisa sem nenhuma penalidade a qualquer momento que desejar, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a sua posterior assinatura para autorização da realização da coleta.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentam-se os resultados preliminares em relação a análise do objeto de estudo, de forma a explicitar os achados iniciais apreendidos no processo de inserção da pesquisadora no campo de pesquisa. Posteriormente serão apresentados todos os resultados obtidos com a pesquisa de campo, os quais serão obtidos partir das técnicas de entrevistas e questionários aplicadas aos respectivos sujeitos selecionados.

### 5.1 O contexto do ingresso e permanência dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu: estabelecendo comparações

Os dados que seguem compõem a realidade geral dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu, quais sejam: Licenciatura em Química, Bacharelado em Serviço Social e Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Esses dados foram obtidos a partir do sistema acadêmico da instituição e dos dados disponíveis no setor de Serviço Social da mesma.

A partir desse conjunto de dados, construiu-se na presente pesquisa a descrição da realidade do ingresso e da permanência no contexto dos três cursos, e em seguida estabeleceu-se um retrato da realidade dos beneficiários dos três tipos de auxílio em questão. A partir desse resultado realizou-se uma análise comparativa entre os beneficiários dos três principais tipos de auxílios no período de 2011 a 2015, em relação a realidade geral dos estudantes não beneficiários. Considerou-se as categorias de ingresso, sexo, curso, beneficiários, não beneficiários, permanência e não permanência.

A seguir encontra-se a construção de algumas taxas, quais sejam: “Total de Ingressos por semestre” “Ingressos Gerais por sexo”, “Ingressos por curso e sexo”, “Taxa Geral de Permanência<sup>4</sup>”, “Taxa Geral de Permanência entre os Sexos”, e “Taxa de Permanência por sexo e curso”, que dizem respeito a realidade geral dos três cursos de graduação considerando tanto os estudantes beneficiários quanto os não beneficiários.

No que se refere às taxas que expressam a realidade geral de ingresso e permanência, ou seja, considerando-se todos os estudantes dos três cursos superiores, é possível perceber essas taxas por sexo - no caso das taxas de ingresso e de permanência -, e entre os sexos no caso da taxa de permanência.

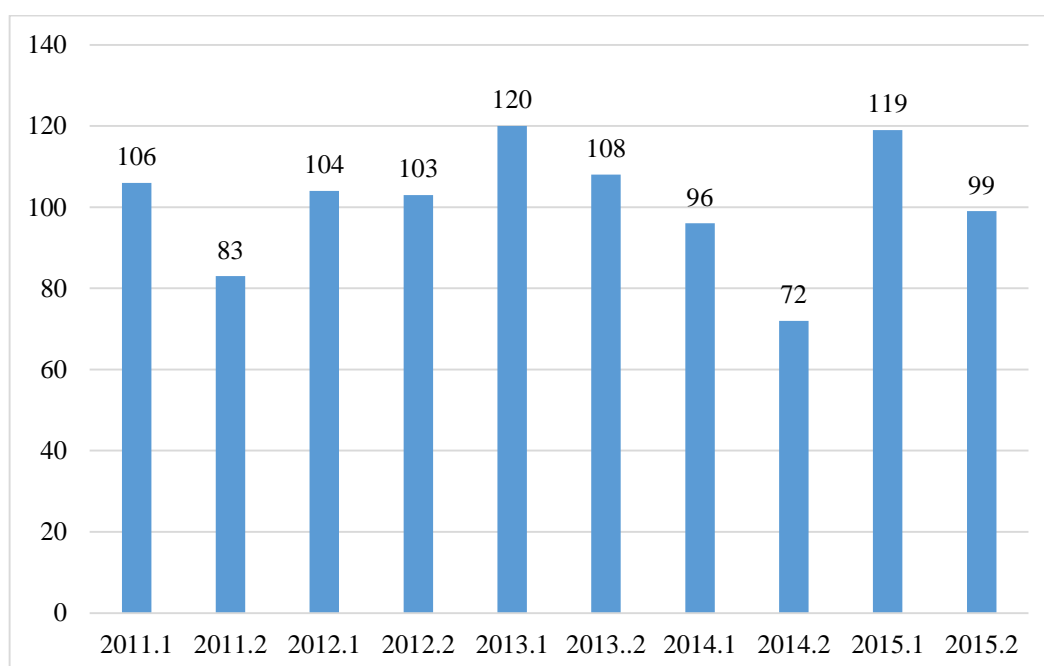
---

<sup>4</sup> Na pesquisa sempre que ocorrer referência a “Taxa Geral de Permanência” significa que está se considerando o conjunto total de estudantes não distinguindo entre beneficiários e não beneficiários.

Para fins dessa pesquisa, considerou-se como ingresso os estudantes que se matricularam no período de 2011 a 2015 em um dos três cursos de graduação considerados nesse estudo, quais sejam: Licenciatura em Química, Bacharelado em Serviço Social e Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

O total de ingressos por semestre pode ser visualizado no gráfico 10:

**Gráfico 10 - Total de ingressos por semestre de 2011 a 2015 nos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu**



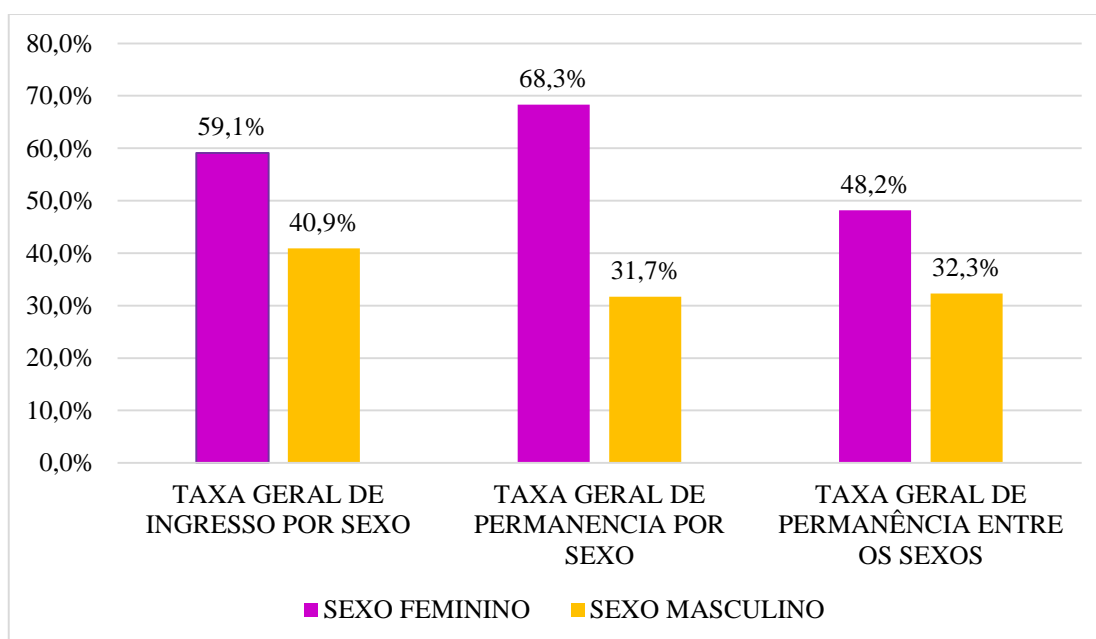
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sistema Acadêmico (Q-Acadêmico) do IFCE campus Iguatu

No gráfico 10 observa-se que o semestre com maior número de ingressos é o semestre 2013.1, 120 ingressos, e o com menor número de ingressos é o semestre 2014.2 com apenas 72 ingressos. A variação no número de ingressos decorre de alguns fenômenos. Um deles é as greves que ocorreram no período e que atrasou o fim e início dos semestres letivo na instituição. Outro fenômeno para maior ou menor número de ingressos é a quantidade de ingressos de transferidos e graduados que varia de semestre para semestre, havendo editais que se inscrevem muitos candidatos e outros com menos candidatos.

A Taxa Geral de Ingresso por Sexo (TGIS) é composta a partir da relação entre a quantidade de ingressos do sexo feminino ou masculino, pelo total de estudantes que ingressaram. A Taxa Geral de Permanência por Sexo (TGPS) é calculada a partir da relação entre a quantidade de estudantes do sexo feminino ou masculino que permaneceram pelo total de estudantes dos sexos masculino ou feminino que ingressaram.

Já a Taxa de Geral de Permanência Entre os Sexos (TGPES) leva em consideração o total de estudantes do sexo feminino/masculino que permaneceram, pelo total de estudantes do sexo feminino/masculino que ingressaram.

**Gráfico 11- Taxa Geral de Ingresso e Permanência na graduação do IFCE campus Iguatu (2011 - 2015) - sexo**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Q-Acadêmico do IFCE.

A Taxa Geral de Ingresso por Sexo refere-se a quantidade total de estudantes que ingressaram nos três cursos de graduação segundo o sexo de cada um. Sobre isso o gráfico 11 mostra que no período analisado houve maior ingresso de mulheres do que de homens, onde observa-se que o ingresso de estudantes do sexo feminino é de 59,1% e do sexo masculino é de 40,9%, designando uma diferença de 18,2% de maior ingresso do sexo feminino em relação ao sexo masculino.

O mesmo gráfico 11, no que se refere a Taxa de Permanência por Sexo, indica que no período analisado do total de estudantes que permaneceram, a maioria – 68,3% - são do sexo feminino, e 31,7% são do sexo masculino. Ao mesmo tempo, mostra que entre os sexos, a maior taxa de permanência foi entre o sexo feminino. Pois, do total de mulheres que ingressaram houve uma permanência em torno de 48,2%, enquanto entre os homens que ingressaram essa permanência foi apenas de 32,3%.

Ou seja, isso mostra que tanto ingressam mais estudantes do sexo feminino, quanto do total de estudantes que permanecem também tem a maioria constituída por estudantes do

sexo feminino. Logo, a partir do gráfico 11 percebe-se que tanto o acesso quanto a permanência no contexto da graduação do IFCE campus Iguatu tem presença majoritária de estudantes do sexo feminino.

Interessante notar que segundo a IV Pesquisa Nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação realizada em 2014 (FONAPRACE, 2014), a taxa de participação do sexo feminino é maior do que a taxa de participação do sexo masculino, estabelecendo-se uma proporção de 52,3% e 47,4% respectivamente. A referida pesquisa constata que a participação de estudantes do sexo feminino é maioria nas IFES pesquisadas, embora nas regiões Centro Oeste, Nordeste e Norte tenha ocorrido ao longo dos anos uma sensível redução da participação feminina no nível superior.

Entretanto, conforme Barreto (2014, p. 12) este cenário de ocupação majoritária das mulheres no nível superior, “não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros vetores de desigualdade social, como raça/ etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades.”

É importante notar que tanto o acesso como a permanência majoritária de estudantes do sexo feminino, incidem diretamente sobre a necessidade de políticas e ações de assistência estudantil que considere o perfil desse público segundo o sexo. Tanto no que concerne a prover por exemplo, condições como creche para que essas estudantes possam deixar seus filhos no horário do curso, como desenvolver ações que evitem o abandono massivo dos estudantes do sexo masculino, pois o Gráfico 11 constata que quanto a permanência os estudantes do sexo masculino permanecem menos do que os estudantes do sexo feminino, uma realidade em que apenas 32,3% dos estudantes do sexo masculino que ingressaram no período de 2011 a 2015 na graduação do IFCE campus Iguatu, permaneceram.

Ainda conforme Barreto (2014), de acordo com outras pesquisas divulgadas por órgãos oficiais como a “Análise Estatística de Gênero (IBGE, 2014)”, que apontam possíveis causas para essa disparidade da ocupação majoritária de mulheres no ensino superior, tanto em relação ao ingresso quanto no que se refere a menor permanência do sexo masculino nesse nível e ensino afirmando que esse conjunto pode ser “resultado da entrada precoce de rapazes no mercado de trabalho, o que dificultaria a conciliação entre o emprego e a frequência escolar” (BARRETO, 2014, p. 12). Com base na mesma pesquisa a autora afirma:

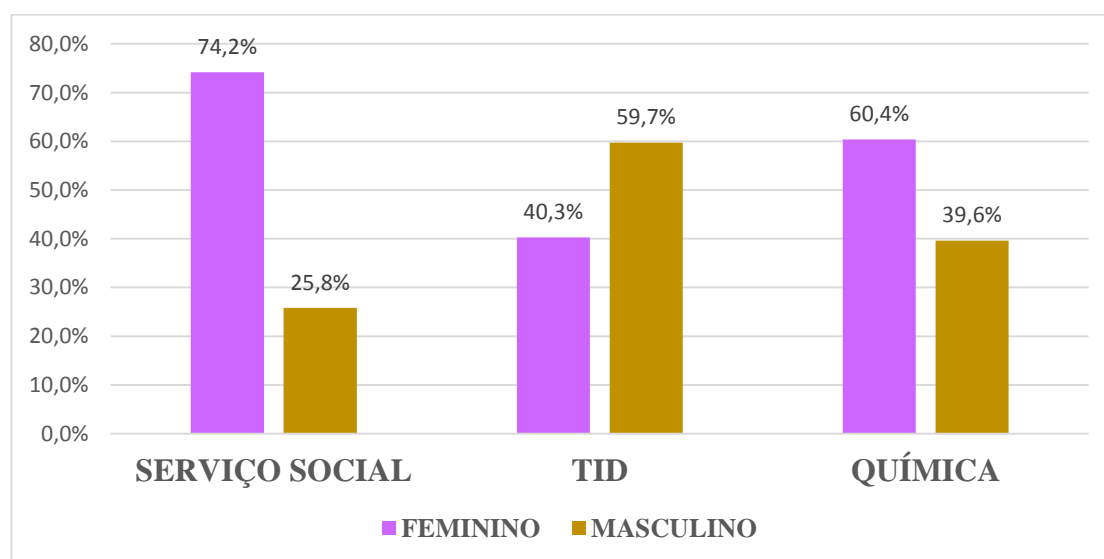
Em 2010, pela mesma fonte, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos de idade que só trabalhavam era quase o dobro entre os homens (7,6%), quando comparada à das mulheres (4,0%). Este desequilíbrio na presença de homens e mulheres na educação, notadamente na educação superior, também pode encontrar fundamento na situação de vulnerabilidade de jovens e adolescentes do sexo masculino, em especial de jovens

e adolescentes negros. De acordo com o Índice de Homicídios na Adolescência (IAA) (Cano & Melo, 2014), para cada grupo de mil pessoas com 12 anos completos em 2012, 3,32 corriam o risco de serem assassinadas antes de atingirem 19 anos de idade (BARRETO, 2014).

Nota-se pois, que esse fenômeno tem como principais causas questões de desigualdades sociohistóricas da sociedade brasileira como a pobreza, a violência, a informalidade do trabalho, o preconceito, o racismo e dentre outras que afetam de forma diferenciada os diferentes gêneros provocando desigualdades de acesso e permanência no ensino superior brasileiro, que se reproduzem nas mais diferentes instituições de ensino superior, das quais fazem parte o IFCE campus Iguatu que como observado, também reproduz o perfil nacional em relação ao ingresso e permanência dos sexos masculino e feminino.

Quanto ao perfil de ingresso por sexo, é necessário ainda observar a relação existente entre sexo e curso de matrícula. Isso é possível a partir da composição da Taxa de Ingressos por Curso e Sexo, a qual pode ser elaborada considerando a relação entre o total de estudantes do sexo masculino ou feminino que ingressaram em um curso, pelo total de estudantes que ingressaram no curso, conforme mostra o Gráfico 12.

**Gráfico 12 - Taxa de estudantes ingressos por curso e sexo na graduação do IFCE campus Iguatu - 2011 a 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Q-Acadêmico do IFCE.

Ao fazer isso, constata-se que ao analisar-se a condição de ingressos por sexo considerando o curso de matrícula, obtém-se a realidade em que dentre os três cursos o que tem maior ingresso do sexo feminino é o curso de Serviço Social, observando-se que do total de ingressos nesse curso 74,2% são estudantes do sexo feminino, e 25,8% do sexo masculino.

Logo em seguida faz-se observável a realidade em que o curso de Química também tem maior ingresso de estudantes do sexo feminino – 60,4% - do que do sexo masculino – 39,6%. E o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem é o único curso com maior ingresso de estudantes do sexo masculino – 59,7% - em relação ao sexo feminino 40,3%.

Logo, a partir do gráfico 12, observa-se que o curso de Serviço Social e o Curso de Química são os que mais tem ingresso de estudantes do sexo feminino, enquanto que o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem tem uma maior taxa de ingresso de estudantes do sexo masculino. Ou seja, este último curso contraria o padrão geral de ingresso por sexo no nível de graduação do IFCE campus Iguatu, que é a maioria dos ingressantes serem do sexo feminino.

De acordo com a IV Pesquisa Nacional sobre o Perfil socioeconômico e cultura dos estudantes de Graduação realizada em 2014:

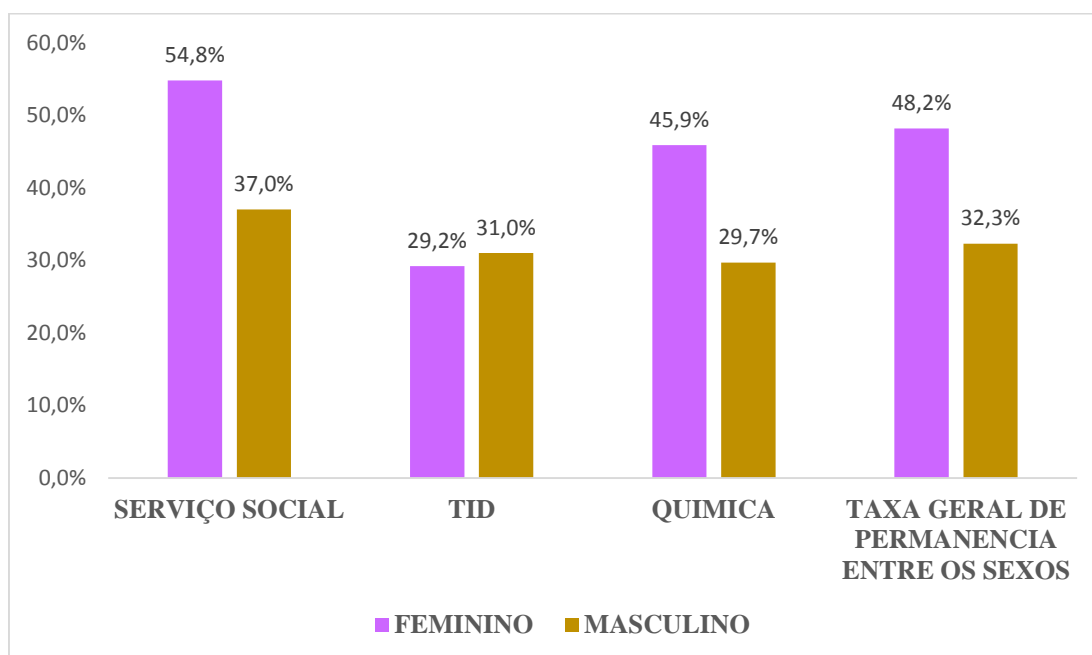
Enquanto nas Ciências Agrárias a frequência do sexo feminino (51%) e masculino (49%) segue aproximadamente a proporção média no universo de graduandos, a participação feminina supera mais fortemente a participação masculina nos cursos pertencentes às áreas, por ordem de importância, de Ciências da Saúde (67% versus 33%, respectivamente); Ciências Biológicas (63% versus 34%, respectivamente); Ciências Humanas (61% versus 39%) e Ciências Sociais Aplicadas (56% versus 44%). Por outro lado, a frequência do sexo masculino é fortemente preponderante à do sexo feminino nos cursos de Ciências Exatas e da Terra (66% versus 34%, respectivamente) e Engenharias (65% versus 35%, respectivamente) (FONAPRACE/ANDIFES, 2014, p. 17).

Observa-se a partir disso que tanto curso de Química como o de Irrigação e Drenagem destoam da realidade nacional de ingresso por sexo. No caso do curso de Licenciatura em química, este associa-se ao padrão geral de ingresso do campus, qual seja o ingresso maior de estudantes do sexo feminino, entretanto dissocia-se do padrão nacional de ingresso na área das Ciências Exatas e da Terra, para a qual o padrão de ingresso do sexo masculino é em torno de 66% conforme a citação acima.

Já na realidade do curso de Irrigação, destoa do padrão de ingresso por sexo no campus e também do padrão nacional de ingresso por sexo, uma vez que na área das Ciências Agrárias em nível nacional o maior ingresso é do sexo feminino 51% , e na realidade do campus esse ingresso de estudantes do sexo feminino no curso de Irrigação (da área de Ciências Agrárias) é de apenas 40,3% conforme gráfico 12.

Além de ser possível observar a representação de ingressos quanto ao sexo e curso, é também possível perceber o a representação da permanência entre os sexos considerando o curso. O gráfico 13 mostra a Taxa de Permanência entre os Sexos por Curso. Essa taxa é obtida a partir da relação entre o total de estudantes por sexo feminino ou masculino que permaneceram, pelo total de estudantes do sexo feminino ou masculino que ingressaram.

**Gráfico 13 - Taxa de permanência entre os sexos por cursos de graduação do IFCE campus Iguatu**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Q-Acadêmico do IFCE.

Conforme o gráfico 13, é possível observar que dos três cursos em análise, dois apresentam maior permanência entre o sexo feminino, Serviço Social e Química, e um apresenta maior permanência de estudantes do sexo masculino, qual seja, o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. No entanto, cabe destacar que esta diferença em relação a permanência entre os sexos no curso de Irrigação é de apenas 0,8 pontos percentuais. Esse curso é o que tem maior ingresso de estudantes do sexo masculino, no entanto percebe-se que a permanência deste sexo (31%) no curso, é praticamente igual a permanência dos estudantes do sexo feminino no mesmo curso (29,2%).

No curso de Serviço Social a taxa de permanência do sexo feminino é de 54,8% e de 37% para o sexo masculino. Já no curso de Química essa taxa de permanência entre os sexos é de 45,9% para o sexo feminino e de 29,7% para o sexo masculino. Ou seja, nesses dois cursos tanto ingressam mais estudantes do sexo feminino quanto permanecem mais estudantes deste sexo.

Quando se compara a taxa geral de permanência entre os sexos por curso em relação à taxa geral de permanência entre os sexos, constata-se que apenas o curso de Serviço Social apresenta maior taxa de permanência tanto entre o sexo feminino (54,8%) quanto entre o masculino (37%), como também em relação a taxa geral de permanência entre os sexos

feminino (48,2%) e masculino (32,3%). Os outros dois cursos apresentam taxas de permanência entre os sexos inferior à taxa geral de permanência entre os sexos.

Além disso, analisando os três cursos, é notável que os estudantes do sexo feminino permanecem mais no curso de Serviço Social, em seguida no curso Química e depois no de Irrigação, com taxas em torno de 54,8%, 45,9% e 29,2% respectivamente. Enquanto isso, em relação ao sexo masculino observa-se que este permanece mais no curso de Serviço Social), seguido pelo curso de Irrigação e depois Química, com taxas de 37%, 31% e 29,7% respectivamente.

Ou seja, os estudantes do sexo feminino permanecem mais, no caso, nos cursos de Serviço Social e de Química. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino permanecem mais, respectivamente nos cursos de Serviço Social e de Irrigação e Drenagem, embora o curso de Serviço Social seja de todos os cursos o que tem a menor taxa de ingresso de estudantes do sexo masculino.

## **5.2 A representação da permanência estudantil no contexto comparativo dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu de 2011 à 2015: três auxílios em questão.**

Como apontado anteriormente, a instituição pesquisada não tem registros padronizados quanto ao volume da oferta de todos os serviços e programas. Apenas os auxílios moradia, transporte e discente pai/mãe considerando o período analisado (2011-2015) tem dados registrados e padronizados possível de análise tanto em relação ao volume da oferta, quanto à realidade da oferta considerando as variáveis curso, sexo, permanência e não permanência, as quais interessam na presente pesquisa. Os dados que se referem aos beneficiários foram obtidos a partir do sistema de arquivo do setor de Serviço Social do campus.

Com relação especificamente aos beneficiários foram construídas as seguintes taxas: “Taxa Geral de Beneficiários no Período (2011-2015)”, “Taxa de Beneficiários por semestre”, “Taxa de beneficiários por curso” e “Taxa de Permanência dos Beneficiários”. A partir das taxas acima, realizou-se um comparativo entre a “Taxa de Permanência dos Beneficiários” e a “Taxa de Permanência dos não-beneficiários”. Ademais apresentou-se inicialmente o número de auxílios concedidos e o número de beneficiários por semestre.

No que se relaciona aos conceitos de permanência e não permanência, considerou-se nessa pesquisa os status de matrícula registrados no sistema acadêmico da instituição, os quais são: matriculado, concludente, egresso, trancado, cancelado e abandono.

Para compor o conceito de permanência nessa pesquisa, adotou-se os estudantes que no sistema acadêmico da instituição encontraram-se até setembro de 2017 com os seguintes status de matrícula: matriculado, concludente, egresso. Para o conceito de não permanência foi considerado os estudantes que até o mês e ano acima descritos encontravam-se com o status de matrícula: cancelado, abandono, trancado.

O Quadro3 mostra o volume dos três tipos de auxílios em análise concedido no período de 2011 a 2015 considerando os três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu.

**Quadro 4 - Quantidade dos três tipos de auxílios permanentes no IFCE campus Iguatu concedidos no período 2011 a 2015**

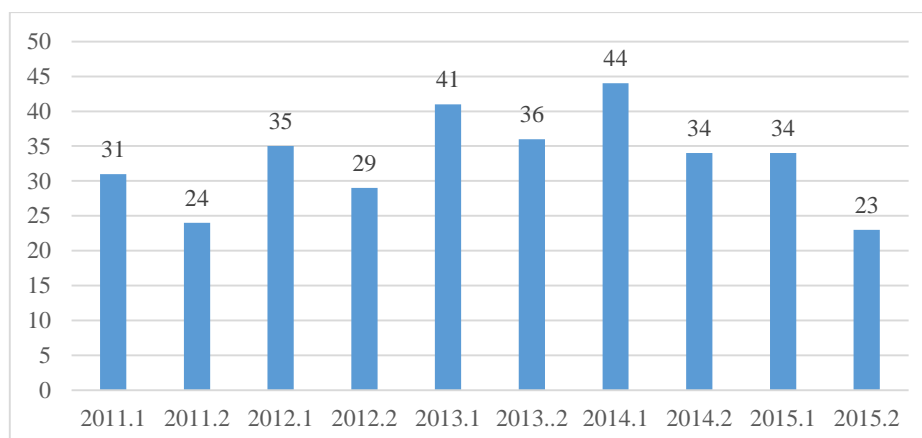
<b>TIPO DE AUXÍLIO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Auxílio moradia	152
Auxílio transporte	150
Auxílio discente pai/mãe	29
<b>Total</b>	<b>331</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos registros do setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu

O Quadro3 aponta para a realidade que de 2011 a 2015 o tipo de auxílio que teve maior número de beneficiários foi o auxílio moradia (152) seguido pelo auxílio transporte (150) e pelo auxílio discente pai/mãe (29). No entanto, cabe notar que as observações de campo apontam para uma mudança em relação aos auxílios mais demandados pelos estudantes, pois a partir de 2015 o auxílio que vem tendo maior demanda e maior número de beneficiários é o auxílio transporte.

O gráfico 14 estratifica os 331 beneficiários de pelo menos um dos três tipos de auxílios, os três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu no período de 2011 a 2015, identificados no Quadro 3, por semestre.

**Gráfico 14 - Número de beneficiários dos três tipos de auxílios permanentes do IFCE campus Iguatu por semestre**

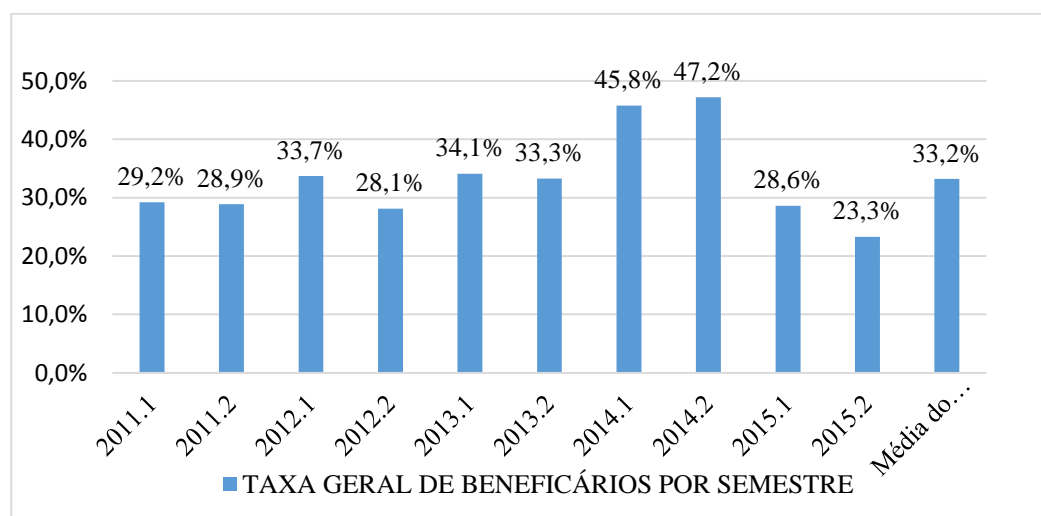


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu

Constata-se que o semestre que teve maior número de beneficiários foi o semestre 2014.1 (44 beneficiários) e o semestre com menor número de beneficiários foi o semestre 2015.2 (23 beneficiários). Ao se considerar o total de beneficiários por ano, observa-se que o ano com maior número de beneficiários foi 2014 – 78 beneficiários – e o ano com menor número foi 2011 com apenas 55 beneficiários.

Conforme o Gráfico 15 é possível observar a taxa geral de beneficiários por semestre considerando a realidade geral dos três cursos superiores do IFCE campus Iguatu no período analisado (2011 a 2015). A presente taxa é composta a partir do número total de beneficiários do semestre pelo número total de ingressos do semestre.

