



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

**MICHELLY LINHARES DE MORAES**

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS: UMA  
AVALIAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES ATENDIDOS**

**FORTALEZA**

**2022**

MICHELLY LINHARES DE MORAES

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS: UMA  
AVALIAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES ATENDIDOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Uribam Xavier de Holanda

FORTALEZA

2022

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)

---

- M822a Moraes, Michelly Linhares de.  
A assistência estudantil no Campus da UFC em Russas : uma avaliação a partir das perspectivas dos estudantes atendidos / Michelly Linhares de Moraes. – 2022.  
139 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Prof. Dr. Francisco Uribam Xavier de Holanda.
1. ensino superior. 2. acesso e permanência. 3. assistência estudantil. 4. Campus de Russas. 5. avaliação contra-hegemônica. I. Título.

CDD 320.6

---

MICHELLY LINHARES DE MORAES

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS: UMA  
AVALIAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES ATENDIDOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em 12/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Francisco Uribam Xavier de Holanda (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

## AGRADECIMENTOS

O trabalho do pesquisador (a) é por diversas vezes, solitário, angustiante e conflituoso, exigindo dedicação, tempo e certas renúncias. Porém, é muito gratificante saber que existe tanta gente influenciando, torcendo e exalando energia boa para tornar os dias mais leves e possíveis. Deixo aqui o meu registro de gratidão às diversas mãos, palavras, orientações, atos e colos que tornaram este ciclo possível.

A Deus e suas infinitas formas de ser, de me amar e me acolher, nossa conexão é tão múltipla e divina.

Ao meu companheiro de todos os dias, Moraes Neto, um dos maiores incentivadores deste desafiante projeto, obrigada, pela escolha diária, e por tanta parceria, compreensão e cuidado em forma de amor.

A Universidade Federal do Ceará, minha segunda casa há mais de dez anos, viver esse universo, é um presente em forma de conhecimento, de encontros de vida e de constantes desafios. Cabe a mim defendê-la e exaltá-la.

A todos que fazem o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) pelos direcionamentos, provocações e pela luta a favor da educação pública e de qualidade.

Aos colegas de turma, pelas trocas e os desafios compartilhados, em especial a Lis e a Natielly, pelo apoio e pelas escutas atentas, tão fundamentais neste processo.

Ao Prof. Uribam Xavier, pela disponibilidade, pelo incentivo e pelas inúmeras provocações, as quais foram primordiais para construção desta dissertação.

Aos examinadores, Profa. Rejane Andrade, Profa. Gil Célio e Profa. Milena Braz, pela gentileza no aceite do convite e pelas valiosas contribuições.

Ao Prof. Lindberg Gonçalves, Diretor do Campus de Russas, pela anuência do afastamento parcial de minhas atividades laborais, no início do mestrado, e pela disponibilidade de material e dados empíricos para construção desta dissertação.

A super equipe do Campus de Russas, que compartilharam comigo os desafios e as conquistas da instalação de um novo campus no interior do estado, especialmente, a Luciana, pelas informações compartilhadas com tanta presteza, ao querido Prof. Luiz, e os meus “muidinhos” da diretoria, Fred, Bergson, João, Delano e Sheyla, sem o apoio de vocês, nem sei como seria.

Aos estudantes, técnicos e docentes do Campus de Russas, interlocutores desta pesquisa, pela confiança e pelas histórias compartilhadas, as quais deram significado social e humano a esta dissertação.

A Pró-Reitoria de Graduação, em especial a Profa. Ana Paula Medeiros, a Profa. Simone Borges e o Prof. Rafael Braz, pela compreensão e confiança depositadas no meu trabalho, e aos queridos Cris e Victor, pelo acolhimento, trocas e suporte desde que cheguei.

Aos amigos que tornaram a caminhada mais sutil e divertida, em especial a minha amiga Marília, pela escuta, pelo apoio e pelas vitórias e frustrações compartilhadas desde a época de graduação.

Aos meus amados pais, Elení e José, aos meus irmãos e parceiros, Michell, Glória e Eliete, e a minha Lia, pacotinho de amor e sapequices. Gratidão pelas preces, pelos almoços de domingo, pelas conversas longas e aleatórias e pelas discussões bestas, que sempre me acolhem da forma mais singela e sublime desse mundo. Vocês são meu lar.

Aos queridos Matheus e Anne, que cuidam do meu corpo, respeitam meus limites e que me desafiam constantemente a buscar o melhor de mim.

Por fim, gratidão a todas as mãos que, de forma direta ou indireta, compartilharam para que este ciclo fosse concluído.

## RESUMO

Este estudo trata da avaliação da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará no Campus de Russas, tendo como documento norteador o Decreto nº 7.234/2010, o qual instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES foi regulamentado em um contexto político neodesenvolvimentista o qual propiciou reformas e transformações na política de educação nacional; sendo legitimado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e pelas lutas dos movimentos estudantis e das entidades representativas de dirigentes acadêmicos. Com ênfase no ensino superior público, e focalizada nos sujeitos socioeconomicamente vulneráveis, o programa tem como intuito viabilizar condições de acesso e permanência necessárias ao exercício do direito à educação. Nesse sentido, considerando a assistência estudantil como uma estratégia inserida na política educacional para promover a inclusão social, esta pesquisa tem como objetivo apresentar as concepções de assistência estudantil que norteiam as ações desenvolvidas no âmbito da UFC e do Campus de Russas; verificar o alcance dessas ações no tocante a permanência e desempenho acadêmico dos discentes atendidos; e investigar como a assistência estudantil é assimilada pelos atores envolvidos. A abordagem metodológica adotada é qualitativa e contra-hegemônica, sendo inspirada nas perspectivas de avaliação de políticas públicas de Raul Lejano (modelo experiencial) e Lea Rodrigues (avaliação em profundidade). Os resultados apontaram contradições no processo de implantação, e limites quanto ao alcance da política, sobretudo, no que diz respeito a cobertura dos serviços ofertados no Campus de Russas, e nas subjetividades presentes nos contextos sociais e individuais dos sujeitos atendidos. No entanto, constatou-se, a importância e a necessidade de fortalecer a assistência estudantil, enquanto política social, à medida que, o acesso a ela, potencializa a inclusão e o pertencimento social dos estudantes, pela via educacional.

**Palavras-chave:** ensino superior; acesso e permanência; assistência estudantil; Campus de Russas; avaliação contra-hegemônica.

## ABSTRACT

This study deals with the evaluation of the Student Assistance Policy of the Federal University of Ceará at the Russas Campus, having as a guiding document the Decree Number 7.234/2010, which established the National Program of Student Assistance (PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil). The PNAES was regulated during a neo-developmental political context, which led to reforms and transformations in the national education policy; and it was legitimized by the Support Program for Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), and by the struggles of student movements and entities representing the board of deans. With emphasis on public higher education, and focusing on socioeconomically vulnerable individuals, the program aims to enable the conditions of access and permanence necessary to the right to education. In this sense, considering the student assistance as a strategy within the educational policy to promote social inclusion, this research aims to present the conceptions of student assistance that guide the actions developed at the UFC and the Campus of Russas; verify the extent of these actions regarding the permanence and academic performance of the students assisted by the program; and investigate how student assistance is perceived by the actors involved. The methodological approach adopted is qualitative and counter-hegemonic, inspired by the perspectives of public policy evaluation by Raul Lejano (experiential method) and Lea Rodrigues (in-depth evaluation). The results pointed to contradictions in the implementation process, as well as limits to the reaching of the policy, with respect to the coverage of the services offered at the Russas Campus, and to the subjectivities present in the social and individual contexts of the assisted students. However, it was noted the importance and the need to reinforce student assistance as a social policy, since access to it enables the social inclusion and sense of belonging of students by means of education.

**Keywords:** higher education; access and permanence; student assistance; UFC Russas Campus; counter-hegemonic evaluation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectiva avaliativa da pesquisa .....	30
Figura 2 – Organograma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFC.....	60
Figura 3 – Localidade de origem dos estudantes atendidos pela assistência estudantil do Campus de Russas (2015-2018) .....	78
Figura 4 – Renda per capita dos estudantes atendidos pela assistência estudantil do Campus de Russas (2015-2018) .....	79

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Programas e ações de assistência estudantil ofertados na UFC .....	61
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados gerais da expansão do ensino superior (2003-2011) .....	53
Tabela 2 – Situação das primeiras turmas dos cursos de graduação do Campus de Russas .....	72
Tabela 3 – Quantitativo de vagas ofertadas pela assistência estudantil no Campus de Russas .....	75
Tabela 4 – Localidade de origem dos estudantes do Campus de Russas .....	78
Tabela 5 – Situação dos estudantes atendidos pelo auxílio moradia do Campus de Russas .....	81
Tabela 6 – Caracterização do grupo de estudantes egressos .....	83
Tabela 7 – Caracterização do grupo de estudantes evadidos .....	84

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CASE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAD	Coordenadoria de Atividades Desportivas
CARUS	Casa dos Amigos de Russas
CEIA	Centro de Educação Integrada à Infância e Adolescência
CEU	Clube de Estudantes Universitários
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CGU	Controladoria Geral da União
CONSUNI	Conselho Universitário
CRU	Coordenadoria do Restaurante Universitário
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INC	Instrução Normativa Conjunta
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Política de Assistência Estudantil
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJA	Universidade Federal Jaguaribana
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO .....	14
2	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA .....	22
2.1	O campo de avaliação de políticas públicas .....	24
2.2	A assistência estudantil no Brasil: lutas, articulações e trajetória histórica .....	31
3	CONTEXTUALIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	37
3.1	Origens e conjuntura do ensino superior no Brasil .....	37
3.2	A expansão do ensino superior e os desdobramentos na assistência estudantil ....	44
3.3	O Programa REUNI e o lugar da assistência estudantil .....	49
4	O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: REFLEXÕES DO TEXTO E DO CONTEXTO .....	55
4.1	PNAES: fundamentação e considerações do marco legal .....	55
4.2	A assistência estudantil na UFC .....	59
5	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS .....	66
5.1	Implantação e particularidades do Campus de Russas .....	67
5.2	Atuação e Ações da Assistência Estudantil no Campus de Russas .....	73
5.3	Mapeamento da AE no Campus de Russas .....	76
6	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DAS NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ATENDIDOS: INTERPRETANDO O “OLHAR DISCENTE” .....	83
6.1	Trajetória escolar e expectativas .....	85
6.2	Acesso ao ensino superior e os desafios sociais .....	88
6.3	A assistência estudantil sob a ótica dos estudantes .....	92
6.4	Permanência e perspectivas sociais .....	97
6.5	Contextos sociais e o processo de evasão .....	101
6.6	Os docentes e os técnicos-administrativos operantes da assistência estudantil: identificando percepções .....	106
6.6.1	<i>Compreensão da assistência estudantil pelos servidores .....</i>	<i>106</i>
6.6.2	<i>Os desafios da permanência e o acompanhamento estudantil .....</i>	<i>108</i>
7	CONCLUSÕES .....	115
	REFERÊNCIAS .....	122

<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES EGRESSOS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES EVADIDOS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO A – IMAGENS DO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS .....</b>	<b>139</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é fruto de uma construção teórico-empírica que tem como objetivo principal avaliar a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará no Campus de Russas, no tocante a permanência e inclusão social dos discentes atendidos, sobretudo, após a instituição de diretrizes definidas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O interesse pela temática é fruto de reflexões realizadas no ambiente do próprio Campus da UFC em Russas, por ocasião do trabalho desenvolvido na unidade acadêmica. A referida motivação vai ao encontro da teoria de Paugam (2015), a qual aponta que os pesquisadores jamais escolhem totalmente ao acaso seus temas de pesquisa, existindo geralmente um vínculo estreito entre o tema e suas experiências vividas.

Dentro dessa concepção, a escolha do tema justifica-se tanto pela afeição pessoal como estudante vulnerável socioeconomicamente que esta pesquisadora foi durante a educação básica e o curso de graduação, quanto pelo despertado interesse profissional na área, tendo em vista a atuação no período de 2015 a 2019, na Comissão de seleção de bolsas e auxílios da assistência estudantil do Campus de Russas.

Na época, eu ocupava o cargo de secretária executiva da Diretoria do referido Campus, e confesso que tal experiência me trouxe grandes desafios profissionais e pessoais, tendo em vista que meu campo de atuação acadêmico e profissional era totalmente administrativo, entretanto, também provocou curiosidade e disposição para adentrar com mais afinco nas áreas de educação e desigualdade social; diante disso cursei a Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertada pela UFC, o que me permitiu através de debates, provocações, reflexões e da experiência nas comissões do Campus de Russas, a aproximação mais aprofundada com o escopo e os significados da assistência estudantil.

Isso me remete ao período em que eu cursei o ensino médio, no Liceu do Ceará, na época, consegui um estágio remunerado em uma associação filantrópica, denominada Centro de Educação Integrada à Infância e Adolescência (CEIA), localizada no bairro em que eu morava. Alcancei a vaga após concluir um curso de informática ofertado pelo referido Centro, onde acredito ter sido, talvez, meu primeiro contato com um computador. Devido a minha dedicação no curso, eles me chamaram para dar suporte administrativo à secretaria e diretoria, e foi assim que tive minha primeira experiência profissional.



A área do CEIA em que eu estagiava era responsável pela parte de assistência infantil, consistindo numa espécie de escola-creche, onde as crianças permaneciam um turno, e o foco principal era a alimentação. Muitas das crianças não tinham como se alimentar em casa e, tudo era feito sob supervisão de uma nutricionista, sendo realizado o combate à desnutrição infantil. Permaneci lá cerca de um ano e meio e na oportunidade trabalhei com pedagogas e convivi diariamente com crianças e famílias dos mais diversos níveis de vulnerabilidades socioeconômicas.

Confesso que só pude desenvolver uma análise e uma nova percepção dessa experiência vivida, após o acesso ao curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, no sentido de desmistificar minha visão, até então, reduzida e moralista da pobreza, e assim começar a enxergar o ciclo vicioso em que se encontravam aquelas famílias, diante das tantas desigualdades reproduzidas socialmente.

O período em que atuei no Campus de Russas e, especificamente, nas Comissões de seleção da assistência estudantil, me colocou novamente em contato com vivências e realidades que me sensibilizaram e de algum modo fortaleceram minha humanidade. Os diálogos com os estudantes me permitiram refletir e ponderar a respeito dos diferentes contextos e nuances das desigualdades, o que me trouxe múltiplas inquietações quanto à situação política e socioeconômica do local vivenciado, e despertaram em mim a necessidade de pensar sobre o papel social desempenhado pela universidade pública, de conhecer as condições objetivas e subjetivas que se concretiza a assistência estudantil na UFC e no Campus de Russas, e de investigar os limites e viabilidades desse programa no âmbito estudado.

Assim, apesar de reconhecer o avanço da AE como suporte de garantia do direito à educação, este estudo problematiza o programa de assistência estudantil no contexto expansionista do ensino superior público, ao qual apresenta contradições, que apontam para um viés focalizado e seletivo na formulação e implantação de políticas sociais, dado que, de forma geral, os atendidos pela assistência estudantil, são identificados como segmento social historicamente excluído do direito à educação de nível superior.

Nesse sentido, Brandão (2017) aponta não ser possível pensar a educação desvinculando-a de um projeto de classes, onde os interesses econômicos e de mercado tornam-se pilares nas diretrizes que norteiam o sistema de ensino brasileiro, estimulando a criação de políticas públicas dentro da própria política de educação, tanto para subsidiar a sua

operacionalização, como para reduzir os conflitos decorrentes da contradição do capital alastrados para todos os espaços da vida em sociedade, incluindo a escola.

Desse modo, entendo que promover discussões acerca dos programas de acesso e suporte à permanência discente, é uma temática central e pertinente para a compreensão da realidade em que atualmente se insere o ensino superior e as universidades públicas brasileiras. Para tal, desdobram-se como objetivos específicos desta pesquisa: averiguar como se deu a implantação da assistência estudantil na UFC e no Campus de Russas; identificar as ações desenvolvidas e serviços ofertados de AE no âmbito local; verificar o alcance dessas ações no que se refere a permanência dos estudantes atendidos; e investigar as percepções e possíveis limitações do programa na ótica dos sujeitos envolvidos.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi balizada pelos seguintes questionamentos: Como a assistência estudantil foi efetivada no Campus de Russas e como esta é assimilada pelos atores envolvidos? Estariam seus serviços e ações possibilitando a inclusão dos estudantes atendidos? Os quais levaram ao desenvolvimento das seguintes indagações: Como se deu a implantação da assistência estudantil na UFC e no Campus de Russas? Quais programas, auxílios e serviços são disponibilizados aos estudantes? Qual o alcance dessas ações no tocante a permanência e desempenho acadêmico dos discentes atendidos? Como os servidores técnico-administrativos que atuam no programa compreendem a AE? Qual a percepção dos docentes sobre a AE? O que pensam os estudantes atendidos sobre as possibilidades da assistência estudantil, no que se refere à permanência e ao êxito acadêmico? Estaria a assistência estudantil incluindo os estudantes socialmente excluídos?

Ressalto que tais questionamentos não se restringem a investigar o cumprimento de metas do programa, buscarão, para, além disso, investigar os limites e possibilidades do programa de assistência estudantil, enquanto possibilidade de inclusão social a partir da ascensão ao ensino superior.

As respostas para tais indagações foram buscadas a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa e contra-hegemônica, tentando, assim, fugir de mentalidades positivistas, as quais priorizam aspectos como efetividade, padronização e tecnicismo. Desse modo, entende-se que avaliar de maneira contra-hegemônica é considerar as subjetividades e os diferentes aspectos que compõem a política.

Quanto à pesquisa qualitativa, Minayo (2002) destaca que ela não busca homogeneidade, mas, sim, aprofundar-se no mundo dos significados e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações e estatísticas. A autora pontua ainda que

“o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente” (MINAYO, 2002, p. 22), assim, ressaltamos a necessidade do aporte de dados quantitativos na construção desta investigação.

Para tal, foi feita uma tentativa de articulação entre elementos de duas perspectivas de avaliação pós-construtivistas, sendo estas a avaliação experiencial de Raul Lejano (2012), onde segundo o autor, o pesquisador visa chegar mais perto da experiência da política a partir da análise de diferentes conhecimentos empíricos sobre ela; e a avaliação em profundidade desenvolvida por Lea Rodrigues (2008), que para Gussi *et al.* (2020, p. 153) “não constitui um modelo linear, e pronto para ser aplicado. Intenciona, na verdade, compreender a trajetória da política como um todo, a partir da experiência dos diversos atores envolvidos”.

Desse modo, diante do tempo disponível para construção desta pesquisa, e no intuito de torná-la exequível, não há intenção de realizar uma avaliação em profundidade que englobe a completude de todos os seus eixos analíticos<sup>1</sup>. Ressalto, portanto, que a proposta consiste em uma avaliação contra-hegemônica, orientada pelas propostas avaliativas citadas, com foco nas subjetividades da política, integrando as dimensões de análise de conteúdo, análise do contexto histórico e político da implementação da política, e análise da trajetória institucional, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos, considerando, ainda, sua dimensão temporal e territorial.

Optou-se pela junção de elementos das duas perspectivas avaliativas por entender que nenhuma vertente de pensamento é capaz de apreender o objeto em toda sua plenitude, tendo em vista ser a realidade social, sempre mais complexa em fatos e significados. Desse modo, compreende-se que o conhecimento sobre determinado contexto será constantemente aproximado, não sendo possível apropriar-se da completude de suas múltiplas dimensões.

Ressalta-se ainda a natureza exploratória e descritiva da pesquisa. No tocante aos estudos exploratórios, conforme Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), eles possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, a criação de novas hipóteses e a realização de pesquisas mais estruturadas; já as descritivas, segundo os autores, buscam descrever um fenômeno ou

---

<sup>1</sup> A avaliação em profundidade integra quatro grandes eixos de análises, sendo estes: o conteúdo da política; a análise de contexto de formulação da política; a trajetória institucional da política; e o espectro temporal e territorial da política. (Rodrigues, 2008)

O item 2.2 desta pesquisa, denominado “O campo de avaliação de políticas públicas” discorre de forma breve sobre a referida perspectiva avaliativa.

situação em detalhe, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, ou um grupo, assim como mostrar a relação entre os eventos.

No que concerne às técnicas utilizadas, para a coleta de dados, relativos às concepções de assistência estudantil e a implementação do programa, foi realizada uma revisão bibliográfica referente à temática, pesquisas em fontes documentais e entrevistas com sujeitos operantes e atendidos pelo programa.

A revisão da literatura foi fundamental para construção de um arcabouço teórico e histórico acerca do contexto social, político e econômico, assim como os aspectos ideológicos que recaem sobre a educação e demais políticas públicas de caráter social. Para a compreensão da temática em estudo, buscou-se alicerce nos seguintes autores: Luiz Antônio Cunha, Boaventura Souza Santos e Dias Sobrinho, com os quais se trabalhou as vertentes de educação, ensino superior e democratização do acesso; Clefra Guedelho e Natália Vasconcelos destacam-se pela compreensão histórica e evolutiva da assistência estudantil; Lea Rodrigues, Raul Lejano e Alcides Gussi, balizadores da discussão referente ao campo de avaliação de políticas públicas.

No intuito de subsidiar a análise do conteúdo e dos marcos conceituais e legais da política, foi delimitado o seguinte material documental: Constituição Federal do Brasil 1988; Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Resolução CEPE nº08, de 26 de abril de 2013, que dispõe sobre a concessão de bolsas e auxílios financeiros para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos da UFC; Resolução CONSUNI nº 27, de 14 de dezembro de 2012, que regulamentou a criação do Campus de Russas; documentos do memorial do Campus Russas; anuário estatístico da UFC; relatórios de gestão e outros documentos e notícias veiculadas nos sites institucionais.

Para a pesquisa de campo, compreendida por Minayo (2011) como sendo o espectro territorial que corresponde ao objeto de estudo, no qual são traçadas as interações existentes entre interlocutores da pesquisa e investigadora, foram consideradas duas técnicas de coleta de dados: a observação e a entrevista. A primeira, conforme a autora, permite ao pesquisador captar o que não foi dito, mas que está nas entrelinhas da realidade, e a segunda, por sua vez, se apropria da fala dos sujeitos como fonte privilegiada de informações.

Neste sentido, as observações prévias em virtude da proximidade com o objeto pesquisado, provocaram inquietações que levaram a realização deste trabalho e certamente

foram de grande valor para a compreensão do programa no contexto estudado. Assim, a observação permite ao pesquisador adentrar nas estruturas, captando aspectos não revelados, como as “contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados”. (MINAYO, 2011, p. 71).

A etapa de entrevista foi conduzida por roteiros semiestruturados direcionados aos servidores técnico-administrativos responsáveis pela operacionalização da política, aos docentes e aos estudantes atendidos pela política, sendo estes últimos considerados o público central desta investigação. Para tanto, foram entrevistados dois profissionais atuantes na AE, e quatro docentes, tendo como critério de seleção os que ministram disciplinas com alto índice de retenção e evasão; e vinte e sete estudantes, sendo deste universo, quinze estudantes egressos e doze evadidos.