**Gráfico 15 - Taxa geral de beneficiários dos três auxílios permanentes por semestre (2011 a 2015) dos três cursos de graduação do IFCE campus Iguatu**



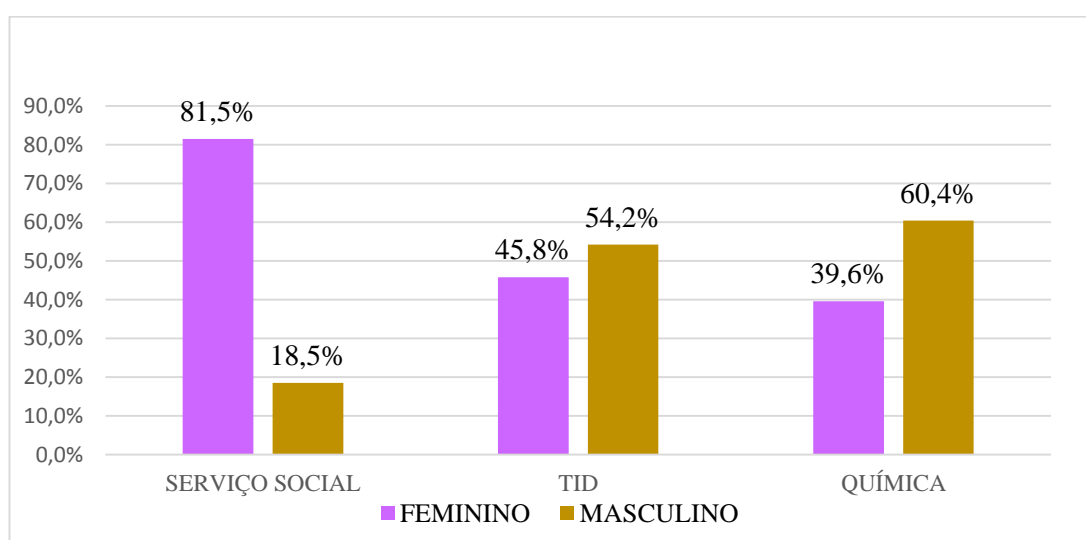
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu.

O gráfico 15 mostra que a taxa de beneficiários em relação ao ingresso foi maior nos semestres 2014.2 e 2014.1, onde 47,2% e 45,8% dos estudantes que ingressaram foram beneficiários, respectivamente. Enquanto a menor taxa de beneficiários ocorreu nos semestres 2015.2 e 2012.2, nos quais apenas 23,3% e 28,1%, respectivamente, dos estudantes que ingressaram foram beneficiários. As observações de campo demonstram que a menor taxa de beneficiários em 2015 se deve em parte ao processo de restrição orçamentária iniciado nesse ano, uma vez que apesar do orçamento existir ele não era repassado em tempo hábil, e ao mesmo tempo ainda passava por processos constantes de contingenciamento no período.

É possível visualizar que houve uma média de beneficiamento os estudantes que ingressaram no período entre 2011 e 2015 de 33,2%. Ou seja, considerando a soma da quantidade de ingressos por semestre no período de 2011 a 2015 pela soma do número de beneficiários do período, constata-se que 33,2% do total de ingressos foram beneficiados com pelo menos um dos três tipos de auxílios em análise. Embora metade dos semestres analisados tenham obtido um percentual de beneficiários em relação ao número de ingressos no semestre inferior a 30%.

No gráfico 16 torna-se possível observar o volume de beneficiários do período de 2011 à 2015, representado a partir da Taxa de Beneficiários por sexo e curso. A referida taxa é calculada a partir do número de estudantes por curso e sexo que foram beneficiários no período, pelo total de beneficiários por sexo e curso no período.

**Gráfico 16 - Taxa geral de beneficiários dos três auxílios permanentes do IFCE campus Iguatu de 2011 a 2015 - por sexo e curso**



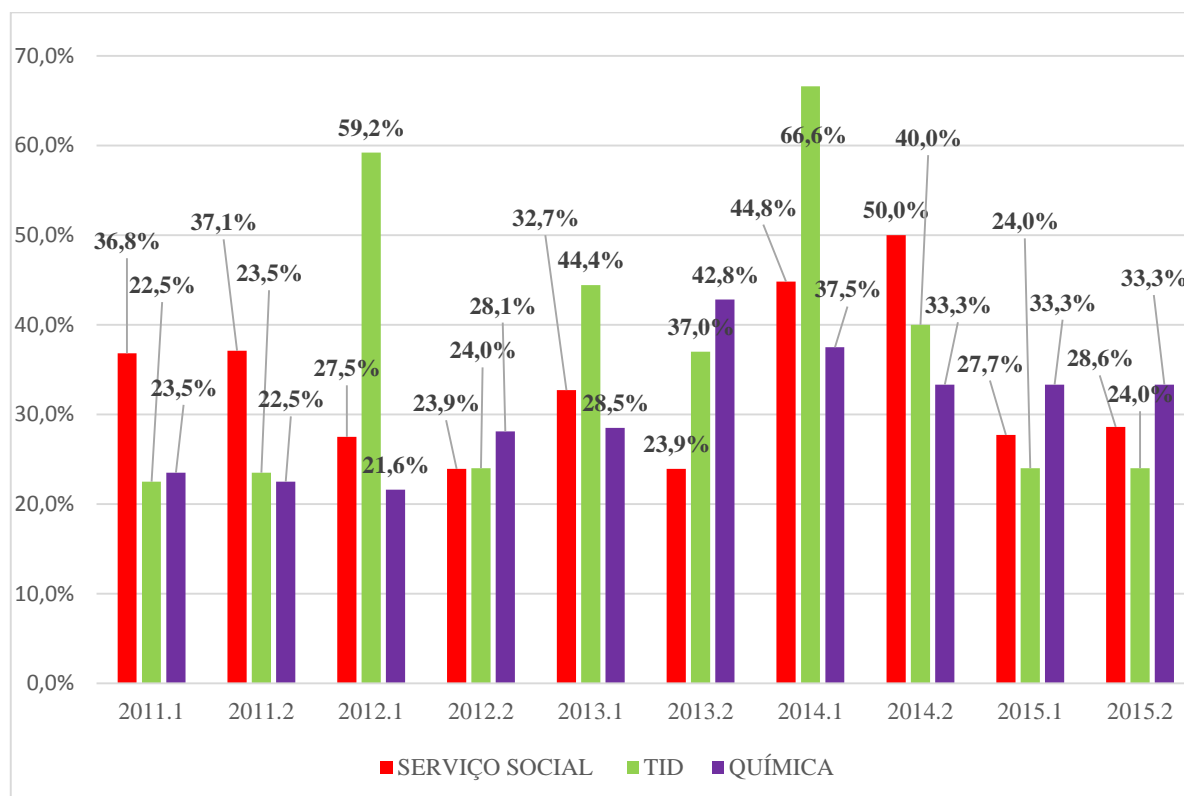
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu.

Ao contemplar o Gráfico 16 é possível observar que, do total de estudantes do curso de Serviço Social que foram beneficiários em pelo menos um, dos três tipos de auxílios permanentes, 81,5% são beneficiários do sexo feminino e 18,5% foram beneficiários do sexo masculino. No caso do curso de Irrigação e Drenagem o número de beneficiários do sexo masculino (54,2%) supera o número de beneficiários do sexo feminino (45,8%).

O mesmo fenômeno ocorre no curso de Química, no qual a maioria dos beneficiários também são do sexo masculino (60,4%), em relação ao sexo feminino (39,6%). Cabe notar que o curso de Química embora tenha maior ingresso de estudantes do sexo feminino, a proporção de beneficiários do sexo masculino é maior.

Além de ser possível constatar taxa de beneficiários por sexo e curso, é possível estabelecer a taxa de beneficiários por curso e semestre, conforme mostra o gráfico 17. Essa taxa de beneficiários por semestre e curso foi construída a partir da relação entre o número de beneficiários de um semestre e curso, pelo número de ingressos do mesmo semestre e curso.

**Gráfico 17 - Taxa de beneficiários dos três tipos de auxílios de 2011 a 2015 por semestre e curso do IFCE campus Iguatu**

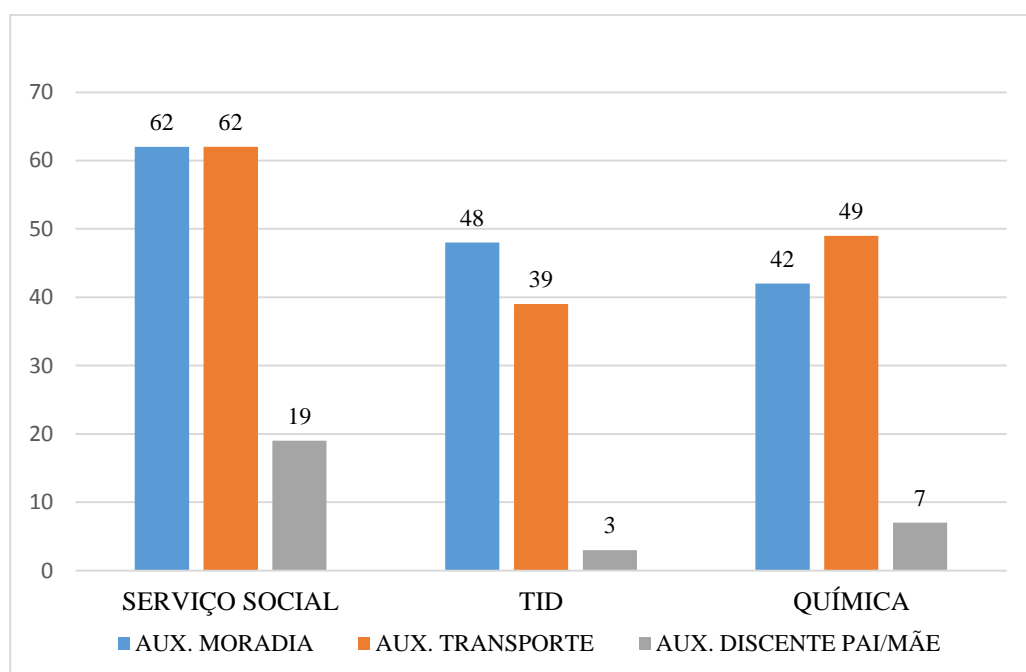


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu.

Conforme o gráfico 17 observa-se que o curso de Serviço Social teve maior taxa de beneficiários nos semestres 2011.1 (36,8%), 2011.2 (37,1%) e 2014.2 (50%). Já o curso de Irrigação e Drenagem teve maior taxa de beneficiários nos semestres 2012.1 (59,2%), 2013.1 (44,4%) e 2014.1 (66,6%). No caso do curso de Química a maior taxa de beneficiários foi nos semestres 2012.2 (28,1%), 2013.2 (42,8%), 2015.1 (33,3%) e 2015.2 (33,3%).

O gráfico 18 mostra o volume de beneficiários por tipo de auxílio e curso no período de 2011 a 2015 no IFCE campus Iguatu.

**Gráfico 18 - Volume de beneficiários por tipo de auxílio no período de 2011 a 2015 no IFCE campus Iguatu**



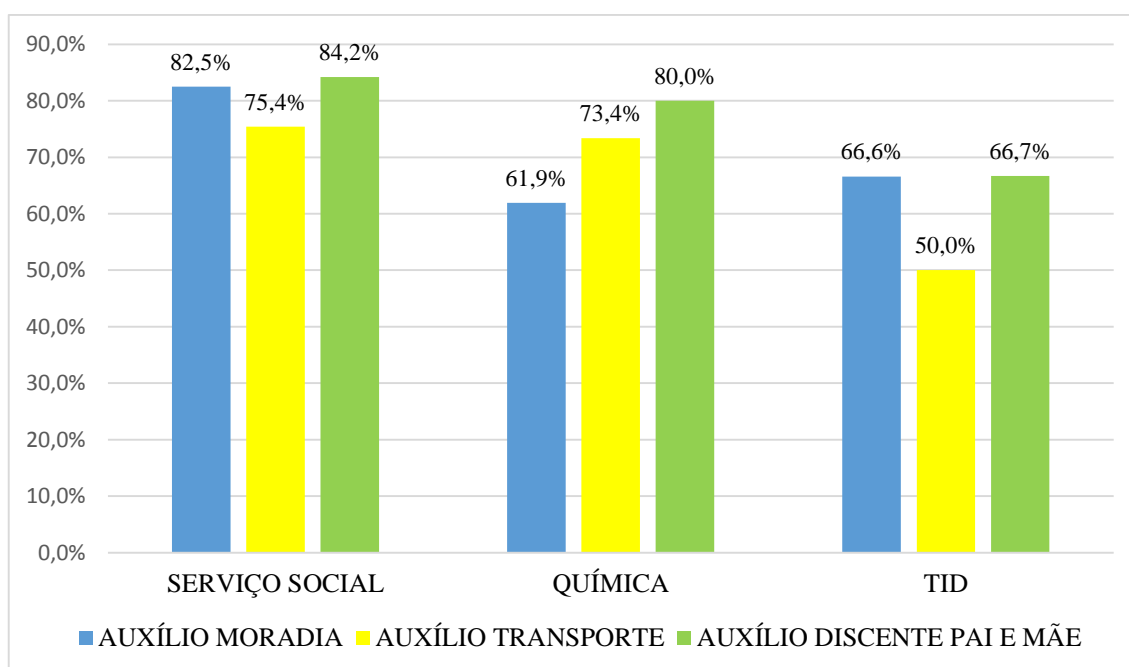
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu

Observa-se que de acordo com o gráfico 18 o curso com maior número de beneficiários no período foi o curso de Serviço Social, com 143 beneficiários, sendo 62 pertencentes ao auxílio transporte, 62 ao auxílio moradia e 19 ao auxílio discente pai mãe. Nota-se que o curso de Química foi o segundo curso com maior número de beneficiários (98), dos quais 48 foram beneficiários do auxílio moradia, 39 do transporte e 3 do discente pai/mãe. O curso de Irrigação foi o curso com menor número de beneficiários, pois teve um total de 90 dos quais 42 foram beneficiários do auxílio moradia, 49 do transporte e 7 do auxílio discente pai/mãe.

Constata-se que dos três cursos, apenas o curso de Irrigação e Drenagem tem maior número de beneficiários do auxílio transporte, pois tanto o de Serviço Social como o de Química, o maior número de beneficiários do período é do auxílio moradia.

A partir do volume beneficiários por tipo de auxílio e curso e do número de beneficiários que permaneceu, é possível construir a taxa de permanência por tipo de auxílio e curso a fim de saber quais os tipos de auxílios têm maior taxa de permanência considerando-se essa realidade por curso, conforme expressa o gráfico 19.

**Gráfico 19 - Taxa de Permanência dos Beneficiários por tipo de auxílio e curso no IFCE campus Iguatu - 2011 a 2015**



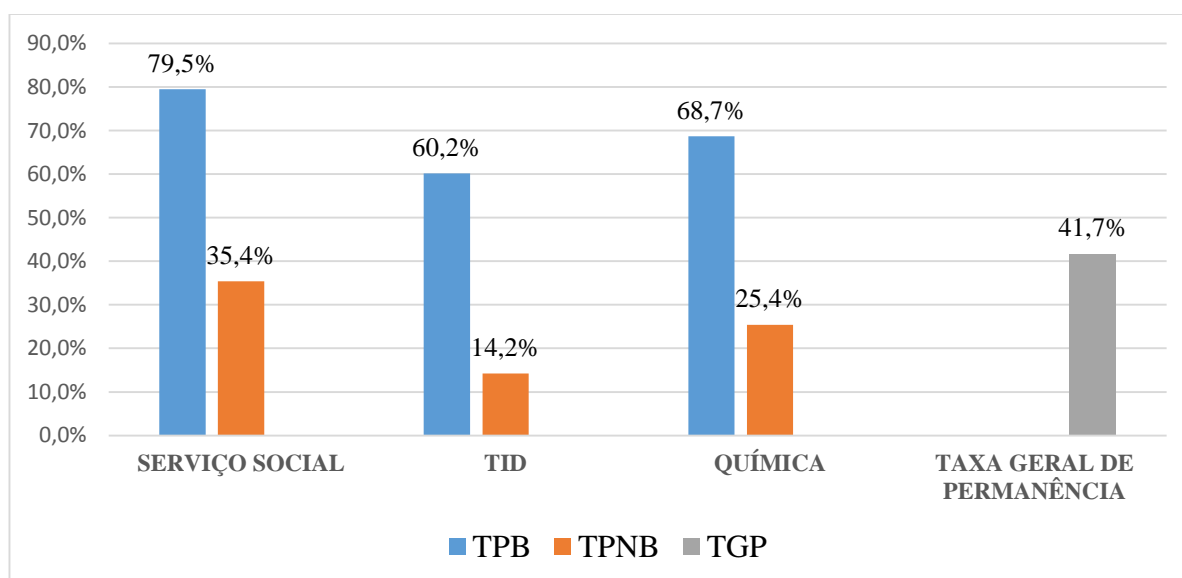
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu

De acordo com o gráfico 19, é perceptível que, por curso, o auxílio que tem maior taxa de permanência dos beneficiários é o auxílio discente pai/mãe, o qual atinge taxas de permanência de 84,2% no curso de Serviço Social, 80% no curso de Química e 66,7% no curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Outro fato notável é que no caso do curso de Química este é o que tem menor taxa de permanência de beneficiários do auxílio moradia (61,9%), e o curso de Irrigação é o curso com menor taxa de permanência no caso dos beneficiários do auxílio transporte (50%). Observa-se que em todos os três tipos de auxílios a menor taxa de permanência dos beneficiados é de 50%, a qual constitui a realidade do auxílio transporte do curso de Irrigação.

### 5.2.1 Permanência entre beneficiários e não beneficiários: uma pausa para o comparativo

O gráfico 20 demonstra a taxa de permanência entre os beneficiários e a taxa de permanência entre os não beneficiários, considerando o curso de matrícula. Para compor a taxa de permanência entre os beneficiários calculou-se o número de beneficiários que permaneceu pelo total de estudantes beneficiários. No caso da taxa de permanência dos beneficiários calculou-se a partir da relação entre a quantidade de estudantes que não foram beneficiados e permaneceram pelo de estudantes não beneficiados.

**Gráfico 19 - Taxa de permanência entre beneficiários e não beneficiários de um dos três tipos de auxílios no IFCE campus Iguatu por curso - 2011 a 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu e do Sistema acadêmico da instituição.

A partir da realidade elucidada no gráfico 20, é perceptível que, tanto entre os beneficiários como entre os não beneficiários a taxa de permanência é maior no curso de Serviço Social. Entretanto também é perceptível a disparidade existente entre a taxa de permanência dos beneficiários e a taxa de permanência dos não beneficiários em todos os cursos, constatando-se que a taxa de permanência dos beneficiários é superior em relação a mesma taxa dos não beneficiários.

Cabe notar que a maior diferença percebida entre a taxa de beneficiários e a taxa de não beneficiários é no curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. A causa pode ser atribuída a baixa taxa de permanência dos não beneficiários (14,2%), que é a menor entre todos os cursos.

Outro fator que precisa ser ressaltado é que além dos beneficiários permanecerem mais do que os estudantes não beneficiários, a taxa de permanência deles em todos os cursos é maior do que a taxa de permanência geral que é 41,7%. Na realidade dos não beneficiários, para todos os cursos a taxa de permanência destes é abaixo da taxa geral de permanência, quais sejam: 35,4%, 14,2%, 25,4% para os cursos de Serviço Social, Irrigação e Química respectivamente.

Pode-se inferir que o curso que tem estudantes com mais condições de permanecer sem acessar esses auxílios é o curso de Serviço Social, pois de todos os cursos ele é o que tem a maior taxa de permanência entre os não beneficiários (35,4%). E o curso com estudantes com menores condições de permanência de estudantes sem acessar os auxílios em questão é o curso de Irrigação, cujo mesmo tem a menor taxa de permanência entre os não beneficiários (14,2%).

No entanto, conforme apontam as observações de campo um dos fatores que muito influencia na não permanência escolar é a falta de identificação com o curso de matrícula. Ou seja, este fator também pode ser encarado como uma das causas para a baixa permanência tanto entre os beneficiários quanto entre os não beneficiários do curso de Irrigação. No caso do curso de Irrigação e Drenagem, pelo observado no campo, esse processo de não identificação com o curso e da conseqüente falta de motivação para permanecer em alguns casos é decorrência da histórica dificuldade de inserção do profissional Tecnólogo em Irrigação e Drenagem no mercado de trabalho.

Mas, considerando a realidade geral no que se refere a efetividade dos auxílios, observa-se que este tem se constituído como um importante mecanismo de garantia das condições de permanência, uma vez que, ao observar o gráfico 20 nota-se que para todos os cursos a taxa de permanência é, muitas vezes, mais alta entre os beneficiários do que entre os não beneficiários.

### **5.3 Sobre a gestão e planejamento da Política de Assistência estudantil no campus – um olhar dos beneficiários**

Quanto ao perfil por sexo, 67,1% dos estudantes respondentes são do sexo feminino e apenas 32,9% são do sexo masculino. Vale notar que o fato desse perfil se caracterizar desta forma, com maior número de estudantes do sexo feminino do que os do sexo masculino está diretamente relacionado à representatividade dos respondentes por curso, uma vez que o curso de Serviço Social, majoritariamente com um maior número tanto de ingressos como de

respondentes do sexo feminino representou nessa pesquisa 70,7% dos respondentes. Os outros 19,5% eram do curso de Licenciatura em Química e os 9,8% do curso de Irrigação e Drenagem.

Do total de estudantes que responderam ao questionário (82) 48,8% ainda se encontram<sup>5</sup> como discentes dos cursos pesquisados, e 51,2% são egressos. Cabe notar que 16% dos egressos são desistentes do curso no qual ingressaram. Entre os principais motivos para a não permanência no curso, são a migração para outro curso, além de motivos como ingresso no mercado de trabalho e a não identificação com o curso.

É importante observar que, do total de egressos, 42 (100%), aproximadamente 54,8% trabalham na área do curso de matrícula, ou seja, existe entre os beneficiários entrevistados uma taxa de inserção de egressos no mercado de trabalho superior a cinquenta por cento. Um ponto para pesquisas futuras seria investigar a taxa de inserção no mercado de trabalho dos não beneficiários da Política de Assistência Estudantil.

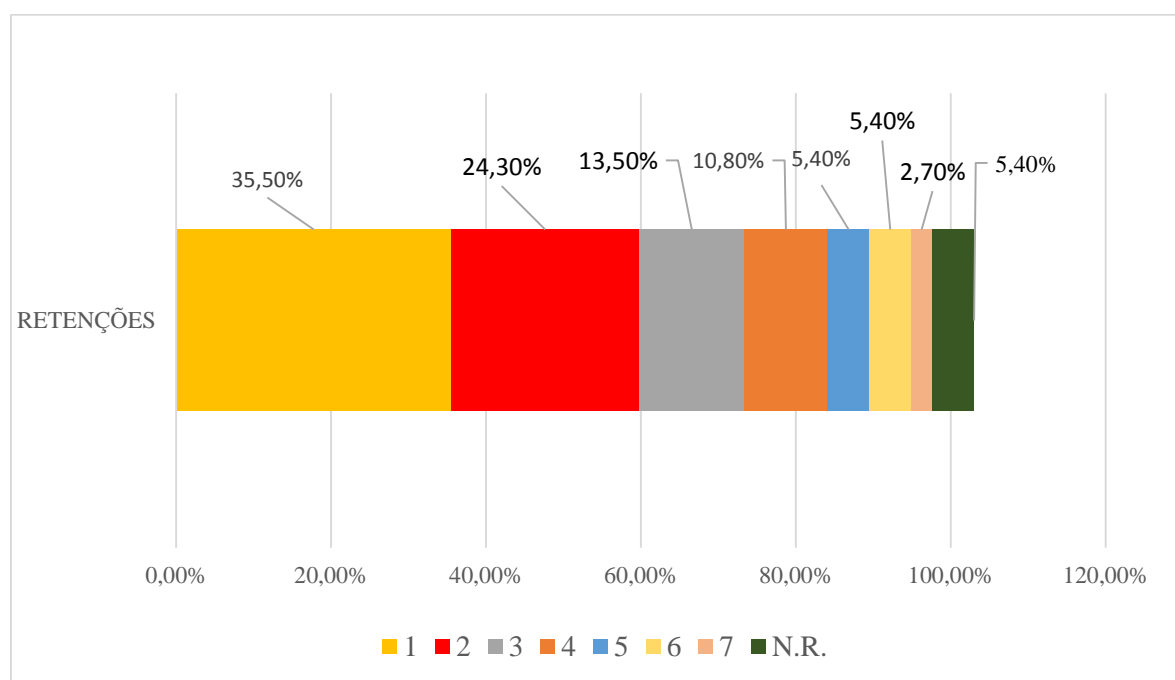
Quanto ao coeficiente de rendimento acadêmico, apenas 52 estudantes responderam, ou seja 63,4% do total de respondentes. A ausência de resposta dos demais 36,6% dos respondentes se deve ao fato de que muitos egressos não lembravam, ou não tinham mais acesso ao sistema Acadêmico, para conferência do coeficiente. Entretanto, dos que responderam a esta questão, 52 respondentes, 18,2% tinham coeficiente 9; 54,5% tinham nota 8; 25,4% tinham nota 7 e 1,8% tinham nota 6.

Ou seja, percebe-se que a maior parte dos respondentes tem coeficiente 7 e 8, o que mostra que a maioria dos respondentes beneficiários tem um desempenho acadêmico bom, afinal este coeficiente é influenciado por variáveis como notas, retenções e frequência. Além disso, esse dado denota que esses estudantes beneficiários permanecem nos respectivos cursos atendendo o objetivo principal da Política de Assistência Estudantil que é a *permanência e o êxito*, o que implica o aproveitamento satisfatório da formação profissional e uma permanência com qualidade.

No que concerne à retenção, 45,1% (37) dos respondentes afirmam terem ficado retidos. Quando se analisa a quantidade de retenções, logo se constata que a maioria dos que ficaram retidos 35,5% ficaram retidos em uma disciplina. Em seguida, 24,3% em duas disciplinas, 13,5% em três disciplinas, 10,8% em quatro disciplinas 5,4% em 5 e 6 disciplinas, 2,7% em 7 disciplinas e 5,5% não respondeu em quantas disciplinas haviam ficado retidos. Assim percebe-se que a maior taxa de retenção é em apenas uma disciplina conforme o gráfico 20.

---

<sup>5</sup> Ref. Setembro de 2017.

**Gráfico 20 – Total de retenções dos respondentes**

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos estudantes participantes da pesquisa

Ainda em relação aos respondentes que afirmam terem ficado retidos, 45,1% (37) pode- constata-se que: 54% são do curso de Serviço Social, 29,7% do curso do Química e 16,2% do curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. É possível verificar a taxa de retenção entre o curso a partir da relação entre o número de respondentes do curso e o número de retidos do mesmo. Ao fazer isso constata-se uma taxa de retenção dos respondentes de 34,4% para o curso de Serviço Social, 68,7% para o curso de Química, e 75% para o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

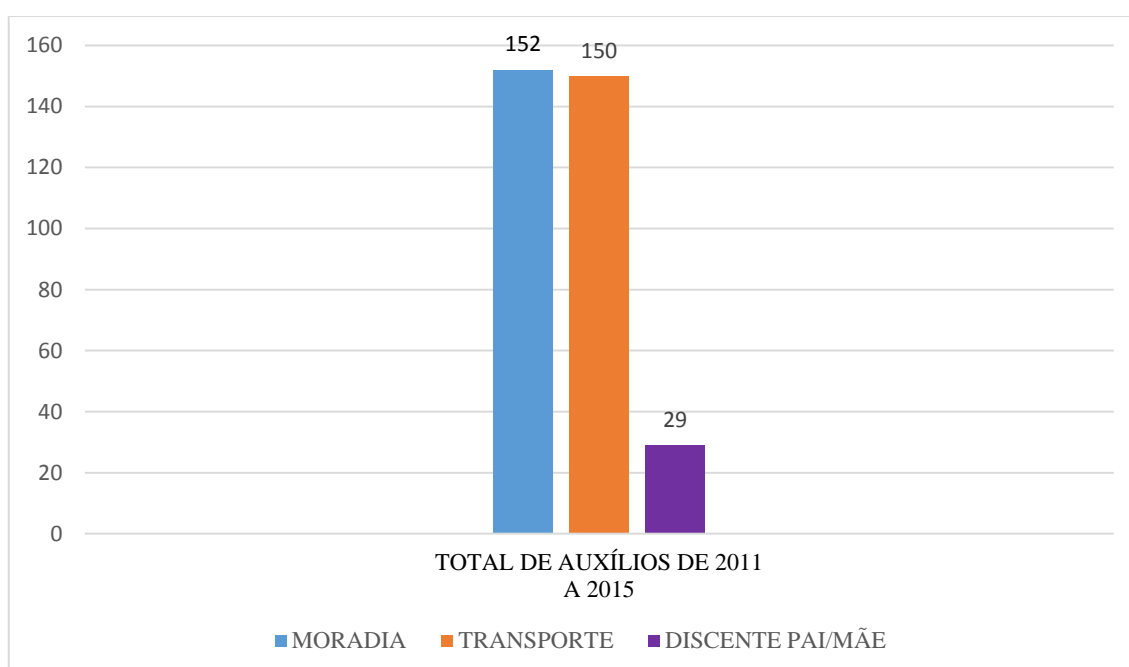
Constatou-se na presente pesquisa que 76,8% dos respondentes afirmaram ter enfrentado dificuldades para permanecer no curso. A maior das dificuldades enfrentadas pelos respondentes foi financeira, a qual foi enfrentada por 76,2% dos respondentes Além desta, outras três dificuldades foram centrais no percurso formativo dos respondentes, quais sejam, metodologias de ensino dos professores (34,9%), transporte (33,3%), e o fato de trabalhar no período do curso (30,2%). A quinta dificuldade mais citada foi problemas psicológicos ou psiquiátricos (25,4%), a sexta foram as dificuldades de aprendizagem (22,14%) e a sétima foram as condições de saúde (14,3%). A oitava dificuldade mais notada foi a insegurança alimentar (11,1%). Apenas 6,3% ressaltaram dificuldades relacionados a acessibilidade. E um

total de aproximadamente 5% afirmaram outras dificuldades como gravidez e o custeio de material escolar.

No que diz respeito aos tipos de auxílios financeiros recebidos pelos respondentes 59,7% dos respondentes eram beneficiários do auxílio moradia, 35,4% do auxílio transporte, 9,8% do auxílio discente pai e mãe. Do total de respondentes aproximadamente 10% afirmaram ter sido beneficiário de mais de um tipo de auxílio.

No que se refere a realidade geral de recebimento dos auxílios em questão no período de 2011 a 2015, pode-se notar no gráfico 22 que a maior oferta foi auxílio moradia.

**Gráfico 21 - Total de beneficiários por auxílios (2011 a 2015) dos três cursos superiores do IFCE campus Iguatu**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do setor de Serviço Social do IFCE campus Iguatu

É importante notar que 75,6% dos respondentes afirmam que o valor dos auxílios financeiros não era suficiente para o custeio das despesas para a qual são destinados.

Através da política de assistência estudantil é que tive como arcar com despesas durante o período de graduação. Ainda que, na época, a mesma não garantisse a cobertura de todas as minhas despesas, tornava muito mais simples arcar com as que os recursos da assistência estudantil não cobriam (Respondente 25).

Vale ressaltar que para alguns estudantes como o Respondente 39, as condições de permanência atualmente ofertadas pela política de Assistência Estudantil no campus ainda são mínimas: “a assistência estudantil tem um papel muito importante, uma vez que, incentiva e

oferece condições por enquanto mínimas no caso do IFCE de permanência no curso (Respondente 39)”.

É importante destacar que do total de respondentes 18,3% (15) pararam de receber o auxílio financeiro antes da conclusão do curso. Os principais motivos pelos quais deixaram de receber foram ter acima de duas retenções no semestre (um dos critérios do regulamento de auxílios para concessão de auxílios permanentes é não ter mais do que duas reprovações no semestre). Outro fator foi a burocratização do processo de renovação dos auxílios e a quantidade de critérios restritivos para o acesso.

Sobre essas reprovações como critério de cancelamento do acesso aos auxílios, Souza (2017) considera que pode ser visto como uma estratégia punitiva baseada na meritocracia, distanciando-se do campo da universalidade dos direitos. Nas palavras da autora:

Esta é uma realidade que se contrapõe à perspectiva da universalidade de direitos, pois se utiliza de mecanismos que articulam condição socioeconômica a critérios meritocráticos para o alcance da bolsa, aliados a contrapartidas, que se não concretizadas cumprem um papel punitivo de cancelamento. Esta forma de compreensão do que é viabilizar permanência na escola enquadra a assistência estudantil em uma lógica em que são selecionados os vulneráveis com o melhor desempenho (SOUZA, 2017, p. 157-158).

E conclui que ainda que “Isso naturalmente é incoerente, pois une em um mesmo programa o mérito intelectual com o demérito social, deslocando, além disso, a assistência estudantil para a esfera da monetarização” (SOUZA, 2017, p. 158).

No entanto sobre o limite de reprovações como critério para manutenção do auxílio, é compreendido por alguns respondentes não como um entrave para o acesso, mas como um incentivo ao bom rendimento acadêmico. Nas palavras do Respondente 24, quando o mesmo trata sobre a importância da Assistência Estudantil para a permanência estudantil, afirma:

A Assistência Estudantil foi muito importante desde o início do meu curso, pois sempre me ofereceu uma parte financeira para ajudar nos gastos mensais com transportes para o deslocamento até a Instituição e incentivos no desenvolvimento acadêmico, uma vez que não poderia reprovar mais de duas disciplinas (RESPONDENTE 24).

Ao serem questionados se existe algum entrave ou dificuldade para acessar não só os auxílios mas os demais programas e serviços da Política de Assistência Estudantil, 73,2% dos respondentes afirmam não existir dificuldades para o acesso. No entanto 26,8% afirmam existir entraves/dificuldades para acessar.

Do total de respondentes que afirmam existir dificuldades de acesso à referida política, 54% afirmam que a burocracia ou o excesso de procedimentos burocráticos na concessão de auxílios constitui a principal dificuldade.

É importante notar que de acordo com Silva e Brandão (2014) a burocracia é visualizada pelo senso comum como uma estrutura onde os papéis se multiplicam e se avolumam impedindo soluções rápidas e eficientes, além de empregar-se o termo no sentido do excesso e apego a regulamentos e rotinas que causam ineficiência à organização.

De acordo com esses autores passou-se a dar o nome de burocracia aos efeitos do sistema burocrático, ou seja a burocratização, uma vez que a burocracia pressupõe a organização eficiente por excelência e para isso é necessário um planejamento detalhado e antecipado de como as coisas devem ocorrer.

A Burocracia, em síntese, busca amenizar as consequências das influências externas à organização e harmonizar a especialização dos seus colaboradores e o controle das suas atividades de modo a se atingir os objetivos organizacionais através da competência e eficiência, sem considerações pessoais. (SILVA e BRANDÃO, 2014, p. 6)

Concorda-se aqui com Cardoso (2017) que baseado em Salm (2014), afirma que a Burocracia Estatal perpassa a execução da política pública e até hoje é o meio mais eficiente e consagrado de produção do bem público. Ou seja, a burocracia é integrada pelos princípios da impessoalidade, transparência e isonomia o que possibilita a redução ou eliminação de relações pessoalizadas do processo que envolve a garantia de direitos a partir de políticas públicas no campo do Estado.

Para os demais respondentes que afirmam existir dificuldades de acesso, as principais delas, remetem a escassez de recursos financeiros da política frente a grande demanda, o número insuficiente de profissionais que provoca dificuldades de acesso à estes profissionais devido à quantidade destes para atender as duas unidades do campus nos três horários de funcionamento, a falta de espaços de participação dos estudantes na gestão da Política de Assistência Estudantil, a crescente ampliação dos critérios restritivos que cada vez mais selecionam e focalizam a Política de Assistência Estudantil, o corte e diminuição nos repasses federais nos últimos anos, a insuficiência no processo de divulgação de editais e na oferta de auxílios, bem como dificuldades dos profissionais em se articular com os estudantes.

Em síntese, é possível observar no Quadro 5 essas dificuldades e suas correlações.

**Quadro 5 - Dificuldades apontadas pelos discentes para acessar os serviços e programas da política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu**

Dificuldades	Causas
Excesso de burocracia	Relacionada aos processos burocráticos para acessar principalmente os auxílios financeiros. Está diretamente relacionada às normativas que regulamentam o programa de auxílio no campus e aos procedimentos de seleção dos solicitantes. Relaciona-se ainda com o grande número de critérios restritivos para acesso aos auxílios.
Dificuldade de acesso à informação	Relaciona-se às formas de comunicação utilizadas no processo de divulgação da Política de Assistência Estudantil. Relaciona-se ainda ao número insuficiente de profissionais na equipe de Assistência Estudantil.
Dificuldade de acesso aos profissionais	Relaciona-se com a dificuldade anterior de falta de acesso à informação como por exemplo, a falta de informação sobre os horários de atendimento dos profissionais. Relaciona-se ainda com a insuficiência do número de profissionais para atender as duas unidades do campus.
Falta de participação dos estudantes na gestão da Política de Assistência Estudantil	Relaciona-se à ausência de espaços promovidos pela gestão institucional para discutir, planejar e avaliar a política de assistência estudantil. Ademais, constata-se isso quando 81,7% dos respondentes desta pesquisa afirmam nunca ter participado de nenhum evento ou encontro para planejar e ou avaliar a referida política. Ainda, nessa mesma pesquisa 63,4% dos respondentes consideram que a gestão e planejamento da política em questão não é participativa.
O aumento do número de critérios cada vez mais seletivos e focalizados	Relaciona-se ao contexto do orçamento inferior às demandas, o que provoca a necessidade de selecionar os que devem acessar alguns programas como o de auxílios, focalizando-se nos mais necessitados. Esses critérios integram as normas institucionais sobre a Política de Assistência Estudantil.
Insuficiência na divulgação de editais e na oferta de auxílios	Relaciona-se a problemas de comunicação e divulgação dos processos seletivos, seja por não utilização de todos os meios possíveis, seja pelo número de profissionais envolvidos. A insuficiência da oferta de auxílios relaciona-se à insuficiência de recursos, e por outro lado, às prioridades que são definidas pela gestão no que se refere à alocação de recursos.
Dificuldades de articulação e comunicação dos profissionais com os estudantes	Relaciona-se a não participação social dos estudantes na gestão e planejamento da Política de Assistência Estudantil. Além disso, relaciona-se a não construção de relações entre o movimento estudantil e os setores da Assistência estudantil conforme as falas dos estudantes.

Fonte: Dados do formulário respondido pelos estudantes participante da pesquisa

Os estudantes que ressaltam a assistência estudantil como um apoio, afirmam que essa política caracteriza-se como um apoio institucional materializado a partir de ações como os auxílios financeiros, que asseguram condições para que esses estudantes possam permanecer.

É o conjunto de ações na área socioeconômica dos estudantes comprovadamente vulneráveis, advindas da instituição de ensino que visam ajudar a garantir a permanência do mesmo, no período de seu vínculo acadêmico (RESPONDENTE 57).

De forma complementar a isso, outros estudantes centralizam a compreensão da política de assistência estudantil apenas na dimensão dos auxílios, uma vez que afirmam compreender a assistência estudantil como os “auxílios que garantem as condições financeiras para a permanência estudantil”.

Por um lado demonstra que os estudantes percebem a política de forma restrita e não como um conjunto de ações. Por outro, afirma a existência de uma sobreposição do programa de auxílios frente aos demais serviços e programas da política por ligarem-se mais diretamente às necessidades financeiras imediatas dos estudantes. Isso fica claro na fala do Respondente<sup>26</sup> ao justificar a importância da Assistência Estudantil para a permanência: “Já houve momentos que o dinheiro do auxílio era o único dinheiro que eu tinha”.

É importante ressaltar que essa importância adquirida pelos auxílios financeiros frente as adversidades socioeconômicas dos estudantes, reflete diretamente nos índices de permanência destes. Entretanto uma parcela dos respondentes ressalta entender que a assistência estudantil é mais do que auxílios e ao mesmo tempo um elemento importantíssimo para a permanência estudantil. Conforme o Respondente<sup>77</sup> a Assistência Estudantil é:

Direito dos/as estudantes que visa garantir a permanência no processo educacional, levando em consideração as desigualdades econômicas, sociais e culturais da sociedade, que também se refletem e se reproduzem nas instituições de educação. Na minha visão, a assistência estudantil não se resume a concessão de benefícios. Deve envolver um amplo processo de diálogo e a articulação com os/as estudantes, com o movimento estudantil, contribuindo também para o fortalecimento desses sujeitos em seu aspecto político (RESPONDENTE 77).

Devido a realidade de cada pessoa, às vezes a assistência estudantil é o fator mais importante para um aluno permanecer no curso (RESPONDENTE 29).

É interessante a citação do Respondente<sup>29</sup> sobre a importância adquirida pela Política de Assistência Estudantil no processo de permanência, pois segundo ele essa política assume o caráter de elemento mais imprescindível na permanência em muitos casos. Isso é notório quando constata-se que muitas vezes é possível a existência da maioria dos elementos de acesso e permanência mas falta as condições financeiras para arcar com transporte ou moradia por exemplo.

Conforme Souza (2017) sobre o processo histórico de desigualdades vivenciadas na sociedade brasileira

[...] uma sociedade de formação social desigual, como a brasileira, a dificuldade de permanecer na escola ou a evasão escolar, antes configurar “vagabundagem” de quem não quer estudar, encontra explicação na condição de classe do aluno desertor; isto é, daquele estudante que se encontra privado, ou precariamente provido, dos meios de sobrevivência para sua manutenção, como alimentação, moradia, saúde. Por isso, são sobre estas condições que esta política procura desenvolver ações de inclusão (SOUZA, 2017, p. 132).

Observa-se que a falta de condições financeiras gera um fenômeno designado por alguns estudantes como insegurança financeira para permanência. Esse fenômeno se dá quando mesmo havendo as condições de acesso os estudantes permanecem sobre condições de insegurança de renda pessoal e ou/familiar decorrentes de situações de ausência ou precariedade de renda ou de uma renda proveniente de vínculos informais de trabalho. Sobre isso o Respondente<sup>27</sup> afirma que ter acesso à Política de Assistência Estudantil no campus foi o que o fez ter segurança para permanecer, pois nas palavras dele a referida política “Me deu segurança para continuar no curso, no quesito financeiro (Respondente 27)”.

Sobre a falta de condições financeiras como grande vilão para a permanência estudantil conforme apontou anteriormente o Respondente<sup>27</sup>, Pinto (2015) corrobora com esta questão afirmando que:

Para os estudantes oriundos das camadas mais pobres, somente o ingresso, em muitos casos, não se faz suficiente para a conquista da diplomação, tendo em vista que os diversos custos com a escolarização universitária poderão representar um “peso” no orçamento individual e/ou familiar, que eles podem não conseguir corresponder. (p. 66)

De acordo com Souza (2017):

Constata-se que a realidade dos estudantes-alvo da assistência estudantil, é fruto, para além de outros condicionantes, do processo de desestruturação das relações de trabalho, que tem conduzido um elevado contingente populacional ao desemprego ou à submissão a relações laborais precarizadas para sobreviverem. Com efeito, os Institutos Federais têm trabalhado, no tocante a esta política, com o conceito de pobreza relativa, que considera pobres aqueles, que em relação ao conjunto da população, ganham um salário inferior ao mínimo, ou até um salário mínimo e meio *per capita* (SOUZA, 2017, p. 142)

A partir das respostas em relação à concepção dos estudantes sobre o que é assistência estudantil, é perceptível que a comunidade estudantil entende a assistência estudantil como política pública garantidora do direito à permanência no curso. A assistência estudantil é entendida pela maioria dos estudantes como uma política cuja estratégia é apoiar os estudantes no sentido de garantir o atendimento às condições necessárias para que estes permaneçam no curso a partir da materialização de uma rede de apoio financeiro e biopsicossocial. “É toda a política que deve oferecer acesso a direitos relacionados a melhoria do processo de aprendizagem do aluno (Respondente 41)”.

Uma parte dos respondentes afirmam que é ser a política responsável por assegurar que os estudantes permaneçam tanto no curso como na instituição a partir do atendimento em rede constituída por auxílios financeiros e psicopedagógicos. “Deve ser uma rede de apoio aos

estudantes, seja ela através da concessão dos auxílios ou do acompanhamento do rendimento e da vida acadêmica dos alunos (Respondente 52)”.

Aproximadamente 67,1% dos respondentes concebem a assistência estudantil como política voltada diretamente à garantia da permanência estudantil. Atribuem ao conceito de assistência estudantil o papel de contribuir com algumas categorias como “processo de ensino aprendizagem”, “qualidade da formação”, “diminuição da evasão” e “sucesso escolar”.

Os estudantes associam a assistência estudantil às condições de aprendizagem devido entenderem que aprender só é possível quando se tem as condições necessárias. Associam a garantia da qualidade da formação, a partir do ponto em que esta só é possível se foram asseguradas condições de permanência que significa atender às necessidades dos estudantes nas mais diversas áreas, desde o ensino em si até outras áreas como psicológica, financeira, social, cultural dentre outras. Atender essas necessidades é na concepção dos respondentes fazer com que se promova um processo de permanência que impossibilite a evasão discente e gere sucesso escolar.

Ao serem questionados sobre o grau de importância da Política de Assistência Estudantil para a permanência no ensino superior 90,2% dos respondentes consideram a política como muito importante, 8,5% como importante e 1,2% consideram de pouca importância. Do total de respondentes a essa questão (82), aproximadamente 79,3% justificaram a resposta

A principal justificativa para a importância da Assistência Estudantil afirmada pelos respondentes, é que ela propicia o acesso às condições de permanecer a partir do acesso a condições financeiras para cobertura dos custos advindos com o ingresso do curso, como transporte, moradia e outros. Além disso ressaltaram que a Assistência Estudantil é um meio de garantir a equidade na educação, de forma a possibilitar a permanência educacional de segmentos sociais excluídos do acesso a bens e serviços públicos, dentre eles a educação ou a renda, sendo pois a assistência estudantil um elemento redutor das desigualdades sociais e econômicas que impactam no acesso e permanência na política de educação superior.

A assistência estudantil possibilita os recursos para superação dos obstáculos para o bom desempenho acadêmico, o que permite que o estudante desenvolva sua graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando situações de abandono e trancamento de matrícula (RESPONDENTE 49).

Outro elemento ressaltado foi que a partir do valor recebido dos auxílios financeiros os estudantes tem a possibilidade de contar com uma “renda” mínima que associado a alguma bolsa remunerada de pesquisa ou extensão dá condições para que esse estudante se mantenha sem ingressar no mercado de trabalho formal ou informal. Pois, quando são obrigados a

ingressar no mercado de trabalho nas palavras dos estudantes isso onera o tempo de dedicação aos estudos e as condições de participação em eventos científicos ou projetos da instituição.

O acesso a Política de Assistência Estudantil foi indispensável no meu processo formativo. Sem os auxílios certamente minha permanência seria fragilizada e não teria conseguido vivenciar a universidade em sua integralidade considerando ensino, pesquisa e extensão (Respondente 30)

Porque a partir do momento que eu comecei a receber o auxílio estudantil e me inseri nos programas de monitoria e pesquisa, pude finalmente sair do trabalho no comércio e me dedicar exclusivamente à minha formação profissional. Sem essa política estudantil isso seria inviável e eu teria reprovado muitas cadeiras ou até mesmo não teria me formado no tempo correto (Respondente 33).

A respeito da inserção no mercado de trabalho como estratégia para arcar com os cursos advindos dentre outras coisas da formação universitária, Pinto (2015) baseada em Zago (2006) ressalta que:

[..] a permanência no ensino superior pela via da inserção no mercado de trabalho configura condição de “estudante parcial”, onde se enquadram aqueles que, por diversos motivos, durante o percurso acadêmico exerceram algum tipo de atividade remunerada, em tempo integral ou parcial, desde o início do curso (PINTO, 2015, p. 29)

É importante ressaltar que a vivência das mais diversas necessidades advindas dos custos do processo de ingresso na graduação, quando não supridas, podem por vezes gerar não só o abandono/não permanência do estudante na educação superior, mas também processos severos de adoecimento. Segundo o Respondente 28 existem duas faces para as necessidades não supridas: a não permanência e a resiliência diária para permanecer que pode provocar adoecimento.

Porque mesmo diante dos entraves burocráticos, (algo que pode ser melhorado), não basta que o aluno consiga ter acesso a graduação. É necessário garantir a sua permanência. Essa permanência às vezes se torna difícil e por vezes quase impossível, para um(a) estudante por exemplo, oriundo(a) de outra cidade, desempregado (a), membro(a) de uma família de baixa-renda. (Esse era o meu caso). Essas questões interferem ferozmente na permanência do aluno em sala de aula e na ausência de ações voltadas para o apoio a esse/essa aluno(a), resta a desistência ou a "resistência diária" num enfrentamento adoeceador de tantas dificuldades que permeiam a nossa estadia na graduação, nesse contexto (RESPONDENTE 28).

O relato acima revela que permanecer nem sempre significa ter condições de permanência, as vezes a permanência pode ser apenas o resultado de uma resistência diária às faltas de condições de se manter na graduação de forma que essa resistência tem por base não a oferta de condições de permanência mas a resiliência pessoal do estudante frente à falta de condições. No entanto, conforme salienta o Respondente 28, essa permanência sem condições

na maioria das vezes provoca processos de adoecimento em função de necessidades básicas não supridas. Isso mostra que na ausência ou precariedade da Política de Assistência Estudantil ofertada restam apenas duas condições aos estudantes de baixa renda: desistir ou resistir tendo como consequências o abandono escolar ou o adoecimento, respectivamente.

É de suma importância conceber o sujeito no processo de formação como integrado por amplas dificuldades anterior até ao ingresso no curso mas que passa a incidir neste a partir do momento que essas dificuldades podem ser aumentadas ou redimensionadas a partir do ingresso na graduação. Ou seja, um sujeito que tem sérias dificuldades no seio familiar no que diz respeito às condições socioeconômicas pode ter essa dificuldade agravada em decorrência do ingresso no curso e com isso do aumento dos gastos pessoais e/ou familiares.

De acordo com Souza (2017) além da falta de condições socioeconômicas marcarem a permanência no ensino superior, outros fatores como corte de classe social, gênero e cor são determinantes para essa permanência.

No Brasil, ainda que existam discursos em contrário, a origem social, de classe, gênero e cor, são fatores que exercem influências, muitas vezes, determinantes para o acesso escolar, em todos os níveis de ensino, e mesmo, posteriormente em postos de trabalho. (SOUZA, 2017, p. 110).

Logo, abrir portas de permanência para que os mais variados perfis de estudantes possam não só acessar como permanecer na graduação é também um ato de democratização da educação superior, que historicamente foi privilégio de uma minoria abastada socioeconomicamente. Para os estudantes o ensino considerado público é parcialmente gratuito, pois a permanência é permeada por custos no processo formativo como transporte, moradia, alimentação, material didático etc. Nas palavras do Respondente<sup>40</sup> é possível notar esta premissa.

Porque a inserção do estudante na universidade deve ser acompanhada de medidas que permitam sua permanência para conclusão. A gratuidade do ensino público não basta para assegurar que estudantes sobrevivam ou permitam vivenciar as oportunidades na formação profissional, é preciso oferecer subsídios básicos e essenciais de subsistência para garantir a assiduidade estudantil. Além disso, a possibilidade de participação estudantil em espaços de discussão política e acadêmica, caso o objetivo seja a formação de profissionais críticos e comprometidos (RESPONDENTE 40).

De acordo com Souza (2017) a partir de dados do Tribunal de Contas da União – TUC (2012) é perceptível que os institutos federais contam com uma realidade de um perfil extremamente heterogêneo em relação ao perfil de faixa etária e renda, pois a inserção socioterritorial desses institutos de acordo com o TCU se faz predominantemente em

localidades de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e alto índice de pobreza. Segundo a autora:

Tal fato apresenta-se como um grande desafio aos Institutos Federais, posto que, no Brasil, a oferta de uma educação gratuita e de qualidade à classe trabalhadora não constitui, na prática, um direito de todos, como prevê a Constituição da República. Ou seja, a oferta da educação gratuita reflete a própria composição desigual da sociedade brasileira ao longo da sua história. Portanto, pela educação, é necessário incluir socialmente um grupo de indivíduos – que não é minoria – no interior da escola, cujas questões ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que integram este processo (SOUZA, 2017, p. 131).

A democratização como elemento promovido pela Política de Assistência Estudantil foi fator destacado por alguns estudantes. No caso da Respondente 18, esta identifica que a assistência estudantil é o elemento que possibilita verdadeiramente a democratização do acesso uma vez que ao garantir a efetiva permanência, garante direitos a esses estudantes por assegurar o acesso à educação a partir da promoção do acesso a uma rede de serviços vinculados às necessidades estudantis.

A assistência estudantil torna-se extremamente importante pois vincula-se a um mecanismo de efetivação de garantias mínimas para a permanência dos estudantes durante o período dos cursos, sendo portanto uma forma de garantias de direitos. Sua presença democratiza o acesso à educação fornecendo uma série de serviços vinculados diretamente ao alunado (RESPONDENTE 18).

Em complementariedade a isso é possível constatar na fala do Respondente 56 que democratizar esse acesso mediante a garantia da permanência estudantil é também possibilitar a quebra ou rompimento do ciclo de desigualdade social e econômica.

A assistência estudantil é muito importante porque é uma forma que mantém muitos estudantes que encontram nos estudos a ascensão e a quebra das barreiras sociais, econômicas decorrentes do sistema excludente. Estudar ainda é o melhor caminho, mas para isso precisa-se abrir mais as portas das universidades, como também criar novas formas para que o estudante se mantenha e consiga terminar o curso (RESPONDENTE 56).

Entretanto, em relação ao caráter democrático atribuído à educação, Souza (2017) afirma que:

O caráter democrático ao qual é associado à educação, que tem por referência a construção de ideais de um futuro melhor e ascensão social, tem como bandeira de luta a busca dos movimentos sociais por direito universal e justiça social. Mesmo que composta por ideais meritocráticos, na contemporaneidade, a educação passa a compor o imaginário social como algo a ser conquistado, fruto de um esforço pessoal; com isso ela sai da esfera do direito, para integrar o mercado como algo a ser consumido. Ou melhor, como algo que permite a ascensão profissional e a conquista de *status* de acordo com uma lógica que antes de superar desigualdades acaba por reforça-las (SOUZA, 2017, p. 127).

Portanto, discutir a democratização da educação superior é perpassar pela democratização da economia e da política, uma vez que só é possível se democratizar o acesso à Educação de forma universal e com vistas a uma sociedade justa e igualitária em todos os seus níveis, quando a população brasileira tiver democratizada a condição de acesso aos demais direitos sociais, principalmente o direito a emprego e renda e a real participação na esfera pública discutindo, definindo e decidindo no campo do Estado.

Por outro lado, embora ainda se tenha um nível insuficiente de democratização do acesso e permanência na escola, é possível afirmar que quando se consegue garantir a permanência no ensino superior se amplia as possibilidades de acesso à renda mediante possibilidade de inserção desses estudantes de baixa renda em postos de trabalhos com maior nível de qualificação e por isso de melhores salários.

Ao serem questionados sobre a participação em algum evento/encontro sobre a Assistência estudantil que tenha sido promovido pelo campus no período de 2011 a 2015 com objetivo de planejar ou avaliar as ações, serviços, programas, projetos ou auxílios, 81,7% dos respondentes afirmaram nunca ter participado de nenhum e apenas 18,3% afirmam já ter participado.

Os principais tipos de encontros ressaltados pelos respondentes que já participaram de algum foram “assembleias para pautar definir a alocação e valores dos auxílios financeiros”, “o encontro do planejamento plurianual”, “discussão sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional”, “Reuniões do movimento estudantil sobre a Assistência Estudantil”, “Projeto de Intervenção de um aluno”. É possível observar que há uma promoção insuficiente de eventos para planejar e discutir a Política de Assistência Estudantil junto aos estudantes, e que a participação é restrita a representações do segmento não englobando todo o alunato. Cabe notar que esses estudantes que afirmam já ter participado de algum encontro para discutir a política em questão, participou sob a condição de representante de seus pares.

Ainda sobre a gestão da referida política, 63,4% dos respondentes consideram que a gestão não é participativa, uma vez que os estudantes não têm momentos de se envolver ativamente na construção do planejamento e avaliação da política em questão. Apenas 36,6% dos respondentes consideram que a gestão da política de Assistência Estudantil é participativa.

Em relação à atuação dos profissionais e gestores da equipe de Assistência Estudantil do campus, 59,8% dos respondentes consideram como “Boa”, 23,2% como uma atuação “Regular”, 15,9% como ótima e 1,2% como insuficiente. Do total de respondentes a essa questão 65,8% justificaram-se em relação à resposta atribuída.

A esse respeito os estudantes respondentes destacam que a equipe multiprofissional é perpassada pelas limitações que são impostas pela dinâmica institucional, política e societária, fato que tem como consequência muitas vezes um trabalho fragmentado no sentido de equipe, ou seja uma atuação que não se dá de forma intersetorial e multiprofissional. Outra justificativa são as condições burocráticas, e verbas limitadas, ao mesmo tempo que os estudantes respondentes ressaltam perceber um excesso de demandas para o número de profissionais e concomitantemente uma ausência ou insuficiência de comunicação e estabelecimento de relações mais próximas aos discentes principalmente no turno noturno. Advertem ainda que a política no campus precisa ser melhorada no sentido de uma atuação intersetorial e multiprofissional de forma a ofertar uma política de Assistência Estudantil de forma integral.

Os pontos considerados positivos em relação à atuação da equipe de Assistência Estudantil foram principalmente a prestatividade e disponibilidade dos profissionais em resolver os problemas apresentados, a postura de serem sempre muito solícitos, o compromisso com o trabalho prestado, a agilidade no atendimento e resolução das demandas, o respeito no atendimento aos estudantes e a disposição constante a informar os estudantes.

No que concerne aos serviços e programas acessados pelos respondentes no período da graduação: 61% afirmam ter acessado o auxílio moradia, 48,8% alimentação no refeitório, 39% o auxílio transporte, 28% o auxílio óculos, 19,5% o atendimento odontológico, 18,3% o auxílio formação, 17,1% o atendimento médico, 7,3% auxílio discente pai/mãe, 6,1% o atendimento de enfermagem, 6,1% o atendimento psicológico.

Em relação ao atendimento do Serviço Social, 100% dos respondentes foram atendidos por este setor, pois o critério para ser Respondente era ter acessado pelo menos um dos três tipos de auxílios permanentes no campus e para esse acesso é requerido a seleção socioeconômica que é feita exclusivamente pelo setor de Serviço Social.

No que diz respeito à frequência do acesso desses respondentes a esses serviços e programas da política em questão, 57,3% afirmam que sempre acessaram, 26,8% afirmam ter acessado “geralmente”, 11% “as vezes”, e 4,9% acessaram “raramente”.

No que se refere a uma avaliação quantitativa da política de Assistência Estudantil do campus, de 0 a 10 onde zero se refere à ausência de qualidade e 10 a qualidade máxima, ao serem questionados sobre qual a nota atribuiriam a política em questão, 39% dos respondentes atribuíram nota 8; 20,7% atribuíram nota 7; 19,5% atribuíram nota 9; 7,3% atribuíram nota 6; 6,1% atribuíram nota 5; 6,1% atribuíram entre 4 e 3 e apenas 1,2% atribuíram nota 10.

Quando questionados sobre quais os principais desafios/limites da política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu apenas 63,4% dos respondentes responderam a

essa questão. Os principais desafios/limites elencados se relacionam com a dimensão orçamentária e a necessidade de gestão participativa.

Em síntese, o desafio mais apontado foi a insuficiência de recursos financeiros citado por 50% dos respondentes dessa questão. Relacionam esse problema a grande demanda por acesso à política e ao mesmo tempo um recurso limitado frente a essas demandas concomitante aos mencionados cortes orçamentários.

Souza (2017) relata que o próprio TCU em 2012 já havia emitido parecer técnico sugerindo uma diminuição da renda per capita de um salário mínimo e meio para acesso ao PNAES, uma vez que mais de 77% da população em 2007 já vivia com menos do que essa renda mensalmente, e isso implicaria pois, um grande público com potencial de acesso à política de assistência estudantil. Entretanto, ainda de acordo com a autora:

Segundo apontamento do relatório à época, este constituía um fator que dificultava o atendimento da demanda em sua integralidade. Daí a necessidade, pelo excesso de demanda, da recomendação da focalização da política. Contudo, é interessante notar que, neste relatório de auditoria emitido pelo TCU sobre a Rede, a Política de Assistência Estudantil se tornou subsidiária do Plano Nacional de Educação - PNE para o combate da evasão escolar, sendo necessário priorizar os alunos com real possibilidade de se evadir. Este aspecto é relevante ao se considerar que as políticas de assistência estudantil implementadas pelos Institutos já nascem com a responsabilidade de prover, no seu conjunto, mecanismos que incidam no combate à evasão (SOUZA, 2017, p. 141)

Quanto à gestão participativa aproximadamente 27% dos respondentes dessa questão apontam isso como um desafio urgente, o qual necessita ser resolvido mediante a criação e ampliação de espaços de participação dos estudantes nas decisões que envolvam a política de Assistência Estudantil. De acordo com Pinto (2015):

[...] considerar a participação dos estudantes através de comitês gestores, assembleias que poderiam incluir toda a comunidade acadêmica, ou ainda em grupos de trabalho propostos para se pensar a gestão dos serviços prestados pelas IFES, poderia apoiar uma orientação democrática para a política institucional em conformidade com os princípios constitucionais e que não reduziria, em nossa visão, a autonomia dessas instituições, se esse era o temor dos atores envolvidos na elaboração do texto do decreto. (PINTO, 2015, 77)

Alguns estudantes como os respondentes 19 e 33 descrevem alguns dos principais desafios e acrescentam:

Mais orçamento destinado à política de assistência estudantil; qualificar a participação dos estudantes nos espaços de discussão do orçamento da assistência estudantil; fortalecer a organização estudantil através do grêmio estudantil e centros acadêmicos; construção de restaurante acadêmico para acesso aos estudantes dos cursos superiores; construção de residência estudantil para cursos superiores; bem como

disponibilização de espaço creche para filhos(as) das estudantes trabalhadoras mulheres do curso de Serviço Social, considerando que é um curso formado majoritariamente por mulheres; romper que práticas assistencialistas e "relações de favor" que ainda se apresentam no cotidiano da assistência estudantil dificultando a consolidação de uma política na perspectiva do direito (RESPONDENTE 19).