Referente aos estudantes, no intuito de sistematizar o campo de visão, foi feito um recorte avaliativo, onde as entrevistas foram concentradas nos discentes atendidos pelo Programa Auxílio Moradia, tendo em vista que o referido programa contempla todo o período regular do curso de graduação, possibilitando, assim, uma análise mais ampla.

Os roteiros foram elaborados de maneira direcionada para cada grupo, a fim de conhecer as crenças e os significados que os sujeitos possuem a respeito do contexto vivenciado e da política estudada. Ressalto que apesar de estar relativamente estruturada, a entrevista não possuiu caráter taxativo, suscitando muitas vezes, a partir das respostas dos sujeitos, novas indagações no decorrer do diálogo.

O período de realização das entrevistas deu-se de 16 de dezembro de 2021 a 04 março de 2022, sendo todas realizadas de forma individual e através da plataforma digital Google Meet. Ressalto que a utilização da ferramenta digital foi essencial para execução desta etapa, tendo em vista a suspensão presencial de atividades acadêmicas e administrativas na UFC, devido ao então cenário pandêmico, e ao fato de os participantes morarem em diversos municípios do estado e até fora dele. De todo modo, no contato inicial foi ofertado aos participantes, exceto os que estão morando fora do estado do Ceará, um diálogo presencial, porém, todos optaram pelo formato virtual, devido a compatibilidade de tempo e horários. As entrevistas foram gravadas com a autorização de todos os participantes, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, logo no início da gravação.

Os dados e informações obtidos por meio das entrevistas foram primeiramente sistematizados, a partir das transcrições das falas em eixos analíticos, posteriormente, foram analisados, no intuito de encontrar respostas às indagações e inquietações do objeto, e por fim,

interpretados com a intenção de entender os sentidos e significados mais amplos atribuídos pelos sujeitos. Nesta etapa foi realizada análise do conteúdo que segundo Bardin (2011) tem o intuito de enriquecer a leitura exploratória, extrair as diferentes percepções dos sujeitos e explicitar as coerências e incoerências da realidade estudada.

Os resultados desta pesquisa encontram-se estruturados em sete capítulos, incluindo esta apresentação, onde contextualizo meus passos, dilemas, motivações e abordagens metodológicas usadas para na construção do trabalho. Na sequência, os capítulos irão percorrer de forma geral, do macro ao micro, abordando, de início, o contexto geral do ensino superior e da regulamentação do PNAES, e depois a conjuntura específica da assistência estudantil na UFC e no Campus de Russas.

O segundo capítulo apresenta a assistência estudantil como programa social; discorre a respeito do campo de avaliação de políticas públicas e discute, brevemente, a perspectiva de avaliação contra-hegemônica adotada, inspiradas no modelo experiencial desenvolvido por Raul Lejano e na avaliação em profundidade de Lea Rodrigues; sendo abordado ainda o percurso de concepção e implantação da política de assistência estudantil no Brasil.

O terceiro capítulo faz um resgate da trajetória do ensino superior no Brasil, apresentando como sua formação, desenvolvimento e expansão estiveram atrelados ao modelo político, econômico e estrutural do Estado. Nesta seção, também são ressaltadas as expansões do ensino superior ao longo do tempo e o lugar da assistência estudantil nesse processo, tendo em vista que suas configurações atuais são explicadas pelo dinamismo histórico. Destacou-se ainda, de forma sucinta, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído nos anos 2000, o qual abriu espaço para o debate e a legitimação da assistência estudantil enquanto programa social.

O quarto capítulo trata da apresentação e discussão do conteúdo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), explanando ainda a implantação e as ações de AE desenvolvidas no âmbito da UFC. O quinto consiste na análise da trajetória do programa pelas vias institucionais, considerando o contexto particular do Campus de Russas.

No capítulo seis são expostas, através das discussões dos eixos analíticos, os desfechos da pesquisa de campo realizada com os estudantes, com os técnico-administrativos operantes do programa de AE e com os docentes do Campus de Russas.

Por fim, apresentam-se nas conclusões, os principais resultados encontrados no decorrer desta pesquisa, novas inquietações decorrentes dela e algumas considerações referente ao aperfeiçoamento da política de assistência estudantil, no âmbito local.

## 2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

A assistência estudantil foi regulamentada em âmbito nacional, pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o qual instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como objetivo propiciar condições mais igualitárias aos estudantes dos cursos de graduação. Desde então vem se afirmando como área estratégica de intervenção do Estado, e sendo objeto de muitas pesquisas nas Instituições Federais de Ensino Superior. No campo de avaliação de políticas públicas, tornou-se uma temática aberta à diversas perspectivas de estudo, por se efetivar através de ações e programas que regem uma conjuntura recente do ensino superior público brasileiro.

Destaca-se que a Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito universal, considerando-a um mecanismo de formação ampla na luta pelos direitos da cidadania e pela emancipação social, o referido princípio foi regulamentado na Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996. No entanto, apesar do reconhecimento legal da educação como direito, uma grande parte de brasileiros provindos de classes sociais desfavorecidas, vivenciam de forma desigual, os espaços escolares e universitários, “em face das injustiças sociais que perduram desde o período colonial e que mantêm suas raízes fincadas nas instituições educacionais”. (VERAS; SILVA, 2020, p. 03).

Em um contexto marcado por imensa desigualdade social, a educação, conforme aponta Ferreira (2018) ocupa um papel cada vez mais relevante no quadro dos direitos humanos, pois, ao mesmo tempo em que constitui um direito fundamental nas sociedades contemporâneas se apresenta como condição indispensável para participação dos sujeitos nos modelos de desenvolvimento implementados.

Nesses termos, as pautas e lutas por acesso à educação, caracterizam-se pelo processo de democratização da própria sociedade, no intuito de alcançar melhores condições sociais. Essa conjuntura vem sendo marcada por reformas na política educacional, as quais promoveram uma expansão no ensino superior, ampliando e massificando o acesso a esse nível de ensino. Mészáros (2008, p. 11) faz uma alerta pertinente sobre essa questão, ao apontar que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Isso porque “o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela”.



Nota-se que as desigualdades existentes no sistema educacional não se restringem ao acesso, mas compreendem também as condições de permanência daqueles que conseguiram ultrapassar as barreiras da seletividade, já que as discrepâncias de alcance aos capitais econômico, social e cultural geram necessidades específicas, as quais influenciam nas possibilidades de conclusão dos estudos. Sendo assim, conforme Zago (2006) uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer mais ainda políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Posto isso, a democratização do acesso à educação por meio da expansão do ensino superior trouxe à tona outras desigualdades para o ambiente acadêmico. Nesses termos, a assistência estudantil surge como uma estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais a partir da ampliação das condições de acesso e de permanência escolar. Podendo ser compreendida como uma política de reparação para segmentos sociais desfavorecidos; inserida na política educacional, com o intuito de promover a inclusão social, no âmbito de uma sociedade repleta de injustiças.

Nesse contexto, Abreu (2012, p. 91) afirma que “a assistência estudantil resulta da necessidade de criar condições de justiça social para compensar os setores submetidos a difíceis e desiguais condições de existência”. A autora faz ainda um contraponto ao ressaltar que às reformas da política educacional no Brasil são conduzidas a partir de demandas sociais legítimas, mas também por uma visão redentora da educação como propulsora de desenvolvimento. Assim, reduzida ao papel de enfrentamento da desigualdade social, a educação passa a ser objeto da ação pública através de estratégias e políticas residuais.

No sentido de entender esse movimento, discorre-se, brevemente, a ideia de desigualdade e inclusão social. Ressalta-se que quando se fala em desigualdade não há como desvinculá-la do conceito de exclusão social, desse modo, Buvinic (2005) aponta que a escassez econômica é fator relevante, porém a exclusão social não está associada apenas à renda, mas também às dificuldades sociais e a ausência de poder na sociedade.

A exclusão poderia ser explicada, então, como a interrupção ou o não provento de vínculos e conexões sociais, nas dimensões políticas, culturais, de trabalho etc. Santos (1999) reforça essa visão, ao destacar a desigualdade como um fenômeno socioeconômico, e a exclusão como um fenômeno sociocultural, desse modo:

Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não-pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta um discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas. (SANTOS, 1999, p. 03)

Na mesma premissa, no que concerne a noção de inclusão, Toledo (2008, p. 54) afirma que o conceito de inclusão social é abrangente e tem como referência os ideais de cidadania, o que consiste em “garantir a toda pessoa, condições objetivas para fruição de bens naturais, sociais e culturais, frutos da produção coletiva, mas que se encontram distribuídos de forma muito desigual”. Seria, em síntese, o acesso a direitos fundamentais e coletivos, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento social. Santos (1999) traz uma explanação pertinente a essa discussão, ao pontuar que:

“[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 1999, p.62)

Desse modo, Menezes Neto (2020) ressalta que a formulação de todo e qualquer projeto ou política que tenha por objetivo trabalhar a inclusão deve passar, necessariamente, pela valorização da identidade e das experiências dos sujeitos excluídos. É preciso ainda problematizar a situação do modo de produção capitalista e procurar romper com a lógica de inclusão marginal, caso contrário, expulsará enormes camadas da sociedade do convívio social.

Diante das premissas e problematizações levantadas referente ao objeto de estudo, a próxima seção apresenta e subsidia uma discussão que justifica a escolha da perspectiva avaliativa adotada nesta pesquisa; e explora o percurso de concepção e implantação da política de assistência estudantil no Brasil, refletindo brevemente, sobre o contexto histórico, econômico, político e social propiciador da regulamentação do PNAES.

## **2.1 O campo de avaliação de políticas públicas**

De acordo com Souza (2006), a política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica surgiu nos Estados Unidos, devido às pesquisas sobre o comportamento dos governos, sem estabelecer quaisquer correspondências com as bases teóricas acerca do papel do Estado. Na tentativa de definir política pública, a autora elaborou a seguinte síntese:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26)

Nesse contexto, e no intuito de formular uma compreensão sintética do termo políticas públicas, Hofling (2001) aponta, inicialmente, a diferenciação entre Estado e governo. Segundo a autora, Estado consiste no conjunto de instituições permanentes (como órgãos legislativos, tribunais, exército etc.) que possibilitam a ação do governo; e Governo pode ser considerado o conjunto de programas e projetos políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros, que são propostos para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Sendo assim, a autora define que políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”; “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31).

Em termos gerais, pode-se considerar, que política pública, consiste nas ações e intervenções do Estado, no intuito de atender as demandas de determinados setores da sociedade.

Quanto as políticas sociais, Hofling (2001) aponta que estas, referem-se as ações do Estado no intuito de minimizar os efeitos das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais abrangem as políticas de educação, saúde, previdência, habitação etc., e têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

No que se refere ao campo acadêmico voltado à avaliação das políticas públicas, Rodrigues (2008) aponta que este é relativamente recente, mas em constante crescimento mundial. No Brasil e na América Latina, segundo a autora, a temática da avaliação intensificou-se nas décadas de 1980 e 1990, no contexto de reforma do Estado, sob a ótica neoliberal.

Silva (2001) afirma que a expansão das avaliações de políticas e programas sociais registrada a partir dos anos de 1980, são concomitantes ao início das demandas dos movimentos por políticas sociais universalizadas, como um direito de cidadania. Nessa época, de acordo com a autora, aprofunda-se as críticas ao padrão de políticas sociais desenvolvidas

na América Latina e especificamente no Brasil, referentes ao mau uso do dinheiro público e à omissão dos programas sociais em relação à população mais necessitada. A demanda por avaliações devia-se ainda às exigências dos organismos internacionais, os quais demandavam reforma dos programas sociais, pautada pela focalização, descentralização e privatização. Nesse âmbito, as instituições financiadoras incluem a avaliação das políticas sociais como condição para o seu financiamento, passando a exigir mais racionalidade de gasto público e de rendimento dos recursos aplicados. Dessa forma, desenvolve-se a avaliação no sentido de aferir a eficiência na utilização dos recursos e para dimensionar o grau de eficácia com que os objetivos dos programas estão sendo alcançados

Nessa conjuntura, Gussi (2017) ressalta que na década de 1990, os rumos da Reforma de Estado, proposta pelo então ministro Bresser Pereira, impôs a avaliação como elemento constitutivo da gestão pública, com delineamentos focados na eficiência administrativa indicados pela agenda neoliberal. Nesse período, a avaliação de políticas públicas tornou-se, também, exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que passaram a condicionar empréstimos, da área social, a indicadores de resultados, a serem produzidos por avaliações sistemáticas de políticas e programas governamentais.

Sendo assim, por décadas, as técnicas e concepções utilizadas para avaliar os programas e projetos sociais eram sustentadas por modelos gerencialistas, com enfoque na relação custo-benefício. Para Souza (2014) às avaliações gerencialistas reduzem o processo avaliativo a um instrumento de controle de gestão, auditoria e realocação de recursos, voltados para resultados imediatos.

Essa noção, conforme Rodrigues (2008) reduzia o conhecimento à análise de dados coletados em formatos padronizados, limitando a avaliação à comparação dos resultados frente aos objetivos da política (eficácia), relação metas-resultados (eficiência), e a efetividade em relação ao previsto.

Rodrigues (2008), acrescenta ainda que as análises centradas somente nesses parâmetros perdem as possibilidades de perceber outros aspectos não inicialmente previstos, os quais, quando vistos, são entendidos como entraves às pesquisas. Nessa metodologia clássica são comuns as avaliações de impactos propostas pelo Banco Mundial, em que grupos de controle são utilizados para conferência de resultados, sendo assim, a lógica laboratorial é aplicada à pesquisa social, sem observar as peculiaridades do objeto.

Estaria, portanto, a referida abordagem, desconsiderando os efeitos não previstos, havendo pouco espaço para críticas à formulação, aos princípios e a aplicabilidade das ações

da política. Outro ponto é que a suposta neutralidade exigida do pesquisador, impossibilita avaliações comprometidas com fundamentos de democracia, inclusão social, desigualdades, emancipação dos sujeitos etc.

Nesse sentido, Gussi (2017) pontua que para dar conta das contradições do Estado Contemporâneo, e suas expressões nas políticas públicas, havia a necessidade de construir novos parâmetros de avaliação, que vá além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos pré-concebidos e que se distancie da agenda política e do modelo tecnicista de avaliação.

Diante das limitações dos modelos tradicionais de avaliação, emergiu com o tempo, o interesse de pesquisadores da área social, de desenvolver novas perspectivas contra-hegemônicas para avaliar as políticas públicas. Dentre estes, destaca-se Raul Lejano (2012), um dos críticos contemporâneos aos modelos tradicionais (lineares e positivistas), por considerar que estes não são capazes de captar todas as dimensões de uma avaliação. O autor afere que:

Nas ciências sociais, porém, lidamos com fenômenos como confiança, esperança, ganância, imaginação e outras coisas que são naturalmente imensuráveis. Essas realidades não são apenas observadas, mas experimentadas e interpretadas. Neste caso, o positivismo insiste em encontrar dimensões de medição que podem traduzir estes fenômenos em coisas fisicamente observáveis e mensuráveis. (LEJANO, 2012, p. 196).

Perante esse posicionamento, Lejano (2012) propõe um novo modelo interpretativo de avaliação de políticas públicas focado na experiência. O modelo experiencial, proposto por Lejano (2012), é baseado no paradigma pós-constructivista, onde o autor desenvolve uma proposta de avaliação que, considera a multidimensionalidade do objeto estudado, a qual aponta a necessidade de fazer uma relação entre os documentos do programa e os diferentes contextos, além de propor uma reflexão sobre as experiências e vivências dos diversos atores envolvidos e da própria política. Portanto, essa concepção de avaliação é fundada na preocupação com a natureza múltipla e complexa da experiência, e na necessidade da fusão de texto (política) e contexto (campo da prática).

Para Lejano (2012), a distância que, geralmente, encontramos entre análise e campo de aplicação, pode resultar em uma análise política abstrata, reducionista, simplista e destituída do contexto, assim, “temos que encontrar caminhos para diminuir a distância entre o projeto político e a ação da política” (LEJANO, 2012, p. 202).

Conforme Rodrigues (2016), para superar os limites dos modelos tradicionais, Lejano propõe, que a análise da política deve considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, observando a complexidade dos fenômenos, em seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível, só decifrável pela compreensão de sua realização na prática. Esta perspectiva dá à experiência, um lugar central nas formulações teórico-metodológicas. Desse modo, enquanto os objetivos, dos moldes lineares, destinam-se a aferição de resultados pontuais, como medir e comprovar, o modelo experiencial visa, sobretudo, a possibilidade de conhecer e compreender a realidade estudada.

Outra perspectiva contra-hegemônica de avaliação de políticas públicas consiste na avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008), sendo bastante utilizada nos estudos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP).

A avaliação em profundidade possui inspiração etnográfica, porém admite a integração com dados quantitativos e secundários. Engloba quatro grandes eixos de análise, sendo estes: 1) o conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; 2) a análise de contexto de formulação da política, referente ao levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que a política foi formulada; 3) a trajetória institucional da política, considerada pela autora um dos eixos mais importantes para o entendimento local, sendo possível, através desta análise perceber os descompassos e as reinterpretações entre as concepções presentes na formulação da política e aquelas acionadas na sua implementação; e 4) o espectro temporal e territorial da política, que se refere ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação. (RODRIGUES, 2008; 2011; 2016). A autora defende ainda, premissas para operacionalização de sua proposta:

As primeiras condições para a realização de uma avaliação em profundidade, como exposto em Rodrigues (2008), foram de que ela conseguisse ser ao mesmo tempo extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que exigiria uma abordagem multi e interdisciplinar. Estes elementos já situam a proposta como crítica aos modelos positivistas de análise, centrados em um saber fragmentado, disciplinar e especializado, afirmando, de outra forma, a incapacidade dos paradigmas dominantes vigentes em fornecer soluções para problemas e fenômenos cada vez mais complexos. (RODRIGUES, 2016, p. 107)

Para Guedelho (2017), a avaliação em profundidade tem a pretensão de romper com o modelo de avaliação hegemônico, no sentido de inovar e agregar novas perspectivas ao

campo da avaliação de políticas públicas, inclusive a partir da contribuição de outras áreas do conhecimento.

Desse modo, conforme Cruz (2019), as críticas tecidas ao paradigma positivista convergem as avaliações contra-hegemônicas a um ponto comum: a importância da subjetividade. Implica, conforme a autora, perceber as nuances e tensões que surgem quando se busca problematizar a própria noção de avaliação, indo para um campo mais próximo da análise, da compreensão e da construção de indicadores com base em dados qualitativos. Onde o avaliador se aproxima da realidade observada e dos sujeitos contemplados pela política.

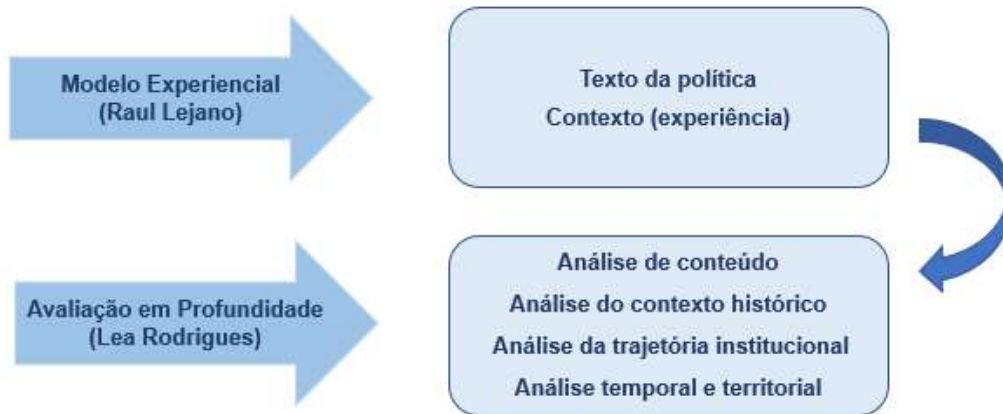
Orientada por esse rompimento, esta pesquisa é pautada na perspectiva de avaliação contra-hegemônica, partindo do pressuposto de que as avaliações tradicionais apresentam inúmeras limitações e não dão conta de avaliar e compreender, adequadamente, a multiplicidade de fatores e atores que impactam diretamente nas políticas sociais.

Entende-se, portanto, que a avaliação com enfoque contra-hegemônico formula e expressa noções qualitativas acerca da política em estudo. No que concerne a abordagem qualitativa, Minayo (2011) aponta que esta, se fundamenta na certeza de que os valores, as injunções políticas e as relações humanas influenciam na realização dos projetos e programas sociais; esse tipo de avaliação tem por critério a investigação de representações, crenças e relações no andamento de uma política ou programa. A autora defende ainda que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, e toda investigação social deve ser considerada, nesta perspectiva, buscando assim entender as contradições e os significados existentes.

Em vista disso, o presente estudo tem inspiração na avaliação experiencial de Raul Lejano, e na avaliação em profundidade de Lea Rodrigues, porém, sem o intuito de contemplar de forma plena os quatro eixos da proposta avaliativa em profundidade; tendo em vista as limitações de tempo e o impasse de abranger de forma satisfatória, dentro dos prazos institucionais de um mestrado profissional, uma avaliação que conforme a autora deve ser extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, sendo indicado ainda, o envolvimento de uma equipe multidisciplinar.

Assim, para operacionalização da perspectiva avaliativa pretendida, conforme ilustra a Figura 1, foram adotados do modelo experiencial, a relação texto (política) e contexto (locus de pesquisa), e a ideia que a teoria emerge da prática, sendo os dados, desta pesquisa, provenientes de fontes diversificadas de informação, como: experiências pessoais, observações de campo, entrevistas etc.

Figura 1 – Perspectiva avaliativa da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

Da avaliação em profundidade, destacam-se a influência dos eixos referentes ao conteúdo e contexto da política, que consistem neste trabalho, no exame do material institucional e na explanação geral da perspectiva histórica, política e econômica em que se formulou o programa; ressaltando ainda o eixo da trajetória institucional, que consiste no acompanhamento da trajetória da política, e tem o intuito de identificar como as diretrizes são compreendidas e reinterpretadas considerando o tempo e o local avaliado.

Sendo assim, esta investigação é guiada por abordagens que se complementam entre si, tendo como protagonista a pesquisa qualitativa, porém, sem desconsiderar a importância do suporte quantitativo, unindo, assim, dados empírico-estatísticos (quantitativos financeiros, de vagas etc.) a indicadores e elementos subjetivos presentes no contexto estudado. Ressalta-se ainda, a presença de aspectos do método indutivo, onde foi possível a partir da observação e experiência, conhecer os espaços e sujeitos da pesquisa, permitindo, por vezes, inferências generalistas a respeito do objeto.

Diante das considerações, tendo como intuito direcionar a investigação do objeto de estudo, no que concerne à avaliação do Programa de Assistência Estudantil, foi feito, inicialmente, um breve resgate às origens do ensino superior no Brasil, articulando sua expansão ao longo do tempo aos delineamentos na política de assistência estudantil, a fim de levantar dados referente a contextualização social, econômica e política, dos períodos que perpassam o objeto de estudo.