Melhorar na alimentação ofertada a noite; fornecer integralmente os auxílios já que muitos estudantes dependem dele para permanecer e concluir o curso; desenvolver atividades informativas com apoio do Centro Acadêmico nos espaços como por exemplo refeitório sobre a política, vez que, o tempo é limitado nos períodos de aula (RESPONDENTE 33).

São citados outros desafios como a burocratização que é integrada pelo processo de seleção para a concessão de auxílios, a ampliação dos critérios de acesso aos auxílios o que tem resultado na seletividade e focalização, a falta de informações sobre a política e ao mesmo tempo a falta de conhecimento por parte dos estudantes em relação à política. Além disso, um desafio ressaltado pelos estudantes é a necessidade de ampliação da política de assistência no campus a partir da ampliação do acesso principalmente ao refeitório e a ampliação dos valores dos auxílios, uma vez que esses valores segundo os estudantes ainda estão bem abaixo das reais despesas estudantis, principalmente as despesas com moradia.

O crescimento da demanda de serviços públicos e a escassez de recursos para atendê-los têm feito do trabalho na área de planejamento, orçamento e controle da gestão dos recursos públicos, um constante exercício para adequar os gastos às disponibilidades financeiras. (SILVA e BRANDÃO, 2014, p. 10)

No entanto, apesar dos respondentes discorrerem e avaliarem a Política de Assistência Estudantil do campus considerando-a majoritariamente como um elemento fundamental na garantia do direito a permanência estudantil e conseqüentemente do direito a educação, concebendo pois a referida política como um direito dos estudantes, a maioria dos respondentes – 61% – afirmam não conhecer as legislações locais e nacionais que normatizam a Política de Assistência Estudantil. Apenas 39% afirmam conhecer uma ou mais normativa. As principais normativas citadas pelos respondentes que afirmam conhecer uma ou mais, são o decreto 7234/2010, Política de Assistência Estudantil do IFCE e a Lei de Cotas - Lei 12.711/2012.

#### **5.4 A assistência estudantil para a permanência escolar sob olhar dos profissionais**

Dos nove profissionais pesquisados dois estão entre 30 e 39 anos; três estão entre 40 e 49 anos; e quatro estão entre 50 e 55 anos. Cinco desses nove profissionais são da área de

pedagogia, um da área de Serviço Social, um de Odontologia e dois da área de Psicologia. Do total, cinco ingressaram entre 2006 e 2010 e quatro ingressaram entre 2011 e 2017.

Sobre a concepção de Assistência Estudantil, foi notório entre o grupo de profissionais entrevistados o conceito de Assistência Estudantil como conjunto de medidas para garantir a permanência estudantil. Em algumas falas ficou claro a concepção de Assistência Estudantil como direito dos estudantes de acessarem condições de permanência que são garantidas de inúmeras formas no campo da Política de Assistência Estudantil, note-se a fala da profissional 4:

Assistência estudantil são direitos que os estudantes têm, e aí eles recebem de várias formas ajuda pra permanência e a questão do êxito, entrar, permanecer, ter o êxito. Seriam formas de eles terem contribuições no sentido do direito, não só de ajuda, de auxílio, mas muito mais direito que eles têm pra eles terem êxito (PROFISSIONAL 4).

Um fato notório foi que uma parte dos profissionais relacionaram diretamente a política de Assistência Estudantil às profissionais de Serviço Social, as assistentes sociais. Seja na dimensão informativa que esses profissionais assumem sobre a política em questão, seja por sua vinculação direta ao programa de auxílios que como tratado em linhas anteriores desse trabalho, assumem uma determinada centralidade no contexto dos serviços e programas de Assistência Estudantil.

Sobre esse papel importante das profissionais de serviço social na socialização de informações e de certa forma em assumir um papel formativo sobre a política de assistência estudantil o profissional 3 destaca:

Principalmente depois que eu tenho convivido com as assistentes sociais, eu tenho percebido que a assistência ela não se limita só aos auxílios mas que é toda uma política de assistência aos estudantes que envolve desde auxílios mas também serviços que são disponibilizados por diversos profissionais de diversas áreas incluindo também a assistente social. Que tem o intuito de assegurar o acesso do estudante a instituição a permanência e o sucesso desse estudante durante o período em que ele esteja aqui (PROFISSIONAL 3).

Em alguns casos os profissionais não definiram exatamente o que é assistência estudantil mas reafirmaram sua importância, observe-se a fala da profissional 2:

É a assistência estudantil eu acho que é um mecanismo muito importante pro andamento dos estudantes porque aí é com a assistência que os estudantes tem como prosseguir seus estudos [...]eu acho que é um veículo importantíssimo pra o sucesso dos estudantes (PROFISSIONAL 2).

A maioria dos profissionais conceberam essas medidas diretamente como serviços e auxílios esquecendo-se que na verdade são serviços, programas e projetos, uma vez que a

referida política é integrada por outros programas além do programa de auxílios. Em uma das falas notou-se a centralidade da definição de Assistência Estudantil apenas na sua dimensão financeira deixando-se de lado até mesmo a dimensão dos serviços que não são financeiros, mas sociais e psicopedagógicos.

A assistência estudantil é um apoio uma contribuição para que os estudantes possam permanecer diante de tudo que possa acontecer para que ele possa permanecer na instituição. Uma colaboração financeira pra que ele tenha acesso e permaneça no campus. Apoio financeiro aos estudantes de baixa renda, estudantes que vem de outra cidade. É um apoio uma contribuição financeira para os estudantes permanecerem no campus (PROFISSIONAL 7).

E assim como se fez presente na fala dos gestores e estudantes, na fala dos profissionais também foi destacado a concepção de assistência estudantil como promoção de oportunidades a pessoas historicamente excluídas dos contextos de escolarização. Nas palavras do profissional 9 a assistência estudantil é vista na condição de programa de reparação destinado a permanência estudantil:

Olha minha compreensão de Assistência Estudantil é um programa relacionado a questão da reparação, é uma questão de oportunizar quem não tem condições de ter oportunidade. Então acho que a assistência estudantil ela serve exatamente para gerar uma condição para que as pessoas possam está na escola e permanecer (PROFISSIONAL 9).

De forma mais ampla e completa, o profissional 5 trouxe uma definição do que exatamente é a política de Assistência Estudantil concebendo desde seu contexto de criação até a sua finalidade e os mecanismos que a integram:

Uma política pública resultante de lutas travadas por estudantes e profissionais da educação com a finalidade de garantir, no interior da unidade de ensino, o atendimento das necessidades estudantis no seu percurso formativo, considerando aspectos materiais e cognitivo, atuando em conjunto com o ensino - dentro e fora da sala de aula - na oferta das condições de aprendizagem que previnam a retenção e a evasão (PROFISSIONAL 5).

É interessante notar que essa definição trazida pelo profissional 5 merece destaque em alguns pontos. Primeiro a concepção clara da assistência estudantil como política pública.

Segundo o conhecimento exato de que essa política pública foi concebida ou gerada a partir de necessidades estudantis que passaram a ser institucionalizada na luta de estudantes e profissionais da educação no contexto escolar.

Terceiro a noção de que essas necessidades são constituídas não só por aspectos materiais mas também por aspectos cognitivos que podem em muitos casos serem o vilão para a não permanência.

Quarto a percepção de que a finalidade da política de assistência estudantil é integrada pela atuação dentro e fora da sala de aula”, destinando-se a garantir condições de aprendizagem (não só condições materiais como cognitivas).

E por último o destaque para o fato da política em questão destinar-se a prevenção não só da evasão/abandono, mas também às condições de retenção, o que demonstra a compreensão da permanência e êxito, afinal um estudante retido pode permanecer no curso, mas retenção não significa sucesso/êxito a partir do entendimento que o estudante pode a partir disso atrasar a conclusão do curso ou mesmo ter um rendimento insatisfatório.

Conforme Souza (2017, p. 138), ao tratar da assistência estudantil como política, a autora ressalta que seu caráter de política pública “o é, principalmente, por seu conteúdo público que requer participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, em espaços democráticos de participação, planejamento, avaliação e execução de metas referenciadas nas necessidades sociais do público estudantil.”

Ao serem questionados sobre quais seriam explicitamente os objetivos da Política de Assistência Estudantil todos os profissionais afirmaram ser a permanência estudantil. Alguns acrescentaram que o objetivo ainda é que essa permanência seja com qualidade, e que isso gere como resultado uma formação com qualidade desses estudantes.

Há ainda a noção que essas condições de permanência significam um acesso ao direito de permanecer no sistema educacional a partir da garantia de variadas condições dentre elas condições de aprendizagem, transporte, moradia, condições de se manter financeiramente o que resulta para esses estudantes em condições de uma formação com qualidade. Nas falas dos profissionais abaixo é possível identificar essas questões:

O principal objetivo mesmo é propiciar aos estudantes as condições necessárias pra que ele possa prosseguir seus estudos porque quando você diz assim tem um transporte ali aquele estudante já não tem mais esse dificultador da aprendizagem aquilo já está resolvido digamos assim com relação a alimentação, com relação ao auxílio óculos por exemplo, isso é um dificultador pro aluno. Para o estudante que não tem condição. Então eu acho que contribui. (PROFISSIONAL 2)

Eu acho que o principal objetivo é esse, assegurar acesso, assegurar sobretudo permanência e o sucesso. E que esses estudantes eles tenham igualmente direitos de puder ingressar numa Universidade num Instituto federal e de que ele não desista por falta de condições. Que ele consiga concluir o curso e conclua com sucesso (PROFISSIONAL 3).

Os objetivos o geral eu acho que é garantir a entrada termos alunos pra que a coisa funcione. Garantir que esse aluno permaneça aqui...que ele não saia, que ele não fique prejudicado, e também o outro objetivo é garantir a qualidade, no que se refere ao ensino, no sentido da aprendizagem, do processo de aprendizagem dele, mas também no ensino de forma integral também na qualidade da formação dessa pessoa, a formação humana e a qualidade na formação de aprendizagem (PROFISSIONAL 6)

Na minha opinião o principal objetivo é garantir a permanência do estudante com qualidade até o final desde o ingresso até a conclusão do curso com êxito. O outro é contribuir financeiramente com uma renda que vai ajudar com as despesas que o estudante poderá ter no percurso do seu estudo [...]. (PROFISSIONAL 7)

Sobre o público alvo da política de Assistência Estudantil, quatro dos nove profissionais pesquisados consideram que essa política tem como público alvo apenas os estudantes que se enquadrem no perfil de necessidade socioeconômica, ou seja os que tenham o perfil de insuficiência de renda para arcar com as necessidades materiais.

Um dos profissionais ressaltou ser o público alvo todos os estudantes que tenham algum tipo de necessidade que possa ser atendida pela política em questão. Ou seja, para ele o público é todo estudante que precise por algum motivo acessar algum serviço ou programa da política de Assistência Estudantil.

Já quatro dos profissionais definiram exatamente o público alvo da política como sendo todos os estudantes regularmente matriculados, com prioridade para aqueles socialmente desfavorecidos, com insuficiência de renda para se manter no caso de alguns programas específicos como o programa de auxílios financeiros que tem o corte de renda como critério para acesso. Nas palavras do profissional 4:

Eu acho que a assistência estudantil tem essa função de contribuir de acompanhar os estudantes exatamente pra que eles consigam permanecer e terem êxito. Não é só os auxílios financeiros, tem auxílio psicológico [referindo-se ao serviço de psicologia do campus], tem a questão das assistentes sociais, do médico, do dentista, tudo isso vai contribuir para que eles permaneçam. Inclusive nós que temos alunos internos. Acho que todos os estudantes são o público da Política de Assistência Estudantil (PROFISSIONAL 4).

Em complementariedade a essa concepção sobre o público alvo da Política de Assistência Estudantil o profissional 5 afirma:

Todo estudante regularmente matriculado é público da assistência estudantil. Entretanto, algumas ações/programas, especialmente as relativas à garantia da permanência, são destinadas, prioritariamente, a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (no intuito de promover a igualdade de oportunidades, são desenvolvidas ações de “provimento material”, os auxílios em forma de pecúnia podem ser tomados como exemplo disso). No que se refere aos serviços e ações/projetos/programas cuja finalidade é colaborar para o desempenho acadêmico, para estabelecer melhores relações entre os vários sujeitos que compõem a instituição... não há restrição de público (PROFISSIONAL 5).

Cabe notar que os profissionais que deram esta última definição do público alvo, condizente com a definição preconizada no Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, foram os profissionais que melhor definiram a Assistência Estudantil de acordo como que é preconizado nas normativas institucionais, qual seja, como uma política pública que tem

por finalidade assegurar a permanência estudantil no contexto educacional a partir da oferta de condições materiais e cognitivas materializadas a partir de programas e serviços ofertados no âmbito dessa política.

Todos os profissionais pesquisados afirmaram considerar que existe algumas dificuldades/entraves para que os estudantes estejam acessando a política de Assistência Estudantil. As principais dificuldades identificadas por eles foram: a insuficiência orçamentária para atender toda a demanda que se apresenta para os auxílios financeiros; a insuficiência de profissionais disponíveis todos os horários nas duas unidade do campus; deficiências no processo de comunicação e divulgação junto aos estudantes; desconhecimento/desinformação dos estudantes sobre seus direitos e dos processos seletivos; compreensão equivocada dos gestores, profissionais e discentes que resumem a assistência estudantil apenas aos auxílios financeiros; e a ausência de planejamento participativo.

De acordo com o profissional 5 a compreensão equivocada de gestores, profissionais e discentes, é responsável pela inibição da divulgação/comunicação dos demais serviços e programas da assistência estudantil como direito.

O desconhecimento ou a compreensão equivocada, muito presente entre servidores (gestores, docentes e técnicos administrativos, estudantes), de que a assistência estudantil se resume à concessão de auxílios, limita o acesso e inibe a divulgação/comunicação de outros programas e serviço da assistência estudantil (PROFISSIONAL 5).

Sobre o processo de insuficiência orçamentária e desinformação dos estudantes o profissional 3 afirma:

Porque eu acho que a dificuldade de acesso já começa pela quantidade de recursos que são destinados pra assistência estudantil. É a gente acaba sabendo que tem estudantes que também necessita que também tem carência desse auxílio que também não é contemplado e não é contemplado muitas vezes por falta de recurso. Não tem recurso para atender todo mundo. Eu acho que muitas vezes também a desinformação dos estudantes. Eu acho que essa desinformação pode ser responsabilidade do próprio estudante mas também pode ser da equipe no caso do DAE que é mais responsável diretamente para divulgar melhor isso. Por exemplo hoje mesmo eu tava conversando com uma aluna e não sabia não tomou conhecimento do auxílio transporte por isso perdeu. A gente sabe que é divulgado mas essa divulgação não está chegando ainda a todas as pessoas. Então muita gente deixa de acessar porque não teve a informação em tempo hábil (PROFISSIONAL 3).

Ou seja, de acordo com a fala anterior é possível observar que a dificuldade de comunicação é tanto um problema da própria equipe que não consegue ainda promover meios e formas de comunicação eficiente que chegue a todos os estudantes, mas também em parte é do estudante que por algum motivo como desatenção ou falta de conhecimento de acesso a

informação, acaba por não adquirir ou absorver as informações sobre a política, seus programas e serviços.

A respeito desse processo falho, ineficiente ou insuficiente, bem como o planejamento participativo, o profissional 9 atenta para o fato de que os meios utilizados parecem não condizer com as reais necessidades de informação dos estudantes e que uma das soluções que poderiam contribuir na melhoria dessa divulgação/comunicação junto aos discentes seria o planejamento participativo.

Eu acho que quando se discute quando se envolve o beneficiário na discussão é facilitada na questão do conhecimento deles. Muitos aqui, aqui acolá a gente percebe que eles sempre chegam aqui procurando informação sobre e a gente não tem, manda para o setor de vocês. Eu acho que o divulgar na parede, ao passar na sala dando aviso é insuficiente eu acho que antes do auxílio deveria fazer uma semana de debate todos aqueles que tivessem interesse, criasse um horário [...] Muitos chegam aqui atrás da informação porque eles não encontram a informação, a gente é obrigada muitas vezes para pegar as informações está procurando nas paredes. Com essa poluição visual que a gente tem a gente as vezes até esquece de olhar para as paredes que podem até ter uma informação boa pra gente (PROFISSIONAL 9).

Entretanto apesar da alusão a divulgação mediante o fixar das informações nas paredes a partir das observações de campo é possível perceber que a equipe de assistência estudantil tem ao longo dos últimos anos procurado aprimorar essa comunicação mediante a divulgação no site institucional e redes sociais.

O profissional 8, alerta para o fato da quantidade de informações principalmente na primeira semana de ingresso, o que acaba fazendo com que os estudantes não consigam absorver todas as informações importantes em função da grande quantidade que é repassada em pouco tempo.

Muitos principalmente os ingressos nos primeiros anos não tem noção do que é o auxílio, a gente tem que ver os primeiros anos, a gente viu que tinha estudantes que tinham necessidade de ter e a gente foi quem foi atrás, ó tem vá procurar quais são, os editais saíram. Mesmo tendo toda, a apresentação na primeira semana, que eu acho que eles assim não assimilam muito bem eles ficam meio atordoados em meio a tanta informação a tanta coisa, depois que eles já tivessem ingresso de uma semana de um primeiro mês ir realmente por turma, explicar o que são os auxílios (PROFISSIONAL 8)

De acordo com as observações de campo, essa primeira semana de ingresso a qual se refere a fala do profissional acima diz respeito a toda primeira semana de cada semestre que se inicia, na qual sempre é feita a apresentação da instituição, seus setores, coordenações, departamentos, diretorias, serviços programas e projetos. Nisso é apresentado também a equipe de assistência estudantil bem como todos os serviços e programas disponíveis, além da apresentação do Regulamento de Organização Didática da Instituição. Esses estudantes

interessantes se veem diante de um vasto número de informações impossíveis de serem absorvidos nesses três dias iniciais do semestre que é denominado “semana de integração”.

Esse espaço é inclusive apontado pelos gestores e profissionais como um espaço de apresentação da política de assistência estudantil, embora não haja uma discussão ou debate sobre a política, este tem ao longo dos anos se caracterizado como um e único espaço em que a política tem sido minimamente apresentada aos estudantes.

Apesar dos limites que são identificados pelos profissionais, sete dos nove respondentes consideram a política de Assistência Estudantil como muito importante e dois consideram-na como importante. Os argumentos do porquê considera-la como muito importante são descritos nas falas que seguem:

Muitas vezes o aluno ele não tem condições de frequentar as aulas, muitas vezes pela distância de onde ele mora, não tem residência na cidade, o fato de ele não ter residência aqui implica em ele não ter acesso a saúde aqui, o programa de Saúde na Família, tem acesso a UPA [Unidade de Pronto Atendimento] mas uma série de coisas ele não tem acesso aqui. E tendo a assistência estudantil aqui facilita a vida dele na instituição (PROFISSIONAL 1).

Porque sem esses auxílios muitos dos nossos estudantes não estariam aqui muitos dos nossos estudantes que moram distante se não fosse o auxílio transporte eles não teriam condição de vir para cá estudar. Muitos estudantes que são de fora não teriam condições de pagar a moradia, então eles acabam ficando permanecendo porque eles moram em residência recebem auxílio e eles conseguem com o mínimo se manter e continuar (PROFISSIONAL 3).

[...] Os estudantes do ensino superior no *campus* são, na grande maioria, oriundos de família de baixa renda, portanto com condições limitadas de custear as despesas impostas pela permanência na instituição e no curso (PROFISSIONAL 5).

Eu fico me recordando na época que eu estava na faculdade que eu não tinha nada de assistência estudantil, e de como que hoje é como que seria a minha vida hoje na UFC [Universidade Federal do Ceará] tendo acesso a um programa de assistência estudantil. Claro eu não sei como que tá estruturado nas demais universidades. No IFCE pela quantidade de coisas que tem que a assistência estudantil oferece, então dar apoio ao processo acadêmico, muitas vezes difícil de associar trabalho e academia, é eu acho que todo estudante mais cedo ou mais tarde passa por uma crise grande assim de quando vai se aproximando de terminar, aí vem TCC e o que que eu vou fazer da vida e se questiona em relação a profissão... A gente pode atuar nisso, pode atuar também na relação professor aluno, pode atuar na formação de professores, sensibilizando, mediando, e metodologias do processo de ensino aprendizagem, enfim, sem contar no acesso específico desse público a saúde, não posso deixar de mencionar os auxílios financeiros, que sem dúvida nenhuma para algumas pessoas é determinante para conseguir está no ensino superior acho que é isso (PROFISSIONAL 6).

É perceptível que os três primeiros profissionais acima citados atribuem “muita importância à assistência estudantil em decorrência do acesso de estudantes que precisam aos auxílios financeiros, mas também em decorrência do acesso a serviços de saúde e como disse o

profissional 1 o acesso a uma “série de outras coisas” que podem ser consideradas como de importância imprescindível para o processo de permanência.

De forma mais ampla, o profissional 6 descreveu essa “série de outras coisas”, como por exemplo o acesso ao serviço de psicologia, a processos de mediação da relação professor aluno no contexto do processo de ensino aprendizagem, ou no caso do acesso a intermediação de profissionais da equipe de assistência estudantil nas metodologias de ensino dependendo do problema de aprendizagem do estudante, dentre outras coisas.

Os dois profissionais que consideraram a política em questão como “importante” para a permanência estudantil no ensino superior, apresentaram como argumento em um caso o fato de que se comparado ao ensino médio, o público do ensino superior tem mais possibilidades de acessar alguma forma de renda ainda que informal, e com isso arcar com os custos que advém com o ingresso no curso, uma vez que esse profissional considera que os estudantes do ensino médio também encontram principalmente dificuldades financeiras para permanecer na instituição, advindas tanto da baixa renda familiar ou mesmo de uma situação de ausência de renda familiar quanto da impossibilidade desses estudantes ainda menores de idade estarem podendo acessar o mercado de trabalho.

O outro profissional argumentou que considera como importante pelo fato de que o processo de permanência do estudante é complexo e perpassado por outras questões que podem implicar na não permanência como por exemplo, a identificação com o curso de matrícula. Nas palavras desses dois profissionais:

Considero muito importante para o ensino médio porque são adolescentes que não tem renda e na maioria das vezes de famílias pobres e não tem nenhuma fonte de renda. E considero importante para o ensino superior porque são na maioria das vezes jovens e adultos que já trabalham ou tem alguma fonte de renda (PROFISSIONAL 7).

Porque ele é um auxiliador digamos assim mas aí perpassa por outras questões também além dos auxílios mais aí tem outras questões da evasão que é por outros motivos assim também. Como a falta de identificação com o curso a questão de trabalho (PROFISSIONAL 2).

Entretanto, percebe-se claramente que o nível de importância atribuído a política de assistência estudantil por esses dois profissionais que a consideram como “importante”, relaciona-se diretamente a associação exclusiva que fazem da política de assistência estudantil apenas às necessidades financeiras/materiais. É importante notar que esta política não se destina a atender apenas as necessidades materiais/financeiras dos estudantes, mas também necessidades cognitivas ou de acesso a bens e serviços públicos como a saúde através da oferta de variados serviços como saúde, alimentação esporte e lazer, dentre outros.

Sobre o planejamento da política de assistência estudantil é perceptível entre os profissionais respondentes a identificação da inexistência de um planejamento a médio e longo prazo que seja sistematizado, intersetorial e participativo. De acordo com o profissional 4 o planejamento da Assistência Estudantil de uma forma geral no campus, tem se dado em uma dimensão muito mais interna e pouco participativa.

Na realidade a gente até onde eu acompanhei é que é feito planejamento muito mais interno, alguns momentos eu vi que foi levado para os alunos mas não sei se foi levado já pronto ou se realmente tem a participação do estudante. Os momentos em que eu presenciei eu não vi como participativo. Porque entendo que levar a um espaço não significa ser participativo se eu já levar pronto. Participativo é quando ele é elaborado junto (PROFISSIONAL 4)

Complementar a isso o profissional 5, acerca do planejamento geral da política no campus, destaca a ausência de um planejamento coletivo e que se pautar a partir de resultados de ações anteriores, restringindo-se apenas a repetições e ações que chegam sempre prontas para a comunidade institucional, seja para estudantes ou profissionais.

Não enxergo um trabalho coletivo, ou seja, o planejamento não é construído coletivamente, nem embasado por resultados de ações anteriores. É tudo muito repetitivo, já chega arrumadinho. Há prevalência de sugestões de um profissional em detrimento da maioria; não se ouve, não se considera opinião de vários (PROFISSIONAL 5)

Em relação ainda ao planejamento o profissional 6 afirma enxergar a ausência de uma rotina de processos planejados, e quando nota-se alguma tentativa no sentido de um planejamento mais geral a e médio prazo, como o exemplo utilizado do planejamento do calendário de eventos do ano, ainda percebe-se um insucesso considerável das ações executadas.

[...] a gente ainda não tem uma rotina de processos planejados, sempre atropela com muita coisa é esse ano teve uma experiência maravilhosa que foi o planejamento do calendário de eventos do ano. Só que ainda assim eu sinto que a gente não tá com muito êxito na execução dessas atividades que já foram planejadas desde ...enfim eu acho no que se refere a planejamento eu acho que fica sempre um reolhar pra si mesmo onde é que está errado? Vamos tentar vamos fazer vamos conversar e para além disso pensando num aspecto maior é uma instituição que ainda está muito confusa em relação ao processo a quem é de quem a quem é que manda (PROFISSIONAL 6)

É perceptível a constatação na fala do profissional 5 quanto a ausência de coletividade no planejamento na alternativa sugerida pelo profissional 6 quando o mesmo afirma ser necessário um reolhar da coletividade na identificação dos pontos a serem melhorados.

Outra parte de entrevistados, como por exemplo os profissionais 3 e 7, ressaltam perceber um planejamento do setor de Serviço Social quanto aos auxílios financeiros, onde ocorre uma reunião entre o setor e os estudantes para decidir questões relacionadas a esse programa como valor a ser concedido por exemplo.

Em relação aos auxílios especificamente eu sei que houve junto aos estudantes um debate uma conversa anteriormente para saber qual era a maior demanda do campus. Eu achei isso muito importante isso não foi centralizado mas foi discutido entre os discentes. [...] E esse é um ponto muito positivo que eu acho o planejamento dos auxílios que foi feito conjuntamente com os estudantes. [...] (PROFISSIONAL 3)

Percebe-se que há um planejamento mínimo do setor que é responsável por essas ações essa política através das assistentes sociais [...], há de fato um planejamento do recurso de quantos estudantes podem ser atendidos de forma que atinja o máximo que pode ser atingido. [...] não sei se caminha a contento a gestão do programa com a gestão do campus (PROFISSIONAL 7)

Sobre o planejamento enquanto mecanismo utilizado aparentemente apenas em relação aos auxílios, é importante notar os elementos da fala do profissional 1 quando o mesmo associa o planejamento diretamente aos recursos disponíveis, onde a qualidade desse planejamento vai ser maior ou menor a depender dos recursos disponíveis, deixando ainda claro que o planejamento do programa de auxílios é resultado da necessidade de gerenciamento de um montante considerável de recursos, podendo-se dizer que esse fato faz com que o planejamento passe de necessidade a exigência imprescindível.

O planejamento ele está diretamente ligado a verba, a recursos, e aí se a quantidade de recurso for escassa o planejamento não vai ficar a contento. É de acordo com o recurso e existe esse planejamento é principalmente em relação aos auxílios que é destinado uma boa parte do orçamento aos auxílios [...] (PROFISSIONAL 1)

Entretanto, apesar da existência desse planejamento em relação aos auxílios incluir os estudantes no processo decisório relacionados aos valores por exemplo, o Profissional 9 considera ainda insuficiente e pouco participativo, necessitando na concepção dele, que o programa fosse melhor discutido.

Eu acho que ela poderia ter mais participação dos beneficiários. Eu sei que a assistência estudantil é muito engessada ela tem orientações bem claras que tem que se seguir. Mas pra mim a questão dos auxílios deveria ser melhor discutida. É são muitos auxílios os recursos são poucos entoa eu acho que é muito bom se colocar o dinheiro na mesa e se chamar as pessoas para discutir. O chamado planejamento participativo (PROFISSIONAL 9).

No que se refere aos projetos, o Profissional 3 afirma que estes se processam a partir de demandas apresentadas pelos estudantes ou identificada pelos profissionais.

Em relação aos projetos de assistência estudantil e aos programas a gente sempre parte de uma demanda dos estudantes nunca sai da cabeça da gente o que que é importante para estudante, mas sempre o estudante traz uma demanda ou a gente detecta um problema e aí a gente se programa se planeja se reúne pensa no que que a gente poderia fazer pra resolver esse problema por exemplo Bullying então a gente acaba detectando um caso que poderia por exemplo levar o estudante a evasão então foi criado o projeto pra tentar combater e intervir em relação a isso (PROFISSIONAL 3)

A partir das observações de campo realizadas nessa pesquisa, é notório que o planejamento é realizado minimamente a curto prazo, em termos de ações imediatas onde ocorre o “planejamento” de como será a execução, o público, e os sujeitos responsáveis, além da existência geralmente de reuniões para discussão de eventos institucionais que requerem a ação de profissionais da equipe de assistência estudantil. Não foi possível perceber um planejamento coletivo intersetorializado e amplo, que envolvesse todos os setores do departamento para planejar ações a médio e longo prazo dentro da política, e nem mesmo para discutir questões orçamentárias que a perpassam.

Como o processo de planejamento é incipiente ou ausente considerando médio e longo prazo, foi notório a ausência de processo de acompanhamento e avaliação da política de assistência estudantil a nível de campus Iguatu.

Uma parte dos profissionais identificou como acompanhamento e avaliação da política apenas o processo de acompanhamento realizado relacionados aos auxílios, enquanto outros desconhecem a existência de algum processo sistemático de avaliação da referida política.

Além do processo de avaliação do programa de auxílios, o profissional 3 identificou a avaliação dos projetos desenvolvidos pelos setores, os quais são avaliados pelos estudantes a partir de instrumentais elaborados no planejamento destes.

Em relação aos auxílios eu acredito que isso fica mais ao encargo das assistentes sociais esse acompanhamento não sei exatamente como isso é feito mais eu sei que fazem. Em relação aos projetos, todo projeto a gente tem ou serviços, a gente tem um planejamento a gente tem a execução e a gente tem uma avaliação. Acho que ter esse cuidado de fazer uma avaliação de cada ação, de cada projeto, que a gente faz até pra gente ver se está atendendo satisfatoriamente aos estudantes se não está atendendo o que que a gente precisa modificar. É feito em relação aos estudantes. Primeiro a gente cria um instrumental de avaliação dos estudantes eles avaliam os projetos os programas aí depois as pessoas que são responsáveis que estão mais à frente do projeto também avaliam (PROFISSIONAL 3).

Sobre esse ponto da avaliação enquanto mecanismo utilizado em relação ao processo de auxílios, o profissional 5 ressalta:

O Setor de Serviço Social, junto com estagiários e bolsistas do setor, não o faz sistematicamente, porém, são constantes as conversas que nos levam à reflexão e à crítica de como se processa a AE no campus. Além disso, embora não façamos formal

e adequadamente, para a operacionalização do programa de auxílios, necessariamente, fazemos o acompanhamento e a avaliação das ações e serviços (PROFISSIONAL 5).

O profissional 6 afirma inexistir um processo de avaliação por parte da equipe de profissionais. Conforme sua fala, essa inexistência se processa a partir da grande demanda que se apresenta e ao mesmo tempo do fluxo intenso de atividades desses profissionais, e utiliza como referência a inexistência de avaliação intersetorial relacionada ao processo de seleção dos auxílios em termos de divulgação/comunicação das informações:

Avaliada não. Porque a avaliação é um outro gargalo nosso. Porque a gente ainda não consegue parar para avaliar pequenas coisas. As coisas vão acontecendo, vamos supor assim, hoje foi lançado edital de auxílios e houveram vários gargalos nesse processo de auxílios, para poder ver o que pode fazer para lançar um próximo edital. Tipo assim o que que a equipe pode melhorar pode contribuir onde que foi o erro, onde que eu posso servir otimizar processos e aí chega o outro evento a outra coisa aí ninguém avalia o que aconteceu. Todos os eventos acontecem semana da saúde e ninguém chega para avaliar os projetos até que mais ou menos são um pouco avaliados mas enfim são processos que são um desafio muito grande da gente acontecer uma coisa e a gente parar para avaliar. E a gente não tem nem tempo de parar porque é uma coisa atrás da outra que se a gente for parar a cada evento a cada coisa que aconteça a coisa também não caminha, é de reunião em reunião que todo mundo se reclama (PROFISSIONAL 6).

Mas, o mesmo profissional considera existir processos de avaliação ainda que não sistemática dos estudantes em relação política que acabam se dando de forma fragmentada e não concebendo a política em seu conjunto, mas avaliando apenas profissionais isolados de acordo com a avaliação do atendimento recebido.

A avaliação dos alunos existe não chega a ser da política de como que a política é feita é dos serviços que eles tiveram acesso. Se eu fui ao dentista e o dentista não me atendeu bem então a assistência estudantil não presta não tá legal, se eu fui a assistente social o atendimento foi show a então a assistência estudantil esta massa não é do funcionamento da política da organização da política do que que ainda pode melhorar no geral é mais uma avaliação sem nenhum tipo de sistematização (PROFISSIONAL 6).

Essa deficiência de estabelecer-se processos de avaliação sistemática, pode ser atribuída a ausência de um planejamento sistemático, uma vez que a avaliação e sua metodologia devem ser preconizadas ainda no planejamento considerando como uma fase de identificação de fragilidades e potencialidades para o reinício de um novo ciclo de planejamento.

Cabe notar que o profissional 9 identificou como instância responsável por esse processo de avaliação da Política de Assistência Estudantil a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do campus. No entanto, afirmou saber que embora seja papel da CPA também, não sabe se ela faz essa avaliação.

As observações de campo constataam que embora a CPA no instrumental de avaliação considere a assistência estudantil como um dos eixos de avaliação institucional, os resultados dessa avaliação não são socializados e discutidos com a comunidade institucional, algo que pode ser atribuído à cultura institucional pouco participativa em relação aos sujeitos que a compõem discutir e decidir sobre os processos e relações institucionais.

No que se refere à promoção de espaços de debate e discussão sobre a Política de Assistência Estudantil tanto junto aos estudantes como junto aos servidores, a maioria dos profissionais afirmaram já ter existido alguns momentos junto aos estudantes, no entanto junto aos servidores afirmam não ter conhecimento se já existiu, mas que até onde conhecem nunca existiu.

Nas palavras do Profissional 7:

Bom, junto aos estudantes sim, com momentos para definir a questão do recurso dos auxílios e tal, mas junto aos servidores não existe esse momento não de refletir divulgar para que a gente possa conhecer sobre a assistência estudantil. Eu sou do ensino um departamento que a assistência estudantil está dentro mas em nenhum momento a gente senta para aprender conhecer etc. sobre a assistência estudantil (PROFISSIONAL 7).

De acordo com o Profissional 5, apesar de inexistir algo sistemático para discutir a mencionada política junto à comunidade institucional, ocorreu esporadicamente alguns momentos na instituição a fim de refletir e discutir a política em questão:

Há momentos no início do semestre para apresentar o DAE para as turmas de primeiro semestre. Estas ações, entretanto, se caracterizam como momentos apenas de divulgação. Dois eventos podem ser considerados como de reflexão/discussão da política: o projeto de intervenção dos estagiários em 2014 (Aline, Sheila e Joziane) e em 2016 (Clerton, Roberto e Thiago) e a minha participação numa aula/debate para turmas do curso de Serviço Social (num sábado letivo - 2015) (PROFISSIONAL 5).

Concordando com o Profissional 5, o profissional 6 deixa nítido em sua fala que esse momento semestral que ocorre junto aos estudantes situa-se no campo da divulgação de informações e não no campo da discussão ou debate sobre a política em questão.

Para conhecer a política eu acho que a importante coisa que é feita é na semana de integração. Há uma participação do DAE apresentando que não dá nem para eles absorverem porque é muito rápido e não dar tempo falar sobre tudo e muito menos dá tempo deles refletirem o que que pode ser mudado, é só uma recepção de informações (PROFISSIONAL 6).

A partir das observações de campo foi perceptível que existe realmente uma ausência de espaços de discussão e debate sobre a política de Assistência Estudantil para que a comunidade institucional possa estar opinando, sugerindo e contribuindo com a referida política

além de poder participar de processos decisórios em relação a mesma. O que percebe-se são momentos esporádicos e assistemáticos promovidos anteriormente pela instituição, mas que além de ter sido promovidos somente para estudantes, não constituem-se em momentos que compõem por exemplo o calendário institucional para que sejam promovidos pelo menos anualmente.

Os dois momentos aos quais se refere o Profissional 5 foram momentos a partir de projetos de intervenção de estagiários de Serviço Social que realizavam estágio no setor de Serviço Social do campus, os quais detectaram como demanda do setor e da instituição processos de debate e discussão sobre a política junto aos próprios estudantes que demonstravam um certo desconhecimento dos seus reais direitos no campo da política em questão. Esses momentos foram inclusive relatados por uma parte dos estudantes respondentes desta pesquisa como um momento de discussão e debate sobre a Assistência Estudantil.

Ou seja, pode-se identificar nessa não promoção de momentos de debate e discussão da política junto aos servidores como fator diretamente relacionado a um dos limites mais apontados da política no campus que é a falta de conhecimento ou o conhecimento equivocado de servidores da instituição sobre a política de assistência estudantil.

Acerca de como é construído o orçamento da política de Assistência Estudantil no campus Iguatu, dos nove profissionais respondentes apenas o profissional 5 diz saber que internamente no campus esse orçamento é construído a partir da definição que ocorre entre o setor financeiro e a gestão do campus sobre quais as prioridades e quanto será alocado em cada uma delas. E acrescenta que: “A gestão junto ao setor financeiro define os valores destinados a cada ação/serviço/programa sem consulta a profissionais ou a estudantes. Em raras ocasiões foi solicitado ao Serviço Social uma estimativa de gastos com auxílios [...] (PROFISSIONAL 5).”

Dos demais profissionais, dois informam que o que sabem é apenas que o valor orçamentário disponível é informado às assistentes sociais do campus para que estas rateiem esse recurso entre os tipos de auxílios e o número de demandantes. Note-se a fala dos profissionais 3 e 6:

Não sei. O que eu imagino que seja, é que chega um valor específico pra assistência estudantil e a partir da demanda de cada auxílio que é avaliado no período anterior é o que eu conheço. Ah foi feito o levantamento no ano passado e teve muita solicitação de auxílio moradia por exemplo. Então vai ser destinado uma quantidade X para o auxílio moradia de acordo com a demanda (PROFISSIONAL 3).

Não sei. Eu sei que tem o recurso que dizem pras assistentes sociais quanto é que elas têm. [...] É falta de interesse ou não sei, existem outras prioridades que não discutir a assistência estudantil... não sei (PROFISSIONAL 6).

Os demais (6) informam não saber como se dá essa construção e acrescentam nunca terem sido chamados a participar dela nem tão pouco serem informados de como é construído. Na fala dos profissionais: “Não sei dizer, sei que comigo nunca teve reunião para definir (PROFISSIONAL 1)”; “Eu não tenho conhecimento (PROFISSIONAL 3); “Bom eu não sei como é que se inicia como é que como é definido rateado a fatia da assistência estudantil sei que aqui no campus não participei (PROFISSIONAL 7)”, “Aqui eu não sei como é que funciona. Essa discussão eu não sei como é que faz, não sei quanto e como é destinado (PROFISSIONAL 9).” Observa-se a ausência de interesse ou de contato dos profissionais da equipe multiprofissional com dimensão orçamentária da política de Assistência Estudantil.

Mesmo que a maioria dos profissionais não saibam como é construído o orçamento da política em questão, nem como são definidas as prioridades para a alocação de recursos, é consenso na fala de todos os profissionais que esse orçamento da política de Assistência Estudantil não é suficiente para atender as demandas estudantis que se apresentam à política.

Nas palavras do Profissional 6, ao tratar sobre a insuficiência do orçamento da política o mesmo ressalta:

Não [é suficiente]. Nunca vai ser. Porque a gente sempre precisa de recurso. Você se depara com cada situação se você pensar a alimentação refeitório o tanto de coisa que ainda pode ser melhorado, se você pensa na qualidade do ensino por exemplo, meios de incentivos melhores, se você pensa no auxílio em dinheiro mesmo não dar para nada para o estudante ter que conseguir levar conseguir pagar suas contas, ter um melhor destino desse dinheiro. Hoje não é suficiente ainda mais com os cortes e com a previsão de mais cortes (PROFISSIONAL 6).

No mesmo sentido o Profissional 7 afirma:

Eu lembro que quando eu cheguei aqui que o número de estudantes era menor, que eu lembro que a gente tinha recursos eram maiores dependendo do governo acho que em governos anteriores. Eu acho que esse orçamento foi suficiente, para atender a demanda... mas hoje a gente percebe que não, o número de estudantes aumentando. Hoje com esse corte no orçamento com essa diminuição dos recursos ao meu ver não está sendo suficiente (PROFISSIONAL 7).

O Profissional 9, cuja fala vai ao encontro da fala acima:

Não eu acho que a assistência já era insuficiente mesmo quando a instituição tinha mais recursos imagine agora que a instituição tem perdido muito do seu orçamento. E lamentavelmente quando se perde orçamento se perde muito para os mais excluídos. Eu acho o orçamento muito insuficiente tem muita coisa que deveria se assistir mais e o orçamento hoje não permite (PROFISSIONAL 9).

Em outras falas, a exemplo a fala do Profissional 5, há insuficiência orçamentária a partir da realidade de pagamento e valores dos auxílios financeiros, o que os faz considerar que é insuficiente porque ainda não consegue atender a todos os solicitantes, ou mesmo porque o

valor pago ainda não condiz com o total das despesas desses discentes. Conforme o profissional 5:

Não [é suficiente]. Porque, no caso dos auxílios em forma de pecúnia, por exemplo, os valores não correspondem às despesas realizadas pelo estudante. Algumas atividades não são realizadas por falta de recursos, outras já existentes não podem ser ampliadas (auxílio formação, auxílio acadêmico, esporte e cultura) (PROFISSIONAL 5).

Ou seja, a partir disso é perceptível que a insuficiência orçamentária tem incidido diretamente na qualidade dos serviços e programas prestados no âmbito da política de Assistência Estudantil, uma vez que por exemplo, apesar de conseguir pagar auxílio a um número considerável de estudantes, não há atualmente condições de se pagar o valor igual a despesa desses estudantes. Assim tem sido um entrave tanto a garantia da qualidade nos serviços e programas ofertados, quanto a ampliação destes.

No que se refere ao conhecimento desses profissionais sobre as legislações e normativas locais e nacionais que estruturam a Política de Assistência Estudantil, dos nove profissionais seis afirmaram conhecer. Alguns destes ressaltaram apenas já ter lido mas não lembrar ou não ter sido uma leitura aprofundada.

Dos que afirmaram conhecer, as principais normativas citadas foram o Decreto 7234/2010, a Política de Assistência Estudantil do IFCE e o Regulamento de auxílios, além do Referencial de Atuação dos profissionais de Assistência Estudantil do IFCE. De todos os seis profissionais que afirmaram conhecer, apenas dois conhecem todos esses regulamentos acima citados, os demais conhecem apenas um ou dois.

Ao serem questionados sobre qual nota atribuiriam a qualidade da política de Assistência Estudantil no campus atualmente, cinco profissionais atribuíram nota 8 e quatro atribuíram nota 7. As principais justificativas para a nota oito situam-se na dimensão de que embora os poucos recursos, a equipe busca atender o maior número de demandas, ou seja, um notório esforço da equipe frente aos desafios orçamentários e de recursos humanos; pelos critérios justos de seleção dos beneficiários, onde utiliza-se a transparência e isonomia não favorecendo ninguém por relações pessoais; e pelo potencial de atendimento e abrangência da política.

Os profissionais que atribuíram sete, justificaram-se principalmente com o argumento da falta de planejamento participativo; pela impossibilidade atual de atender a todos os estudantes que solicitam auxílios e pela insuficiência de recursos humanos e financeiros, podendo-se dizer pois, que tanto à nota sete pode ser justificada pela não universalidade de

atendimento da política decorrente da insuficiência orçamentária e pela ausência de planejamento participativo.

Sobre os principais desafios da política em questão, os profissionais apontaram a necessidade de desburocratização do processo seletivo para acesso aos auxílios financeiros, a necessidade de ampliação do orçamento da política, a necessidade de maior aproximação entre os profissionais da equipe de Assistência Estudantil da comunidade estudantil, o atendimento integral das necessidades estudantis, por exemplo pagar o real valor da despesa do estudante e não apenas parcialmente, a ampliação dos serviços, o estabelecimento do planejamento participativo, melhoria e estruturação de processos contínuos de divulgação e comunicação com os estudantes, envolvimento da equipe técnica de assistência estudantil no planejamento orçamentário, fazer com que a comunidade institucional conheça a política e a insegurança orçamentária frente ao conturbado contexto político-econômico pelo qual passa o país hoje.

Além desses desafios apontado pelos profissionais, o profissional 5 pontua o que para ele são os três principais problemas ou desafios da política de Assistência Estudantil:

1) O desconhecimento ou a compreensão equivocada, muito presente entre servidores (gestores, docentes e técnicos administrativos, estudantes), de que a assistência estudantil se resume à concessão de auxílios; 2) A ausência de planejamento, de acompanhamento e avaliação da política. 3) A falta de envolvimento de estudantes e de docentes (não valorizam, desconsideram as contribuições que a AE pode fazer para melhorar a aprendizagem) (PROFISSIONAL 5)

É importante salientar que tanto conforme as observações de campo, quanto conforme as falas dos demais profissionais pesquisados o desafio 2 apontado pelo profissional 5 realmente encontra-se entre um dos três principais desafios percebidos. Ainda conforme as observações de campo, foi perceptível que os desafios um e três apontados pelo profissional 5 como principais causas a falta de promoção de espaços de participação com discussão e debate sobre a política de Assistência Estudantil no campus e ao mesmo tempo a falta de conhecimento da comunidade institucional sobre essa política o que acarreta a desconsideração (apontada pelo profissional cinco) pelo desconhecimento da mesma.

No campo das possibilidades da política de Assistência Estudantil, os profissionais pesquisados apontaram estes: Ampliação do setor de saúde para a outra unidade do campus; Contratação de um/a enfermeiro/a; Realização de visitas domiciliares às famílias no sentido de conhecer mais de perto a realidade dos estudantes; Promoção de espaços formativos para explicação e divulgação da política junto à comunidade institucional; O estabelecimento de um sistema de planejamento da política no campus; Promover de um fórum de assistência estudantil preconizado no calendário letivo anualmente; Criação de uma cultura de avaliação que inclu

também um processo de auto avaliação por parte dos profissionais e processos de avaliação mais gerais; Estabelecimento da intersetorialidade entre os diversos setores da política e destes com os demais setores da instituição; E o estabelecimento de mecanismos de controle e transparência no âmbito da política

Nas palavras do profissional 5:

Visualizo uma possibilidade a partir da predisposição, inicialmente dos estudantes, para o conhecimento seguido do envolvimento com a política de AE. Se os estudantes se apropriarem do real conceito de AE acredito que reclamarão sua participação nas decisões relativas à execução desta no campus. O que vai provocar/exigir que a gestão e demais profissionais do campus também se envolvam. Necessário se faz, pois, a criação de um espaço que oportunize o conhecimento, a discussão, a avaliação por parte dos usuários dessa política. Não pode ser um evento pontual, tem que ser uma “tarefa” contínua, sistemática... tipo um Fórum, com calendário definido.

Cabe destacar que algumas coisas apontadas como possibilidades no campo da política foram anteriormente apontadas como desafios, ou seja é um desafio fazer mas ao mesmo tempo se constitui numa possibilidade da política melhorar, por exemplo o planejamento participativo e a ampliação dos serviços.

Sobre o planejamento e avaliação da política de assistência estudantil Pinto (2015) destaca que o próprio Decreto 7234/2010 se omite quanto a maiores esclarecimentos sobre esse processo, inclusive não contemplando o controle social quanto aos recursos e as ações implementadas.

Entretanto, cabe notar que na Política de Assistência Estudantil do IFCE embora não preveja como fazer, dispõe que são necessários processos de avaliação e controle social que envolvam a participação estudantil.

### **5.5 A assistência estudantil sob o olhar dos gestores**

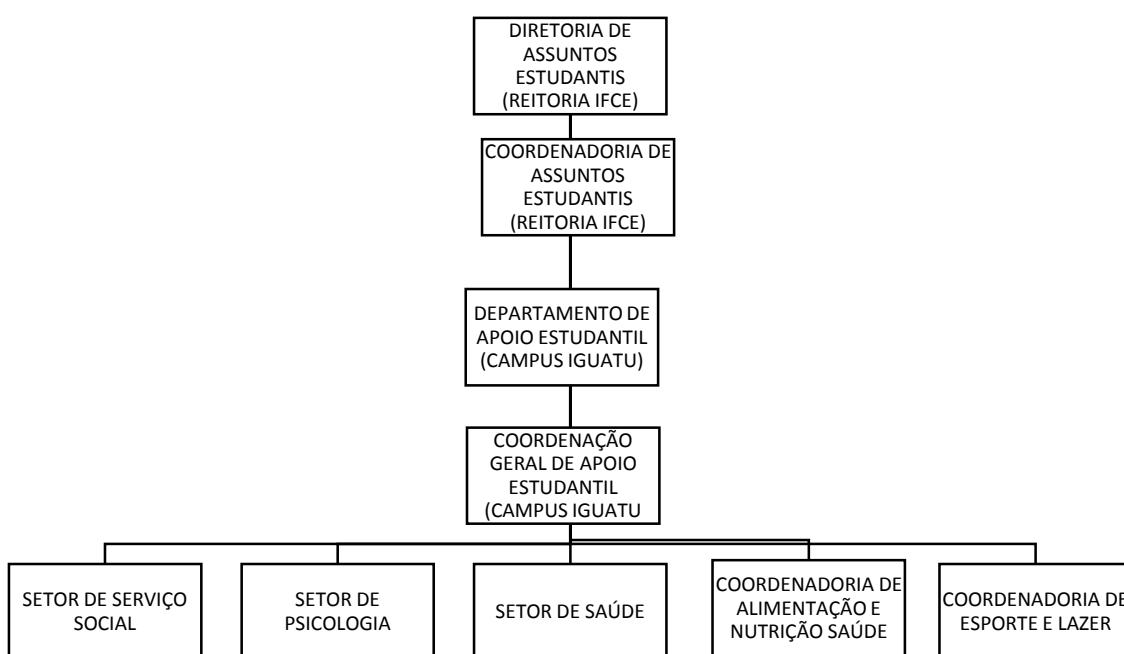
A pesquisa aos gestores foi realizada mediante a aplicação de entrevista conduzida a partir de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Foram pesquisados sete gestores, dos quais três eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Com relação à idade, dos sete gestores apenas um tem menos de 40 anos, os demais, quatro encontram-se entre 50 e 55 anos e dois entre 40 e 47 anos. No que se refere ao ano de ingresso no campus Iguatu como servidores públicos, quatro ingressaram entre 1990 e 2000, e três ingressaram entre 2001 e 2014. A área de formação desses gestores são: pedagogia (3), nutrição (1), agronomia (1), biologia (1), letras e direito (1).

A Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu se estrutura enquanto política pública a partir do disposto no Decreto 7.234 de 2010 que instituiu o Programa Nacional de

Assistência Estudantil, e da Política de Assistência Estudantil do IFCE aprovada pela Resolução 024 de 22 de junho de 2015 pelo Conselho Superior da instituição. Como já mencionado anteriormente a referida política dispõe sobre os princípios, objetivos e diretrizes da Assistência Estudantil no IFCE, bem como normatiza os serviços, programas, projetos, a equipe multiprofissional mínima e orienta sobre a necessidade do orçamento participativo para a definição das prioridades orçamentárias.

A Figura 3 mostra a estrutura administrativa e de gestão dos Serviços, Programas, projetos e ações de assistência estudantil na realidade do IFCE campus Iguatu.

**Figura 3 - Organograma da Gestão da Assistência Estudantil no IFCE e IFCE campus Iguatu**



Fonte: Elaboração própria.

No caso do IFCE campus Iguatu a Política de Assistência Estudantil encontra-se com a estrutura de gestão a partir da Coordenação Geral de Apoio Estudantil que é vinculada ao Departamento de Apoio Estudantil, o qual encontra-se vinculado em nível de campus à Direção de Ensino e em sequência esta encontra-se vinculada a Direção Geral. Em nível de IFCE esse Departamento de Apoio Estudantil encontra-se vinculado diretamente à Coordenação Geral de Assuntos estudantis da Reitoria e esta, à Diretoria de Assuntos Estudantis

da Reitoria. Dentro dessa estrutura administrativa operacionalizam-se os serviços, programas, projetos e ações dispostos no Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE.

O IFCE campus Iguatu constitui um dos 34 *campi* do IFCE<sup>6</sup> e oferta vários dos serviços, programas e projetos preconizados na Política de Assistência Estudantil do IFCE conforme as especificidades e necessidades locais. No que diz respeito aos serviços o *campus* oferta o Serviço Social, o Serviço de Psicologia, o Serviço de Alimentação e Nutrição e o Serviço de Saúde.

Dentre os programas previstos pela Política de Assistência Estudantil o principal programa ofertado é o Programa de Auxílios Pecuniários e dentre os principais auxílios desse programa o campus oferta os seguintes: o auxílio transporte, o auxílio moradia, o auxílio discente pai/mãe, o auxílio visitas e viagens técnicas, o auxílio pré-embarque internacional, o auxílio óculos, o auxílio acadêmico e o auxílio proeja.

A concepção dos gestores sobre o que é a Assistência Estudantil localiza-se predominantemente no campo da compreensão desta como ações de administração/gestão da instituição em prol da permanência estudantil. Para além de compreender a assistência estudantil como uma política integrada por serviços e programas definidos tanto no Programa Nacional de Assistência Estudantil como nas normativas internas, a exemplo a Política de Assistência Estudantil do IFCE, os gestores definem a assistência estudantil como toda e qualquer ação que tenha por finalidade o bem estar estudantil. “Para mim Assistência Estudantil é qualquer ação que seja desenvolvida através de políticas, através de ação administrativa e que leve, que vá ao encontro do bem estar e do sucesso do estudante eu considero assistência estudantil” (GESTOR 1).

Nas palavras do Gestor 4 é a política responsável por criar condições de acesso gratuito e de qualidade ao Instituto:

Bom a assistência estudantil na minha visão de gestor é aquela política que a gente desenvolve na instituição no sentido de que nós possamos criar condições para que o nosso aluno que ele possa ter acesso ao instituto de forma gratuita e de qualidade e a assistência estudantil até em nível de IFCE ela se propõe justamente a preencher aquelas lacunas que até mesmo antes da assistência estudantil ocorria (GESTOR 4).

Em alguns casos percebe-se que os gestores entendem a assistência estudantil como uma ação ampla destinada a todos os estudantes, ora reconhecem o corte socioeconômico que existe na política, entretanto entendendo este como um corte universal, sendo que no caso da

---

<sup>6</sup> Referência setembro de 2017.

maioria dos serviços não existe esse corte socioeconômico de acordo com as legislações que normatizam a política.

Constata-se abaixo nas palavras dos Gestores 2 e 7, o que eles acham ser assistência estudantil, e ao mesmo tempo como a veem no Campus Iguatu, situando-a entre a universalidade (destinada a todos os estudantes) trazida principalmente na fala do gestor 5, e a focalização (corte socioeconômico para acesso) ressaltada principalmente pelos gestores 2 e 5.

Eu entendo a assistência estudantil como parte da formação por exemplo dos estudantes então assim tem muito a ver com a questão socioeconômica e a oportunidade que se dar a essas pessoas... lógico eu acho que a assistência estudantil ela tinha que ser no geral mas nós vivemos num país onde o parâmetro principal é a questão socioeconômica. Então hoje a assistência estudantil está resumida ao critério socioeconômico eu acredito que a assistência estudantil ela deve ser de forma que fosse para o estudante, todo e qualquer estudante (GESTOR 2)

É uma das áreas mais amplas da instituição. Envolve desde assistência à saúde, assistência às pessoas com algum tipo de fragilização, acompanhamento é complexo. A questão de residência, alimentação, pessoas em risco de algum, seja econômica alimentar ou de saúde. Chega muita gente aqui que a gente não sabe o que é o que viveu a origem (GESTOR 5).

Assistência estudantil é um benefício que é destinado aos discentes mais carentes como uma forma não é de incentivar, é de melhorar a permanência dele na instituição (GESTOR 7).

Por um lado isso é reflexo de uma compreensão indefinida do que realmente é a política de assistência estudantil, definida e executada a partir de normativas específicas, uma vez que quase todos os gestores identificados afirmaram conhecer as legislações que normatizam a referida política entretanto a maioria não descreveu quais conheciam.

#### Segundo Pinto (2015)

Essa concepção da assistência estudantil voltada a um grupo populacional específico, como é o caso dos estudantes das camadas sociais mais pobres e/ou oriundos da rede pública de ensino, é vista por autores, como Cislighi & Silva (2012), Leite (2012), Granemann (2007), dentre outros, como uma verdadeira transformação da assistência estudantil em “política de combate à pobreza” no interior das universidades. Para eles, deve-se assistir a todos os estudantes, evitando-se reproduzir a lógica da Política de Assistência Social atual, que é de “focalização” e “seletividade” do atendimento. (p. 73)

Entretanto, Souza (2017) ao contrário dessa perspectiva, afirma que o critério da focalização e seletividade presente na política de Assistência Social não é exclusivo desta, uma vez que são critérios embutidos nas políticas sociais a partir da ofensiva neoliberal de ataque aos direitos sociais e a toda e qualquer perspectiva de universalização destes.

Na verdade de acordo tanto com as normativas que regem a Política de Assistência Estudantil quanto as observações registradas em diário de campo, no IFCE campus Iguatu o

corte socioeconômico é critério apenas para acesso ao Programa de auxílios financeiros, pois os demais serviços como serviço social, serviço de odontologia, psicologia, médico e de alimentação e nutrição não têm critério para acesso pois são serviços universais destinados a todos os estudantes da instituição.

Sobre esse corte socioeconômico Souza (2017, p. 143) reafirma que os Institutos Federais realizam, em relação à Assistência Estudantil uma análise socioeconômica para a concessão dos auxílios, que não se restringe à aferição puramente do critério de renda *per capita*” e acrescenta que:

“[...] a esta análise é acrescido um exame dos condicionantes sociais, em que se verificam: a situação de moradia, trabalho, número de filhos, despesas familiares, origem escolar, recebimento de benefício de outros programas sociais, comunidade em desvantagem social, além de fatores relacionados: à deficiência do estudante ou de membros da família, doenças crônicas, gênero, cor/etnia, fragilidade de vínculos familiares, estudante em situação de risco de diferentes ordens, desde relacionada ao local de habitação à violência intrafamiliar(SOUZA, 2017, p. 143).

Pelo olhar dos gestores, a assistência estudantil é vista também dessa forma: “Assistência estudantil pra mim seria uma forma que o governo tem de dá oportunidade ao aluno de ele conseguir estudar. Seria a oportunidade que o aluno tem para se desenvolver melhor com relação aos estudos. Seria isso, oportunidade” (GESTOR 3). Indo ao encontro da concepção do gestor 3 o gestor 6 afirma:

A assistência estudantil pra mim é acima de tudo uma política de governo que tem como objetivo principal a garantia da permanência do estudante na instituição e que do dia a dia a gente percebe, a gente tem a clareza de conhecimento teórico e a gente tem o conhecimento da prática, de como essa política de assistência estudantil é importante. Principalmente por atender uma demanda de estudantes de baixa renda de vulnerabilidade social e que como muitos relatos a gente escuta que se não fosse essa política de assistência estudantil eles não estariam nessa instituição, eles não estariam no ensino superior e não estariam inclusive no ensino médio, então pra mim é de suma importância essa política de assistência estudantil de extrema importância (GESTOR 6).

É necessário problematizar que a Assistência Estudantil como política pública se constitui numa oportunidade real para a grande maioria de estudantes terem acesso às condições de permanência necessárias diante das inúmeras necessidades advindas do ingresso no curso. Sobre essa necessidade Souza (2017) afirma que:

A defesa da assistência estudantil como política social pública, vai contra a sua apropriação como política de governo, submetida ao bel-prazer de governantes que implementam o que querem, como querem, ou mesmo anulam seu potencial de viabilizar direitos. (SOUZA, 2017, p. 138)

Pinto (2015) vem afirmar que o aumento da demanda por políticas de permanência na educação superior nos últimos anos dado a baixa condição socioeconômica de uma grande parcela dos estudantes, significa que nessa ampliação da solicitação de apoio institucional para a permanência, encontra-se o resultado esperado das políticas de expansão e reestruturação de oportunidades na educação superior implementadas na década de 2000.