Na análise de contexto de formulação da política, foi destacado a correlação entre a assistência estudantil e as políticas de expansão para a educação superior, e traçado as articulações políticas e lutas sociais que consolidaram para regulamentação do marco legal do



Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, no intuito de elucidar o processo histórico e político do ensino superior e discutir as concepções das primeiras práticas de assistência estudantil no país.

A pesquisa se debruça ainda na trajetória institucional, onde foi apresentado a dinâmica de criação e implantação do Campus de Russas, no processo de expansão da UFC, e ressaltado as ações desenvolvidas e a implementação da assistência estudantil na UFC e no contexto estudado, ao longo do tempo. Foram expostos, ainda, os dados quantitativos referentes aos valores destinados à assistência estudantil na Instituição, e as taxas de ingresso, evasão e conclusão dos cursos de graduação do Campus de Russas.

A referida etapa foi pautada na pesquisa documental, que de acordo com Silva *et al.* (2009) permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo de documentos, possibilitando uma reelaboração e análise segundo a ótica do pesquisador. Nessa fase, foi buscado articular a pesquisa bibliográfica, com as normativas, os documentos institucionais e históricos, as matérias jornalísticas e os demais dados consultados sobre a política.

Quanto aos atores envolvidos, a avaliação realizada teve o propósito de captar impressões, experiências e vivências dos sujeitos. Para tal, foram realizadas entrevistas individuais com os profissionais atuantes na assistência estudantil, com os docentes, e com os estudantes atendidos pelo Programa Auxílio Moradia do Campus de Russas, pautada na ideia de Lejano (2012), em que não há análise fora do contexto, e na discussão de Gussi (2017), a qual aponta que na perspectiva contra-hegemônica de avaliação, a concepção sobre a política ou programa é reconstruída a partir da imersão do avaliador no campo, atentando-se sempre para não estabelecer uma verdade sobre ela, mas, sim uma compreensão, eticamente ponderada, a partir do contexto e das concepções dos demais atores.

Partindo das premissas levantadas, acerca dos enfoques contra-hegemônicos, foi realizada uma avaliação de caráter qualitativo, centrada na apresentação e na discussão do contexto, na trajetória institucional e nos sujeitos envolvidos na política.

## **2.2 A assistência estudantil no Brasil: lutas, articulações e trajetória histórica**

A inserção da assistência estudantil na agenda política do país e sua regulamentação na esfera governamental fazem parte de uma conjuntura política e social relativamente recente. Porém, conforme ressaltam alguns teóricos e pesquisadores, a origem

dos debates sobre o referido tema corresponde ao mesmo período de criação das primeiras universidades brasileiras, por volta de 1930.

Guedelho (2007); Costa (2010); Dutra e Santos (2017) convergem ao afirmarem que a assistência estudantil surge oficialmente no Brasil a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, a qual implantou diversas mudanças na educação nacional, através da Reforma Francisco Campos, onde o ensino superior passou a ser organizado através do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Guedelho (2007) cita o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, afirmando que este documento elegeu o modelo universitário como preferencial para a organização do sistema de ensino superior no país. Conforme a autora, a partir desse marco, ocorre a institucionalização da assistência estudantil no ensino superior brasileiro, posto que o documento indica pela primeira vez a necessidade de oferta de serviços de assistência ao estudante, mesmo em um contexto de elitização do ensino superior, onde as camadas populares, praticamente, não tinham acesso à universidade.

Outro importante agente para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil, foi o surgimento do movimento estudantil organizado com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Na época, foi fundada a Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, que, além de constituir sede da UNE, cumpriu também a função de moradia estudantil para estudantes oriundos de outras cidades. A partir de então, o movimento estudantil passou a reivindicar, em suas pautas, serviços de assistência estudantil para o ensino superior, especialmente, durante o momento de mobilizações nacionais em torno da Reforma Universitária, no início da década de 1960, antes da ditadura militar. (GUEDELHO, 2007; VIANA, 2012).

Dutra e Santos (2017) apontam que nos primeiros anos da década de 1960, houve um amadurecimento da temática da AE no âmbito da sociedade civil à medida que o movimento e reivindicações de democratização em torno da Reforma Universitária foi ganhando força.

Na época, ocorreu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A referida legislação previa no título denominado “Da Assistência Social Escolar” que a assistência era um legítimo instrumento do estudante e que competiria aos sistemas de ensino prover, orientar, fiscalizar e estimular serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos discentes (BRASIL, 1961).

No entanto, esse processo foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964, pois apesar da LDB de 1961, considerar a assistência ao estudante um direito relativo à educação, seus avanços se deram apenas no plano legal, tendo em vista que o regime respondia com hostilidade e repressão, às demandas advindas do movimento estudantil e da classe docente.

Ainda durante esse período, a UNE passou a ser perseguida pelo então regime ditatorial, e sua representatividade foi legalmente retirada através da Lei Suplicy de Lacerda, passando a atuar na ilegalidade. Marinho (2017) aponta que a reativação da UNE, durante o enfraquecimento do regime militar, retomou uma crítica radical ao regime. Surgiu, então, nesse momento, a efervescência de um movimento estudantil que questionava o sistema educacional vigente e que liderado pela UNE e por segmentos da esquerda, passaram a tencionar o Estado e reivindicar a democratização do acesso e da permanência estudantil nas universidades.

De acordo com Vasconcelos (2010), a pressão dos movimentos sociais pela Reforma Universitária, atrelado a concentração urbana e a exigência de uma melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços, forçaram o aumento do número de vagas e o Governo permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos cursos novos. No período que compreende 1970 a 1980 houve um crescimento exponencial no quantitativo de matrículas na educação superior.

Nesse sentido, percebe-se que a trajetória para a construção da educação superior e da assistência estudantil enquanto direito, ganharam força no contexto das reivindicações empreendidas pelos movimentos sociais na busca pelo estabelecimento de uma nova ordem democrática no país.

É válido ressaltar que até este momento, a assistência estudantil no Brasil caracterizava-se por ações restritas, e eram voltadas principalmente para a elite do país, que detinham o privilégio do acesso à educação superior na época. As configurações dessas políticas tinham até então um caráter muito pontual, relacionadas aos direitos dos indivíduos a educação, e a organização e participação no espaço acadêmico; os benefícios eram conferidos aos estudantes mais necessitados e não repercutia de forma expressiva a permanência desses alunos nas universidades. (COSTA, 2010; DUTRA; SANTOS, 2017).

Na visão de Guedelho (2007, p. 54), a assistência estudantil na época, estava atrelada a “uma herança da universidade medieval, relativa à conservação de práticas de auxílio mútuo entre membros de uma corporação”. Ou seja, não se caracterizava como direito

social, e sim, como uma espécie de solidariedade entre as elites, já que no Brasil apenas essa classe tinha acesso ao ensino superior.

Foi apenas nos anos de 1980, pós-ditadura militar, momento em que o Brasil passou por um novo processo de redemocratização, que se abriu um espaço favorável para o debate acerca da AE. Nesse terreno fértil foram criados a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) que tinha como meta prioritária trabalhar na sistematização de uma proposta de política de assistência ao estudante que garantisse acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES, na perspectiva da inclusão e do direito social e da democratização do ensino.

O cenário democrático propiciou a promulgação da Constituição Federal do Brasil, de 1988, símbolo do processo de redemocratização do país, onde foram contemplados os direitos civis e os deveres do Estado. No que se refere à educação, os artigos 205 e 206 da Constituição de 1988 estabeleceram:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]. (BRASIL, 1988)

Apesar de não tratar especificamente da educação superior, foi nesta Constituição que se buscou os fundamentos para justificar a importância e a legitimidade da assistência estudantil no espaço universitário.

No tocante a uma nova regulamentação da política de educação, esta ocorreu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual estabeleceu orientações e normas para os diferentes níveis de educação e trouxe aspectos relacionados à assistência na educação básica. Destaca-se que apesar de a LDB ter propiciado um debate acerca da assistência estudantil, o documento também tirou do Estado a responsabilidade e provimento de despesas para manutenção dessas ações.

Quanto a assistência estudantil, foi apenas no início dos anos 2000, a partir de uma pesquisa referente ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do curso de

graduação realizada pelo FONAPRACE, e da articulação do órgão junto ao governo federal, que esta foi incluída como meta do Plano Nacional de Educação (PNE). É válido ressaltar que a gestão de FHC transferiu às instituições de ensino a responsabilidade de manter as ações e serviços ofertados.

Em 2003, sob a gestão de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual coincidiu com a ascensão de governos de esquerda na América Latina, o Brasil viveu um importante momento político e econômico, onde o governo conquistou alta aprovação popular e houve um crescimento econômico impulsionado pela demanda por commodities<sup>2</sup> primárias, as quais foram diretamente responsáveis pela elevação das exportações brasileiras, o que contribuiu para a inserção de programas de inclusão social na agenda política do governo.

Para Marinho (2017) os avanços percebidos nas políticas públicas nesse período foram possíveis em razão de um projeto neodesenvolvimentista que possibilitou um crescimento favorável da economia brasileira aliado a intervenções que visavam um mínimo de desenvolvimento social. A autora aponta ainda que as referidas medidas foram centradas externamente, nas relações comerciais de commodities, e internamente por meio do estímulo ao consumo, tendo em vista o aumento real do salário-mínimo, políticas de crédito e programas sociais de transferência de renda.

No âmbito educacional, o PT adotou uma série de medidas que visavam o financiamento, a reestruturação, a expansão e a democratização do ensino superior público e privado. Com uma proposta para a educação denominada “Uma escola do tamanho do Brasil”, Lula implantou para o ensino superior o Programa REUNI, o PROUNI, a Lei de Cotas, o SISU, consolidou o ENEM e o FIES, dentre outros.

Os referidos programas e a nova configuração que se deu no perfil dos ingressantes nas universidades públicas provocaram o aumento da demanda por ações de assistência estudantil, tendo em vista que o acesso ao ensino superior não poderia estar limitado meramente à criação de vagas.

E assim, após diversas reivindicações e debates sobre o tema, foi instituída, no segundo mandato do petista, a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que sancionou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Três anos depois, em 2010, o PNAES foi editado e regulamentado pelo Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, tendo como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes.

---

<sup>2</sup> Commodities consistem em transações comerciais de produtos de origem primária, de baixo valor agregado, a partir de especulações no mercado financeiro internacional. (GUEDELHO, 2017)

No intuito de refletir de maneira mais crítica, sobre a regulamentação do PNAES no âmbito federal, como política de inclusão, democratização e permanência na educação superior, é necessário mencionar duas tendências distintas que se destacaram durante a Reforma Universitária ocorrida na Era Petista.

A primeira tendência refere-se à continuidade de políticas de mercantilização do ensino superior, iniciada no governo FHC, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). E a segunda tendência diz respeito aos investimentos nítidos realizados nos governos do PT, para o ensino superior público, representando um resgate estrutural a estas instituições de ensino, rompendo em partes o processo realizado por FHC, referente à omissão de políticas para a educação superior pública no país.

Nesse cenário, Kolwalski (2012) aponta que o governo Lula foi marcado por idas e vindas no tocante às reformas do ensino superior, onde foi sustentada a premissa que a educação está inserida no setor de serviços, e, portanto, não exclusiva ao Estado.

Nota-se que a reforma educacional proposta por Lula foi guiada pela continuidade das políticas implantadas pelo seu antecessor. Nessa perspectiva, Santos (2009) pondera entre o reconhecimento de que o governo Lula tomou iniciativas reais para democratizar o ensino superior, e críticas a algumas de suas políticas na educação, que representaram a continuidade da privatização desse ensino, onde a educação é entendida como serviço prestado e não como direito universal.

Diante dessa trajetória, entende-se que a expansão da rede de ensino superior ocorrida nos anos 2000, apesar de controvérsia, permitiu a legitimação e o reconhecimento do direito à assistência estudantil para os estudantes da educação superior no Brasil, tendo como principal conquista o Decreto de regulamentação do PNAES, sendo este, atualmente o principal documento norteador na construção de políticas de assistência estudantil do país.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Na tentativa de compreender o processo de democratização do acesso ao ensino superior, este capítulo retomará às origens do ensino superior e da universidade no país, abordando as conceituações, os contextos, e os interesses políticos, econômicos, culturais e sociais que perpassam a temática. Assim como discutirá, brevemente, como se deu a expansão do ensino superior no Brasil, destacando o Programa REUNI, o qual deu aporte para a institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), objeto de avaliação desta pesquisa.

#### **3.1 Origens e conjuntura do ensino superior no Brasil**

De acordo com Cunha (2000), diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. A referida proibição tinha como objetivo impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas. Buscavam assim, garantir uma população tutelada, com riscos reduzidos de revoltas e revoluções.

Apenas durante o Período Imperial, 1822-1889, é que surgem as primeiras iniciativas concretas em relação ao ensino superior no país, porém, nada substancial que remetesse à criação de universidades. Essa falta de interesse na educação superior significava um posicionamento político formado por uma metrópole centralizadora, onde a educação era conduzida de acordo com os interesses elitistas.

Com a Proclamação da República, em 1889, que conforme Cunha (2000) se deu através de um golpe de Estado que reuniu liberais, positivistas e monarquistas; o federalismo tornou-se a principal orientação do novo regime, o qual correspondia aos interesses da burguesia cafeeira. Nesse contexto, houve expansão das escolas superiores, onde a burguesia e os latifundiários passaram a querer formar os filhos bacharéis ou “doutores”, e a classe trabalhadora passou a considerar o percurso escolar como chance de seus filhos alcançarem melhores condições de vida.

E assim, tardiamente, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade brasileira, sendo resultado da união das faculdades federais de Medicina e de Engenharia e de uma faculdade de Direito.

Nesse período, Furtado (2005) destaca a importância da economia cafeeira no país, onde a produção brasileira de café chegou a controlar três quartos da oferta mundial do produto. Sendo a maior parte das exportações destinada ao mercado norte americano.

Em consequência da crise de 1929, o café perdeu cerca de metade de sua potência; atrelado a isso, houve uma grande elevação dos preços de importações de bens de capital, ocasionado pela depreciação cambial, fatores estes que obrigaram o país a mudar seu foco econômico, promovendo assim o início do desenvolvimento industrial no Brasil.

Nessa perspectiva, Brum (1991) afirma que apesar de o país ter atingido emancipação política em 1822, devido ao arranjo em que essa “independência” se deu, não permitiu a formação de uma nação autônoma, ao contrário disso, a ideologia do colonialismo imperou de maneira absoluta durante todo o período de formação do Brasil.

A ruptura com o passado colonial, segundo Brum (1991) teve início apenas na década de 1920, atrelada principalmente a crise cafeeira, a qual pressionou o desenvolvimento de novas fontes geradoras de riquezas, onde o rumo foi apontado para a industrialização, deslocando a economia em direção ao mercado interno, e assim fortalecendo o crescimento industrial e urbano.

Essa aceleração do processo industrial trouxe significativas mudanças sociais para o país, surgindo novas classes sociais, como a burguesia e o proletariado; dando início às reivindicações operárias e a luta social; o processo de urbanização; surgimento dos movimentos estudantis e o início do processo de emancipação feminina, com origem na Europa e EUA.

No campo político, a aristocracia rural foi obrigada a compartilhar o poder com a burguesia emergente, bem como aceitar a influência das camadas médias. É válido ressaltar, que nesse período o Brasil iniciava a transição de uma sociedade baseada na economia agropecuária para uma sociedade de submissão ao capitalismo industrial.

Foi nesse contexto, após a Revolução de 1930, a qual levou Getúlio Vargas ao poder, que conforme Reis (2007), o Estado passou a investir de forma mais robusta na educação superior, tendo como intuito promover debates mais aprofundados sobre os problemas do país. A demanda vinha das críticas e oposições à sociedade oligárquica desde a década de 1920 e da discussão pela formação de uma identidade nacional brasileira. Os primeiros resultados foram à fundação das faculdades de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo (USP), onde foram incorporadas as classes médias da época.



Ianni (1991) ressalta que durante o período de 1930 a 1945, sob a gestão de Vargas, o governo adotou uma série de medidas econômicas que marcaram uma nova fase nas relações entre o Estado e o sistema político econômico. Ressalta-se que essas mudanças e inovações foram resultados de pressões e interesses econômicos burgueses e, principalmente, externos.

Nessa nova fase, o governo federal incentivou a sistematização de informações, a realização de debates, a análise de problemas, a tomada de decisões e a própria execução de medidas de política econômica, criando para isso, diversos conselhos e órgãos, dentre eles: o Ministério da Educação e Saúde Pública (1932) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE -1939). Para Ianni (1991), essas realizações não foram resultadas de estudo e planejamento prévio, mas sim das problemáticas do processo de evolução política e econômica, decorrente da expansão do modo capitalista de produção, em um país dependente.

Oliven (2002) aponta que Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, do Governo Vargas, constituiu ações mais direcionadas para o ensino superior, sendo omissos quanto aos problemas do analfabetismo e da saúde pública. Conforme o autor, o Ministro “aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de ensino superior em todo o território nacional”. (OLIVEN, 2002, p. 28).

Nesse período, atrelada a consolidação das primeiras universidades brasileiras, Dutra e Santos (2017) ressaltam que foi criada pelo um grupo de universitários, a Casa do Estudante do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, que tinha a função de difundir atividades culturais e era utilizada como moradia para estudantes oriundos de outras cidades, sendo esta considerada umas das primeiras ações de assistência estudantil do país.

Sendo assim, conforme Dutra e Santos (2017), em 1937, com o apoio do Ministério da Educação, a Casa do Estudante do Brasil realiza o 1º Conselho Nacional de Estudantes e consegue consolidar o projeto de criar a entidade máxima dos estudantes, denominada União Nacional dos Estudantes, a UNE, que se tornaria um dos principais sujeitos políticos da luta em prol da assistência estudantil no país.

Destaca-se aqui, que as ações de assistência estudantil iniciaram de forma emergencial e focalizada, tendo se inserido na agenda governamental por conta das exigências de industrialização e modernização do país, que demandavam a escolarização da classe trabalhadora, e pelo desejo de Vargas de formar uma elite intelectualmente mais preparada.

Entende-se que mesmo diante dos interesses controversos do Governo Vargas, sua gestão colocou em prática medidas que apontavam uma nova configuração para o campo dos direitos sociais. No âmbito educacional, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, implantou uma série de decretos, denominados de Reforma Francisco Campos, as quais se destacam o Decreto nº 19.850/1931, de criação do Conselho Nacional de Educação; e o Decreto nº 19.851/1931, referente a organização do ensino superior.

De acordo com Cunha (2000) a intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, unido ao populismo de Vargas como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar. De acordo com o autor:

A política educacional do Estado Novo estava marcada por uma estruturação dual para o ensino médio, com um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e a ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo a candidatura a cursos previamente fixados. Essa estrutura marcadamente discriminatória caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as "elites condutoras" e o ensino profissional para as "classes menos favorecidas" (CUNHA, 2000, p. 171)

Dessa forma, o processo de modernização do ensino superior foi articulado a ideologias que clamavam por reforma, tendo como objetivo vincular a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. O referido processo foi iniciado pelo Estado, sobretudo pelo segmento militar, destacando-se a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, marcado pela inovação acadêmica e profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos EUA.

Em 1955, ainda referente ao propósito de acelerar a modernização e vencer a distância socioeconômico-cultural do país, foi eleito Juscelino Kubitschek, que conforme Brum (1991) substituiu o nacionalismo getulista pelo desenvolvimentismo, que para a burguesia em expansão significava menor intervenção do Estado na economia; e para os trabalhadores, maiores possibilidades de empregos e salários.

No âmbito educacional, JK deu continuidade aos investimentos na educação superior iniciados na gestão de Vargas, em prol da industrialização do país. O objetivo da educação do governo JK era, primeiro formar as classes dirigentes para que influísse de forma positiva no destino do país, segundo dar aos trabalhadores e seus filhos um ensino técnico para que pudessem desempenhar funções no mercado produtivo com mais eficácia e qualidade, principalmente nas fábricas automobilísticas que se instalavam no Brasil. Nessa

conjuntura, o capital estrangeiro assumiu o comando do processo de industrialização do Brasil, e assim, antes mesmo de conseguir se autoafirmar como expressão de grandeza própria, o país foi internacionalizado.

Após o período de desenvolvimentismo, que beneficiou as regiões e classes de maior renda, à custa de inflação e empréstimos estrangeiros, o ritmo da economia mundial desacelera nos anos de 1960, iniciando um período de recessão no Brasil.

No âmbito social e político, o período de 1961 a 1964, foi marcado pela aceleração do processo de radicalização ideológica que reivindicava as "reformas de base" (agrária, eleitoral, administrativa, tributária, universitária etc.), defendidas pelas esquerdas e pelos progressistas. Brum (1991) aponta que nesse momento é acirrada a luta entre o capital nacional e o capital estrangeiro, onde as forças conservadoras viram com temor o avanço das esquerdas e do perigo do país tomar o rumo do socialismo e do comunismo. Dessa forma, desenvolve-se com intensidade uma ação conspiratória em 1963, com apoio da grande imprensa e dos EUA, unida a manipulação do sentimento de religiosidade, consegue-se espalhar com êxito um quase pânico entre as camadas despolitizadas da população, que clamavam "salve o Brasil do comunismo". E assim, apesar da resistência dos setores populistas apoiados pelo governo, o país sofreu um Golpe de Estado em 1964, estabelecendo o período da Ditadura Militar.

O Regime Militar impediu o processo de democratização do país, onde a educação continuou a ser instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sendo assim, os interesses dos grupos hegemônicos capitalistas foram sobrepostos no que concerne à reforma do ensino superior, onde houve um processo de modernização e expansão que teve como principal intuito suprir a demanda de mão de obra qualificada no país.

De acordo com Cunha (2004), no decorrer das duas décadas de ditadura, a aproximação política dos empresários do campo educacional com o Governo, abriu espaço para que estes tivessem grande representação, por vezes exclusiva, nos conselhos de educação. Sendo assim, houve uma trava na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas multiplicaram-se.

De modo geral, a Reforma Universitária de 1968, durante a Ditadura Militar, resultou na extinção de cátedras isoladas, na criação de unidades departamentais, criação de cursos de ciclo básico e ciclo profissional, extinção das Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras etc. Foi viabilizada, ainda, condições para ampliação da rede privada de ensino e acrescido o número de vagas nas universidades existentes, encenando uma espécie de

democratização na educação superior. Para alguns estudiosos, a referida reforma deteve cunho, essencialmente, tecnicista e administrativo, esvaziando o caráter político pretendido pelos movimentos reformistas que antecederam o Golpe de 1964.

No que se refere a assistência estudantil, foi criado em 1971, durante o regime ditatorial, o Departamento de Assistência Estudantil (DAE), ligado ao Ministério da Educação e Cultura, e através do setor foi implantado o Programa Bolsa de Trabalho, destinado a proporcionar aos estudantes, oportunidades de exercício profissional em órgãos públicos e privados, em troca de uma bolsa pecuniária. O DAE foi extinto nos anos de 1980, porém, a temática permaneceu recorrente em um contexto de democratização do acesso ao ensino superior.