É importante perceber a concepção de que essa assistência estudantil enquanto “oportunidade” foi construída historicamente permeada pela contraditoriedade que perpassa as políticas públicas brasileiras, ou seja, a partir da luta estudantil por acesso e permanência no ensino superior, institucionalizada pela gestão do ensino superior brasileiro e implementada a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto 7.234/2010).

Pinto (2015) esclarece que dado a correlação elevada entre pobreza e desigualdade social no Brasil, é possível pois, conceber a Assistência Estudantil como uma “política inclusiva, na medida em que pode atuar no sentido de ampliar as oportunidades de permanência de grupos historicamente discriminados por questões de cor/raça, por exemplo” (PINTO, 2015, p. 28)

Com relação ao atendimento pela Política de Assistência Estudantil ao ensino médio que segundo o gestor 6 tem garantido a permanência de estudantes residentes em outros municípios, isso se dá porque apesar de o PNAES ser destinado a estudantes do ensino superior no caso dos institutos ele abarca a realidade do nível médio e técnico por ser uma instituição de ensino superior mas também de ensino técnico e tecnológico.

Esse fato demonstra que também a educação básica convive com a realidade da não permanência estudantil, fruto de inúmeros fatores como falta de condições financeiras para arcar com os custos advindos da escola como transporte ou moradia por exemplo. Mas do que nunca é necessário investigar a realidade da oferta de programas e serviços de assistência estudantil à educação básica no caso dos IFs, pois observações preliminares da realidade apontam para um contexto de garantia das condições de permanência no ensino médio bem como uma melhor qualidade na formação. São necessárias investigações futuras que abordem a temática e esclareça essa realidade.

Foi constatado quatro categorias principais na fala dos gestores que são atribuídas ao objetivo principal da assistência estudantil. A primeira é a permanência, onde uma parte dos gestores afirma ser esse o objetivo principal da política. Uma outra parte afirma que o principal objetivo é dar oportunidade de uma formação com qualidade a pessoas desfavorecidas socioeconomicamente. E uma outra parcela que imprime como objetivo da política a aprendizagem dos estudantes no processo formativo. Assim, essas quatro categorias:

permanência, oportunidade, formação e aprendizagem constitui-se para o núcleo gestor da política no campus como principal objetivo.

A esse respeito é interessante notar as palavras do gestor 1 ao tratar sobre o principal objetivo da política, onde ele amplia a concepção desse objetivo para além da permanência:

Eu poderia citar a permanência como função, mas eu vejo algo mais, assim eu vejo a valorização do estudante primeiro como ser humano e como pessoa com capacidade intelectual e como pessoa com capacidade e também com direito de se destacar na vida intelectualmente, eu vejo como tanto, como fator que antecede qualquer outro aspecto, depois vem a questão da permanência, a condição de permanência, nessa formação, e também a condição de permanência com e de forma prazerosa nessa caminhada (GESTOR 1).

Percebe-se nessa fala, a ampliação da concepção de que a permanência tem que ser com qualidade para que esse estudante a partir da sua consideração como ser humano intelectualmente capaz a partir das oportunidades e condições criadas institucionalmente para a sua formação, possa permanecer no percurso formativo com o maior sucesso possível. É sobre isso que também trata o gestor 2:

O principal objetivo é dar condições para que esse estudante possa adquirir a sua formação então assim quando você tem os auxílios de monitoria vamos dizer no caso o pai mãe, todos esses auxílios é uma forma de permanência é uma forma de continuidade de estudo é uma forma de oportunidade, principalmente pra essas pessoas que não tem condições normais vamos dizer assim no nosso país de ter uma boa faculdade por exemplo no instituto federal nós temos aulas integral, cursos de graduação em períodos diurnos, vespertino por exemplo, os nossos alunos não tem condições de ter a creche pra deixar um filho, então assim, na realidade o objetivo é a formação do estudante (GESTOR 2).

No caso da concepção do gestor 4 sobre qual o principal objetivo da assistência estudantil, ele ressalta ser a oportunidade conferida aos estudantes para que possam permanecer de forma mais autônoma na instituição, ainda que essa permanência seja assegurada em alguns casos por ações pontuais o resultado é um processo formativo composto por oportunidades não só de ensino mas também de pesquisa e extensão, pois conforme a fala do referido gestor são ações pontuais como acesso ao refeitório por exemplo, que resultam na oportunidade de desenvolver trabalhos de pesquisa e extensão no caso de estudantes que residem distante da sede do município.

O principal objetivo da assistência estudantil primeiro é oportunizar as pessoas de estarem aqui de forma mais autônoma digamos assim, segundo é auxiliar nessa permanência. Então eu acho que a assistência estudantil hoje o principal foco dela é justamente contribuir para que o nosso aluno que não teria condição sem essa participação poder estar aqui. Olha a assistência estudantil são ações pontuais inicialmente mas que tem um reflexo geral porque ela não se faz apenas com os alunos necessitados ela é feita no total partindo do princípio que por exemplo o aluno quando ele vai numa visita técnica todos eles são beneficiados eles recebem uma ajuda de

custo que é distribuída para todos eles que propicia inclusive a ida deles porque grande parte não teria essa condição de ir mas que é universal. Além disso a gente utiliza a política de assistência estudantil quando se olha para o lado de refeitório por exemplo então, aquele recurso que é dado no refeitório ele não é dado apenas para o aluno que é necessitado ele abrange o aluno que é bolsista que está aqui desenvolvendo uma atividade, então a assistência estudantil ela já incide de certa forma em cima da pesquisa porque ela propicia que o aluno que é de Várzea Alegre por exemplo que tem uma aula aqui na irrigação e drenagem só de manhã ele possa continuar o trabalho dele a tarde porque ele vai ter uma alimentação meio dia. Então é eu acho que a assistência estudantil nesse sentido ela tem uma participação muito efetiva inclusive até na pesquisa que a gente acha que teoricamente não teria mas que vai dar resultado pela permanência do aluno aqui (GESTOR 4).

Existe dessa forma um claro impacto da Política de Assistência Estudantil sobre o tripé que estrutura o ensino superior: ensino, pesquisa e extensão, pois são as ações de assistência estudantil que estão possibilitando oportunidades para que os estudantes possam acessar atividades de pesquisa e extensão no campus. Fato importante ainda, é notar que essas oportunidades são destinadas universalmente a todos os estudantes do campus, não tendo para isso um corte de renda. Ainda, conforme aponta o gestor 6 o objetivo de garantir a permanência tem resultado em impactos significativos no combate ao processo de retenção e abandono escolar.

E a gente ver que a política ela impacta diretamente no combate a esses resultados de abandono nos resultados de retenção. A gente consegue perceber que é um forte aliado no combate a esses índices que não são tão favoráveis a instituição educacional (GESTOR 6).

Quando perguntados sobre qual é o principal público da Política de Assistência estudantil dos sete gestores respondentes três consideram que ela se destina aos estudantes mais carentes e apenas dois a concebem como destinada a todos os estudantes e dois expressam entender que a referida política destina-se a todos os estudantes entretanto com prioridade para os menos favorecidos social e economicamente.

Os que consideram que a mesma se destina a todos os estudantes mas com prioridade para os “mais carentes” ou vulneráveis socioeconomicamente, tem uma fala situada no sentido de que a política é composta de muitas ações onde algumas são de caráter focalizado e outras são de caráter universal. No entanto os que a consideram-na como destinada apenas aos estudantes carentes desenvolvem a fala no sentido de que a política de Assistência Estudantil tem um caráter reparatório e centram as ações dessa política nos auxílios financeiros deixando de citar os demais programas e serviços da mesma.

Souza (2017) aponta para o fato de que a Assistência Estudantil não pode ser compreendida apenas na sua dimensão financeira devido aos repasses financeiros efetuados por meio dos auxílios:

[...] pois, além de propiciar mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem, também tem que prezar pelo bem-estar e qualidade de vida do estudante, prevenindo condições de risco, fomentando a participação em todos os espaços do Instituto e, para além dele, como partícipe das relações sociais, que se desenvolvem em sociedade, tendo condições de exercitar, com consciência, a sua identidade como ser social (SOUZA, 2017, p. 148-149)

É possível perceber a concepção mais dialética na fala dos gestores 1 e 4 (citada anteriormente) sobre a contraditoriamente constituída por dois caracteres da política: um universal e outro focalizado,

É eu também poderia dizer que se destina ao público mais carente, as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social né, é o principal foco, ela tem que ser pensada para as pessoas terem oportunidade quando surge ela vem de forma parcial imediatista, então eu centraria nessa direção, como público alvo as pessoas de maior vulnerabilidade social e não interessa que ela se estenda a qualquer pessoa nessa situação, mas que também seja, e porque não que seja estendida a todos os estudantes (GESTOR 1)

Do total de sete gestores respondentes, quatro consideraram que existem entraves para que os estudantes possam está acessando a Política de Assistência Estudantil no campus. Os principais entraves percebidos por esses gestores são a burocracia para acesso aos auxílios e o orçamento insuficiente para as demandas que se apresentam.

No entanto o gestor 1 declara como maior entrave para os estudantes acessarem essa política, as próprias concepções governamentais que permeiam a política de assistência estudantil.

Eu considero não o maior, mas eu considero, é meio complicado para uma pessoa que vem de um universo onde por exemplo a informática é uma novidade, também ela não ter acesso a determinados recursos da informática. Assim não deixa de ser um entrave. Não tão grande mas a gente observa pela dificuldade que alguns tem. Mas o entrave que eu considero maior são as próprias políticas estudantis e o que se pensa dentro dessa linha de governo que existe aí. Que por exemplo, pra nós o IFCE qual é o entrave que eu vejo muito, o não interesse pela residência estudantil. Eu vejo um entrave para que isso aconteça. Já por uma experiência de 24 anos na instituição, a residência estudantil tem demonstrado uma resposta a uma política acertada de inclusão, e no entanto nós não estamos vendo agora. Há uma limitação desse interesse (GESTOR 1).

Um outro entrave percebido pelo gestor 3 que além de perceber a insuficiência financeira alerta para a questão do desconhecimento do alunato sobre seus direitos e deveres e sobre a própria política:

Acho que a questão do próprio aluno não ter esse conhecimento do que seria e pra que serve a assistência estudantil. Eu acho que eles se confundem como se fosse obrigação da escola acontecer aquilo ali independente das necessidades deles ou não. Um assistencialismo. Acho que seja falta de conhecimento do objetivo da assistência

estudantil. Acho que a questão do recurso que eu vejo que não dá para atender a todos. Eu acho que também é um entrave (GESTOR 3).

É importante destacar que os processos burocráticos que são considerados entraves para esses estudantes estarem acessando o programa de auxílios financeiros relacionam-se diretamente ao entrave da insuficiência orçamentária para a política. Pois é o recurso insuficiente que força a seleção dos “mais carentes”, uma vez que sempre tem mais demanda do que orçamento, faz-se necessário ratear o recurso de forma a atender os que “mais precisam” e para isso estabelece-se procedimentos burocráticos de comprovação da situação de insuficiência socioeconômica do estudante que é comprovada a partir de diversos documentos requeridos deste e que torna possível a seleção socioeconômica.

Logo pode-se afirmar que enquanto o orçamento da referida política não for integral, ou seja que seja proporcional a demanda estudantil, não haverá universalização do programa de auxílios financeiros, ficando sempre alguém sem acessar ainda que precise.

Ainda que exista uma certa burocracia há por outro lado de acordo com um dos gestores que consideram não existir entrave para acesso dos estudantes à referida política, há uma publicização dos processos seletivos para os auxílios, ocorrendo em alguns casos o desconhecimento dos estudantes dos prazos o que dificulta ou inviabiliza o acesso.

Os editais são públicos, os sistemas estão aí, tudo foi publicizado, o que as vezes acontece muito é falta de acompanhamento do próprio estudante, as vezes pode ser falha nossa na comunicação mas sempre é colocado publicizado, acontece que muitas vezes quando a pessoa vai ler já passou, mas isso é normal também tem que ser uma regra para todo mundo igual não dá para fazer diferente (GESTOR 5).

Mas é necessário compreender que na realidade do IFCE campus Iguatu, as observações de campo demonstram que no caso do programa de auxílios, cada auxílio tem uma per capita, que é o valor máximo que pode ser pago por estudante, que é definida pela Diretoria de Assuntos Estudantis da Reitoria do IFCE.

No entanto, o campus por ter autonomia de definir o valor de acordo com as necessidades locais, apesar de promover a seleção socioeconômica dos estudantes que solicitam os auxílios, embora pagando um valor inferior a per capita e inferior aos gastos reais, para poder atender o maior número possível de estudantes. Ou seja o objetivo é fazer com que todos ou quase todos os solicitantes que precisam tenham acesso ao programa ainda que recebendo um valor abaixo do necessário. Ao tratar sobre a insuficiência do orçamento da Assistência Estudantil o gestor 6 complementa que:

[...] o que a gente tem é realmente um recurso bastante restrito para atender um público muito grande. Um público muito amplo. E o que a gente faz é tipo minimizar a

necessidade, se fosse pra gente atender as reais necessidades que nós vivenciamos no cotidiano escolar a gente perceberia que esse recurso que a gente teve não atenderia. Hoje a gente atende o máximo de pessoas possíveis com o mínimo que a gente pode. É claro que ajuda de certa forma, que auxilia, mas que ainda é bem aquém daquilo que realmente a gente necessita (GESTOR 6).

No caso dos gestores que afirmam não existir entrave para o acesso dos estudantes à política em questão as principais justificativas é que no campus a política é priorizada e que por isso não conseguem enxergar entraves para acesso.

Aqui na instituição de um modo geral no campus ela é priorizada é tanto que todos os anos a gente tem retenção orçamentária né, e o único orçamento que não possui retenção é a assistência estudantil, lógico que ela vai variar de acordo com a quantidade de alunos, com a quantidade de alunos que não conseguem terminar o curso que impacta financeiramente, porque aquele aluno ele vai impactar negativamente no orçamento. Mas toda a política estudantil ela é tratada aqui na instituição em duas vertentes, primeiro pela questão da assistência social com a questão daquela concessão de auxílio em consonância também com a parte pedagógica e também a outra parte, com a parte que a gente tem o custo com alimentação que é feito com a assistência estudantil que inclusive nos últimos anos a gente tem inclusive digamos complementado com nosso recurso de custeio pra que o aluno possa ser de uma certa forma beneficiado. Pra você ter uma ideia hoje a grande parte dos gastos que a gente gasta com estudante ele não é utilizado com o recurso da assistência estudantil que eu acho que é um erro a administração tem batido sempre nisso. [...] Então na realidade hoje a escola gasta muito dinheiro que poderia ser com a assistência estudantil mas como a gente não pode são rubricas que não pode ser pago com assistência estudantil a gente usa do nosso custeio. Eu acredito que assim as dificuldades que a gente tem de cumprir a política de assistência estudantil a gente tem feito inclusive com o nosso custeio que não seria assim digamos uma obrigação da gente mas como há a necessidade e a escola precisa que isso seja resolvido a direção geral tem determinado que a gente faça essa ferramenta. (GESTOR 4)

No que se refere a importância atribuída à Política de Assistência Estudantil pelos gestores, dentre as opções “muito importante”, “importante”, “de pouca importância” e “sem importância, dos sete gestores, seis consideram-na como muito importante. Nas palavras do gestor 3 a assistência estudantil é muito importante:

Porque a gente tem muito aluno de fora que vem que não tem condições realmente que a questão socioeconômica deixa a desejar esses meninos vem pra cá não tem onde morar a família não tem condições de bancar e a assistência faz com que eles permaneçam aqui na instituição (GESTOR 3).

Mais aprofundadamente o gestor 4 considera a assistência estudantil muito importante porque ela é fundamental para a materialização de outras ações institucionais como a pesquisa e a extensão por exemplo. Isso é interessante porque percebe-se que há uma correlação entre a assistência estudantil e as demais áreas que abarca o processo formativo do estudante, o qual só tem condições de permanecer nesse processo mediante as condições garantidas pela Política de Assistência Estudantil.

Eu acho fundamental, Eu acho que hoje os recursos que são utilizados principalmente na política de assistência estudantil eles são indispensáveis pra que a escola continue desenvolvendo suas atividades. É como eu estou lhe dizendo sem esse recurso nós por exemplo poderíamos prejudicar a própria pesquisa quando um aluno nosso não teria condição de ficar aqui dois períodos por exemplo (GESTOR 4).

O gestor 5 analisa a Assistência Estudantil como “tão importante quanto o próprio ensino”, uma vez que na grande maioria dos casos o ensino só é possível se os seus alvos (estudantes) permanecerem, e permanecer só é possível para muitos se acessar a política em questão. Ademais o gestor 6 afirma ter clareza da importância assumida por essa política na instituição e na vida dos estudantes e ressalta os temores em função da atual conjuntura socioeconômica do país:

Hoje a gente tem clareza nós que acompanhamos os atendimentos dos estudantes, a gente tem clareza, do quanto é importante essa assistência estudantil, de como quantas pessoas não estariam aqui não fossem por essa política de assistência estudantil. Quando a gente ver as dificuldades financeiras por conta da atual conjuntura do país que estamos vivenciando o que a gente mais teme é que esses recursos sejam diminuídos, que a gente não tenha condição a capacidade de atingir o maior número de alunos possível. A gente conhecendo a realidade dos nossos estudantes a gente tem consciência plena do que é um elemento extremamente importante para a permanência dos estudantes (GESTOR 6).

Sobre a construção do orçamento da assistência estudantil no campus e como são definidas as prioridades para alocação dos recursos os gestores demonstraram um conhecimento parcial do processo de construção orçamentária. Na maioria das falas a construção orçamentária é atribuída a Reitoria, cabendo ao campus apenas distribuir o recurso que chegam. No entanto ressaltaram que a nível local, a decisão sobre a alocação do valor geral do orçamento se dá a partir da consulta aos setores do departamento de apoio estudantil e também a partir das demandas do ano anterior.

Apenas o gestor 4 explicitou de forma mais completa como se dá o processo de construção orçamentária atentando tanto para a dimensão nacional, onde são definidos os critérios gerais para essa construção, quanto para a dimensão local de rateio desse recurso anteriormente definido. No nível nacional o referido gestor ressalta que ocorre da seguinte forma:

Esse orçamento ele é feito baseado no número de alunos de agosto do penúltimo ano, a julho do último ano. Já existe uma tentativa de mudança para que ao invés de ser assim seja do ano inteiro do último ano. Ela é uma regra da matriz Conif. Que é a forma de construir o orçamento dos institutos federais. Que é o Conselho Nacional do IFs (GESTOR 4).

Ou seja, os critérios para a construção do orçamento da assistência estudantil são feitos a partir de critérios definidos pelos Conselho Nacional da Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) que estabelecem a matriz CONIF como parâmetro para a definição do volume de recursos. Acerca da dimensão local ainda o gestor 4 afirma:

Se faz a partir da quantidade de alunos, hoje aluno pra gente significa recursos. [...] Quando a gente recebe os recursos da assistência estudantil nós temos hoje alguns setores que demandam essa assistência, visita técnica, refeitório, e auxílios, praticamente essas três vertentes, e algumas situações mais pontuais como por exemplo medicação e material odontológico, que que é voltado para o aluno. Então quando se recebe esse orçamento quando tá definido esse orçamento, a direção geral chama os setores e aí faz aquele estudo o que que a gente vai precisar de auxílio? Pra visita técnica? Auxílio mãe? Auxílio óculos, etc. Então é feito esse levantamento com os setores demandantes de cada setor aí você tem por exemplo o setor de química ele demanda as visitas técnicas que eles vão ter, o setor de refeitório eles demandam o que eles vão precisar para aquele quantitativo de alunos durante o ano, e o setor de serviço social que é aquela parte de auxílios, geralmente já conversam com o DAE para saber quanto é que vai ser gasto com auxílio, qual a necessidade que a gente vai ter, até aonde a gente vai poder gastar. Então basicamente é feito essa divisão desse recurso. O setor de saúde eles encaminham para a gente anualmente a relação de medicação uma relação de material odontológico que são gastos aquilo que são comuns que são gastos durante o ano (GESTOR 4).

Sobre a Matriz CONIF, esta é a matriz orçamentária a qual dispõe sobre a metodologia de composição e cálculos da Matriz Orçamentária de Custeio e Investimento para as Instituições Federais da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico. A matriz orçamentária destinada aos Institutos Federais em 2016 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em 2016 por exemplo, levou em consideração a estrutura em blocos e alguns parâmetros. Conforme o manual do Fórum de Planejamento e Administração (FORPLAN) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de 2016:

A estrutura da Matriz foi composta por blocos, sendo estes: Pré-Expansão, Expansão, Reitoria, Ensino à Distância, Assistência Estudantil, Pesquisa Aplicada, Inovação Tecnológica e Extensão Tecnológica. E os parâmetros utilizados foram os dados extraídos do SISTEC referentes aos períodos do segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial), IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), categoria dos campi e tipo e pesos dos cursos (anexos da Matriz) (FORPLAN, 2016, p. 4)

Ou seja, percebe-se que a Assistência Estudantil constitui um bloco independente dentro da matriz orçamentária do Instituto Federal. De acordo com Menezes (et. al. 2015, p. 5):

A Matriz CONIF é um modelo matemático, elaborado numa parceria entre o CONIF, por meio do seu Fórum de Planejamento e Administração (FORPLAN), e a Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), conforme determina o Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010, que visa distribuir os recursos da SETEC/MEC disponíveis para a Rede Federal de EPT destinados às

despesas classificadas como “Outras Despesas Correntes e de Capital”, utilizando determinados critérios e parâmetros.

Sobre o bloco da Assistência Estudantil na Matriz Orçamentaria dos Institutos Federais, Menezes (et.el. 2015) ressalta que esse bloco se constitui da seguinte maneira:

Assistência Estudantil – O montante total deste bloco é a soma dos valores destinados aos alunos presenciais, alunos de Regime de Internato Pleno (RIP) e alunos EaD. Para os alunos presenciais é definido um valor de referência por aluno a ser assistido. Para os alunos EaD é utilizado o mesmo critério, porém cada aluno equivale a quatro vezes menos do que um aluno presencial. Para os alunos RIP o montante é atualizado em relação ao ano anterior por meio do IPCA (MENEZES, et.al., 2015, p. 6).

Os demais gestores apontam apenas parcialmente para os aspectos locais de definição para alocação dos recursos, como por exemplo pode-se observar nas falas do gestor 2: “hoje a gente já faz, os próprios assistentes sociais, coordenadores dizem, olha os auxílios mais procurados são esses, mas os recursos são tão escassos que a gente já sabe onde são as prioridades”. A respeito dos profissionais da equipe de assistência estudantil estarem envolvidos na definição da alocação dos recursos orçamentários, o gestor 6 alerta para a condição da ausência de participação estudantil nesse processo:

Atualmente a gente tem a ânsia de fazer com que esse processo seja o mais participativo possível, mas assim atualmente ele é restrito aos profissionais da assistência estudantil, entre gestão, assistentes sociais e não há ainda uma amplitude maior nessa participação, muito embora a gente já esteja com toda uma metodologia preparada e pronta pra que a partir de 2018 a gente esteja intensificando cada vez mais essa participação sobretudo dos estudantes (GESTOR 6).

Foi notório o consenso entre os gestores de que o orçamento da política de Assistência Estudantil atualmente não é suficiente para atender todas as demandas. No entanto a percepção dessa insuficiência é atribuída a dois fatos que tornam isso mais nítido. O primeiro é o fato de que a grande maioria das coisas destinadas a Assistência Estudantil como alimentação e custeio do ônibus escolar é realizado um complemento com dinheiro do orçamento de custeio e no segundo é feito totalmente com esse orçamento de custeio. O segundo fato que torna nítido essa insuficiência segundo a fala dos gestores é que nem todos os estudantes que solicitam auxílio conseguem acesso. Ou seja, mais uma vez os auxílios aparecem como a forma material de entendimento sobre mais uma dimensão da política em questão.

A gente procura comprar algumas coisas, a maioria, com dinheiro de custeio. Comprar a alimentação por exemplo, comprar determinadas coisas, a gente tira do orçamento do custeio pra esse dinheiro que vem pra assistência estudantil ficar exclusivamente mais para essa parte de auxílios, então quando eu falo isso eu estou dizendo exatamente que o dinheiro da assistência estudantil é pouco, é insuficiente por

exemplo hoje no campus Iguatu dá, muito regrado muito calculado, e que deixa de atender pessoas deixa de atender coisas melhores para os estudantes, porque nós não temos um orçamento, tá longe, nós precisaríamos o dobro disso (GESTOR 2).

Não. Inclusive eu tenho dito que hoje nós estamos utilizando mais de 800.000 de orçamento de custeio para resolver problemas da assistência estudantil porque não está sendo suficiente (GESTOR 4).

Ainda sobre a insuficiência orçamentária o gestor 1 aponta uma importante consideração sobre o aspecto contextual de como esse orçamento vem sendo construído e direcionado. Segundo o mesmo atualmente o orçamento da assistência estudantil tem sido direcionado para uma aplicação com direcionamentos neoliberais, uma vez que tem sido direcionado a maior parcela para auxílios financeiros que se constituem em medidas imediatistas insuficientes, ao invés da construção de ações mais estruturais como por exemplo uma residência estudantil para o nível superior ao invés do auxílio moradia insuficiente, ou pelo menos o pagamento de um valor que seja condizente com o total das despesas estudantis. Nas palavras do gestor 1:

De forma alguma [esse orçamento é suficiente]. Ele não é suficiente. A verdade eu acho que a forma como ele está sendo aplicado eu acho que é uma medida até de certa forma assim com características bem neoliberais [...] Se enquanto gestor dou um recurso para um estudante aqui então eu estou sem um problema. O estudante que se vire. Então eu penso mais além. Então esse recurso não é suficiente pela condição dele mesmo. Assim por exemplo, um estudante que receba 150, de auxílio moradia se esse estudante adoecer um remédio um anti-inflamatório como esse Proflan aqui é mais de 50,00, e aí? Os 150? Dá? Vai garantir a permanência do menino diante das despesas na moradia? Eu acho que a necessidade do aluno transcende esse valor e esse valor na minha opinião ele facilita para mim, gestor, se eu tenho um recurso encerrou a minha obrigação com ele ali, porque ele vai cuidar da vida dele e pronto. Então eu vejo diferente eu acho que a assistência estudantil transcende isso aí. E no caso os valores pecuniários teriam que acompanhar a realidade local (GESTOR 1).

Entretanto, Souza (2017) reafirma que no campo da política de Assistência Estudantil “a provisão de recursos financeiros é uma das formas de transpor a condição de vulnerabilidade socioeconômica, que se constitui como fator impeditivo da permanência na escola”, e acrescenta:

Dentre as prioridades programáticas, ganha prevalência a disponibilização de recursos financeiros, pelos programas de caráter assistencial, vinculados à moradia estudantil, alimentação, transporte, creche e, especialmente, transferência direta de renda ao educando (SOUZA, 2017, p. 143)

Mas, cabe notar que ainda de acordo com a mesma autora, é perceptível que em muitas situações realmente “a assistência estudantil rege-se pela mesma lógica das bolsas distribuídas pela política de assistência social neoliberal”, levando-a a afirmar que:

Está certo que há uma identidade na estratégia de ação, que se ancora na praticidade neoliberal de resolver demandas sociais por vias monetárias; mas, não se pode ignorar que a assistência estudantil deve atuar sobre múltiplas perspectivas, que escapam das armadilhas da pobreza engendradas em outros âmbitos (SOUZA, 2017, p. 159).

Sobre o planejamento da Política de Assistência Estudantil a fala dos gestores se situou entre a inexistência ou precariedade desse planejamento. Segundo alguns, esse planejamento existe mais de forma ainda muito insuficiente, uma vez que alguns setores fazem um planejamento a curto prazo e que o planejamento anual é sempre feito em função das demandas que se apresentaram no ano anterior.

A gente procura sempre fazer em relação às demandas do ano anterior. Nós temos hoje os recursos que são utilizados para os auxílios, para visitas técnicas, então em cima do orçamento que a gente tem do ano anterior a gente vai sentando com os setores e vendo o que pode ser melhorado o que pode ser modificado [...] (GESTOR 4).

É perceptível uma dimensão setorializada do planejamento da política a partir do resumo deste apenas ao processo de planejamento dos auxílios financeiros realizado pelo setor de Serviço Social é citado pelos gestores como aquele que planeja os auxílios e distribui conforme a demanda. No entanto, observa-se uma ausência clara de como ocorre esse planejamento da política no campus. Conforme o gestor 2 “na instituição o planejamento da política é ainda precário. Precário no sentido de ser restrito (GESTOR 2)”. Essa restrição se refere ao contexto em que o planejamento ainda que incipiente ocorre apenas por parte de alguns profissionais e com ausência de participação estudantil. Ainda sobre a necessidade de se estruturar o planejamento da política no campus o gestor 5 ressalta que:

A gente precisa melhorar muito ainda, primeiro que não dá para dissociar o campus da instituição geral. A política vem da instituição geral aqui a gente acaba implementando em maior parte a política geral, com algumas especificidades, tem alguns determinados auxílios que a gente tem mais do que outros campi que tem mais outros tipos de necessidades (GESTOR 5).

Essa dificuldade de se estabelecer um planejamento a médio e longo prazo, de acordo com os gestores, se dá em função da insegurança orçamentária que para eles se constitui como um gargalo para o planejamento. Esse fato é notável por exemplo nas falas dos gestores 5 (fala anterior) e 4 (fala abaixo):

Eu acho que o grande problema nosso hoje orçamentário, é assim, é a incerteza não de quanto a gente tem, mas a incerteza de como as coisas vão acontecer a nível de orçamento. Pra você ter uma ideia o ideal seria na minha opinião de que nós no início do ano recebêssemos todo o recurso que a gente tem direito porque aí a gente teria como se programar. O que que ocorre? Hoje os recursos são liberados de acordo com a demanda não nossa mas a situação que o governo se encontra. Por exemplo nós temos hoje é muitos recursos ainda retidos tanto da assistência como do próprio

custeio então isso dificulta muito a programação e que a gente venha a fazer (GESTOR 4).

No entanto apesar da insegurança orçamentária é necessário destacar que cabe a gestão pública planejar tanto a demanda que gera a necessidade orçamentária quanto os recursos provenientes do orçamento a ser executado. Independentemente da quantidade de recursos cabe a gestão pública o planejamento das políticas públicas a ela concernentes, de forma tanto a atender a demanda dos usuários como adaptar-se às contingências contextuais que perpassam o processo de planejamento e implementação das políticas públicas.