Sendo assim, apesar de toda repressão político-ideológica, e sem desconsiderar as danosas consequências que a Ditadura Militar teve na vida social e acadêmica, Cunha (2000) ressalta que foi também nesse período que o desenvolvimento tardio da universidade brasileira recebeu impulso. Dentre as medidas contraditórias adotadas no período, cita-se:

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados, docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas [...]. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados. (CUNHA, 2000, p. 178-179).

Desse modo, paradoxalmente, o regime militar promoveu um processo de expansão e modernização no ensino superior público.

Após o esgotamento do regime autoritário na década de 1980, veio a ser promulgada a Constituição Federal do Brasil, em 1988, importante marco, a qual reconfigurou as bases do Estado Democrático de Direito e das políticas públicas brasileiras. A referida Constituição contemplou pela primeira vez na história do país, as garantias dos direitos sociais, além de reafirmar o processo de redemocratização da educação, estabelecendo em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação superior, a Constituição Federal regulamentou a autonomia universitária no Art. 207 “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.(BRASIL, 1988).

Apesar das previsões constitucionais, no que se refere ao provimento de educação no Brasil, em 1996, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marcada pela regulamentação da política educacional e pela flexibilização das condições para oferta de ensino, sobretudo, no nível superior. Nesse contexto, Santos (2013) aponta que a perda de prioridade na universidade pública e nas políticas públicas do Estado, foi também o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, que a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente.

Em sua gestão, FHC, nomeou para o Ministério da Educação, Paulo Renato Souza, ex-Secretário de Educação do Estado de São Paulo e técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o qual alinhou a política educacional às diretrizes sugeridas por organismos internacionais, com alicerce nos pressupostos da Reforma do Estado em vigor e no preceito neoliberal de Estado mínimo. Sobre os investimentos na educação, durante o governo FHC, a autora Fernandes (2012), ressalta:

O notório descompromisso do Estado com a educação pode ser sentido na gestão e no financiamento fragilizados destinados a esse setor. Fatores como a falta de uma política governamental de longo prazo voltada para o ensino superior, a incerteza quanto a questões orçamentárias, a pouca tradição científica e a falta de incentivo à pesquisa, extensão e à inovação do ensino demonstram muitas das características que se agravariam no governo de FHC. (FERNANDES, 2012, p. 46)

De acordo com Pinheiro (2013), a reforma do Estado proposta por FHC, na busca pelo equilíbrio fiscal do país, passou a visualizar a educação como instrumento para retomada do crescimento econômico, visto que esta, deixa gradualmente de ser um direito para se transformar em serviço. Nesse sentido, o então governo privilegiou a privatização e mercantilização do ensino superior, através da flexibilização dos serviços ofertados, dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, incentivos fiscais etc.; desresponsabilizou o Estado pelas políticas compensatórias de moradia e alimentação; assuntos como justiça e responsabilidade social perderam espaços na agenda pública, e em seu lugar ganham visibilidade noções como eficiência, eficácia e produtividade.

Pode-se afirmar que durante o governo FHC o ensino superior público vivenciou um grande sucateamento e estagnação, provocado pelo enorme corte de verbas. Na contramão, de acordo com Cunha (2004), o segmento privado foi responsável por uma curva progressiva na interiorização do ensino superior e presença nas periferias das metrópoles brasileiras, onde o número de matrículas ultrapassou o das capitais (54% X 46%), em 2002.

As reformas e transformações ocorridas no sistema de ensino superior durante o governo FHC, assim como o contexto econômico, social e político da época, repercutiram no governo posterior de Luiz Inácio Lula da Silva. As transformações sucedidas nos referidos governos, e suas consequências no processo de expansão e democratização do ensino superior do país, serão discutidos nos próximos itens.

### **3.2 A expansão do ensino superior e os desdobramentos na assistência estudantil**

De acordo com Guedelho (2007), o interesse pela democratização do acesso à educação superior, surgiu como uma exigência da sociedade brasileira no final da década de 1950, e tornou-se uma possibilidade a partir da Reforma Universitária de 1968, durante o Governo Militar, por intermédio da expansão do sistema de ensino. A autora aponta que o crescimento do número de matrículas em estabelecimentos de ensino superior, beneficiou a classe média e possibilitou a entrada, ainda que tímida, de segmentos populares da sociedade.

Guedelho (2007) acredita ainda que o processo de expansão do ensino superior no Brasil, marcado pela Reforma Universitária de 1968, passou a imprimir um novo sentido à assistência estudantil enquanto estratégia importante para a democratização do acesso e permanência no ensino superior.

Outro marco a se destacar, remete ao ano de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso, assume a Presidência da República, e idealiza no país, uma ampla ação reformadora. Na ocasião, FHC criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), gerenciado pelo economista Bresser Pereira, no intuito de diminuir a intervenção estatal, através de privatizações e transferências de serviços prestados pelo governo, para o setor privado.

Para Chauí (2001, p. 77) a referida Reforma do Estado “encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados”. Para a autora, a educação foi alocada no campo de serviços, deixando de ser

considerada um direito, podendo, assim ser terceirizada ou privatizada, como qualquer outro serviço público.

No âmbito educacional, a gestão de FHC, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a qual regulamentou a política educacional do país e conduziu a reformulação do sistema de ensino superior, abrindo precedentes para uma série de leis e decretos que permitiram a flexibilização da oferta desse nível de ensino.

Marinho (2017) ressalta que na época, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) realizou a primeira pesquisa acerca do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, entre os anos de 1993 a 1996. Porém, apesar da luta do movimento estudantil e dos resultados da referida pesquisa apontarem a real necessidade da intervenção de medidas que favorecessem a permanência de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES, a assistência estudantil não foi incorporada na LDB de 1996, nem foi destinada, pelo governo FHC, a liberação de recursos específicos para o atendimento das demandas de assistência estudantil.

Sousa (2016) aponta que a LDB foi formulada em meio a disputas sociais e políticas, e em parte, suas proposições corresponderam às pressões internacionais pela expansão do ensino superior privado, nos moldes neoliberais; e por outro lado, atenderam a algumas reivindicações internas, provenientes da demanda de vagas no ensino superior, por meio da flexibilização de currículos, cursos noturnos e interiorização das faculdades privadas.

De acordo com os números do Censo da Educação Superior de 2002, o crescimento das instituições de ensino superior privadas foi acelerado durante o Governo FHC. Entretanto, não houve expansão significativa da rede federal de ensino superior no país no período de 1994 a 2002, onde foram autorizadas a criação de apenas duas instituições, sendo estas: a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), as quais somente começaram a funcionar em 2003.

Para Vasconcelos (2010), o resultado da atuação desse modelo de política neoliberal foi o sucateamento das universidades públicas e o aumento do número da expansão do ensino público privado e das matrículas nessas instituições, que recebiam verba pública através da multiplicação das fundações privadas nas IFES, além da omissão e da inexistência, de uma política efetiva de assistência estudantil. Nessa perspectiva, Santos (2013) aponta uma interpretação interessante a esse respeito:

[...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. (SANTOS, 2013, p. 434)

Ainda referente a LBD de 1996, esta previa que fosse encaminhado ao Congresso Nacional dentro do prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual seriam definidas as diretrizes e metas para educação, nos próximos dez anos. Entretanto, o primeiro PNE foi aprovado apenas no ano de 2001, pela Lei nº 10.172/2001.

Dentre os objetivos dispostos no PNE, pode-se ressaltar a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. (BRASIL, 2001). Para tal, uma das prioridades eleitas, seria a ampliação do atendimento em diversos níveis de ensino, o que significava promover um maior acesso à educação, através da garantia do crescimento de vagas e de oportunidades de formação.

De acordo com Franco (2008) o PNE elaborado pelo governo FHC, consolidou a política educacional neoliberal, designando os rumos da educação superior na década seguinte, onde o desenvolvimento do sistema de ensino estava atrelado ao incentivo do setor privado, à ampliação de vagas pela diversificação de modalidades de cursos, à criação de políticas de compensação para egressos do ensino público e minorias, e a extensão dos mecanismos de monitoramento e avaliação.

No tocante a assistência estudantil, o PNE trouxe como uma das metas para o ensino superior “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001). Foi nessa conjuntura, que o FONAPRACE, embasado pelos dados da pesquisa realizada, desenvolveu uma minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, o qual, na época, foi negado pelo governo.

Ainda referente a política educacional da gestão de FHC, destacam-se a regulamentação da Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado; e a Lei nº 10.260, de 7 de



dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES);

O PNE de 2001 permaneceu como referência para a política educacional no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que chega ao poder no ano de 2003, sendo seus mandatos marcados por interpretações polêmicas e divergentes. Sousa (2016) explica que devido a vinculação histórica de Lula aos movimentos sindicais, as expectativas populares em torno da administração do petista eram imensas. No entanto, a fim de garantir a governabilidade em seus dois mandatos, muitas concessões foram feitas aos grandes grupos econômicos e empresariais existentes no país, bem como foi mantido o alinhamento político às orientações que representam o capitalismo global.

Acredita-se que a pauta referente à expansão do ensino superior teve posição central na agenda governamental de Lula, na busca pelo desenvolvimento de uma política educacional centrada na democratização do acesso. Nesse sentido, Sousa (2016) aponta que a primeira medida tomada pelo então presidente, consistiu na criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), instituído através de Decreto Federal, em 20 de outubro de 2003. Esse Grupo ficou encarregado de analisar a situação da educação superior à época e “apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES” (BRASIL, 2003).

Em resumo, a reforma de Lula para educação superior consistia na tentativa de democratizar o sistema educacional superior, a partir da ampliação desse nível de ensino para todas as regiões do país, no intuito de reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades referentes ao acesso à educação superior, em termos regionais.

Nota-se que o termo “democratização” foi recorrente durante todo o discurso oficial anunciado pelo Governo Lula. Para Sousa (2016) a defesa da democratização do ensino superior, como forma de inclusão das camadas populares, tendo em vista que estas estiveram historicamente marginalizadas quanto ao acesso à educação superior; serviu como justificativa basilar aos propósitos da reforma e da expansão que decorreu a partir de diversos programas e arranjos.

Para Léda e Mancebo (2009) a Reforma Universitária do governo Lula foi desenhada “em fatias” por meio de diversos decretos e leis, aos quais não apresentaram grandes rupturas com o processo desenvolvido pelo governo anterior. As autoras afirmam ainda, que, “[...] em linhas gerais, permanece a limitação orçamentária, a subserviência diante das pressões dos organismos internacionais, a vinculação das instituições públicas de ensino

superior às decisões do Ministério do Planejamento, no caso das instituições federais” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 51).

Já Fernandes (2012), considera que apesar dos inúmeros resquícios neoliberais percebidos na gestão de Lula, é possível verificar o compromisso de seu governo com a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior público.

Sendo assim, diante dos diversos arranjos e projetos de lei propostos para a educação superior no governo do petista, destacam-se aqui, o início do processo de unificação de seleção e ingresso ao ensino superior federal por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU); a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), ao qual concedia bolsas de estudo em instituições privadas, aos estudantes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica; a institucionalização da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como lei de cotas, que garante a reserva de 50% das vagas de cursos de graduação do ensino superior público a estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. A implantação do sistema de cotas caracterizou-se como importante ação afirmativa para a inclusão de segmentos populacionais marginalizados.

Em relação às políticas de ação afirmativa no Brasil, Santos (2013) aponta que estas propostas representam um esforço pertinente no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, responsável, em parte, pela perda de legitimidade social da própria universidade.

Quanto às ações que possibilitaram à ampliação da rede federal de ensino superior, durante o governo do petista, a qual interessa este estudo, destaca-se a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, que definiu a implantação de um programa de interiorização do ensino superior público, e teve como principais objetivos, promover o acesso à universidade, reduzir as desigualdades e desenvolver as economias regionais.

Conforme discurso oficial, a partir do REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações

pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (BRASIL, 2009).

Segundo portal eletrônico do REUNI, dados de 2010 apontam que desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, os quais possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Destaca-se ainda a importância do REUNI no tocante à legitimação da política de assistência estudantil em âmbito nacional, onde detinha como uma de suas diretrizes gerais a “disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. (BRASIL, 2007). O referido programa e seus delineamentos na assistência estudantil serão explicitados no item seguinte.

### **3.3 O Programa REUNI e o lugar da assistência estudantil**

O aumento expressivo de investimentos, atrelado à expansão e interiorização da rede federal de ensino superior teve seu ápice, na primeira década dos anos 2000, durante as gestões do Partido dos Trabalhadores (PT), dentro de um contexto político denominado neodesenvolvimentista. Para Boito Júnior e Berringer (2013), o neodesenvolvimentismo pode ser considerado uma frente política ampla, heterogênea e repleta de contradições, seria para os autores o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal, o qual atende de modo desigual os interesses das forças envolvidas.

Nessa perspectiva, Singer (2012) afirma que o realinhamento político do governo petista, permitiu o surgimento do que ele denominou de “lulismo”, o qual proporcionou uma rearticulação ideológica, que tirou a centralidade do conflito entre direita e esquerda, e a reconstruiu a partir do conflito entre ricos e pobres.

Para Singer (2012), o suporte desse realinhamento teria ocorrido a partir das ações e programas de governo, destacando a importância da tríade formada pelo Bolsa Família, pela recuperação do salário mínimo e pela expansão do crédito, os quais tiveram influência na redução, mas não na superação da desigualdade no Brasil, pois, paradoxalmente, houve também um expressivo aumento no patrimônio da população considerada rica. Para o autor, essa repolitização constituiu-se em um Estado capaz de ajudar os mais pobres sem confrontar a ordem capitalista.

Nesses termos, os governos de Lula representaram uma síntese dicotômica, promovendo políticas que beneficiaram o capital e as que possibilitaram, de forma lenta e precária, a inclusão dos mais pobres, com a melhora relativa na situação dos trabalhadores. Houve, portanto, um reformismo brando e constantemente renovado entre os interesses do grande capital e das camadas desfavorecidas, no sentido de mantê-los em relativo equilíbrio.

No âmbito da reforma educacional, Lula instituiu pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo este uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das instituições de ensino superior para o desenvolvimento econômico e social do país.

No contexto do PDE, a educação superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) ***desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.*** (MEC, 2008, p. 15, grifo nosso)

Sendo assim, a ideia geral de reformar a educação, segundo Kolwalski (2012), não foi interrompida por nenhum Governo, ao contrário, aprofundam-se as ações e estratégias reformistas com a finalidade de alinhar as diretrizes internacionais e de tornar mais próximo o vínculo com o mercado.

No que se refere ao planejamento e formulação do REUNI, Kolwalski (2012) expõe em sua tese, que o Programa foi instituído sem aprovação do Congresso Nacional, e sem discussão com a comunidade acadêmica. A autora aponta ainda, que a forma pela qual ocorreu a implementação do Programa ocasionou intensos protestos do movimento estudantil e das entidades de representação dos funcionários das instituições de ensino. Em muitas IFES, as Reitorias foram invadidas e só foi restabelecida a normalidade com a intervenção da Polícia Federal que conteve os protestos.

Destaca-se que apesar das manifestações contrárias, principalmente por parte dos estudantes, os quais entendiam que a reforma e a expansão proposta pelo REUNI iriam impor um modelo precarizado de educação nas universidades, tendo como objetivo principal

ampliar o quantitativo de matrículas, mas sem garantir verbas para sua manutenção; a implementação do Programa foi aprovada sem nenhuma alteração de conteúdo sob a promessa do MEC de que haveria ampliação de recursos para as instituições que aderissem ao programa, o que não ocorreu em sua totalidade.

Partindo para uma breve análise do conteúdo do REUNI, ao qual o objeto de estudo desta pesquisa se encontra atrelado, ressalta-se aqui os objetivos e metas apresentados no Art. 1º “[...] de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”; “[...] tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. (BRASIL, 2007).

Perante o exposto, a adesão das Instituições Federais ao REUNI, poderia ser entendido como um contrato de gestão, ao ponto que seria repassado recursos financeiros às instituições de ensino mediante o cumprimento de metas, na busca pela definição de um padrão de qualidade. Além disso, as questões relacionadas à expansão, acesso e permanência na educação superior foram vinculadas ao melhor aproveitamento físico e humano das universidades.

Nessa perspectiva, Kolwalski (2012), reafirma que a expansão do ensino superior por meio do REUNI consiste em uma política para educação, situada no movimento do capital, o qual buscava a conquista de novos mercados. Para a autora, não se observou no Programa uma preocupação em definir parâmetros para a garantia de um padrão de qualidade técnica, ética e social na formação dos estudantes, sendo assim, as universidades caminhavam para um processo de limitação da autonomia institucional e passavam a assumir funções gerenciais de recursos financeiros e humanos, com a finalidade de cumprir acordos, metas e indicadores de desempenho.

Quanto a assistência estudantil, recorte analítico desta pesquisa, o Decreto regulamentador do REUNI, ampliou debates e possibilitou a legitimação dessa política, estabelecendo como uma das diretrizes norteadoras do programa de expansão universitária, a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, Guedelho (2007), aponta que a assistência estudantil ganha reconhecimento enquanto direito social a partir do processo de expansão do ensino superior público que permitiu a ampliação do acesso às camadas populares, tornando a questão das

condições de permanência dos estudantes pobres no ensino superior um campo legítimo para disputas e conquistas.

Ainda no tocante a expansão do ensino superior, em suas reflexões, Santos (2013, p. 489) cita que, em parte, o apelo à democratização interna e externa da universidade, “provém das forças sociais progressistas que estão por detrás das transformações em curso [...]; provém, sobretudo, de grupos historicamente excluídos que reivindicam hoje a democratização da universidade pública”.

Compactuando da visão do autor, entende-se que a ida das universidades públicas para o interior dos estados brasileiros, representou um movimento importante em direção ao complexo processo de inclusão social. É importante ressaltar que essa ampliação na rede de ensino superior, provocou a demanda de ações e políticas de assistência estudantil que promovessem a permanência dos alunos oriundos de camadas desfavorecidas da sociedade, constatando, assim, que nenhuma política se sustenta isoladamente.

Desse modo, a partir do fortalecimento de discussões em torno dessa demanda, das pressões de décadas do movimento estudantil, e do entendimento e articulação, por parte de agentes sociais como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que as desigualdades sociais adentravam cada vez mais os espaços universitários, foi regulamentado, dentro de um contexto político e econômico favorável, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, no intuito de melhorar o desempenho acadêmico, evitando a retenção e a evasão no ensino superior.

Para Brandão (2017), o PNAES se configura como desdobramento do REUNI, uma vez que se coloca como base complementar dessa política de democratização do ensino superior, em que as camadas sociais mais lesadas pelas desigualdades se tornaram público central de intervenção da assistência estudantil.

Em relação à política de democratização, Cislaghi e Silva (2012) defendem que a expansão de vagas no ensino superior e da assistência estudantil, ainda que focalizada, vai servir à coesão e às ideologias de ascensão social via educação, num período de agudização das expressões da questão social, do desemprego estrutural e de desigualdades.

No intuito de embasar essa discussão, será apresentado um balanço geral referente a expansão das universidades federais durante o governo Lula. Para tal, foi elaborada a

seguinte tabela, contendo o quantitativo de vagas ofertadas, matrículas realizadas, orçamento repassado às universidades, evolução do número de servidores docentes e técnico-administrativos, e os recursos destinados ao PNAES, no período de 2003 a 2011.

Tabela 1 – Dados gerais da expansão do ensino superior (2003-2011)

	<b>2003</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
Vagas ofertadas	109.184	116.348	139.875	186.984	231.530
Matrículas na graduação	527.719	549.171	578.536	696.693	842.606
Orçamento (R\$ bilhões)	6,4	9,0	11,7	16,8	23,7
Docentes	40.523	41.902	45.849	56.215	66.144
Técnico-administrativos	85.343	89.095	88.801	90.413	96.208
Recursos PNAES <sup>3</sup> (R\$ milhões)	-	-	-	197	395,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir do documento “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012” (MEC, 2012)

Conforme os dados da Tabela 1, houve um crescimento de mais 100% na oferta de vagas nos cursos de graduação nas IFES no período, com destaque para intervalo entre 2007 e 2011, o qual ocorreu a concepção e implementação do REUNI, representando uma ampliação expressiva no número de vagas ofertadas. No tocante às matrículas realizadas na graduação, houve um acréscimo de 60% no período supracitado. Arelado diretamente aos números expostos, o orçamento destinado às universidades federais também foi ampliado, porém, conforme pesquisas recentes, os recursos não foram proporcionais aos aumentos de custos ocasionados pelo processo de expansão. Pontua-se ainda a dotação orçamentária direcionada à assistência estudantil a partir da institucionalização do PNAES.

Além da ampliação dos recursos, cabe destacar a concepção de desenvolvimento regional, defendida pelo Governo Federal, por meio da expansão do ensino superior. Dados do documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014” elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC apontam que na chamada Fase I de interiorização (2003-2007) foram criadas dez universidades federais em regiões prioritariamente não metropolitanas e 79 campi universitários, no intuito de reduzir as

<sup>3</sup> O PNAES foi instituído, inicialmente, pela Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007, e passou a contar com dotação orçamentária a partir do ano de 2008, sendo destinado no referido ano o total de R\$ 101,2 milhões.

assimetrias regionais responsáveis pela concentração das IFES em regiões com maior poder aquisitivo. Na Fase II denominada reestruturação e expansão (2008-2012) foram criadas quatro universidades e 47 campi; e na Fase III, intitulada de desenvolvimento regional e programas especiais (2012 a 2014) foram criadas mais 47 campi e quatro universidades.

Conforme o documento elaborado pela SESu, a interiorização proporcionou uma expansão de vagas públicas que se diferenciou do tradicional modelo de oferta de vagas nas capitais, elevando o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289 municípios, o que representou um crescimento de 153%. Com destaque para a região Nordeste do país, a qual apresentava um dos menores índices em relação à formação superior, e segundo dados oficiais apontou um crescimento de 50% de IFES e 200% no número de campi, no período de 2002 a 2014.

É válido ressaltar que mesmo diante dos relevantes números no tocante a expansão e interiorização das instituições de ensino superior, os quais permitiram a chegada da universidade pública a municípios do interior do Brasil, a expansão em questão, não foi associada ao aumento proporcional de recursos humanos e financeiros. Diante disso, houve uma disparidade comparada ao número de matrículas nas IFES, o que ocasionou salas superlotadas, falta de infraestrutura para laboratórios, bibliotecas, restaurantes, entre outros.

Cabe ainda esclarecer que o aumento de matrícula no ensino superior não significa, necessariamente, que as camadas marginalizadas estejam sendo socialmente incluídas. Dias Sobrinho (2010) faz uma explanação sobre essa questão, ao pontuar que a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, e criação de novas vagas. Além da expansão das matrículas de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e demais fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável. Nesse contexto, justifica-se a importância de discutir e avaliar a assistência estudantil enquanto programa social, sobretudo, em regiões historicamente excluídas.



## 4 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: REFLEXÕES DO TEXTO E DO CONTEXTO

Política, é um processo público, comunicativo, e precisamos de algum modo unir o intervalo que há entre experiência, contexto e campo, de um lado; e teoria e texto, do outro. (LEJANO, 2012, p. 259)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um programa social no âmbito da política de educação. Com ênfase no ensino superior público, o PNAES tem como intuito viabilizar condições de acesso e permanência necessárias ao exercício do direito à educação, e tem sido nos últimos anos, objeto de estudo de diversas áreas acadêmicas.

Sendo assim, inspirado nas propostas avaliativas de Raul Lejano (2012) e de Lea Rodrigues (2008), este capítulo se debruça nos aspectos do texto e do contexto da assistência estudantil na UFC, a fim de tecer um diálogo entre a análise de conteúdo e dos marcos legais da política, e sua trajetória no contexto local. Para isso, inicialmente, é apresentado e discutido os objetivos e bases conceituais do PNAES, e em seguida, explanado o percurso de concepção e implantação da Política de Assistência Estudantil na UFC.

### 4.1 PNAES: fundamentação e considerações do marco legal

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como dever do Estado e da família, e tem como princípio disposto no art. 206, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Os referidos preceitos foram regulamentados, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entretanto, apesar dos avanços referidos nos marcos legais, não houve, no período, políticas efetivas por parte do governo federal que buscassem promover essa paridade de oportunidades.

Ao assumir a Presidência da República, no ano de 2003, Lula apresenta e defende uma Política de Educação, pautada na democratização do acesso e na inclusão social por intermédio da educação. Sendo assim, a partir de seu discurso oficial e da expansão econômica do mercado de commodities, abriu espaço na agenda política para debates mais acentuados sobre a importância das políticas públicas de educação, dentre elas, a assistência estudantil no âmbito universitário.

Nesse cenário, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) fizeram a atualização da proposta do Plano Nacional de

Assistência Estudantil. A atualização foi realizada a partir das pesquisas concluídas pelo FONAPRACE no ano de 1997 e no ano de 2004, com a finalidade de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos discentes de graduação das IFES. As pesquisas constataram que 43% dos estudantes das IFES pertenciam às categorias de renda<sup>4</sup> C, D e E, e previam ainda o aumento de matrículas de estudantes dessas classes nos próximos anos. A proposta apresentada pelos reitores afirmava que “em condições adversas, o desempenho acadêmico é desigual” (ANDIFES, 2007). Sendo assim, defendiam a regulamentação de uma política de assistência estudantil na tentativa de minimizar as diferenças existentes, e permitir não apenas o acesso, mas a permanência desses estudantes. De acordo com a proposta:

A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse não se pode efetivar apenas no acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. (ANDIFES, 2007, p. 04)

Assim sendo, a universidade é uma expressão da própria sociedade brasileira, abrigando também as contradições nela existentes. Dessa forma, os resultados da pesquisa referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes, reforçam, conforme apontam Silvas e Lima (2012) a necessidade de ampliar as políticas assistenciais, que reduzam as desigualdades socioeconômicas na universidade, através da criação de ações que viabilizem a permanência e com isso possibilitem ao estudante melhor desempenho em sua trajetória acadêmica. O FONAPRACE e a ANDIFES utilizaram ainda, as diretrizes do Programa REUNI para consolidar a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil proposto pela ANDIFES ao governo Lula, defendia ainda a articulação da tríade, ensino, pesquisa e extensão, como parte fundamental do processo educativo, a qual promoveria uma espécie de transformação na relação universidade e sociedade. Conforme o documento, inserir a assistência estudantil “na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado”. Sendo um de seus

---

<sup>4</sup> O IBGE realiza a categorização das classes sociais do país, a partir da renda mensal das residências e do salário mínimo vigente. As classes sociais são tipificadas em A, B, C, D e E. Sendo a Classe A, considerada a mais rica do país, apresentando renda mensal acima de vinte salários mínimos; a Classe B apresenta renda mensal entre dez e vinte salários mínimos; são considerados da Classe C, as famílias que possuem rendimentos entre quatro e dez salários mínimos; a Classe D representa aqueles com rendimento entre dois e quatro salários mínimos; e a Classe E, os que apresentam rendimento de até dois salários mínimos.

objetivos, “viabilizar a igualdade de oportunidades aos estudantes das IFES, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna”. (ANDIFES, 2007, p. 14).

Sendo assim, o FONAPRACE impulsionou seus pleitos em prol da regulamentação da assistência estudantil em âmbito nacional. E por meio da articulação da ANDIFES, a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, concluída em 2007, deu base para a Portaria nº 39 do MEC de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). No ano de 2010, o Programa foi elevado ao nível de Decreto, validando as lutas históricas dos estudantes e de suas organizações por políticas específicas de AE no ensino superior.

O PNAES foi regulamentado pelo Decreto nº. 7.234 de 2010, sendo voltado para atender as demandas de estudantes de graduação por democratização e condições de permanência nas instituições federais de ensino superior.

Quanto aos objetivos do PNAES, o Art. 2º estabelece os seguintes: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

O Art. 3º, por sua vez, expressa que as ações de assistência estudantil devem estar vinculadas às três dimensões do fazer acadêmico, sendo estes, ensino, pesquisa e extensão. Conforme parágrafo 1º do referido artigo, as ações de assistência ao estudante, devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de favorecer “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

O Art. 4º determina que as ações de assistência estudantil incluam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando as especificidades das instituições de ensino, suas áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010). O documento estabelece ainda, que seria de responsabilidade das IFES, executar e acompanhar essas ações, assim como definir seus métodos e critérios de seleção, considerando para isso a viabilização da igualdade de oportunidades referente às condições socioeconômicas dos indivíduos, no intuito de prevenir situações de retenção e evasão.

No tocante ao público-alvo, o Art. 5º aponta que as ações são destinadas, prioritariamente, aos “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio” (BRASIL, 2010). Constata-se aqui, o caráter assistencial do programa, quando estabelece a premissa da focalização para atender estudantes suscetíveis à retenção e evasão, devido às suas condições financeiras.

Em relação a democratização da educação superior, Dias Sobrinho (2010) aponta, que apesar de esta, ter vindo à tona nos últimos anos, já era considerada importante desde meados do século passado, pela teoria do capital humano<sup>5</sup> e pela teoria residual do desenvolvimento econômico, nas quais é defendida a ideia que para haver desenvolvimento econômico, requer-se grandes investimentos em educação.

Nesse sentido, a educação é entendida como condição para superação da pobreza e das desigualdades, sendo desconsiderado as diversas relações de poder existentes para a situação do subdesenvolvimento. Sendo assim, em relação às políticas voltadas para a democratização do acesso e da inclusão social por meio da educação, Guedelho (2017) traz uma reflexão pertinente, ao apontar que:

Toda essa proposta adepta de uma mesma origem ideológica que responde aos interesses do capital enquanto arcabouço “teórico” imbuído de uma ideologia burguesa que se reflete na concepção de educação presente na política educacional. Contudo, não há evidências de que o investimento em educação gera desenvolvimento econômico e novos postos de trabalho. Em uma conjuntura de aumento do desemprego, do trabalho informal e da precarização do trabalho, há de se questionar se é o investimento em educação, como uma exigência do competitivo mundo do trabalho, que garante uma efetiva inserção neste. (GUEDELHO, 2017, p. 78)

Sobre o financiamento do programa, o Art. 8º indica que “as despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente”. (BRASIL, 2010).

---

<sup>5</sup> Para Saul (2004, p. 257), “a teoria do capital humano é um produto típico do desenvolvimento econômico americano. É produto do capitalismo mais desenvolvido e elemento decisivo da atualização e consolidação do conceito de capitalismo sem proprietários, ou sem classes sociais contrastantes”. Segundo o autor, essa corrente, em sua versão moderna, cumpre a finalidade de explicar o desenvolvimento das sociedades capitalistas não em virtude da apropriação dos meios de produção e da riqueza socialmente produzida, mas a partir da apropriação do conhecimento, resultante de investimentos individuais. A referida tese estimula a competição entre os trabalhadores devido à busca individual por títulos escolares e especialização profissional, o que ajuda a conformar uma visão acerca das desigualdades vinculada a uma consequência da relação entre demanda e oferta de mão de obra qualificada.

Conforme observado, não há indicação quanto ao recurso mínimo a ser destinado ao programa, sendo este subordinado aos limites orçamentários e financeiros atuais. Diante disso, é possível inferir que a execução e continuidade do programa estará sempre refém das ideologias econômicas e políticas vigentes.

Nota-se que os princípios norteadores do PNAES perpassam, notoriamente, pelos seus objetivos e ações, sendo concentrados, conforme discurso oficial, na redução das desigualdades, na democratização do acesso e da permanência e no combate à evasão e retenção, por intermédio de uma pressuposta inclusão social impulsionada pela educação. Nesse sentido, Spricigo (2016) faz uma crítica aos fundamentos do PNAES, ao afirmar que:

[...] as políticas de assistência estudantil têm seu papel desenhado para atuar em superfície, uma vez que se destinam a tratar os sintomas das desigualdades sociais que adentram as Instituições Educacionais, sem relação com seus processos constituintes e suas causas. Desse modo, a responsabilidade social do Estado direciona-se para o particular, o individual, com políticas públicas de caráter minimalista (SPRICIGO, 2016, p. 116).

Diante das premissas levantadas, e do entendimento que o PNAES representa a consolidação da assistência estudantil como programa social, a partir de seu reconhecimento legal como política pública de educação. Surge o seguinte questionamento: estaria, então, o Programa, por meio de suas diretrizes, objetivos e ações, potencializando a inclusão social dos sujeitos por intermédio da educação?. As respostas, para a indagação, foram buscadas por meio da pesquisa de campo realizada com os estudantes e profissionais do Campus de Russas, a qual será apresentada no capítulo sete, desta dissertação.

Por momento, no intuito de adentrar o lócus de pesquisa será exposto na sequência a trajetória da assistência estudantil na UFC, e posteriormente, seu percurso no Campus de Russas.

## **4.2 A assistência estudantil na UFC**

Considerada um Órgão de Atividades Específicas dentro da estrutura organizacional da Reitoria, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a unidade gestora de políticas para a promoção e apoio ao estudante de graduação da UFC. Tem como missão, fortalecer o vínculo institucional do estudante pelas condições de acesso, permanência, melhoria contínua e qualidade de vida.

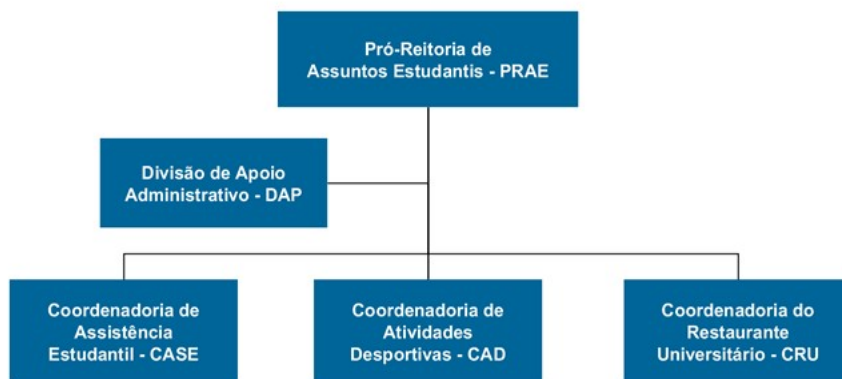
Conforme portal eletrônico da PRAE, a UFC iniciou a preocupação com a assistência aos estudantes, em especial aos comprovadamente vulneráveis de recursos financeiros, ainda no mandato do primeiro Reitor Martins Filho, o que resultou no surgimento do Clube de Estudantes Universitários (CEU) que tinha como finalidade concentrar todas as atividades assistenciais, culturais e desportivas. A administração das atividades voltadas para os estudantes na época era de responsabilidade da Divisão de Assistência Estudantil (DAE).

Ainda de acordo com a PRAE, no CEU foi instalado o Restaurante Universitário que passou a funcionar em 1957, fornecendo, ao aluno que necessitasse, alimentação praticamente gratuita. No pavimento superior, as instalações foram adaptadas à moradia estudantil, constituindo o primeiro espaço construído para ser uma Residência Universitária.

Em 1966, evidenciando-se a necessidade de uma descentralização administrativa foi criada a Vice-Reitoria de Assuntos Estudantis, para tratar dos assuntos próprios da Assistência Estudantil. Em 1969, as Vice-Reitorias foram transformadas em Pró-Reitorias, dando origem à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que possui o objetivo de promover e assistir a comunidade estudantil em toda a sua plenitude, planejando, gerindo e executando os programas assistenciais dirigidos a essa coletividade.

A PRAE é responsável pela gestão de políticas e ações de assistência estudantil em todos os campi da UFC, e conta com coordenadorias e divisões de apoio em sua sede em Fortaleza, conforme o organograma a seguir:

Figura 2 – Organograma PRAE/UFC



Fonte: Portal eletrônico da PRAE/UFC

Conforme o organograma, a PRAE está dividida em três coordenadorias, todas localizadas na sede da Pró-Reitoria, em Fortaleza. Sendo estas: a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CASE), responsável pela gestão de benefícios, como bolsas e auxílios à estudantes; a Coordenadoria de Atividades Desportivas (CAD), tendo como atribuição, organizar, promover e coordenar todo o ambiente desportivo da Universidade; e a Coordenadoria do Restaurante Universitário (CRU), responsável por acompanhar e coordenar o fornecimento das refeições aos comensais, e prestar assessoria aos campi do interior, com orientações para o funcionamento de seus respectivos refeitórios.

No portal da PRAE não constam informações referente a coordenadorias ou divisões existentes que possam gerir a assistência estudantil nos campi do interior, porém, com base em pesquisas nos portais dos campi avançados e informações repassadas por meio de questionamentos realizados através de contato telefônico com os profissionais envolvidos nas respectivas unidades acadêmicas, confirmou-se que todos os campi da UFC contam com pelo menos um profissional de serviço social. Ressalta-se, ainda, que os quatro campi pesquisados (Sobral, Quixadá, Crateús e Russas) possuem um setor de assistência estudantil vinculado à Diretoria ou a Coordenação Acadêmica do Campus, em geral constituído pelo assistente social e um assistente administrativo. É válido pontuar que este é um cenário recente, tendo em vista que o Campus da UFC em Sobral, inaugurado no ano de 2006, só passou a contar com um servidor no cargo de assistente social, nos últimos anos.

Quanto às ações de assistência estudantil ofertadas pela UFC, estas foram organizadas no quadro a seguir, a partir de dados de pesquisa nos portais eletrônicos das Pró-Reitorias e Unidades Acadêmicas da universidade.

Quadro 1 – Programas e Ações de Assistência Estudantil ofertados na UFC<sup>6</sup>

<b>Programa</b>	<b>Característica/Definição</b>	<b>Responsável</b>
<b>Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA)</b>	Bolsa ofertada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, mediante atuação, em projeto de iniciação acadêmica, nas diversas unidades da Instituição.	CASE/PRAE
<b>Residência Universitária</b>	Moradia estudantil ofertada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, que não possuem núcleo familiar residindo na cidade sede do curso.	CASE/PRAE

<sup>6</sup>Os programas e serviços de assistência estudantil criados e ofertados devido a pandemia Covid-19, não foram considerados neste estudo.

<b>Programa</b>	<b>Característica/Definição</b>	<b>Responsável</b>
<b>Auxílio Moradia</b>	Auxílio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, que não possuem núcleo familiar residindo na cidade sede do curso, tendo como finalidade, auxiliar nas despesas com moradia e alimentação.	CASE/PRAE
<b>Restaurante Universitário</b>	Oferece refeições aos estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos da UFC, a um valor acessível. Os estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, podem solicitar a isenção da taxa cobrada.	CRU/PRAE
<b>Ajuda de Custo</b>	Ajuda financeira aos estudantes que desejam apresentar trabalhos em eventos acadêmicos, desportivas, ou promovidos por entidades estudantis, independente de renda.	PRAE
<b>Auxílio Creche</b>	Auxílio financeiro ofertada aos estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, que tenham filho (a), com idade entre 6 meses e 4 anos incompletos.	CASE/PRAE
<b>Auxílio Emergencial</b>	Auxílio financeiro aos estudantes que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada, e que não tenham sido alcançados por nenhuma das outras ações de apoio financeiro, ofertadas pela UFC. Variando de 1 até 6 parcelas, a depender da situação do estudante.	CASE/PRAE
<b>Bolsa de Incentivo ao Desporto</b>	Bolsa ofertada aos estudantes que atuam em atividades desportivas, independente de renda.	CAD/PRAE
<b>Acompanhamento ao Estudante</b>	Serviços de acolhimento, acompanhamento psicopedagógico e psicológico, e atenção psicossocial ofertados aos estudantes.	CASE/PRAE
<b>Assistência Médica e Odontológica</b>	Atendimento médico e odontológico ofertada aos estudantes.	CPASE/PROGEP
<b>Transporte</b>	Oferta de linhas de ônibus intracampus e intercampi para toda comunidade acadêmica, e disponibilização, mediante reserva, de transporte para visitas técnicas e aulas de campo.	UFC-Infra

Fonte: UFC. Dados de pesquisa (Elaborada pela autora)

Conforme informações apresentadas no Quadro 1, quase a totalidade dos serviços de AE ofertados aos estudantes são de responsabilidade da PRAE. Porém, de acordo com os dados pesquisados, cabe a Coordenadoria de Perícia e Assistência ao Servidor (CPASE), vinculada a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, a oferta de atendimento médico e



odontológico, aos estudantes de graduação matriculados na UFC. E a Superintendência de Infraestrutura (UFC-Infra), a gestão e disponibilização de serviço de transporte à comunidade acadêmica.

Vale destacar, que os serviços de transporte e de assistência médica e odontológica são ofertados na sede da UFC, em Fortaleza, e apesar de estarem disponíveis para todos os estudantes da Instituição, ousaria dizer, que raramente são utilizados pelos estudantes dos campi do interior, tendo em vista a alta demanda, a pouca divulgação e, principalmente, a distância territorial entre os campi.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC, 2018-2022, traz como objetivos estratégicos:

Ampliar a comunicação entre os envolvidos no processo de Assistência Estudantil da PRAE e os Campi do Interior; Promover maior integração da PRAE com as Unidades Acadêmicas, para maior divulgação e conhecimento das ações de Assistência Estudantil e dos programas de Acolhimento e Integração aos novos estudantes. (PDI UFC, 2018-2022, p.45)

O referido documento aponta ainda, a intenção da UFC em ampliar as ações e programas de AE aos estudantes de pós-graduação: *“iniciar a construção da assistência estudantil para os estudantes da pós-graduação”*; e estudar a implantação de cotas raciais para o referido nível de ensino, *“discutir a inclusão das Cotas raciais para pós-graduação”*.(PDI, UFC, 2018-2022, p. 45, grifo nosso).

Com relação a dotação orçamentária disponibilizada para a Assistência Estudantil na UFC, de acordo com a consulta livre, realizada no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (SIOP), no ano 2000 o valor destinado a AE era de aproximadamente R\$ 591.400,00; em 2007, ano da institucionalização do REUNI, foi disponibilizado R\$ 1.237.905,00; em 2011, pós-regulamentação do PNAES, o valor chegou a R\$ 19.049.907,00; nos anos de 2018 e 2019, os recursos para a AE ultrapassaram, o valor de 26 e 29 milhões de reais, respectivamente.

Para o ano de 2020, o Projeto de Lei aprovado, previa destinar pouco mais de 17 milhões de reais para a rubrica, porém, com a acentuação da crise sanitária e socioeconômica no país, provocada, pela ainda vigente, Pandemia COVID-19<sup>7</sup>, as desigualdades socioeconômicas foram potenciadas nos espaços universitários, e como consequência, houve

---

<sup>7</sup>Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. Em março de 2020, com o crescente número de casos causados pelo novo coronavírus Sars-Cov-2, a OMS declarou estado de pandemia - Covid-19.

um aumento progressivo na demanda pela AE. Ao final do ano de 2020, o valor destinado para ações do PNAES na UFC, chegou a quase 28 milhões de reais, ainda inferior ao ano de 2019.

Nota-se aqui, que os investimentos orçamentários destinados a assistência estudantil na UFC, sofreram um expressivo aumento, tomando como referência inicial o ano 2000, e as posteriores regulamentações dos Programas REUNI e PNAES, durante os governos do PT. Destaca-se ainda, que os valores mantiveram um avanço médio até o ano de 2019, sendo o Projeto de Lei aprovado no ano 2018, ainda sob a presidência de Michel Temer. Para o ano de 2021, conforme o SIOP, o orçamento sancionado para AE na Instituição, foi de apenas R\$ 11.849.398,00, sendo liquidado no decorrer do ano, o valor de R\$ 26.861.980,00, o qual foi novamente reduzido, comparando-se aos anos anteriores. Percebe-se com isso, o descompromisso do atual governo com as políticas sociais e educacionais do país.

Referente à normatização da Assistência Estudantil na UFC, esta foi instituído pela Resolução nº 08, de 26 de abril de 2013, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a qual regulamentou a concessão de bolsas e auxílios financeiros para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos da instituição. O anexo XI da referida Resolução, dispõe especificamente sobre a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil da UFC e estabelece critérios generalistas para a concessão de bolsas e auxílios financeiros. Apesar do documento ter sido aprovado após a regulamentação do PNAES, não foi feita nenhuma alusão ao Decreto Federal.

Em breve consulta e comparação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), constatou-se que diferentemente da UFC, o IFCE, formulou através de um grupo de trabalho com representantes das categorias profissionais da AE e dos discentes, a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFCE, regulamentada em 2015. Orientada pelas diretrizes do PNAES, porém não se limitando a generalização do Programa, a PAE trouxe para além da padronização de procedimentos internos, novos princípios, objetivos e concepções da AE, destacando-se o fortalecimento da educação em saúde; o combate ao preconceito e à discriminação no espaço educacional; e a promoção da intersetorialidade entre as políticas sociais.

No âmbito da UFC, conforme abordado na pesquisa de Marinho (2017), a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil ocorreu de forma destituída da garantia de uma construção coletiva da comunidade acadêmica, sem a expressiva participação de técnico-administrativos em educação e discentes. A autora cita, ainda, que ocorreu de

modo tardio, apesar da existência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e da prestação de suas ações junto aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não serem recentes.

Desse modo, percebe-se a necessidade de construir uma discussão coletiva, entre os atores envolvidos, na busca pela elaboração de um regimento próprio da AE em âmbito local, tendo em vista, que os critérios e diretrizes da maioria dos programas, bolsas e auxílios ofertados pela PRAE, são definidos apenas nos editais, baseados em orientações generalistas. É válido ressaltar, novamente, o que prevê o Art. 4º do PNAES: “As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, *considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente*”. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Dando continuidade às apresentações e discussões realizadas até aqui, o próximo capítulo dissertará sobre o lócus de pesquisa, expondo o processo de instalação do Campus de Russas, as ações desenvolvidas pela assistência estudantil e uma caracterização geral dos estudantes atendidos pela AE no âmbito local.