Assim como o Planejamento sistematizado, é consenso entre os gestores que não existe uma avaliação sistemática da política, existindo no máximo reuniões de avaliação da gestão mas não havendo inclusive uma avaliação sistematizada tanto por parte dos profissionais da equipe quanto por parte dos usuários. Os únicos profissionais da equipe citados como envolvidos no processo ainda que mínimo de avaliação são os assistentes sociais no que se refere a avaliação em relação aos auxílios financeiros, assim como também foram citados como profissionais que planejam esses auxílios. Isso fica claro em algumas falas como as que seguem:

Não existe uma avaliação estruturada. Nós temos as assistentes sociais, que estão atentas por exemplo a essa questão orçamentária, como é que é destinada, como é que é aplicada, esses recursos, mas no entanto não existe algo sistematizado. Eu creio que o serviço social, as assistentes sociais deveriam ter mais acesso a questão gerencial desses recursos e deveria partir delas essa distribuição dos recursos, e que deveria partir dessas demais coordenações que estariam ligadas a assistência estudantil [...] a sistematização da avaliação envolvendo todas essas pessoas, é isso que eu acredito que não há [...] (GESTOR 1)

O que a gente tem feito em relação a isso são reuniões de gestão, e nessa reunião de gestão geralmente a direção geral tem chamado o DAE que é o departamento responsável ligado diretamente a política de gestão e é chamado o financeiro pra gente conversar sobre como é que vai ser desenvolvido e a partir daí a cada final de ano a gente tem sentado e feito a avaliação pra ver se aquelas ideias aquele planejamento inicial foi cumprido o que faltou a gente sempre faz essa avaliação junto aos departamentos e a direção de ensino (GESTOR 4)

Entretanto, frente a essa inexistência tanto de um planejamento sistematizado da Política de Assistência Estudantil no campus, quanto da ausência de formas de avaliação e acompanhamento da mesma, o gestor 5 tanto aponta para a ineficiência de uma avaliação que não seja sistemática, quanto propõe uma iniciativa de gestão no sentido da criação de um sistema em nível de IFCE uma vez que a própria política é elaborada e executada por todos os *campi* da instituição. “Avaliação só funciona em termos de processo se ela for sistematizada. Isso precisa ser pensado um sistema em nível de instituto inclusive pra cá agora com o SISAE talvez tenha uma alternativa. De forma sistematizada não ocorre (GESTOR 5).”

Sobre o SISAE citado na fala anterior, este é o Sistema Informatizado de Assistência Estudantil. Entretanto esse sistema é destinado apenas ao processo de gerencia dos auxílios financeiros que envolve o processo de solicitação, concessão e acompanhamento desses auxílios por parte dos estudantes e das profissionais, Assistentes Sociais. O mesmo ainda não dispõe de espaços para avaliação da política, agendamentos ou registros de atendimentos por exemplo, o que não contribui ainda para um processo de integralização entre as intervenções dos profissionais de diferentes áreas em relação ao mesmo estudante, tanto como em relação a processos avaliativos da política e ao registro de acompanhamento dos estudantes.

Os desafios apontados pelos gestores no campo da Assistência Estudantil podem ser resumidos em quatro categorias principais, quais sejam, os recursos financeiros, os recursos humanos, a questão filosófica de concepção da política pela alta gestão do Estado brasileiro, e a necessidade de fortalecimento do movimento estudantil no campus.

Esses desafios são apontados como principais. No caso dos recursos financeiros por serem sempre insuficiente em relação as demandas estudantis e os recursos humanos por não serem suficientes frente a realidade do campus possuir duas unidades funcionando nos três turnos. No que se refere a questão filosófica de concepção da política esta é entendida como os limites que são intrínsecos ao próprio processo de criação da política, uma vez que os formuladores imprimem suas concepções filosóficas limitantes em termos de até onde podem ir o público alvo atendido. Nas palavras do gestor 1:

Os limites da assistência estudantil, eles estão centrados na questão filosófica de quem conduz, nós podemos até sonhar, podemos até ter ideias, mas isso não é possível. Hoje é você olhando para o Brasil tá estabelecido qual é o limite, nós vamos proporcionar a esse filho de trabalhador que vá até determinado ponto. Mas nós não podemos permitir que esse jovem passe daí. Então eu vejo que aí é onde está a questão do limite. Os outros limites que eu observo cada um de nós como servidores, nos nossos cargos específicos, a gente poderia estender o nosso limite na questão da tolerância. Na questão do receber bem, na questão de tratar bem, na questão de facilitar, dar soluções procurar resolver problemas, está junto com o estudante naquilo que ele precisa procurando resolver a questão que as vezes não é nem tão complicada mas que é porque ele não sabe lidar com aquilo dali e você tem conhecimento então poderia. E na questão financeira a gente precisaria ter o conjunto e precisaria que a gente estivesse junto no fortalecimento dos movimentos estudantis nós temos esse limite também. E cada um de nós, eu procuro despertar neles o entendimento político. Converso com eles, já viajei com eles, já dormi no chão com eles, já comi mal com eles, mas tudo nesse sentido e objetivo de que eles se apropriem do conhecimento dos seus direitos enquanto estudantes isso também tem a ver com os limites (GESTOR 1).

Em relação a esse limite apontado pelo gestor 1 como sendo um dos principais, o gestor 5 desenvolve uma fala complementar ao se referir que a política já vem construída e permeada por engessamentos que minimizam ou excluem a autonomia da gestão local do campus de decisão em relação as necessidades locais.

Hoje é o engessamento em termos de regulação da política. Você não tem muita mobilidade até mesmo para discutir o orçamento. Está falando de orçamento participativo mas até lá já tem algumas coisas previamente pensadas. A política tem que dar mais autonomia para que o pessoal que faz a gestão definir [...] acho que engessaria menos (GESTOR 5).

Entretanto é necessário destacar que ao mesmo tempo que as normativas que estruturam a política provocam um processo de engessamento em relação a autonomia de gestão do campus, promovem também um processo de padronização dos processos e ações administrativas que compõem a política. Por exemplo a rubrica orçamentária destinada a Política de Assistência Estudantil não pode ser usada para outras finalidades senão as definidas em Lei. Isso pode representar um ponto positivo, uma vez que evita a possibilidade tanto de desvios de finalidade como corporifica as ações preconizadas pela política, afinal uma política pública só é real quando se tem orçamento para materializá-la.

A pesquisa documental e as observações de campo demonstram que há uma padronização das áreas, Serviços e Programas que podem ser ofertados com recursos e pela Política de Assistência Estudantil, entretanto cada campus tem a relativa autonomia de decisão sobre o que vai ser ofertado. O próprio Programa Nacional de Assistência Estudantil preconiza as áreas de oferta como moradia, transporte, alimentação, creche, dentre outras e as normativas locais preconizam quais são os serviços e programas dentro dessas áreas podem ser ofertados e quais irão ser ofertados. Ou seja, a gestão do campus tem uma autonomia relativa em relação as decisões e adaptações da política às realidades locais, uma vez que é possível cada campus definir quais tipos de auxílios financeiros devem ofertar considerando as necessidades dos estudantes do campus, bem como os valores que serão pagos.

A gestão da política de assistência estudantil deve, de acordo com as normativas que a estruturam, se desenvolver de forma participativa envolvendo os usuários (estudantes) nas decisões. Entretanto, ao serem interrogados sobre a promoção de encontros ou eventos para discutir a política foi perceptível que a instituição promoveu apenas um encontro entre 2011 e 2015 para informar e discutir o orçamento destinado aos auxílios estudantis junto aos estudantes. Segundo o gestor 2:

A gente ainda não discute o programa de assistência estudantil, precisava reunir, ver o que é melhor, qual é a permanência, por exemplo eu acho que hoje o campus Iguatu precisaria sentar e estudar realmente é o que foi escola Agrotécnica o que é instituto federal qual é o papel hoje do nosso campus nesse instituto Federal, precisávamos discutir internato feminino, residência estudantil a nível superior, precisaríamos discutir uma residência a nível de município pra atender as universidades, pra atender aos cursos superiores, que extrapolassem esses muros do instituto, deveríamos está discutindo hoje, a nível de estudante uma residência estudantil a nível de município de Iguatu. Então assim, eu acho que essa parte aí ainda falta (GESTOR 2).

Em nenhum momento a instituição promoveu algum encontro junto aos servidores para discutir e informar sobre o que é a política de Assistência Estudantil. Essa ausência de discussão fragiliza tanto o conhecimento da comunidade acadêmica sobre essa política como impede ou dificulta a construção de uma concepção clara do que é, para quem é e como é a política de Assistência Estudantil no campus. Além disso, significa uma clara ausência de participação social onde a comunidade escolar não está sendo envolvida em uma das políticas que tem se constituído como base para a permanência estudantil.

Concomitante a isso, a maioria dos gestores ao serem perguntados sobre se conheciam as normativas da política de Assistência Estudantil, todos afirmaram conhecer. No entanto apenas dois citaram quais normativas conheciam e maioria dos que afirmaram conhecer não conseguiram citar quais normativas conheciam alegando não lembrarem no momento da entrevista.

Complementar a isso ao serem questionados qual a nota atribuiriam de 0 a 10 à política de assistência estudantil no campus, quatro dos sete gestores atribuíram nota 8, um atribuiu nota 6, um atribuiu nota 7 e um atribuiu nota 9. As principais justificativas para a nota 8 atribuída pela maioria dos gestores são nas palavras do gestor 6:

Poderia ser até um dez se eu considerasse que hoje a gente tivesse recursos disponíveis para atender todas as demandas, se a gente não tivesse nenhum problema com a operacionalização da assistência. Mas eu acho que a gente precisa caminhar muito ainda pra que a gente tenha o que deveríamos ter, e da forma correta como deveria ser também. Espero que num futuro a gente possa está avançando está estudando e está avançando cada vez mais. No cotidiano acontece alguns percalços que não nos permitem a caminhar com mais liberdade com mais leveza, por questões de dificuldades de profissionais, carência de pessoal, porque nós ainda trabalhamos com um grupo pequeno para operacionalização da assistência estudantil nós ainda trabalhamos com poucas pessoas, e precisamos num futuro bem próximo se Deus quiser, com bastante otimismo, nós poderemos está minimizando e vencendo essas barreiras (GESTOR 6).

O gestor que atribuiu nota 6 a política em destaque, refletiu que ainda existem limites estruturais que se materializam diariamente:

Os estudantes precisam mais, necessitam mais, eu acho que o nosso país tem condição de proporcionar isso, em nome da dignidade, em nome da crença de acreditar que as pessoas são capazes mais elas precisam ter condições. Por conta disso eu acho que nós precisamos de mais. Porque quem precisa de assistência estudantil é quem realmente é vulnerável e os recursos da assistência estudantil estão muito aquém das necessidades dos estudantes. Agora é preciso que as pessoas visitem, por exemplo a casa de um estudante que recebe auxílio moradia que sente uma dor de dente e que liga e pede um remédio pra dor de dente. Então porque o dinheiro do auxílio moradia não ajudaria a ele a cobrir isso? Porque o estudante que recebe auxílio transporte pede dinheiro para comprar um lanche porque não tem e vai esperar um transporte por mais tempo numa rodoviária? Então tudo isso aí tá maquiado no processo. Eu acho para

que eu possa num outro momento dar uma nota melhor eu preciso resolver isso aí (GESTOR 1).

Essa necessidade de melhoria e avanços apontados pelo gestor 3 como sendo possível de mudança a partir da promoção da participação social no âmbito da política:

Porque há algumas coisas ainda a melhorar eu sei que tem entrave de recursos e tal, mas eu acho que a gente pode melhorar talvez com essa participação maior talvez com essa explanação maior aos estudantes e aos outros servidores de como é e o que é a assistência estudantil (GESTOR 3).

Ao serem arguidos sobre quais as possibilidades para a política de Assistência Estudantil tanto para melhorar o que já existe como para criação de novas frentes de trabalho, a maioria dos gestores respondentes afirmaram a necessidade de fortalecer a política e as ações, serviços e programas hoje existentes, pois declararam existir atualmente um processo de conturbação política no país que ameaça as políticas e programas sociais existentes, e para eles isso impossibilita a visualização de possibilidades de novas frentes de trabalho.

Apenas o gestor 1 conseguiu visualizar uma nova frente de trabalho para a Assistência estudantil no campus que para ele seria a residência universitária pois o campus já tem residência estudantil para o ensino médio, além de ressaltar a necessidade de um processo de melhoria do atendimento e da relação servidor aluno.

Me consideram utópico né. Mas a questão da residência estudantil ampliada para o nível superior. Eu tenho esse sonho “utópico”. Nossa melhoria enquanto servidores. Em linhas gerais a gente ver dois grupos, a gente ver o aluno que trabalha com ele aqui, e nós temos o grupo do mundo isolado. Eu sonho que isso mude, que a gente preste mais atenção ao nosso aluno. Eu acho que a partir disso aí a gente tem como contribuir mais com a permanência desse aluno, com a permanência e êxito dele, mais do que qualquer valor que ele possa receber (GESTOR 1).

## **5.6 Análise crítica dos aspectos de gestão, planejamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil no IFCE**

A identificação na presente pesquisa é de que no campus pesquisado a política de Assistência Estudantil passa por processos de confusões teórico-conceituais quanto a sua definição, tanto por parte dos discentes quanto gestores e profissionais, mas acentuadamente entre o segmento dos gestores aparecem definições as mais variadas possíveis. Entre os estudantes é consenso da maioria a compreensão da assistência estudantil enquanto política pública e direito social que deve garantir a permanência estudantil no contexto escolar, apesar da existência de alguns estudantes que compreendem equivocadamente a política seja como ajuda institucional ou apenas como auxílios financeiros.

Observa-se um desconhecimento generalizado entre a comunidade escolar das legislações que estruturam a política de Assistência Estudantil, uma vez que encontros promovidos pelo Setor de Serviço Social com os estudantes e servidores demonstram que a grande maioria destes não conhecem os referidos regulamentos e não concebem todas as ações de Assistência Estudantil como ações que integram a mencionada política a partir dos serviços, programas e projetos desenvolvidos pela equipe multiprofissional. Existe uma notória centralização da Assistência Estudantil no Programa de Auxílios Pecuniários e um desconhecimento que os demais serviços, programas e projetos integram a mesma política, sendo o programa de Auxílios apenas mais um dos programas existentes e não o único.

O que se nota em relação ao planejamento é uma falta de coletividade, intersectorialidade e participação social da comunidade estudantil e até mesmo do grupo de profissionais da equipe de assistência estudantil e da equipe pedagógica. Mas nota-se mais ainda, o planejamento ainda ocorre de forma muito incipiente, restringindo-se mais ao programa de auxílios e às ações de projetos, existindo aparentemente uma ausência de planejamento quanto os serviços ofertados.

Um outro fenômeno observável no campo de pesquisa foi a ausência de processos avaliativos em relação aos serviços, programas e projetos desenvolvidos pela equipe multiprofissional, e também a ausência de construção de qualquer tipo de diagnóstico sobre a oferta da Política de Assistência Estudantil no campus. Existe associado a isso a ausência de reuniões ou encontros para planejamentos mais estruturais em relação a mencionada política pública no campus, uma vez que as reuniões de equipe se centralizam no repasse de informações e decisões de gestão e ao mesmo tempo no planejamento de ações imediatas geralmente associadas a algum evento, data comemorativa ou projeto de curto prazo a ser desenvolvido por alguns dos profissionais.

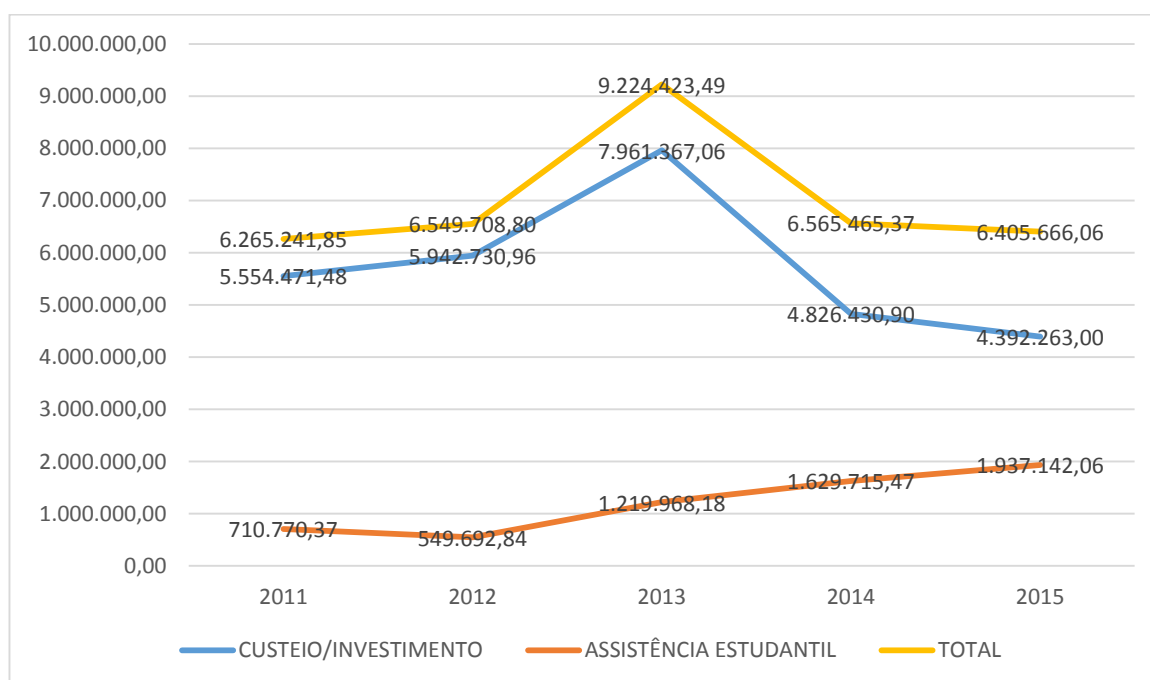
É nítido a partir das falas dos profissionais e estudantes que esses dois segmentos percebem-se como alheios em relação a como é construído e definido as prioridades orçamentárias da política em questão no campus. Constatam que esse orçamento existe, o consideram insuficiente, mas não sabem como ele se processa nem tão pouco os valores que o compõem e muito menos como é definido suas prioridades no campo da Assistência Estudantil.

É notório nos três segmentos (gestores, profissionais e estudantes) uma confusão ou desconhecimento entre o que é orçamento da Ação de Assistência Estudantil (ação 2994) e o orçamento geral do campus. Há horas em que se retratam ao orçamento geral como insuficiente e há momentos em que tratam o orçamento da assistência estudantil como insuficiente.

Além disso, uma parte dos gestores afirma investir parte do orçamento de custeio em ações de assistência estudantil como compra de merenda escolar. No entanto é necessário esclarecer que uma maior participação social e transparência em relação ao processo orçamentário, maior seria a possibilidade da comunidade institucional tanto contribuir indicando prioridades e otimizando recursos quanto entender de que forma se dá o processo orçamentário.

É possível observar o gráfico 23 no que concerne ao orçamento do IFCE campus Iguatu no período de 2011 a 2015 tanto no que diz respeito ao orçamento de investimento/custeio, quanto ao orçamento da Assistência Estudantil.

**Gráfico 22 - - Orçamento do IFCE campus Iguatu de 2011 a 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados informados pelo Setor Financeiro do IFCE campus Iguatu

Em relação ao orçamento geral<sup>7</sup> do campus é perceptível que houve maior variação no valor na série 2012 a 2014, onde do ano de 2012 para 2013 esse orçamento teve um aumento de aproximadamente 47,3%, e do ano de 2013 para 2014 teve uma queda de 32,7% tendo ainda uma pequena queda de aproximadamente 2,5% de 2014 para 2015. No entanto, ao considerar

<sup>7</sup> Os dados disponibilizados pelo Departamento de Planejamento, Orçamento e Gestão do IFCE campus Iguatu em 21 de março de 2018 apresentam o orçamento geral como composto pelas ações de Assistência Estudantil, Investimento/custeio e Merenda escolar. Nesse trabalho consideramos para análise apenas o orçamento geral, a ação orçamentária de investimento/custeio e de Assistência Estudantil. Dessa forma, cabe observar que a diferença entre o valor da soma dessas duas ações orçamentárias e o total do orçamento corresponde ao valor da ação merenda escolar não analisada nesse trabalho.

o período analisado esse orçamento total teve um aumento de apenas 2,3% aproximadamente, entre o valor disponível em 2011 e o valor disponível em 2015, demonstrando um aumento pequeno para o período considerado.

No que concerne ao orçamento de custeio/investimento, é observável a partir do gráfico acima que ocorreu um processo de aumento do valor entre 2011 e 2013, assim como ocorreu no orçamento geral, e uma queda brusca de 2013 a 2015, algo em torno de 44,9% de 2013 a 2015. Se considerar o período de 2011 a 2015 observa-se que ocorreu uma queda entre o ano inicial e o ano final de aproximadamente 21%.

Ao considerar a rubrica da Assistência Estudantil o gráfico acima permite afirmar que de 2011 a 2015 apenas entre 2011 e 2012 essa rubrica teve queda em seu valor orçamentário, e de 2012 a 2015 ocorreu aumento a cada ano. É observável que considerando o período em análise esse orçamento da Assistência Estudantil aumentou 172,5% entre o valor disponível em 2011 e o valor disponível em 2015. Mas, cabe observar que o maior aumento ocorreu no período de 2011 a 2013, ou seja, nos três primeiros anos de implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no campus. É observável ainda em relação a variação, que entre 2013 e 2015 o aumento foi apenas de 37%.

Esse aumento constante no orçamento da ação 2994 pode ser atribuído ao aumento constante do número de estudantes, uma vez que a matriz orçamentária dessa política tem como um de seus critérios para repasse de recursos o número de estudantes, e nesse período de 2011 a 2015 aumentou-se consideravelmente o número de estudantes principalmente do nível superior, com o ingresso de novas turmas dos cursos de Química e Serviço Social que até 2011 não tinha todas as oito turmas de cada curso, uma vez que esses cursos eram recém criados.

Cabe notar, que embora o orçamento da Assistência Estudantil tenha aumentado anualmente no período analisado, na conjuntura atual, a partir da Lei do Teto dos gastos públicos, esse orçamento poderá sofrer a incidência na diminuição ou congelamento do valor, implicando em uma situação que anualmente aumentará a demanda de estudantes, e ao mesmo tempo o orçamento será o mesmo, ou menor. Ao mesmo tempo, no período analisado, já se nota o processo de redução do gasto público com custeio/investimento, pois observa-se que esse orçamento de custeio/investimento no IFCE campus Iguatu, teve uma queda de 21% conforme mostra o gráfico 23. A Tabela 1 apresenta a execução orçamentária.

**Tabela 1 - Execução orçamentária da assistência estudantil 2011 a 2015**

	2011	2012	2013	2014	2015
Orçamento anual	710.770,37	549.692,84	1.219.968,18	1.629.715,47	1.937.142,06
Valor total executado	710.770,37	475.092,84	1.201.829,92	1.629.715,47	1.937.142,06
Saldo do orçamento não executado		74.600,00	18.138,26		
<b>Detalhamento da execução orçamentária do período (2011 a 2015)</b>					
Auxílios diversos	239.047,04	475.092,84	563.460,38	818.749,10	917.640,80
Gêneros de Alimentação	471.723,33	-	638.369,54	810.966,37	1.019.501,26

Nesse estudo, a partir dos dados disponibilizados pela instituição, não foi possível identificar quanto foi pago por tipo de auxílio anualmente, entretanto, a partir dos dados acima, sabe-se que por exemplo em 2011 foram destinados apenas 33,7% aproximadamente para o pagamento de auxílios. Ou seja, ao pagamento dos auxílios financeiros aos estudantes, o que inclui os três auxílios abordados nessa pesquisa. Apenas no ano de 2012 o total executado do orçamento da assistência estudantil, refere-se totalmente ao pagamento de auxílios.

Sobre a execução orçamentária da ação 2994, no ano de 2012 quanto 2013 o valor orçamentário da ação Assistência Estudantil não foi executado 100%. No caso do ano de 2012 a execução foi de 86,4%. Já no ano de 2013 a execução do orçamento da assistência estudantil ficou em torno de 98,5%. Nos demais anos analisados, 2011, 2014 e 2015 esse orçamento foi executado 100%.

No ano de 2013, o pagamento de auxílios correspondeu a aproximadamente 46,9% do orçamento da Assistência Estudantil, tendo em 2014 correspondido à aproximadamente 50,3%, e em 2015 correspondido a aproximadamente 47,4%. Nota-se que há uma concentração da alocação de recursos no serviço de alimentação e nutrição do campus. No entanto, por falta de registros sistematizados, não há como saber quantos estudantes do ensino superior e quantos estudantes da educação básica acessam esse serviço.

Mas, é importante problematizar que o uso desse serviço é de acordo com as observações campo, realizado principalmente pelos estudantes da educação básica dos cursos integrados e subsequentes, dado o maior número de estudantes. Vale ressaltar ainda que com exceção dos estudantes do nível superior que desenvolvem alguma atividade de pesquisa ou extensão na instituição – que acabam por acessar o refeitório em refeições diferenciadas - ao nível superior é destinado acesso universalizado apenas ao lanche da manhã, tarde e noite a depender do horário do curso do estudante, algo que foi implementado apenas no ano de 2017. Ou seja, até 2015 os estudantes do nível superior tinham acesso apenas ao lanche noturno no caso dos estudantes que cursavam o ensino superior a noite.

Cabe relacionar que no caso dos estudantes pesquisados no presente estudo, a maior dificuldade de permanecer no curso é financeira, e no caso o mecanismo para minimizar essa dificuldade são os auxílios financeiros. Enquanto que a insegurança alimentar apareceu como a oitava dificuldade mais citada pelos respondentes. Por outro lado, de acordo com os respondentes o serviço de alimentação e nutrição é o segundo mais acessado, 48% dos respondentes afirmaram ter acessado, ficando atrás em termos de quantidade de acesso apenas do Auxílio Moradia, acessado por 61% dos respondentes.

É de extrema importância ressaltar, que na presente pesquisa não foi possível um estudo aprofundado sobre a dimensão orçamentária da Política de Assistência Estudantil, e dos motivos foi o acesso a dados e a insuficiência de conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre orçamento, e especificamente sobre o orçamento da política. Desta forma, fica para pesquisas futuras o desafio da construção de estudos que comparem a o quantitativo da demanda em relação aos serviços e programas da política aos recursos financeiros orçados e executados, inclusive comparando se o aumento ou redução no valor destinado a assistência estudantil tem acompanhado o aumento ou redução da demanda em relação a essa política.

Infelizmente, a referida política no campus Iguatu ainda precisa se organizar administrativamente a partir de processos de registro e sistematização dos dados tanto em relação a quantidade de estudantes demandantes, atendidos ou não, quanto a avaliação dessa relação entre demanda atendida e demanda reprimida. Atualmente, considerando o período de 2011 a 2015 os dados sobre o volume de atendimento nos serviços da política, quando existem em muitos casos são incompletos ou sistematizado de diferentes formas que inviabilizam a análise comparativa.

É necessário a criação de sistemas tanto de avaliação como de planejamento que envolvam gestores, estudantes e profissionais. Foi constatado nesse estudo que os gestores afirmam está promovendo a participação dos profissionais no processo de planejamento da política e definição das prioridades orçamentárias, entretanto esses profissionais deixam claro em suas falas que, até então, não realizam processos de planejamento sistemático e não participam da construção orçamentária.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou como tem se efetivado a garantia das condições de permanência aos estudantes do ensino superior do IFCE campus Iguatu, na perspectiva dos três principais segmentos que a compõem: gestores, estudantes e profissionais, a partir do emprego de procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo realizadas por meio do emprego de levantamento bibliográfico, estudo das normativas (locais e nacionais) regulamentadoras da Política de Assistência Estudantil, e de questionários e entrevistas com perguntas objetivas e subjetivas aplicadas aos sujeitos aqui mencionados.

A questão que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa, qual seja: *“como tem se efetivado a garantia das condições de permanência, preconizadas pela Política de Assistência Estudantil, aos estudantes do ensino superior do IFCE campus Iguatu, considerando as dimensões da gestão planejamento e avaliação a partir do olhar dos gestores, profissionais e discentes”*, foi parcialmente respondida, uma vez que observou-se algumas dificuldades no processo de pesquisa que implicou no atendimento parcial aos quatro objetivos específicos inicialmente propostos.

O objetivo específico I – “Investigar o volume da oferta e a qualidade dos principais serviços e programas ofertados no âmbito da Política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu e a consonância destes com as prerrogativas legais dispostas no Programa Nacional de Assistência Estudantil”, foi parcialmente atendido. Pois, foi encontrada dificuldades quanto a investigação do volume da oferta dos serviços ofertados, principalmente por falta de sistematização de dados dos atendimentos no período analisado (2011 a 2015).

Observou-se que a instituição tem uma sistematização de dados ainda insuficiente em alguns casos, e em outros uma ausência destes dados, pois não conta com sistemas de registro unificado e integrado para todos os serviços, nem a descrição dos sujeitos atendidos em todos estes, sendo impossível a identificação desses sujeitos para realização de pesquisa. Apenas o programa de auxílios pecuniários conta com um sistema de registro de dados possível de ser analisado, uma vez que é possível identificar os sujeitos atendidos e o volume da oferta por período, curso dentre outras variáveis.

Notou-se que todos os serviços e programas ofertados no âmbito da Política de Assistência Estudantil do IFCE campus Iguatu atendem aos objetivos propostos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), quais sejam : 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.

Quanto a consonância desses serviços e programa ofertados no campus com as prerrogativas do PNAES, verificou-se que eles atendem a maioria das dez áreas preconizadas no PNAES. Três dessas áreas são atendidas mediante o programa de auxílios: moradia estudantil ofertada não o serviço de moradia mais o auxílio moradia; o transporte mediante a oferta do auxílio transporte e a área de creche atendida parcialmente pelo auxílio discente pai/mãe. Esses auxílios atendem parcialmente essas três áreas que são demandas estudantis, uma vez que não custeia-se as despesas integrais nessas áreas.

As áreas de alimentação, atenção à saúde e apoio pedagógico são atendidas por meio dos serviços de alimentação e nutrição materializado por meio do refeitório do campus, dos serviços de saúde (médico, odontológico e psicológico), e do apoio pedagógico realizado pelo setor pedagógico do campus a partir de intervenções e atividades específicas junto a discentes e docentes, respectivamente. A área de esporte é atendida por atividades desportivas realizadas pela Coordenação de Esporte e Lazer do campus.