## 5 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS

Antes de adentrar as particularidades do Campus de Russas, cabe aqui fazer uma breve contextualização do processo expansionista da UFC. Suliano (2013) aponta que essa expansão atende a uma antiga demanda da sociedade, haja vista que a instituição, ao longo de sua história, teve por muitos anos a oferta de cursos restrita à capital do estado. Sendo assim, a interiorização da UFC seria o resgate de uma dívida social com as demais regiões cearenses, tão escassas em oportunidades de estudo e trabalho.

Com base no documento, *Proposta da UFC para o REUNI*, não mais acessível no portal da universidade, Sousa (2016) aponta que a primeira expansão da UFC ocorreu em 1991, com a criação de vagas para cursos noturnos nos campi de Fortaleza. A segunda expansão, ocorrida nos anos de 1997 e 1999, baseou-se na ampliação de vagas em cursos já existentes, e contou com um aumento mais expressivo de vagas, se comparado à fase anterior.

O terceiro processo expansionista remete aos anos 2000, marcado pelo início da interiorização da UFC, com a criação dos cursos de Medicina, aprovada pela Resolução CONSUNI nº 05, de 02 de junho de 2000, a qual criou duas turmas nos municípios de Sobral e de Barbalha (UFC, 2000). Já no ano de 2007, foi implantado o Campus de Quixadá, consolidando mais um passo no processo de interiorização da UFC.

As iniciativas da presença da UFC no interior do Estado, veio a se solidificar com o Programa REUNI, onde a interiorização universitária passou a ser um importante ponto na agenda de expansão. A adesão da UFC ao REUNI foi aprovada em 19 de outubro de 2007, e previa o aumento de 40% das vagas ofertadas em novos cursos, e 60% em cursos em funcionamento. A reunião de aprovação ao programa ocorreu durante o período dos Encontros Universitários da UFC, e assim, como em outras instituições do país, sucedeu-se de forma repentina, sem debates e sem discussão com a comunidade acadêmica.

Por conta disso, o Movimento Estudantil se mobilizou e ocupou a Reitoria durante 14 dias, reivindicando a revogação da sessão do Conselho Universitário que aprovou o REUNI. O movimento chegou a acionar o Ministério Público, que deliberou a favor dos estudantes.

Somente após esse fato, segundo Viana (2012), a Reitoria organizou uma agenda de discussão em todos os centros e nos campi do interior para debater o plano. Os estudantes questionaram a origem dos recursos, levantaram questões acerca do cumprimento das metas e da perda da autonomia universitária, e sobre a qualidade da expansão e um possível aumento

da relação professor/aluno. Ao final, o processo de adesão da UFC ao REUNI foi consolidado, apesar da oposição de uma parcela do movimento estudantil e docente.

A proposta da UFC ao REUNI, de acordo com Viana (2012), tinha como referências, dentre outros, a expansão sustentável e com qualidade; a ampliação e diversificação do atendimento e da inclusão social; e a consolidação do processo de interiorização da UFC no estado do Ceará.

Foi nesse contexto, a partir de recursos providos do REUNI, que no ano de 2011, foi anunciada a expansão da UFC para dois novos municípios cearenses. E assim, em 14 de dezembro de 2012, foi aprovada pelo Conselho Universitário, a criação do Campus de Crateús, e a criação do Campus de Russas, recorte territorial desta pesquisa.

Instigada pelo eixo analítico da trajetória institucional, da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), este capítulo traça o percurso de implantação do Campus de Russas e da assistência estudantil pelas vias institucionais e locais, assim como apresenta um mapeamento da política, referente ao lócus pesquisado.

## **5.1 Implantação e particularidades do Campus de Russas**

O Campus de Russas<sup>8</sup> localiza-se há 165km de Fortaleza, no município de Russas<sup>9</sup>, considerado um dos mais importantes centros populacionais e econômicos do Vale do Jaguaribe. De acordo com o IBGE, a população estimada para o ano de 2021, era de 79.550 mil habitantes.

No intuito de adentrar as particularidades do Campus da UFC em Russas, e compreender o processo de criação e implantação da unidade acadêmica, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, assim como levado em conta, as vivências e experiências desta pesquisadora no processo de implantação do Campus.

---

<sup>8</sup> Imagens do Campus de Russas podem ser consultadas no anexo desta dissertação.

<sup>9</sup> Segundo Rocha (2001) o município cearense teve sua origem a partir do Forte Real de São Francisco Xavier da Ribeira do Jaguaribe, ainda no século XVII. Graças à sua localização estratégica e supostamente segura, algumas pequenas fazendas começaram a se formar na região. Próximo ao Forte foi construída a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário (1707), erguida por escravos indígenas e concluída em 1735, a partir do templo, se constituiu o centro político, social e cultural da cidade.

O Forte Real de São Francisco Xavier da Ribeira do Jaguaribe estava localizado à margem do Rio Jaguaribe, cerca de 73 km, acima de sua foz, provavelmente na atual cidade de Russas, no Estado do Ceará. Construído no final da década de 1690, o Forte servia para proteção dos portugueses e tinha a função de oferecer apoio para a pacificação dos indígenas da região. (BARRETO, 1958)

Para acesso as informações e dados explorados neste item, foi solicitado ao Diretor do Campus, a disponibilização da documentação histórica do Campus de Russas, que se encontra com a equipe do Memorial da UFC, a qual, atualmente, está construindo o memorial do Campus de Russas, para exposição. O acesso foi dado através do setor de comunicação social da unidade acadêmica.

Tendo em vista o rico e grande volume de material disponibilizado, foi realizada uma seleção documental, no intuito de mapear a trajetória histórica e institucional do Campus de Russas. Partindo disso, buscou-se contextualizar a mobilização social e política no processo de implantação do Campus.

De acordo com a documentação acessada, no ano de 2007, o deputado José Airton Cirilo (PT/CE) apresentou um Projeto de Lei (PL 2706/2007) para a criação da Universidade Federal Jaguaribana (UFJA), com o objetivo de promover o desenvolvimento da região do Vale do Jaguaribe por meio da educação e da tecnologia. Inicialmente, a proposta era que a sede da instituição fosse localizada na cidade de Aracati. O Projeto de Lei se aproveitava da conjuntura favorável de expansão das universidades públicas brasileiras a partir de 2003, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Já em 2009, conforme documento compilado pelo Memorial da UFC, a Casa dos Amigos de Russas (CARUS), associação constituída por civis, acadêmicos e políticos, que tem como objetivo defender os interesses da população russana, junto aos poderes públicos, no que concerne à cultura, educação, saúde e urbanismo; passou a se mobilizar pela criação de um campus universitário no município. Diante disso, a partir do projeto da UFJA, o russano e professor da UFC, Lindberg Lima Gonçalves (Diretor do Campus de Russas), apresentou ao presidente da CARUS, a ideia de criar um campus avançado para o município. Sendo assim, em reunião com os membros, ficou decidido montar uma estratégia de mobilização da sociedade e da classe política local para promover a iniciativa.

Com a adesão da UFC ao REUNI, o grupo envolvido na criação do campus avançado da UFJA, muda de estratégia, e em novembro de 2009, dentro da programação do XI Encontro Cultural Russano, promovido pela CARUS, promove uma mobilização em prol de um Campus da UFC na cidade, com a participação de estudantes universitários que passavam por dificuldades de deslocamento, para outros centros urbanos com instituições de ensino superior; de professores do ensino básico e estudantes de ensino médio de toda a

região. Ainda em 2009 foi realizada a primeira audiência com a administração superior da UFC, tendo sido apresentada a proposta, ao então Reitor, Jesualdo Pereira Farias.

Em março de 2010, o Prefeito de Russas, Raimundo Cordeiro de Freitas, enviou um ofício ao Reitor, solicitando formalmente o comprometimento da UFC com a criação do campus. No documento, a Prefeitura se comprometeu a adquirir dois terrenos para a construção do campus avançado, elaborar o projeto de construção e disponibilizar, caso necessário, estruturas provisórias para o funcionamento do campus. Foi apresentado também uma proposta para os cursos a serem ofertados, pela UFC, na unidade, sendo estes: Agronomia, Enfermagem, Engenharia Computacional e Engenharia Civil, somente, o último se concretizou.

Conforme o acervo histórico, a escolha dos cursos foi fruto de uma reunião realizada em 11 de dezembro de 2009 com a Secretaria de Educação de Russas, o Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de Russas (CREDE 10) e os estudantes da região, tendo como propósito, indicar os cursos que seriam de maior demanda regional.

Em dezembro de 2010 foi organizado, por sugestão do Reitor da UFC, o Comitê Pró-Campus Avançado da UFC em Russas, que passou a coordenar as ações da campanha. O Comitê Pró-Campus organizou junto com a Prefeitura de Russas e da UFC, a criação do projeto arquitetônico do Campus, o esboço de um projeto político-pedagógico, e a proposta de viabilidade econômica.

Em janeiro de 2011, a Prefeitura de Russas protocolou o processo de doação do terreno do antigo Campo Federal, pertencente ao município de Russas, para a UFC, junto à Superintendência de Patrimônio da União.

No mês de março, após contato da CARUS, o Deputado Federal André Figueiredo (PDT/CE) encaminha um ofício ao MEC, solicitando a criação dos campi avançados em Aracati e em Russas. Meses depois, o senador Inácio Arruda (PCdoB/CE) lança o PLS nº 223/2011, propondo a autorização para a criação do Campus da UFC em Russas; e o Deputado Federal Antônio Balhmann (PSB/CE) sugere ao MEC a criação do campus em Russas (INC 593/2011).

Com a campanha ganhando espaço, no dia 25 de maio de 2011, aproveitando a visita do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, ao Ceará, para a inauguração da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o Comitê Pró-Campus articulou um ato de grande potencial simbólico, e entregou ao Ministro, o projeto

arquitetônico, o esboço do projeto político-pedagógico e a proposta de viabilidade econômica do Campus de Russas.

A campanha e a mobilização política e social atingiram seu objetivo em 16 de agosto de 2011, quando a Presidenta Dilma Rousseff anunciou a criação de quatro novas universidades, a abertura de 47 campi universitários e 208 unidades dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, sendo oficializado a criação do campus avançado da UFC em Russas. Em 14 de dezembro de 2012, a criação do Campus é regulamentada pela Resolução nº 27/2012 do Conselho Universitário da UFC.

É válido destacar que na época, as cidades de Limoeiro do Norte e Aracati também disputavam a implantação do novo campus da UFC. Nesse sentido, pontua-se a importância da grande articulação e influência exercida por movimentos sociais e lideranças políticas locais e externas, que atuaram no sentido de barganhar a presença da universidade para o município de Russas.

O Campus da UFC em Russas iniciou suas atividades de ensino no segundo semestre de 2014, com a primeira turma do curso de Engenharia de Software. O funcionamento se deu em instalações provisórias, cedidas pela Prefeitura de Russas, tendo em vista que o primeiro Bloco Didático do Campus estava em construção, com previsão de entrega até o final daquele ano.

No semestre seguinte, já em 2015, foram ofertados, além do curso mencionado, mais quatro cursos, todos pertencentes às áreas de engenharia e tecnologia, sendo estes: Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica e Engenharia Civil.

Naquele momento, o Bloco Didático ainda não concluído, foi ocupado pela metade, sendo dividido entre salas construídas e espaços em obra. Esse primeiro ano, foi repleto de desafios para toda equipe, passamos semanas sem equipamentos e sem conexão com a internet, lembro-me de servidores docentes e técnico-administrativos limpando corredores e salas de aulas, montando e organizando mobiliários, para evitar maiores atrasos no início das aulas, pois, na época, o Campus não contava com equipe de limpeza e segurança. Tampouco havia Biblioteca, Laboratórios e Restaurante Universitário. Foi por insistência, dedicação e otimismo, que iniciamos aquele semestre em condições nada adequadas.

O Campus possui uma área total de 50 hectares, na qual já foram construídas duas Unidades Didáticas, o Restaurante Universitário e o Galpão que abriga os Laboratórios de Engenharia, alguns encontram-se com equipamentos ainda em aquisição. A Biblioteca do



Campus funciona, até então, em espaço provisório, tendo em vista que os retrocessos políticos e orçamentários na educação, nos últimos anos, não permitiram o avanço nas obras do prédio definitivo. Destaca-se aqui que parte das obras concluídas, foram financiadas através de emenda de bancada, captada por intermédio de políticos locais e do então Deputado Federal Danilo Forte (PSDB/CE).

O Campus de Russas dispõe ainda de um prédio no centro da cidade, cedido pelo Governo do Estado, onde está localizada a Coordenação de Extensão Acadêmica e os escritórios das empresas juniores dos cursos. Este anexo tem o objetivo de ser um núcleo de intermediação entre a Universidade e as empresas da região, visando o desenvolvimento de projetos de extensão de interesse dos setores produtivos da sociedade, principalmente o industrial, o comerciário e o de telecomunicações.

Quanto a força de trabalho, o Campus conta, no período de 2022.1, com 47 servidores docentes efetivos e 53 servidores técnico-administrativos, números estes inferiores aos pactuados com o MEC, onde foi estimado que ao longo de sua implantação, a unidade receberia o total de 92 professores e 110 servidores técnico-administrativos. A referida estagnação no quadro de vagas, representa uma sobrecarga de trabalho para estes servidores, principalmente, quando se reporta ao corpo docente, tendo a categoria, que se desdobrar para atender ao ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas da unidade acadêmica.

Conforme consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFC, o Campus de Russas possui 1.500 alunos com matrícula ativa, nos seus cinco cursos de graduação. Considerando a ausência de pesquisas ou dados publicizados quanto a análise da relação do perfil produtivo local com a oferta de cursos, ou até informações relacionadas à evasão, retenção, permanência e conclusão dos cursos, apresenta-se na Tabela 2, os dados gerais referente a situação das primeiras turmas ofertadas.

De acordo com a Tabela 2, as primeiras turmas do Campus Russas, com ingresso em 2014 (Engenharia de Software); e 2015 (Engenharia de Software, Ciência da Computação, Engenharia de Produção, e Engenharia Mecânica), apresentaram taxa de conclusão inferior à média nacional, que segundo o INEP e a OCDE, até o ano de 2019, é de 33% para o ensino superior. O único curso que ultrapassou a média do país foi o de Engenharia Civil, onde as turmas ingressantes em 2015 e 2016, chegaram a 68% e 50% de conclusão, respectivamente. Ressalta-se que os percentuais descritos nos indicadores de evasão, retenção e conclusão são referentes ao período acumulado, considerando o ingresso de estudantes nos anos de 2015 e 2016. Outro ponto a destacar é que os cursos de tecnologia (engenharia de software e ciência

da computação) tem entradas semestrais, com quatro anos para conclusão no período regular, já os cursos de engenharia (civil, mecânica e de produção), possuem entradas anuais, com período de conclusão de cinco anos.

Tabela 2 – Situação das primeiras turmas dos cursos de graduação do Campus de Russas<sup>10</sup>

Turma	2015				2016			
	Matrícula	Evasão	Retenção	Conclusão	Matrícula	Evasão	Retenção	Conclusão
<b>Engenharia de Software<sup>11</sup></b>	104	65%	5%	30%	111	52%	27%	21%
<b>Ciência da Computação</b>	106	82%	1%	17%	126	75%	15%	10%
<b>Engenharia Civil</b>	52	24%	8%	68%	52	38%	12%	50%
<b>Engenharia de Produção</b>	55	60%	10%	30%	60	58%	17%	25%
<b>Engenharia Mecânica</b>	57	65%	10%	25%	55	45%	25%	30%

Fonte: SIGAA UFC. (Elaborado pela autora)

Quanto aos índices de evasão, com exceção das turmas de engenharia civil, os demais cursos apresentam taxas (abandono, desistência ou cancelamento) acima de 50%, no ano de 2015. Destaque para o curso de ciência da computação, que revela, 82% e 75% de evasão, nos anos de 2015 e 2016, respectivamente; as elevadas taxas de evasão do curso, refletem no percentual de conclusão, onde a turma ingressante de 2015, apresenta 21% de conclusão no período acumulado, já os ingressantes de 2016, apenas 10% finalizaram o curso, até o momento.

O contexto particular e preocupante do Campus de Russas, retrata também, conforme pesquisas acadêmicas e relatórios do TCU e CGU, realidades de outros campi universitários do país, onde a evasão consiste em um dado complexo e problemático, a qual ganhou maior evidência, a partir do processo de expansão do ensino superior nos anos 2000.

Nesse cenário, o PNAES surge na tentativa de viabilizar a equidade social entre os estudantes de graduação, através da focalização naqueles suscetíveis à evasão e retenção. Sendo assim, questiona-se: Como se efetiva a assistência estudantil no Campus de Russas? Estariam suas ações e serviços, prevenindo e combatendo a evasão estudantil?

<sup>10</sup>Os percentuais indicam a situação das turmas até o período de 2021.2.

<sup>11</sup>A primeira turma do curso de Engenharia de Software (2014.2), teve 58 matrículas no total; 62% de evasão; 8% de retenção; e 30% de conclusão acumulada, conforme dados do SIGAA.

## 5.2 Atuação e Ações da Assistência Estudantil no Campus de Russas

No intuito de adentrar o lócus de pesquisa, este item discorre sobre o processo de estruturação do setor de Assistência Estudantil do Campus de Russas e apresenta uma sucinta caracterização dos programas e das ações desenvolvidas pela equipe.

Conforme discutido no início do capítulo, o Campus de Russas foi criado em meio ao cenário de implementação do Plano de Expansão e Interiorização da UFC. Aprovada em 2012, pelo Conselho Universitário, a Unidade Acadêmica deu início às suas atividades de ensino no segundo semestre de 2014.

Sendo o nascimento do Campus de Russas, posterior à regulamentação do PNAES e da Lei de Cotas, as ações de assistência estudantil surgem simultaneamente à implantação do Campus. Na época a unidade contava com uma equipe administrativa reduzida, e não havia profissionais responsáveis pela assistência aos estudantes.

A primeira ação disponibilizada foi o Auxílio Alimentação, sendo este uma ajuda de custo provisória, criada pela PRAE, no período. O auxílio contemplou todos os alunos do primeiro semestre do curso de engenharia de software, com o objetivo de suprir despesas com alimentação, já que as atividades do Campus eram desenvolvidas em instalações provisórias e não detinha ainda o Restaurante Universitário. Para recebimento do auxílio, os estudantes precisavam comprovar frequência nas aulas, esse acompanhamento foi realizado pela secretária executiva da Diretoria do Campus.

No primeiro semestre de 2015, com a entrada de mais cinco turmas dos cursos de engenharias (civil, mecânica e de produção), e tecnologias (engenharia de software e ciência da computação), a demanda pela assistência estudantil cresceu, e passaram a ser ofertados, além do Auxílio Alimentação, a Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), o Auxílio Emergencial e o Auxílio Moradia. As referidas ações foram ofertadas através de edital de seleção, com número de vagas, procedimentos e cronograma definidos pela PRAE, sendo dirigidos para estudantes com vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

Todo o processo de seleção das primeiras ações e programas de assistência estudantil do campus foi realizado por uma Comissão, nomeada pela Direção do Campus, constituída por mim (secretária executiva), um assistente administrativo e uma professora. No decorrer dessa função, me deparei com inúmeros desafios e limitações, tendo em vista que estas atribuições fugiam de minha área de formação e atuação. Diante disso, busquei por diversas vezes, orientações junto a Coordenação da Assistência Estudantil da PRAE.

Destaca-se, que já naquela época, o quadro inicial de cargos liberado pelo MEC ao Campus de Russas, disponibilizava vagas para a formação de uma equipe mínima e multidisciplinar para compor o setor de assistência estudantil da unidade, constituída de uma vaga de nutricionista, uma de assistente social, uma de pedagogo e uma de psicólogo. Porém, havia grande resistência por parte da Direção do Campus, em convocar profissionais da área, tendo em vista, que naquele momento, o entendimento da gestão reduzia a assistência estudantil, à oferta de auxílios pecuniários.

No decorrer do ano de 2015, por intermédio da PRAE e após diversas discussões sobre a necessidade de construir uma equipe para coordenar as ações de assistência estudantil e dialogar com os discentes, a Direção do Campus solicitou a convocação de um profissional de serviço social. Ao final do ano, com a crescente demanda e pressão, por meio de reuniões da Diretoria com os representantes estudantis, foi admitido um profissional de psicologia. Nesse período, o Campus recebeu também uma nutricionista, a qual ficou responsável pela gestão do Restaurante Universitário, que passou a funcionar em instalações provisórias, no prédio anexo do Campus, localizado no centro da cidade. O prédio definitivo do Restaurante Universitário foi inaugurado no ano de 2019.

A assistência estudantil do Campus de Russas é constituída pelo Restaurante Universitário, e pelo setor denominado, internamente, de Coordenação de Assistência Estudantil, dividido em duas vertentes de atendimento, sendo a assistência social, responsável pela concessão de auxílios e bolsas, que visam uma aproximação de igualdade de oportunidades entre todos os estudantes; e a atenção psicossocial, incumbida de ofertar serviços e atendimentos psicológicos individuais e atividades grupais, com temas relacionados à saúde mental, diversidade e aprendizagem.

O atendimento psicossocial é realizado através de demandas ou solicitações de agendamento junto ao setor. Já as bolsas e auxílios pecuniários são ofertados através de processos seletivos unificados, por meio de editais publicados pela PRAE. A seleção dos estudantes é realizada por uma comissão de avaliação interna, mediante análise documental e entrevistas individuais, baseados nas orientações e diretrizes estabelecidas no PNAES.

Quanto aos programas e ações ofertadas pelo Campus de Russas, foi elaborada a seguinte tabela, descrevendo os quantitativos de estudantes atendidos durante o período de 2015 a 2018:

Tabela 3 – Quantitativo de vagas ofertadas pela assistência estudantil no Campus Russas<sup>12</sup>

<b>Ação</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA)</b>	17	40	50	55
<b>Auxílio Moradia</b>	20	60	35	10
<b>Auxílio Emergencial</b>	15	11	25	29
<b>Isenção Taxa RU</b>	-	35	33	51

Fonte: Anuário UFC e Editais PRAE. (Elaborado pela autora)

Conforme dados da Tabela 3, os anos de 2017 e 2018 apresentaram redução no número total de vagas ofertadas do Auxílio Moradia, apesar do aumento de estudantes ingressantes no Campus. Acredita-se que a causa principal provém das restrições orçamentárias, no período pós *impeachment*<sup>13</sup>, na gestão do então Presidente Michel Temer.

Em consulta aos editais e resultados dos processos seletivos da BIA e do Auxílio Moradia do Campus de Russas, anos de 2018 e 2019, constatou-se que a demanda pelos programas e ações excedeu bastante a oferta. Conforme a lista denominada “reserva de vagas”, publicada no portal do Campus, a qual consiste no cadastro de estudantes suplentes, que apesar de atenderem a todos os requisitos de renda do PNAES, acabam não sendo contemplados pelo programa devido ao número de vagas, foi superior a lista dos deferidos para os respectivos anos.