No caso da área de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, esta é atendida a partir principalmente de intervenções sociopsicopedagógicas realizadas pelos setores de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia do campus. Observou-se uma ausência de atividades, serviços ou programas destinados a promoção do atendimento a área de cultura e à área de inclusão digital no âmbito política de Assistência Estudantil.

Portanto, das dez áreas de atuação da política de Assistência Estudantil preconizadas no PNAES, o IFCE campus Iguatu não atende a apenas duas dessas áreas, quais seja, a área de cultura e a de inclusão digital.

Com relação ao objetivo específico II – “Identificar como se processa a gestão, planejamento e avaliação da política de Assistência Estudantil no campus IFCE campus Iguatu”, este foi completamente atendido, pois a partir da pesquisa qualitativa com os gestores, profissionais e estudantes foi possível constatar que, quanto a gestão e planejamento da política, ocorrem de forma assistemática e pouco ou não participativa, uma vez que o planejamento se restringe a alguns setores de gestão da instituição não envolvendo o grupo de profissionais, e muito menos de estudantes, para sugerirem e decidirem os rumos e prioridades da política e de seu orçamento no campus. Ou seja, nota-se uma total ausência de um planejamento intersetorial da política em questão, bem como a ausência de um planejamento participativo. Assim como o

planejamento, o orçamento não é construído de forma participativa, nem tão pouco gerido ou alocado considerando a participação dos estudantes nas decisões.

Da mesma forma, foi notório a inexistência de processos sistemáticos de avaliação da política, sendo observado apenas a existência de reuniões de gestão entre gestores para avaliar o cumprimento ou não de ações, entretanto sem nem uma dimensão de ser sistemática ou mesmo de envolver os sujeitos beneficiários. Assim, ficou claro que inexistiu um processo de participação e controle social na política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu, onde o planejamento é deficiente, insuficiente e restrito à gestão, e a avaliação e controle social é inexistente.

No que se refere ao objetivo específico III – “Elucidar no âmbito da Política de Assistência Estudantil do IFCE campus Iguatu as principais demandas apresentadas pelos estudantes, o índice de atendimento, e as necessidades apresentadas e não atendidas no âmbito da referida política”, assim como o objetivo I, este também só foi possível atendê-lo parcialmente.

As principais causas desta pesquisa não ter conseguido atendê-lo totalmente diz respeito a falta de dados institucionais sistematizados de forma padronizada possíveis de serem analisados acerca do volume da oferta e da demanda reprimida, impossibilitando pois a construção do índice de atendimento.

Em relação as principais demandas apresentadas pelos estudantes, constatou-se que além das demandas atualmente atendidas como moradia, transporte, alimentação, dentre outras, os estudantes demandam o atendimento integral dessas áreas, pois apesar de considerarem insuficiente ainda tanto o volume da oferta dos serviços e programas como o valor pago pelo programa de auxílios.

Foram apontados como necessidades atualmente não atendidas, a construção de creches para os filhos e filhas dos estudantes que para permanecerem no curso precisam deixar suas crianças sob o cuidado de alguém. A implementação de mecanismos de participação social, e planejamento participativo, o que envolve a construção de um orçamento mais participativo e de uma gestão democrática.

O aumento do número de profissionais em função da necessidade de atendimento a duas unidades do campus nos três turnos. A implementação de processos avaliativos da política e de transparência social quanto as decisões tomadas e as prioridades consideradas além dos gastos. Foi identificado ainda a necessidade de construção de residência estudantil par aos estudantes de nível superior advindos de outros municípios.

Acerca do objetivo específico IV – “Identificar as possibilidades e desafios da efetivação da política de assistência estudantil para a permanência escolar sob olhar dos gestores, profissionais e estudantes”, constatou-se que no campo dos desafios foram apontados registrados a insuficiência orçamentária da política em relação às demandas, a implementação de um planejamento participativo e de um processo de avaliação da política no campus que democratize a gestão institucional. O estabelecimento de um processo de comunicação e divulgação claro, preciso e efetivo no sentido de chegar ao público alvo as informações necessárias no âmbito da política.

A atuação intersetorial no atendimento as demandas apresentadas também foi apontado como um desafio significativo no processo de implementação da política, bem como a superação da burocratização que perpassa o processo de acesso aos auxílios financeiros. Outro desafio apresentado foi o atendimento integral às demandas estudantis principalmente a partir do pagamento do valor dos auxílios condizente com as reais despesas estudantis. Ademais apontou-se tanto como um desafio como uma possibilidade a construção de residência estudantil para os cursos superiores.

Nota-se que a maioria dos desafios apresentados situam-se no campo das necessidades e demandas estudantis não atendidas atualmente pelo *campus*. É pois, um processo de reconhecimento da comunidade institucional sobre as necessidades do público discente, mas ao mesmo tempo a afirmação dessas necessidades como desafios para a gestão da política, dado o contexto em que se insere a Assistência Estudantil como política pública social destinada a um amplo público que a coloca amplas e inúmeras demandas a serem atendidas a partir de um orçamento até então insuficiente.

No campo das possibilidades os apontamentos situaram-se em torno da concepção de que a política em questão se constitui como uma oportunidade real para a permanência estudantil de inúmeros sujeitos que historicamente, principalmente pela condição social e econômica, foram excluídos do acesso ao ensino superior, e mesmo em situações de terem acesso se veem impossibilitados de permanecer e concluir esse nível de ensino dado a ausência de condições biopsicossociais e econômicas.

Outra possibilidade apontada foi a luta estudantil como instrumento para ampliação e qualificação dos serviços e programas existentes no campo da Assistência Estudantil, pois a mobilização estudantil faz-se necessária para a garantia do direito ao acesso e a permanência, e principalmente para assegurar a participação e controle social da política da qual são beneficiários e podem contribuir na construção e ampliação da qualidade dos serviços e programas prestados.

Ademais, constata-se com a presente pesquisa que tanto a Política de Assistência Estudantil como um todo, quanto especificamente através do Programa de Auxílios Pecuniários, têm se constituído como um importante mecanismo de garantia das condições, ainda que mínimas, de permanência, conforme os dados quantitativos, expressos por exemplo no gráfico 20. Quanto aos dados qualitativos da pesquisa de campo, foi possível identificar o quanto a Política de Assistência Estudantil, principalmente através do Programa de Auxílios, é importante para garantir a permanência e o sucesso escolar dos discentes.

A presente pesquisa encontrou como principais limitações estabelecer análises sobre o total de estudantes que foram beneficiários da política de Assistência Estudantil no período analisado (2011 a 2015) tanto por falta de dados institucionais, como a dificuldade para acessar os estudantes egressos. Outra dificuldade encarada como desafio e parcialmente vencida, foi pesquisar estudantes que já são egressos da instituição, isso porque tanto por falta de meios de contato com esses estudantes, quanto pela falta de tempo ou de interesse de alguns em responder aos questionários. Outro desafio, foi conviver com a tênue realidade entre ser ao mesmo profissional (Assistente Social) da equipe técnica de Assistência Estudantil e pesquisadora dessa mesma política. O acesso aos dados sobre o orçamento público e informações detalhadas sobre o processo de elaboração e execução deste, constituiu-se como um enorme desafio a essa pesquisa.

Cabe destacar que fica o desafio para pesquisas futuras, investigar o impacto dos serviços ofertados na trajetória de vida pessoal e profissional desses estudantes beneficiários, uma vez que foi notório a partir dessa pesquisa que, o fato de acessar a assistência estudantil se constitui como uma oportunidade real não só de acessar e permanecer na educação superior, mas de construir um percurso formativo que tem por objetivo fim o acesso ao mercado de trabalho e a melhores condições de renda e de vida. E sem a assistência estudantil esse percurso ou seria mais difícil ou em muitos casos inviável de ser construído.

Pode-se ainda, encarar em pesquisas futuras o desafio de traçar a trajetória de vida desses beneficiários no campo da política de educação e ao mesmo tempo investigar a trajetória de vida de jovens do mesmo perfil socioeconômico que acessaram a política de educação mas não contaram com o acesso à política de Assistência Estudantil. Há ainda a possibilidade necessária, de que pesquisas futuras se direcionem para avaliar o tempo de permanência dos beneficiários nos cursos em relação ao tempo de permanência dos não beneficiários da política de Assistência Estudantil, pois isso tornará possível identificar o índice de sucesso escolar quanto ao tempo que esses estudantes têm levado para concluir seus cursos.

Portanto, cabe notar que além dos desafios apontados acima existem outros tantos a serem avaliados pela dimensão da pesquisa científica que contribua para a equidade e justiça social no campo da educação a partir da consideração dos impactos promovidos por políticas e programas de inclusão social como o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_071\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil\\_da\\_Andifes\\_completo.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf). Data de acesso: 19/03/2018.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Ibero-americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación** (2008) - Volumen 6, Número 4. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7.pdf>

ARAUJO, Sandy Andreza de L.; BEZERRA, Maria Claudene. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica: entre textos e contextos. In: **A educação profissional: ensaios sobre a formação e qualificação de trabalhadores/** Adriana Alves da Silva [et. al]; Antonia de Abreu Sousa; Jerciano Pinheiro Feijó; Keila Souza Lima Cruz (organizadores). – Recife: Imprima, 2016.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** – 3. ed. – Campinas – SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol.; 56).

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARRETO, Andreia. A mulher no Ensino superior Distribuição e Representatividade. In: **Cadernos do GEA.** – n.6 (jul./dez. 2014). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012-v. Semestral ISSN 2317-3246.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_-**Política Social no Capitalismo Tardio.** - . 4<sup>a</sup>. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_- Política social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social direitos e competências profissionais,** ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_- Política Social no Contexto da Crise Capitalista. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília: ABEPSS/CFESS. 2009.

\_\_\_\_\_-Fundamentos de Política Social. In: **Serviço Social e saúde.** (Ana Elizabete Mota, [et.al.]). – 4. ed. – São Paulo: Cortez: Brasília – DF: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009. BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca Básica do Serviço Social).

BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara Morais. **Questão Social e Direitos**. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: ABEPS/CFESS, 2009.  
BETZEK, Simone Beatris Farinon. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil –PNAES na UTFPR Campus Medianeira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo - Marília, 2015.

BOSCHETTI, Ivanete. Os Custos da Crise Para a Política Social. In: **Capitalismo em crise, política social e direitos**. – (orgs.) Ivanete Boschetti [et. al]. - São Paulo. Cortez, 2010.

BOSCHETTI, Ivanete; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Imprecisão Conceitual e Pulverização dos Recursos Federais na Função Assistência Social. **Revista Ser Social**, n. 12. UNB, 2003.

BRASIL. **Decreto Nº 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>

\_\_\_\_\_-**Lei 8.742/93**- LOAS ANOTADA. Brasília, 2009. Disponível em<[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/LoasAnotada.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf)>

\_\_\_\_\_-Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: LOPES, Cinthia Fonseca; CRUZ, Erivânia Bernardino (orgs.). **VADE MECUM DO SERVIÇO SOCIAL**. 4. Ed. Fortaleza: Premius, 2013.

\_\_\_\_\_-**Decreto nº 7.234 de 19 de Julho de 2010**. Regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acessado em: 20/01/2016.

\_\_\_\_\_- **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para todos, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)

\_\_\_\_\_-**Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm)

\_\_\_\_\_-**Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Data de acesso: 21/09/2017.

\_\_\_\_\_- **Decreto Nº 14.343, de 7 de setembro de 1920** - Publicação Original. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Data de acesso; 19/03/2018

\_\_\_\_\_ - **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915** - Publicação Original. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>. Data de acesso: 19/03/2018.

\_\_\_\_\_ - **lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** - Publicação Original. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Data de acesso: 19/03/2018.

\_\_\_\_\_ - **lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968** - Publicação Original. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Data de acesso 19/03/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Data de acesso: 19/03/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>

CASTRO, Alba Teresa B. de. Política educacional e direitos sociais: reconfigurações do ensino superior no Brasil. In: **Capitalismo em crise, política social e direitos**. Ivanete Boschetti ... [et al.] (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, André Luis Rabelo. Burocracia e Políticas Públicas: Reflexões sobre o campo da Implementação In: **Revista Espacios**. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 41) Año 2017 Acessado em 04/06/2018.

CAVALHEIRO, Joselia Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social**: alcances, perspectivas e desafios. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, BR-RS, 2013.

CHAGURI, Jonathas de P.; TONELLI, Juliana R. A.; BONADIO, Marcia R. C. A reforma do estado: qual a natureza da política educacional nos anos 1990. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.16, n.2, p. 521-544, set./dez. 2011 - ISSN 1981-9951.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro**: a formação dos oligopólios. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6188/1/Artigo\\_ExpansaoPrivatizacaoMercantilizacao.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6188/1/Artigo_ExpansaoPrivatizacaoMercantilizacao.pdf). Data de acesso: 21/09/2017.

CHESNAIS, François. O Capital Portador de Juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: **A finança mundializada**. Boitempo: 2005.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 466/2012 do CNS**. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Data de acesso 21/09/2017.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out. Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>.> Acessado em 20/01/2016

DUMARESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. **Análise da política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza** – sob o olhar dos discentes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2014.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.25 no.94 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-403620170](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620170)

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 – MG, 2014.

Fórum Nacional de Planejamento e Administração (FORPLAN). **Metodologia da matriz orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico de 2016**. Conselho Nacional da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). 2016. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/509831/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_ANEXO%20RESPOSTA-VANESSA%20CARRIAO- Metodologia\\_da\\_Matriz\\_2016\\_Homologada\\_SETEC\\_12\\_08\\_2015.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/509831/RESPOSTA_PEDIDO_ANEXO%20RESPOSTA-VANESSA%20CARRIAO- Metodologia_da_Matriz_2016_Homologada_SETEC_12_08_2015.pdf)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. – 22.ed. – São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **-O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. (Tradução: João Alexandre Peschanski). – São Paulo: Boitempo, 2011.

IPECE – PERFIL BÁSICO MUNICIPAL 2016 – Iguatu. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/index.php/2016-12-16-13-09-40>

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. – 7ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **In: Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Guia de orçamento participativo da assistência estudantil do IFCE**. Fortaleza-CE, Junho, 2017. Disponível em: <http://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/guia-de-orcamento-participativo-na-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf/view>. Data de acesso: 19/09/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo; João Ferreira de Oliveira; Mirza Seabra Toschi – 10. ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

LORENZET, Deloize. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no Estado do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151686>

MANCEBO, Deise. **Educação Superior no Brasil: Expansão e Tendências (1995-2014)**. – UERJ Agência Financiadora: CAPES/OBEDUC; CNPQ 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Data de acesso: 21/09/2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Mauricio Ferreira; ALMEIDA, Nayron Henrique Santana; SOUSA, Sandra Francisco da Silva; SARTORI, Isabel; EMBIRUÇU, Marcelo. Matriz de distribuição do orçamento para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: análise crítica e proposição de um novo modelo. **In: XVI Congresso Latino-Iberoamericano de Gestão da Tecnologia**. Brasil, 2015. Disponível em: <http://altec2015.nitec.co/altec/papers/754.pdf>

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **In: Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315756131\\_AMOSTRAGEM\\_E\\_SATURACAO\\_E\\_M\\_PESQUISA\\_QUALITATIVA\\_CONSENSOS\\_E\\_CONTROVERSIAS\\_SAMPLING\\_AND\\_SATURATION\\_IN\\_QUALITATIVE\\_RESEARCH\\_CONSENSUSES\\_AND\\_CONTROVERSIAS](https://www.researchgate.net/publication/315756131_AMOSTRAGEM_E_SATURACAO_E_M_PESQUISA_QUALITATIVA_CONSENSOS_E_CONTROVERSIAS_SAMPLING_AND_SATURATION_IN_QUALITATIVE_RESEARCH_CONSENSUSES_AND_CONTROVERSIAS). Data de acesso: 19/03/2018.

\_\_\_\_\_. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. **In: Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da Pesquisa Social. **In: Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. – Suely Ferreira Deslandes [et. al] (orgs.). 28 ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2014**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2011.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2011.zip)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2015**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2015.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip)

\_\_\_\_\_. PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Data de acesso 19/03/2018.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social**: um estudo sobre as tendências da previdência e assistência social brasileira nos anos 80 e 90. – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite; SANTOS, Josiane Soares. **Assistência Estudantil no IFS**. 1. Ed. Aracaju. Edifs, 2014.

NASCIMENTO, Alexandre; VELOSO, Tereza Christina M. A Participação Dos Institutos Federais na Expansão da Educação Superior Pública Federal no Brasil entre 2006 e 2014. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR** ISSN 2446-6123. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_5/5-006.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-006.pdf). Data de acesso: 21/09/2017.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. – 16.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO Tereza Christina Mertens Aguiar. A assistência estudantil na universidade federal de mato grosso: aspectos socioeconômicos de estudantes beneficiados. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_5/5-002.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-002.pdf)

OLIVEIRA, Francisco de. O culto a Moloch: Bresser Pereira e a reforma gerencial do Estado. In: **Política Social e Democracia**. Maria I. Souza Bravo; Potyara A. P. Pereira (Organizadoras). – 5. ed. – São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: **Brasil. Novembro de 2002 IES/2002/ED/PI/11** Date of Publication: November 2002. CAPES. Porto Alegre. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. In: Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17782/10147>.

\_\_\_\_\_. - Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058/3325>. Data de acesso: 04/10/2017

\_\_\_\_\_. - A política de educação profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34; 2011**, Natal. **Anais...** Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Data do acesso: 21/09/2017.

\_\_\_\_\_. - Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), v.1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128>. Data de acesso: 21/09/2017.

PEREIRA, Potyara A. Pereira. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Sobre a política de assistência social no Brasil. In: **Política Social e Democracia**. Maria Inês Souza Bravo e Potyara A.P. Pereira (orgs). – 5. ed. – São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

PERONI, V.M.V. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado**. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul ANPESUL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Itajaí, 2008.

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera Pública e Conselhos de Assistência Social**: caminhos da construção democrática. – 6. ed. – São Paulo. Cortez, 2011.

RAMALHO, Ludimila Eleonora Gomes. **Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional**. Dissertação. Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos de cursos de graduação e pós graduação. 4. ed. 2009. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUDÍO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 40. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil**. – São Paulo. Cortez, 2010.

SANTIAGO, S. N. **A política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010**. Dissertação de Mestrado. Belém – PA. 2014. UFPA. Disponível em: [http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/m14\\_salo.pdf](http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/m14_salo.pdf)

SANTOS, Renata Eusébio dos. **Política de assistência estudantil na educação profissional do IFCE: dilemas e desafios no contexto da crise estrutural do capital**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Limoeiro do Norte. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. ver. 1 reimp. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004). Data de acesso: 21/09/2017.

SILVA, Iza Angélica Carvalho da.; BRANDÃO, Benasser Souza. **A burocracia estatal e seus efeitos sobre a política pública educacional no Brasil**. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131979/2014-289.pdf?sequence=1>  
Acessado em 4 de junho de 2018

SILVA FILHO, Roberto L. Lobo e.; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; e LOBO, Maria Beatriz de C. M.. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Data do acesso: 19/03/2019.

SILVA, Leonardo Thompson da. Política de educação e território: a expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no Brasil e suas escalas de ação In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território**, 2014. Rio de Janeiro. Porto Alegre: Editora Letra1; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014, p. 654-665. ISBN 978-85-63800-17-6. Disponível em: <http://www.editoraleta1.com.br/anais-congeo/arquivos/978-85-63800-17-6-p654-665.pdf>. Data de acesso: 21/09/2017.

SOARES, Antônio Demontêu Aurélio. **A educação ambiental na formação do Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Iguatu-CE**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2010.

SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. **Autonomia universitária ou liberalização para do mercado de ensino superior brasileiro?** A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso. – São Carlos: Pedro & João Editores. Porto Velho: EDUFRO, 2009. 208 p.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia:** assistência estudantil da educação Profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política Social) -- Universidade de Brasília, 2017.

TAUFICK, A. L. de O. L. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2013. Disponível em:  
[http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/dissertacao\\_a\\_n\\_taufick.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/dissertacao_a_n_taufick.pdf)

THERBORN, Goran; ANDERSON, Perry; BORÓN, Atílio; SALAMA, Pierre; e SADER, Emir. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. (Conferência) In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

VARGAS, M. de L. F. Ensino Superior, Assistência Estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação, Campinas;** Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a08.pdf>>.

VASCONCELOS, Natalia 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

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários.** – São Paulo: Atlas, 2008.

## **APÊNDICES**

## APENDICE – A - QUESTIONÁRIO

Convidamos você a participar da pesquisa “Análise da Política de Assistência Estudantil na garantia das condições de permanência no ensino superior: a realidade do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu” que tem como objetivo analisar as condições de permanência ofertadas pela política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu aos estudantes dos cursos superiores do período de 2011 a 2015, período compreendido entre a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Instituição e a regulamentação interna da Política de Assistência Estudantil do IFCE. Na presente pesquisa será considerada a perspectiva dos gestores, profissionais e estudantes que compõem diretamente as dimensões da gestão, planejamento e avaliação da referida política.

Declaramos para os devidos fins que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, mas a identidade dos entrevistados será preservada. Todas as informações aqui fornecidas serão utilizadas para uso exclusivo em pesquisa. Ao preencher o questionário você estará aceitando contribuir com reflexões que podem culminar em melhorias da política de assistência estudantil.

RESPONDENTE Nº \_\_\_\_\_

### A - Perfil Básico do Estudante Respondente

( ) DISCENTE (ATUAL)      ( ) EGRESSO

1. Sexo 1.1 M ( ) 1.2 F ( )

2. Curso de matrícula:

2.1 ( ) Bacharelado em Serviço Social

2.2 ( ) Licenciatura em Química

2.3 ( ) Tecnologia em Irrigação e Drenagem

3. Trabalha na área do curso?

3.1 ( ) Sim 3.2 ( ) Não

4. Ano de Ingresso ( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013 ( ) 2014 ( ) 2015

5. Ano de Conclusão

( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016 ( ) 2017 ( ) 2018 ( ) 2019 ( ) DESISTENTE

Se desistente, indique o(s) motivo(s) da desistência do curso

\_\_\_\_\_

6. Município da residência de origem no período do curso \_\_\_\_\_

7. Qual o seu Coeficiente de Rendimento Acadêmico? \_\_\_\_\_

8. Você já ficou retido/a (reprovou) em alguma disciplina?

8.1 ( ) Sim 8.2 ( ) Não

8.1.1 Se sim, quantas reprovações no total \_\_\_\_\_

### B - Sobre a Assistência Estudantil no Campus Iguatu

1. Você enfrentou algum(s) problema(s)/dificuldades em permanecer no curso no qual se matriculou?

1.1 Sim ( ) 1.2 ( ) Não (nenhuma).

Se sim:

1.1.1 ( ) Financeiros

1.1.2 ( ) Psicológicos/psiquiátrico

1.1.3 ( ) Condições de Saúde

1.1.4 ( ) Dificuldade de Aprendizagem

1.1.5 ( ) Metodologia de ensino de professores

1.1.6 ( ) Transporte

1.1.7 ( ) Insegurança alimentar (falta de condições de alimentar-se, ou de comprar alimentos)

1.1.8 ( ) Trabalhava no período da graduação

1.1.9 ( ) Acessibilidade

1.1.10 Outras \_\_\_\_\_

2. Você recebeu algum tipo de auxílio em pecúnia (dinheiro) da Assistência Estudantil?

2.1 ( ) SIM 2.2 ( ) Não

2.1.1 Se sim, qual o auxílio você recebia \_\_\_\_\_

2.1.1.1 Se recebia, o valor era suficiente para o fim destinado

2.1.1.1.1 Sim ( ) 2.1.1.1.2 Não ( )

2.2.1 Se não recebia nenhum tipo de auxílio em pecúnia indique os motivos porque não recebia (egressos)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se parou de receber, indique?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Existe algum entrave ou dificuldade para acessar os serviços e programas da Assistência Estudantil no campus Iguatu?

3.1 ( ) Não 3.2 Sim ( )

3.2.1 Se sim, qual/is?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Para você o que é assistência estudantil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Qual a importância da Assistência Estudantil para sua permanência no ensino superior?

5.1 ( ) Muito importante

5.2 ( ) Importante

5.3 ( ) De pouca importância

5.4 ( ) Sem importância

5.5 Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**C - Sobre a gestão e planejamento da Política de Assistência Estudantil no campus**

1. Você participou de algum encontro/evento sobre Assistência Estudantil no campus Iguatu que tinha por objetivo planejar ou avaliar as ações, serviços, programas, projetos ou auxílios ofertados durante o período de 2011 a 2015?

1.1 ( ) Não    1.2 ( ) Sim

Se sim, Qual \_\_\_\_\_

2. Você considera a atuação dos profissionais da equipe de assistência estudantil (Assistentes sociais, psicólogos, assistentes de alunos, e chefes de departamento de assuntos estudantis):

2.1 ( ) Boa

2.2 ( ) Ótima

2.3 ( ) Regular

2.4 ( ) Insuficiente

2.5 Por quê? (Justifique sua resposta) \_\_\_\_\_

3. Sobre os serviços e programas ofertados pela política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu, assinale abaixo o(s) que você acessou no seu período de graduação:

3.1 ( ) Auxílio Moradia    3.6 ( ) Auxílio formação/bolsa de trabalho    3.2 ( ) Auxílio Transporte    3.7 ( ) Alimentação no Refeitório

3.3 ( ) Auxílio discente pai e mãe    3.8 ( ) Atendimento odontológico

3.4 ( ) Atendimento de enfermagem    3.9 ( ) Atendimento Psicológico

3.5 ( ) Atendimento médico    3.10 ( ) Auxílio óculos

3.11 ( ) Outros \_\_\_\_\_

4. Com que frequência você acessou os serviços e ou auxílios ofertados pela Assistência Estudantil no campus:

4.1 ( ) Sempre

4.2 ( ) Geralmente

4.3 ( ) As vezes

4.4 ( ) Raramente

4.5 ( ) Nunca

5. Na sua opinião a gestão e planejamento da política de assistência estudantil no campus Iguatu, é uma gestão participativa? Ou seja, desenvolve momentos/encontros, ações etc. nas quais os estudantes participam ativamente da construção e das decisões referentes a Assistência Estudantil no campus.

5.1 ( ) Sim    5.2 ( ) Não

6. De 0 a 10, onde 0 se refere a ausência de qualidade e 10 é a qualidade máxima, qual o nível de qualidade você atribuiria a política de Assistência Estudantil ofertada no campus Iguatu?

6.1 ( ) 0

6.2 ( ) 1

6.3 ( ) 2

- 6.4 ( ) 3
- 6.5 ( ) 4
- 6.6 ( ) 5
- 6.7 ( ) 6
- 6.8 ( ) 7
- 6.9 ( ) 8
- 6.10 ( ) 9
- 6.11 ( ) 10

7. Elenque um (ou mais) desafio(s)/limite(s) da Política de Assistência Estudantil no IFCE campus Iguatu?

---

---

8. Você conhece as legislações (leis, decretos, regulamentos, resoluções) nacionais e locais que dispõem sobre a Assistência Estudantil?

8.1 ( ) Não      8.2 ( ) Sim

8.2.1 Se sim, indique as que você conhece.

---

---

## APENDICE – B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Convidamos você a participar da pesquisa “Análise da Política de Assistência Estudantil na garantia das condições de permanência no ensino superior: a realidade do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu” que tem como objetivo analisar as condições de permanência ofertadas pela política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu aos estudantes dos cursos superiores do período de 2011 a 2015, período compreendido entre a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Instituição e a regulamentação interna da Política de Assistência Estudantil do IFCE. Na presente pesquisa será considerada a perspectiva dos gestores, profissionais e estudantes que compõem diretamente as dimensões da gestão, planejamento e avaliação da referida política.

Declaramos para os devidos fins que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, mas a identidade dos entrevistados será preservada. Todas as informações aqui fornecidas serão utilizadas para uso exclusivo em pesquisa. Ao preencher o questionário você estará aceitando contribuir com reflexões que podem culminar em melhorias da política de assistência estudantil.

ENTREVISTADO Nº \_\_\_\_\_

### A - PERFIL BÁSICO DO ENTREVISTADO

( ) GESTOR                      ( ) PROFISSIONAL

DESDE QUANDO? \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_

Área de Formação \_\_\_\_\_

CARGO/FUNÇÃO \_\_\_\_\_

### B – SOBRE A ASSISTENCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS IGUATU

1. Para você, o que é a Assistência Estudantil (concepção/conceito)?
2. Quais são os principais objetivos da Assistência Estudantil e qual o público a que ela se destina?
3. Você considera que existe algum entrave ou dificuldade para acessar os serviços e programas da Assistência Estudantil no campus Iguatu?  
3.1 ( ) Não    3.2 Sim ( )  
3.2.1 Porquê?
4. Qual a importância da Assistência Estudantil para a permanência no ensino superior?  
4.1 ( ) Muito importante  
4.2 ( ) Importante  
4.3 ( ) De pouca importância  
4.4 ( ) Sem importância  
4.5 Porquê?

---

---

---

### C - Sobre a gestão e planejamento da Política de Assistência Estudantil no campus

1. Como você analisa a gestão e planejamento das ações, serviços, programas e projetos da Assistência Estudantil na instituição?

2. Existe alguma forma de acompanhamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil na Instituição?

2.1 ( ) Não      2.2 ( ) Sim      2.3 ( ) Desconhece

2.2.1 Se sim,

especifique:

---

---

---

3. A instituição promoveu ou promove algum evento ou ação para refletir e discutir sobre a política de Assistência Estudantil junto aos alunos e servidores?

4. Como é construído internamente o orçamento da política de Assistência Estudantil no campus, ou seja, a partir de que critérios e fatos são definidas as prioridades para a devida alocação de recursos?

5. Você considera o orçamento da política de Assistência Estudantil suficiente para as necessidades apresentadas pelos estudantes? Porquê?

6. Você conhece as legislações (leis, decretos, regulamentos, resoluções) nacionais e locais que dispõem sobre a Assistência Estudantil?

6.1 ( ) Não      6.2 ( ) Sim

6.2.1 se sim, indique as que você conhece

---

---

---

7. De 0 a 10, onde 0 se refere a ausência de qualidade e 10 é a qualidade máxima, qual o nível de qualidade você atribuiria a política de Assistência Estudantil ofertada no campus Iguatu?

7.1 ( ) 0

7.2 ( ) 1

7.3 ( ) 2

7.4 ( ) 3

7.5 ( ) 4

7.6 ( ) 5

7.7 ( ) 6

7.8 ( ) 7

7.9 ( ) 8

7.10 ( ) 9

7.11 ( ) 10

8. Aponte um ou mais limites e desafios da política de Assistência Estudantil em garantir as condições de permanência. Quais você considera principais no que se refere ao campus Iguatu.

9. Aponte uma ou mais possibilidades no campo da Assistência Estudantil, em relação a melhorar o que já existe ou criar novas frentes de trabalho no âmbito dessa política.