Quanto ao desequilíbrio observado entre a oferta e demanda de programas e ações de assistência estudantil no Campus, Moraes (2019) aponta que há um grupo de estudantes desassistidos, tendo em vista a quantidade insuficiente de vagas disponibilizadas em edital, possivelmente, motivadas por questões políticas e orçamentárias. O fato exposto impediria, ao menos parcialmente, o alcance do objetivo de democratizar as condições de permanência dos estudantes na educação superior, já que dentro desse cenário a política de assistência estudantil vem incluindo um grupo à medida que exclui outro.

Sendo assim, com o intuito de investigar as especificidades do objeto e do locus de pesquisa, será apresentado a seguir um mapeamento preliminar da assistência estudantil no Campus de Russas.

<sup>12</sup>O Auxílio Creche não foi solicitado por nenhum estudante do Campus de Russas entre os anos de 2015 a 2018. Não há registros do quantitativo de “Ajuda de Custo” para participação em eventos no referido período.

<sup>13</sup>Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada do cargo de Presidente da República. Esse contexto diz respeito ao momento de crise da legitimidade do governo petista e ao movimento de tomada de poder pelos parlamentares. (GUEDELHO, 2017).

### 5.3 Mapeamento da AE no Campus de Russas

Diante da ausência de estudos no âmbito local, esta pesquisadora realizou uma caracterização dos estudantes atendidos pela assistência estudantil no Campus Russas, com o objetivo de identificar o perfil socioeconômico dos discentes, origem escolar, localidade de origem etc., possibilitando, assim, uma melhor compreensão da realidade estudada e a obtenção de dados preliminares para avaliação da política. O estudo foi apresentado no VI Encontro Internacional do Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, que teve como temática a “educação como prática da esperança”. Os resultados do ensaio são expostos e apreciados neste tópico.

Foram considerados no estudo, os principais programas ofertados no Campus Russas, sendo estes, o Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA) e o Programa de Auxílio Moradia. Na sequência, apresenta-se uma breve descrição dos programas, destacando suas características e particularidades.

A Bolsa de Iniciação Acadêmica tem como objetivo atender os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, mediante a concessão de uma bolsa no valor de R\$ 400,00, e a inserção e dedicação de 12h semanais do estudante em projetos de ensino, pesquisa e extensão. O programa tem como prioridade atender os estudantes de semestres iniciais, já estes estão mais propícios à evasão. A bolsa tem duração de 10 meses, e cada estudante poderá ser contemplado até duas vezes pelo programa, durante o período da graduação. Para o pleito da bolsa, o estudante não pode possuir renda própria formal ou estágio remunerado, nem ser beneficiário de qualquer bolsa, seja concedida pela UFC ou por outro órgão ou agência de fomento, deverá estar matriculado em no mínimo 12 créditos semestrais, cumprir a carga horária de 12 horas semanais e apresentar trabalho referente ao seu projeto de atuação, nos Encontros Universitários.

O Programa BIA, de acordo com Marinho (2017), consiste no maior operador de bolsas da UFC, e diante de sua longa existência na instituição, passou ao longo do tempo por várias denominações e abordagens metodológicas, sendo inicialmente denominado Bolsa Trabalho, onde os discentes eram alocados para a execução de atividades administrativas. No ano de 2017, após pressão do movimento estudantil, foi feita uma reformulação no programa, e as atividades desempenhadas pelo bolsista passaram a ser, obrigatoriamente, ligadas a projetos acadêmicos.

Quanto ao Programa Auxílio Moradia, este surge no contexto de expansão universitária, no intuito de substituir provisoriamente a ausência de Residências Universitárias nos campi do interior. De acordo com Marinho (2017), desde o ano de 2014 o auxílio passou a ser ofertado temporariamente nos campi da UFC em Fortaleza, devido a insuficiência de vagas nas Residências Universitárias. Assim, os estudantes recebem temporariamente o auxílio moradia enquanto surgem alocações nas residências.

O Auxílio Moradia consiste em uma ajuda de custo para complementação de despesas com moradia e alimentação, destinada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, e que não possua núcleo familiar residindo na sede do curso, ou que o acesso ao campus seja dificultado pela ausência de transporte regular. O Programa contempla todo o período regular do curso de graduação, mediante o cumprimento de requisitos pré-estabelecidos, e conta com renovação anual, através de chamada pública pela PRAE. Para renovação, o aluno precisa apresentar uma prestação de contas, através de comprovantes de gastos com aluguel, e êxito no desempenho acadêmico.

Os estudantes atendidos pelo Programa recebem um auxílio financeiro de R\$ 400,00, acrescido do valor denominado “quarta refeição”, em média o valor mensal do benefício, totaliza R\$ 530,00, e assim como os residentes, os atendidos pelo programa possuem isenção da taxa do Restaurante Universitário.

O Programa Auxílio Moradia representa o apoio financeiro mais demandado da assistência estudantil no Campus de Russas, tendo em vista suas características, como a cobertura contínua durante o período do curso, o maior valor agregado, a não obrigatoriedade de vínculo com atividades acadêmicas, a possibilidade de acumular o auxílio com outros programas de bolsas ofertados na Instituição, e ainda, o considerável número de estudantes provenientes de outras cidades e estados.

No intuito de embasar informações referente a localidade de origem dos estudantes do Campus de Russas, foi elaborada a partir do “Relatório de alunos por cidade de residência” extraído do SIGAA, a tabela abaixo, a qual apresenta os seguintes percentuais gerais:

Tabela 4 – Localidade de origem dos estudantes do Campus de Russas

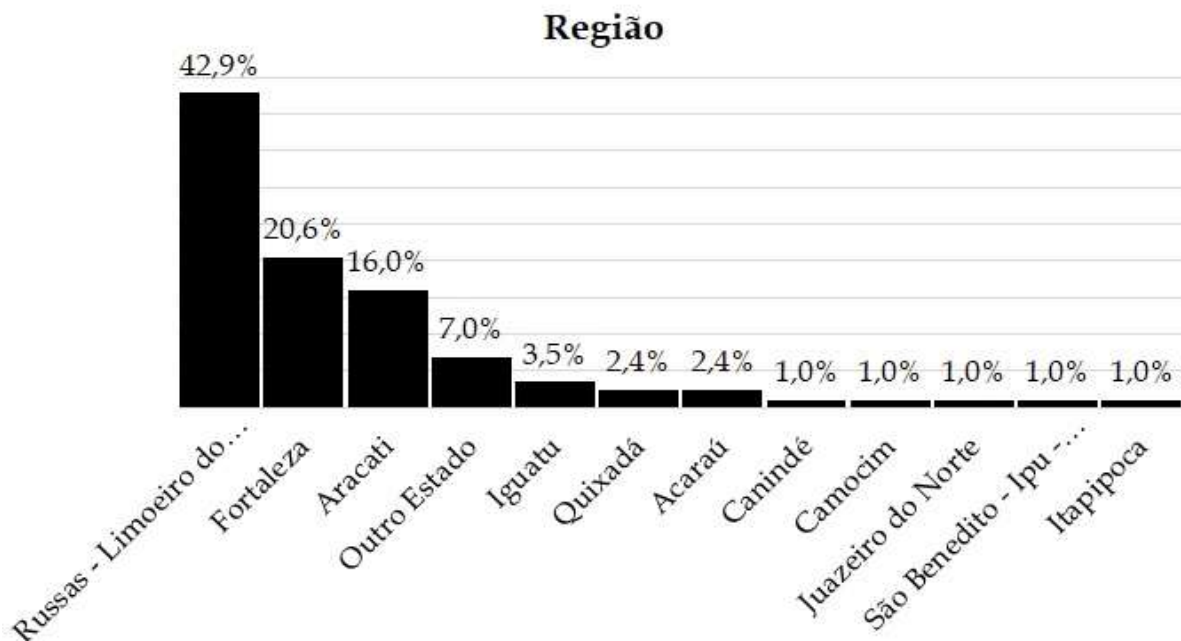
Total de registros	Região Vale do Jaguaribe	Fortaleza - Região Metropolitana	Demais municípios do Ceará	Demais estados do país
1500	60%	21%	16%	3%

Fonte: SIGAA UFC. (Elaborado pela autora)

Conforme os dados expostos, da totalidade de alunos do Campus Russas, registrados no SIGAA, há um percentual expressivo de estudantes pertencem a região do Vale do Jaguaribe, a qual compreende as cidades de Russas, Jaguaruana, Itaiçaba, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Tabuleiro do Norte, Palhano, Quixeré, Alto Santo e Jaguaretama. Destaca-se ainda que dos 60% de estudantes pertencentes a região jaguaribana, cerca de 45% são residentes da cidade de Russas, sede do Campus. Dessa forma, é possível levantar a hipótese de que a implantação do Campus representou um avanço no que se refere ao acesso à educação superior na região.

Apresentados os programas e os dados gerais referentes à localidade dos alunos, seguiremos, ao mapeamento dos estudantes atendidos pela assistência estudantil no Campus Russas. A Figura 3 destaca as localidades de origem dos estudantes atendidos pelos programas BIA e Auxílio Moradia no Campus, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2018.

Figura 3 – Localidade de origem dos estudantes atendidos pela assistência estudantil do Campus Russas (2015-2018)

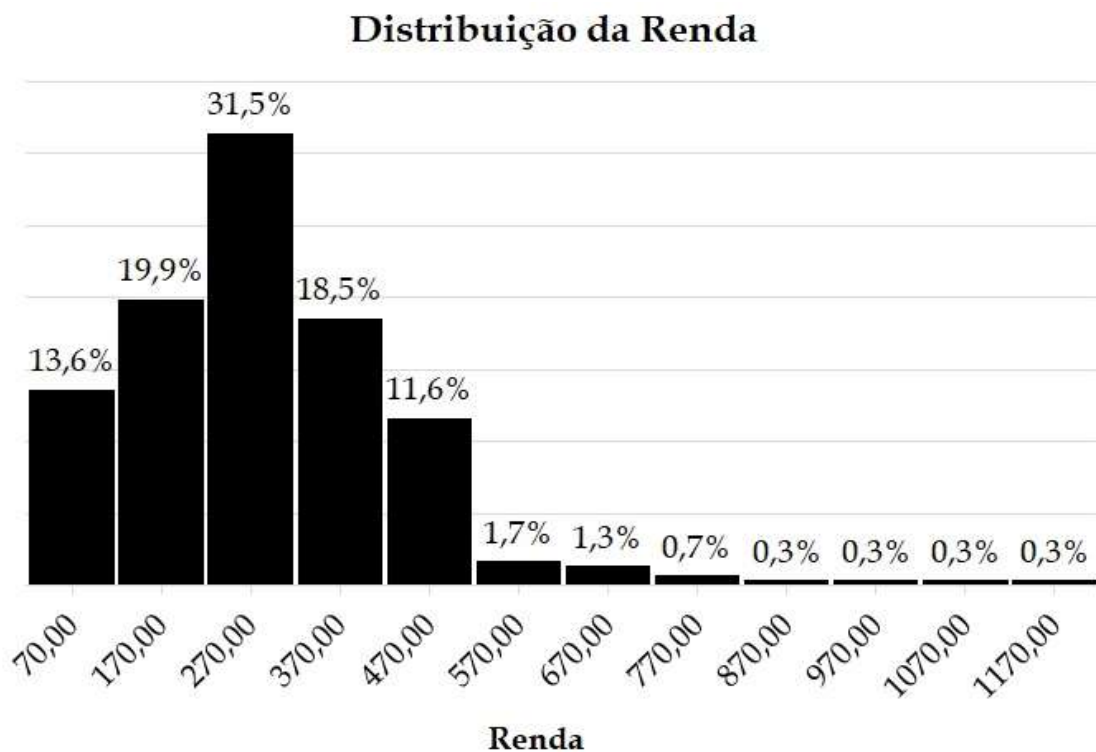


Fonte: Dados de pesquisa (Elaborada pela autora)



A caracterização da localidade de origem dos estudantes, foram baseadas nas regiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados apontaram que 43% estudantes são pertencentes à região Russas – Limoeiro do Norte; 21% correspondem à região Fortaleza; 16% são de Aracati; 13% são pertencentes a outros municípios cearenses; e 7% correspondem a estudantes de outros estados do Brasil. Dessa totalidade, 71,5% dos estudantes pertencem a zonas urbanas e 28,5% são originários de zonas rurais. Dos estudantes atendidos pelos programas, ressalta-se que 91% provêm de escola pública, e 9% são de escola particular. Será apresentado na Figura 4, a situação socioeconômica dos estudantes:

Figura 4 – Renda per capita dos estudantes atendidos pela assistência estudantil do Campus Russas (2015-2018)



Fonte: Dados de pesquisa (Elaborada pela autora)

Conforme o gráfico, a renda per capita dos estudantes atendidos pelos programas BIA e Auxílio Moradia, varia de R\$ 70,00 a R\$ 1170,00. Sendo, a maior concentração de renda em torno de R\$ 300,00 per capita.

No intuito de apoiar esta análise, foi realizada uma consulta ao portal do IBGE, onde verificou-se que o rendimento mensal domiciliar per capita, no estado do Ceará, foi de R\$ 942,00, no ano de 2019, sendo inferior a renda para acesso à política, estabelecida pelo

PNAES. Desse modo, apesar dos resultados descritos, cumprirem o Artigo 5º do PNAES, o qual orienta que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio”. (BRASIL, 2010); é possível inferir que há um percentual considerável de estudantes desassistidos pelo programa, e nesses termos, a assistência estudantil constata seu direcionamento seletista e focalizado, no âmbito de uma política universal, que é a educação.

Sobre a ideia de focalização, nota-se que o Programa de Auxílio Moradia, enquanto programa de substituição da residência universitária, fragmenta ainda mais as ações de assistência estudantil, onde é transferida ao estudante, de forma individualizada, a responsabilidade total de gerenciar os custos de habitação, mobiliário e serviços essenciais, como água, luz, gás etc. Em relação ao auxílio alimentação e ao auxílio moradia, Cislighi e Silva (2011) comentam:

Dois exemplos são claros, ao se optar por fornecer bolsa alimentação e bolsa moradia em detrimento da construção de Restaurantes Universitário e Alojamentos, o que se tem é a focalização do problema na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade. Essa saída reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários, com a bolsa o aluno consome no mercado de forma isolada. Há, ainda, outro aspecto: a moradia estudantil e o restaurante universitário historicamente estão construídos como espaços de convivência dos estudantes, de ebulição da vida acadêmica e como local de efervescência do movimento estudantil. Além de reproduzir o sistema de capital, essas medidas são uma tentativa de inibir a organização do movimento estudantil. (CISLAGHI; SILVA, 2011, p. 18).

Considerando as premissas levantadas, e sendo o auxílio moradia, um programa que cobre, teoricamente, o período regular do curso de graduação, permitindo, assim, um acompanhamento mais abrangente e regular aos discentes atendidos; elegeu-se como recorte analítico desta pesquisa, os estudantes atendidos pelo Programa de Auxílio Moradia do Campus de Russas.

Ainda referente aos interlocutores da pesquisa, e no intuito de ampliar o campo de informações, foram entrevistados os profissionais operantes da assistência estudantil e os professores do Campus, que ministram as disciplinas com maior índice de evasão e retenção.

Posto isso, apresenta-se a seguir, a situação preliminar do Auxílio Moradia do Campus de Russas. A tabela foi elaborada a partir de dados cedidos pelo setor de assistência estudantil da unidade acadêmica, abrangendo o período de 2015 a 2018<sup>14</sup>.

Tabela 5 – Situação dos estudantes atendidos pelo auxílio moradia do Campus de Russas

<b>Atendidos</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Retidos</b>	<b>Ativos</b>	<b>Concluintes</b>
125	28%	9%	40%	23%

Fonte: Dados de pesquisa. (Elaborada pela autora)

Em conformidade com a Tabela 5, no período supracitado, foram contemplados pelo Programa Auxílio Moradia do Campus de Russas, 125 estudantes; desse total, 23% dos estudantes concluíram o curso com êxito, conforme objetiva o programa; 40% dos estudantes estão ativos no curso e continuam recebendo o auxílio; os 9% retidos, representam os alunos que foram excluídos do programa por não cumprirem algum requisito obrigatório, porém, ainda se mantem ativos no curso; e 28% consiste no percentual de estudantes evadidos, apesar de terem sido contemplados pelo Programa. Considerou-se como evadidos, os estudantes que cancelaram a matrícula, desistiram ou abandonaram o curso até o semestre de 2021.2.

Destaca-se aqui que o Programa Auxílio Moradia não possui regimento específico, sendo seus critérios de seleção e requisitos de permanência orientados apenas no edital de seleção, guiado pelas normas estabelecidas no Regimento Geral do Programa de Residência da UFC. No que concerne aos requisitos para permanência no Programa de Auxílio Moradia, o Aditivo V, do Edital nº 05/2019 – PRAE/UFC, dispõe no título denominado “Da Permanência”:

Art. 20. A vinculação ao Programa não será renovada, acarretando perda do benefício em 30 (trinta) dias, contados a partir do recebimento de comunicação oficial, para aqueles que se enquadrarem nas seguintes condições: I – Trancamento total sem justificativa relevante; II – Não obtenção de créditos no semestre anterior sem justificativa relevante; III – Não obtenção de um bom rendimento acadêmico no semestre anterior sem justificativa relevante; IV – Reprovação por frequência em uma ou mais disciplinas sem justificativa relevante; V – Não comparecimento para renovação da vinculação ao Programa. (PRAE, UFC, 2019)

Diante das informações e dados apresentados, é possível levantar os seguintes questionamentos: Como a assistência estudantil é compreendida pelos atores envolvidos? Qual alcance dessas ações no tocante a permanência e o desempenho acadêmico dos discentes

<sup>14</sup>O período considera os estudantes atendidos desde a implantação do programa, até os ingressantes do ano de 2018, os quais estariam concluindo o curso, regularmente, entre os anos de 2021 e 2022.

atendidos? Há um acompanhamento a esses estudantes, e como seria realizado? Estaria a assistência estudantil possibilitando a inclusão dos sujeitos socialmente excluídos, pela via educacional?

Na busca por respostas, foi realizada uma investigação no campo, por meio de entrevistas individuais e semiestruturadas, na tentativa de identificar as percepções, subjetividades e significados do acesso à política de assistência estudantil, a partir das narrativas dos estudantes atendidos. Quanto ao diálogo com os servidores técnico-administrativos e docentes, buscou-se conhecer o entendimento do papel da AE na ótica desses sujeitos, a integração da assistência estudantil com os demais setores da unidade acadêmica, assim como verificar a existência ou viabilidade de um acompanhamento aos discentes, sobretudo, aqueles com potencial de evasão. Os resultados desses diálogos são apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

## 6 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DAS NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ATENDIDOS: INTERPRETANDO O “OLHAR DISCENTE”

Nesta pesquisa elegeu-se, como público central, os estudantes atendidos pelo Programa de Auxílio Moradia do Campus de Russas. A escolha do referido programa, justifica-se, pelo fato dele cobrir, mediante o cumprimento das condicionalidades, o período regular do curso de graduação, permitindo assim uma avaliação e um acompanhamento mais abrangente dos estudantes.

O recorte temporal para seleção dos entrevistados compreende desde ano de 2015, considerando os estudantes atendidos no início da implantação do programa, até os ingressantes do auxílio-moradia do ano de 2018, aos quais estariam, em tese, concluindo, regularmente, o curso entre os anos de 2021 e 2022.

Desse modo, considerado o período de análise, foram contactados aproximadamente 60 estudantes entre egressos e evadidos. Desse grupo, foram entrevistados 27 estudantes, os demais se recusaram ou não retornaram o convite para participação. Das entrevistas efetivadas, 56% consistem em discentes egressos e 44% em estudantes evadidos. Os perfis dos estudantes entrevistados estão descritos nas Tabelas 6 e 7:

Tabela 6 – Caracterização do grupo de estudantes egressos

<b>ESTUDANTES EGRESSOS</b>				
<b>Entrevistados</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso</b>	<b>Período de Conclusão</b>	<b>Município de Origem</b>
Egresso 01	Feminino	Engenharia de Software	2020.1	Jaguaribe - CE
Egresso 02	Masculino	Engenharia de Produção	2019.2	Cedro - CE
Egresso 03	Masculino	Engenharia de Software	2020.2	Quixeré - CE
Egresso 04	Feminino	Engenharia de Software	2020.1	Tabuleiro do Norte - CE
Egresso 05	Feminino	Ciência da Computação	2022.1	Barbalha - CE
Egresso 06	Masculino	Engenharia de Software	2019.2	Fortaleza - CE
Egresso 07	Masculino	Engenharia de Software	2019.2	Cedro - CE
Egresso 08	Masculino	Engenharia de Software	2022.1	Quixeré - CE
Egresso 09	Masculino	Ciência da Computação	2020.2	Bela Cruz - CE

<b>ESTUDANTES EGRESSOS</b>				
<b>Entrevistados</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso</b>	<b>Período de Conclusão</b>	<b>Município de Origem</b>
Egresso 10	Masculino	Engenharia Civil	2020.1	Jaguaribe - CE
Egresso 11	Masculino	Engenharia Civil	2020.2	Beberibe - CE
Egresso 12	Masculino	Engenharia de Produção	2021.2	Banabuiú - CE
Egresso 13	Feminino	Engenharia Mecânica	2020.2	Caucaia - CE
Egresso 14	Masculino	Ciência da Computação	2020.2	Morada Nova - CE
Egresso 15	Feminino	Engenharia Civil	2019.2	Beberibe - CE

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (Elaborada pela autora).

Tabela 7 – Caracterização do grupo de estudantes evadidos

<b>ESTUDANTES EVADIDOS</b>				
<b>Entrevistados</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso</b>	<b>Período de Evasão</b>	<b>Município de Origem</b>
Evadido 01	Masculino	Engenharia de Software	2017.1	Fortaleza - CE
Evadido 02	Masculino	Engenharia Mecânica	2019.2	Limoeiro do Norte - CE
Evadido 03	Masculino	Engenharia de Software	2017.1	Fortaleza - CE
Evadido 04	Feminino	Ciência da Computação	2020.1	Pacajus - CE
Evadido 05	Masculino	Engenharia de Software	2018.1	São Gonçalo do Amarante - CE
Evadido 06	Masculino	Engenharia de Software	2018.1	Barbalha - CE
Evadido 07	Feminino	Engenharia Mecânica	2020.2	Jaguaribe - CE
Evadido 08	Masculino	Engenharia de Software	2018.1	São Gonçalo do Amarante - CE
Evadido 09	Feminino	Engenharia de Software	2018.2	São Paulo - SP
Evadido 10	Feminino	Engenharia Civil	2018.1	Limoeiro do Norte - CE
Evadido 11	Masculino	Ciência da Computação	2021.1	Cedro - CE
Evadido 12	Masculino	Engenharia de Software	2020.2	Quixeré - CE

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (Elaborada pela autora).

Conforme dados apresentados nas Tabelas 6 e 7, as entrevistas envolveram estudantes de todos os cursos do Campus, com ênfase para os cursos de tecnologia da informação, sendo engenharia de software com 44% de participação e ciência da computação com 19%, destaca-se que o percentual elevado de participação dos referidos cursos, dá-se ao fato deles possuírem entradas semestrais, portanto, representam maior quantitativo de ingressantes na unidade acadêmica. Para os demais cursos, a participação foi de 15% para engenharia civil; 11% para engenharia mecânica e 11% para engenharia de produção.

Para análise, realizou-se uma leitura exploratória, das transcrições feitas a partir das entrevistas, no intuito de identificar as percepções dos estudantes em relação aos seguintes eixos analíticos: Trajetória escolar e expectativas; Acesso ao ensino superior e os Desafios Sociais; Assistência Estudantil; Permanência e perspectivas sociais (eixo direcionado ao grupo de estudantes egressos); e Contextos sociais e o processo de evasão (eixo direcionado ao grupo de estudantes evadidos). As discussões referentes aos eixos de análise são apresentadas nos tópicos seguintes.

## **6.1 Trajetória escolar e expectativas**

No eixo “*trajetória escolar e expectativas*” foi solicitado aos entrevistados que comentassem sobre a procedência escolar e qual o significado de ingressar em um curso de graduação, de uma universidade pública. As respostas encontradas, em linhas gerais, envolvem desde questões familiares e socioeconômicas, até a possibilidade de ascensão social, a partir da educação.

Em relação à procedência escolar, 85% dos estudantes entrevistados afirmaram vir de escola pública e 15% de escola privada, sendo que metade dos oriundos do ensino particular informou possuir bolsa de estudo. Ainda referente aos estudantes vindos de escola pública, destaca-se que 50% provêm de escolas profissionalizantes, modalidade escolar em que o ensino médio é integrado à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral.

Ressalta-se que o modelo de escolas profissionais consiste em uma política educacional pautada no Programa Brasil Profissionalizado, instituído a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Conforme o portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), o modelo de ensino integrado possibilita aos alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade. É possível, observar nas falas de alguns entrevistados o estímulo dessas escolas no processo de ascensão ao nível superior:

[...] no meu ensino médio, eu passei por um processo de seleção para entrar numa escola técnica profissionalizante e aí tive a oportunidade de estudar o curso técnico de redes de computadores, e foi o que me impulsionou e me direcionou para essa área que eu escolhi trabalhar e aí foi lá onde eu tive contato com a computação, e conheci um pouco de programação, né? A partir disso eu procurei me alinhar em um curso, e eu determinei isso como um objetivo, até porque era um estímulo muito grande da escola profissionalizante que os alunos entrassem na faculdade, e isso me estimulou muito, inclusive professores também recomendaram muito. [...] eles incentivavam que os alunos do primeiro ano do ensino médio já tentassem o Enem para ir treinando. (Egressa 05)

Meu ensino médio foi feito em uma escola profissional, eu fiz curso técnico de redes de computadores, e eu lembro que na escola profissional eles sempre pediam para você fazer o Enem. (Egresso 07)

Eu sempre estudei em escola pública, no (ensino) médio eu fui para a escola profissional, quando o projeto era bem no início mesmo, e na própria escola tinha um incentivo muito grande, pra você entrar na universidade. (Egresso 12)

Ainda no questionamento referente à trajetória escolar um ponto importante observado nas falas, reflete a relação coexistente da privação socioeconômica dos sujeitos com as desigualdades de oportunidades educacionais, as quais impactam diretamente no processo de direcionamento profissional e poder de escolha do curso de graduação.

[...] **minha família sempre foi uma família de baixa renda, meus pais são pobres, em família pobre é isso, as opções caem, né? Quando você tá nesse contexto não é para todo lugar que você pode ir, então por eliminação cai na tecnologia.** E à medida que eu ia fazendo, eu ia gostando do curso, meio que, sabe quando você tá naquela situação que você fala assim: ah o curso é legal, é muito difícil, e eu não tenho outra alternativa, então vou gostar desse aqui. A gente pelo contexto social vai aprendendo a gostar da área, né? (Egressa 01, grifo nosso)

Meu maior sonho era tentar o ITA, mas eu não tinha condição financeira para pagar nem a prova, e também caso eu passasse, nem tinha como viajar, né? Então no segundo ano do ensino médio, eu tentei a UFC e eu passei, só que aí também eu não tinha dinheiro para ir para a UFC. Ai no terceiro ano, eu juntei a minha bolsa de estágio do curso (escola profissional) pra poder ir de mudança para Russas. Eu lembro que quando eu vim para Russas só tinha 300 reais no bolso. (Egresso 07)



Em relação ao curso, eu não tinha sonho ou vontade de nenhum curso específico, entendeu? Eu só queria fazer um curso superior, porque assim, eu vim de família pobre, então tinha que ter um curso superior. (Evadido 02)

Diante disso, entende-se que o processo de exclusão social não está associado apenas a renda, mas na ausência de escolha dos sujeitos. Santos (1999) apresenta uma consideração relevante sobre essa questão, ao apontar que a ideia de regulação social capitalista é constituída por mecanismos que controlam o sistema de desigualdade e de exclusão, onde é possibilitado uma emancipação dentro dos limites estabelecidos pelo capital. Para o autor, “a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada”. (SANTOS, 1999, p. 07)

Ao serem questionados sobre o significado de ingressar numa universidade pública, as expressões dos interlocutores, tanto egressos como evadidos, retratam em vários discursos, para além de contentamento, expectativas de ascensão socioeconômica, e representatividade familiar e comunitária.

Ter ingressado na UFC, no Campus de Russas, foi uma conquista muito grande para mim e para minha família. Eu que venho de baixa renda é uma forma de mudar a realidade, de mudar o futuro da gente, sabe? E eu tenho uma irmã mais nova, e aí eu posso ser esse parâmetro para ela. Então essa conquista não é só pra mim, isso influencia pessoas também. (Egresso 10)

Eu sou o primeiro da família a entrar numa universidade. Meus pais são analfabetos pra você ter uma ideia, meus avós também, mas assim, eles sempre incentivaram a educação, eles não tiveram oportunidade, mas eles diziam: eu sei que é isso, eu sei que a educação é que leva a patamares de vida diferentes. (Egresso 11)

A reação foi de conquista, até então ninguém da minha família tinha entrado no ensino superior, eu era o primeiro. (Evadido 08)

Apesar do entusiasmo e orgulho, exposto pelos entrevistados, referente ao ingresso no ensino superior, alguns relatos chamam atenção para divergência de sentimentos presente nesse processo, envolvendo, principalmente, a situação socioeconômica, a exemplo da fala: “meus pais falaram pra mim, que não podiam me ajudar, que se eu fizesse a escolha de ir, iria arcar com as consequências, que era a dificuldade financeira” (Evadido 05). Acrescido ainda pela ausência de informação e escolaridade da família: “foi um desafio muito grande, um problema na minha família, porque considerando que os meus pais não tinham entendimento nenhum do significado dos estudos, houve muitos conflitos” (Egressa 05).

Os discursos remetem que a restrita situação econômica e a falta de exemplos universitários no contexto familiar, contribuem para que a universidade não se estabeleça

como possibilidade integrante do projeto de vida da família desses sujeitos, que por contas das diversas desigualdades experienciadas e das emergências de necessidades presentes, visualizam o tempo usado na educação como tempo ausente de trabalho e renda.

Partindo dessa explanação, o eixo seguinte tem enfoque no dualismo entre o acesso ao ensino superior e os desafios sociais nesse percurso.

## 6.2 Acesso ao ensino superior e os desafios sociais

O ponto “*acesso ao ensino superior*” foi pautado por narrações referentes ao processo de ingresso e a adaptação à universidade e ao curso de graduação. As respostas envolveram, de forma geral, obstáculos em relação à mudança de cidade, didática e exigências das disciplinas, dificuldades de adequação à rotina acadêmica e a ausência de suporte nos anos iniciais do Campus de Russas.

A primeira dificuldade foi morar longe dos meus pais, né? A segunda foi a questão da cidade, fui para uma cidade que eu nunca tinha ido na vida, não conhecia nada, nem ninguém, a dificuldade de encontrar um local seguro e que desse pra pagar. Também tive um pouco de dificuldade na área acadêmica, o curso de engenharia mecânica é um curso pesado, digamos assim, é bem puxado. (Egressa 13)

Em relação ao conteúdo, as matérias, não foi muito fácil no começo, porque eu via que eu tava muito atrás da turma, entendeu? Tinha muita gente de escola particular conceituada, e eu via que eu tava atrasado, defasado, aí foi um pouco difícil em relação ao conteúdo mesmo. (Evadido 02)

Quando comecei na faculdade foi um choque, eu estudava, mas era muito difícil, eu sofri um bocado, no primeiro ano foi o mais difícil, questão de adaptação né, mudança de cidade, de morar só e também da dificuldade de rotina de estudo, era difícil pra mim. (Evadida 07)

Foi difícil me mudar, nunca me adaptei em Russas, nunca me senti à vontade no local, no ambiente. Tudo foi difícil, a questão financeira, emocional, de adaptação. Falta de suporte também, o curso é muito amplo e eu não sabia pra onde seguir, senti falta desse suporte do curso. Meu primeiro impacto foi com um professor super rígido, então eu estava acostumado a estudar em escolas pegando leve, entre aspas, aí tive aquele susto, nossa tô tirando essas notas (baixas) e minha mãe sempre pressionou com isso. (Evadido 11)

Apesar dos percalços, um ponto favorável destacado nesse processo foi à interação entre os estudantes, que, segundo o Egresso 12, representou uma importante base de apoio no período.

No início foi difícil né, porque cerca de 70% da minha turma desistiu e isso dá um impacto ruim também. Mas a gente era a primeira turma, então todo mundo ficou muito amigo, a gente se ajudava, tanto na parte de estudo quanto emocional, e isso facilitou bastante a adaptação. (Egresso 12)

Os discursos evidenciaram ainda que a democratização do processo de entrada no ensino superior, de forma geral, não é suficiente para oportunizar ao jovem de baixa renda o acesso a esse nível de educação, sendo necessário, em muitos casos, uma mobilização da comunidade em que o estudante se encontra inserido.

Quando eu entrei, eu tive bastante sorte, porque, enfim, eu tinha uns familiares, eles se juntaram e compraram um notebook para mim, e me ajudou bastante. Mas eu percebi que tinha muitas pessoas que não tinham tido essa mesma sorte que eu, e coitadas dessas pessoas sabe, coisas básicas que elas não conseguiriam fazer, porque não tinha como praticar em casa. (Egressa 01)

Assim, os meus amigos, familiares, a comunidade que me conhecia, acredito que foi um orgulho para todos, ao ponto de que todo mundo se juntou e contribuiu financeiramente. Eu lembro que meus colegas do ensino médio, mesmo os que não eram meus colegas de turma, todo mundo se juntou e fez meio que um chá universitário (risos). Eu consegui doação de cadeira, mesinha de estudo, fogão, geladeira, consegui tudo com eles, eles montaram minha moradia em Russas. Eu tive essa ajuda muito grande esse incentivo, da minha comunidade de Jaguaribe. (Egresso 10)

Eu pagava (contas) com a reserva que eu tinha de um trabalho anterior, e recebi uma ajuda de custo do meu antigo trabalho, até conseguir o auxílio. (Evadido 08)

Meus familiares me apoiaram e me ajudaram a escolher a cidade do curso. Tive esse suporte, eles tinham feito uma “vaquinha” pra me ajudar a ir, dar esses primeiros passos. (Evadida 09)

Meus avós foram pessoas que me ajudaram demais, porque eram aposentados né? Tinham renda fixa, era pouquinho né, mas eu sempre pensava: em poucos meses vai dar certo o auxílio. E também eu sempre fui uma pessoa que conseguia economizar bastante, contei também com a ajuda de um tio, eu pedi mesmo, disse, olha eu to precisando muito pra ir estudar. (Egresso 11)

Minha mãe teve que pedir doações para alguns familiares e também na assistência social da Prefeitura da minha cidade para eu conseguir ir estudar lá. (Evadido 12)

Referente aos "Desafios" foi questionado aos estudantes os principais obstáculos vivenciados durante o período no curso. Destacaram-se nas narrativas como dificuldades predominantes, os problemas financeiros e os impasses de caráter psicológico e emocional desencadeados nesse processo.

Financeiro, sem sombra de dúvida, era muito complicado, porque por mais que eu trabalhasse, era aquele negócio, trabalhava para pagar aluguel e para comer só, era isso que tinha, e às vezes eu nem tinha certeza se ia dar para arcar com esses custos. O emocional também porque eu me cobrava muito, eu olhava uma galera entendendo as coisas e eu boiando nas aulas era muito difícil, isso impactava demais no meu psicológico. (Egresso 02)

A questão financeira era o principal, quando a gente não tinha nenhum auxílio as coisas estavam bem complicadas, até eu pensei em desistir por conta disso. (Egressa 04)

A principal dificuldade foi a financeira, isso me preocupava muito, e isso acabou me gerando ansiedade. Eu tive episódios de reprovação, mas isso foi consequência de algo antes. Outro ponto é que também não me adaptei às pessoas que eu convivía, acabei me isolando da turma, o que agravou meu quadro de ansiedade e talvez tenha sido o gatilho para meu quadro de depressão. (Evadido 05)

O fator social (socioeconômico), a dificuldade de assimilar o conteúdo. Fiz uso do serviço de psicóloga, porque eu não conseguia aceitar que eu tinha errado (referente a reprovações e escolha do curso). O emocional acabou pegando muito, enfrentei muitos transtornos psicológicos, foi a fase mais difícil da minha vida, esse período. (Evadida 10)

Ainda referente à questão da saúde mental, o depoimento do Egresso 09 chama atenção para dois pontos, o primeiro referente às diversas nuances das desigualdades presentes no discurso, e o segundo relacionado à importância da assistência estudantil como direcionamento social e como possibilidade de reversão de um potencial processo de evasão.

Na metade do curso, entra em um assunto muito complicado, eu peguei uma depressão muito forte e não pensava só em desistir do curso, mas desistir da vida, porque tava muito difícil essa questão da distância de casa, a dificuldade do curso em si, eu desenvolvi ansiedade, e uma nota baixa me deixava muito deprimido e eu não era muito de sair, de socializar com os outros estudantes. **Ai eu resolvi procurar atendimento psicológico, eu fui até com receio, porque ainda tem esse tabu né? Mas foi a melhor decisão que eu tomei**, acho até que a primeira vez que eu fui, passei umas duas horas só falando direto e ela me ouvindo, foi um desabafo gigantesco, nunca tinha falado pra ninguém, “olha, eu penso em suicídio”, então eu falei pra psicóloga, desabafei mesmo tudo que passava na minha cabeça, [...], e a partir dessa conversa com ela, sai melhor de lá, comecei a falar com outras pessoas, falei pra minha namorada o que eu sentia. E ela (psicóloga) me orientou sobre os estudos, sobre a atividade física e comecei a me sentir bem melhor. Mas aí, as vezes a gente tinha recaída, e no final de semestre agravou meu caso, e em uma das consultas com ela, **ela me indicou a buscar ajuda psiquiátrica, me recomendou ir até o CAPES**, aí eu fui, e eles passaram medicação antidepressiva, tomei por um tempo e me ajudou. E outra coisa, **eu vinha de família pobre, meu pai era aposentado, mas ele tinha que trabalhar ainda, porque não dava um salário mínimo para uma família toda, então ele vendia milho, e às vezes, conversando com ele, eu sabia que as coisas estavam difíceis**, até por conflitos familiares, aí eu quase tranquei o curso. (Egresso 09, grifo nosso)

Levando em consideração as adversidades socioeconômicas presentes nas falas, foi indagado aos sujeitos, se foi preciso trabalhar durante o período de graduação para arcar ou complementar os custos básicos e acadêmicos. A maioria dos entrevistados informou que não realizaram atividades para complementar a renda, “como o curso era integral era difícil aliar à uma rotina de trabalho” (Egresso 10); “eu conseguia sobreviver só com o auxílio moradia, tentava de tudo para não trabalhar, porque o trabalho atrapalha muito. (Egressa 01). Dentre os estudantes que necessitaram trabalhar, os relatos seguintes, evidenciam às dificuldades da dupla jornada:

Antes de receber o auxílio eu trabalhava em um bar e saía às 3h da manhã, eu precisava me manter. Era muito difícil, tranquei disciplina, reprovei, eu ia pra faculdade com sono, muito cansado, e foi assim até o 3º semestre. Aí quando eu consegui o auxílio fui me segurando até o final. (Egresso 02)

Sim, eu fazia uns *freelancer*, isso atrapalhava um pouco. Porque eu estudava de manhã e de tarde, aí ainda tinha que fazer os serviços à noite ou de madrugada. (Egresso 06)

Precisei sim, algumas vezes eu tive que fazer bicos. Vendendo roupas de colegas, trabalhei de garçom também. Isso atrapalhou bastante, porque ficava até 2h da manhã e era muito cansativo. (Evadido 05)

O Egresso 14 e o Evadido 03 apontam, ainda, as contradições do processo de expansão do ensino superior, onde os recursos governamentais disponibilizados para universidades não acompanharam a ampliação de vagas e as políticas de ingresso, impactando nas condições de infraestrutura e na contratação de recursos humanos.

Assim, nós que fomos os pioneiros lá, a gente sofreu muito né? A gente era tipo rato de laboratório, era testado em tudo, professores que não eram da área davam aula pra gente, a questão do RU que não tinha, também não tinha monitoria, tinha que ser na raça né? Acho que o primeiro semestre foi o mais difícil, até pensei em desistir, fiquei em umas matérias de AF. Em relação a adaptação na faculdade, foi tranquilo, minha turma sempre foi muito unida e eu nunca me senti só na faculdade. (Egresso 14)

Com relação ao Campus, a princípio eu fiquei meio perdido, porque era a primeira turma do polo, a gente teve um pouco de dificuldade, o laboratório demorou pra ser concluído, os professores do primeiro semestre não eram os ideais, nossa, isso vai ficar só entre a gente né? O professor X dava aula de matemática básica pra gente e a aula não fluía sabe, ele não era da área, e era nítido que ele não queria tá ali. Foi minha primeira decepção em relação ao corpo docente e a disciplina. Também não tinha RU né? Não tinha nem cerca de proteção, nem portão, questão de infraestrutura. Não existia Centro Acadêmico. Acho que foi um pouco precoce a abertura do Campus. (Evadido 03)

Nesse contexto, Andrade, Santos e Cavaignac (2016) apontam que a expansão da educação superior no Brasil vem seguindo os preceitos mercadológicos, uma vez que não houve a devida ampliação de investimentos nas instituições, assim, “a expansão mais atende aos interesses do capital do que às necessidades sociais da população” (ANDRADE; SANTOS; CAVAIGNAC, 2016, p. 21).

Diante das adversidades levantadas, observa-se que o processo de expansão universitária, proposto pelo REUNI, o qual ocasionou desde a carência na oferta de serviços, até a desmotivação e sobrecarga de docentes, que, por inúmeras vezes, foram deslocados de suas áreas para cumprir carga horária de aulas descobertas; pode ser entendido de forma controversa na rota de democratização do ensino, pois, à medida que possibilitou o acesso,

foi também corresponsável pelo decurso da evasão<sup>15</sup> discente, considerada uma problemática complexa e emergente no âmbito educacional.

Referente a essa questão, Paulo Freire define a evasão escolar nos termos de “exclusão” dos estudantes. Segundo Freire (2005), a instituição escolar apresenta-se isenta aos anseios e necessidades dos discentes, principalmente daqueles provenientes de classes populares. Desse modo, a evasão seria, não apenas um problema numérico e econômico, mas uma questão social que demanda um posicionamento político para seu enfrentamento.

Nesses termos, investigar a evasão, os limites e as possibilidades das políticas de democratização da educação superior, a exemplo da assistência estudantil, propicia um potencial explicativo aos desafios postos à universidade no contexto atual de ascensão de novos atores e currículos. Assim, no intuito de elucidar esse caminho, o próximo tópico expõe a percepção da assistência estudantil pelos estudantes e no item 6.4, deste capítulo, são apresentados e discutidos os contextos e circunstâncias vivenciados pelos estudantes evadidos, que culminou a esse processo.

### **6.3 A assistência estudantil sob a ótica dos estudantes**

As indagações deste tópico buscaram averiguar a percepção dos discentes referente à assistência estudantil, ao acompanhamento existente e ao impacto do acesso ao programa, em relação ao desempenho acadêmico e ao período de permanência no curso.

Em linhas gerais, os discursos revelam que o entendimento dos estudantes sobre a assistência estudantil é direcionado aos recursos pecuniários, “basicamente é uma ajuda de custo para alunos mais carentes, né?” (Evadido 01); e “para mim a AE é esse conjunto né, a questão dos atendimentos, dos auxílios, das bolsas” (Egresso 09). O objetivo presente no PNAES de suporte a permanência também foi mencionado, “eu acho que vai muito mais além do que ajudar financeiramente, tem a questão da assistência psicológica, fazer com que o aluno realmente consiga se manter na graduação né” (Egresso 12).

Na mesma direção, os relatos abaixo evidenciam a importância do acesso à assistência estudantil relacionada, sobretudo, ao benefício financeiro, o qual interfere diretamente no processo de inclusão acadêmica e acesso às oportunidades dos jovens socialmente desfavorecidos.

---

<sup>15</sup> No quinto capítulo (item 5.1) desta pesquisa foi apresentado a situação das primeiras turmas do Campus de Russas, referente a evasão, retenção, permanência e conclusão do curso.

Pra mim é uma forma de equalizar a situação dos estudantes que estão lá, porque uns já começam em vantagem né, com ajuda dos pais, da família e tal, e outros, como era o meu caso, não tinham né? (Evadido 02)

Como eu disse, no primeiro ano foi difícil para mim em todos os aspectos, principalmente, financeiro, e dado que o financeiro influencia também nas outras áreas, então quando se tem esse amparo financeiro, você tá abrindo um leque de possibilidades, e de melhorias para aquele aluno que está sendo beneficiado. Então, depois que eu fui beneficiado com auxílio eu já não tinha essa preocupação, de ter ou não dinheiro para almoçar ou jantar. Então, não é só um auxílio financeiro até porque o financeiro influencia em demais áreas da nossa vida. E eu considero um processo muito criterioso, como deve ser, haja vista que é para atender pessoas que se encontram em certa vulnerabilidade econômica. (Egresso 10)

A palavra que define é essencial, eu acho que se não tivesse assistência estudantil, muitas pessoas que vem de uma classe pobre não conseguiriam chegar na universidade. Esse dinheiro faz milagre, é o dinheiro mais abençoado que já vi na minha vida. (Egresso 11)

O discurso da Evadida 10 expõe ainda, que se as dificuldades fossem, estritamente, financeiras, a assistência estudantil estaria cumprindo seu objetivo.

Eu entendo (AE) como um apoio para pessoas que têm dificuldades sociais e financeiras, que me ajudou bastante, que prolongou ali a minha permanência. Então se fosse só o fator social (socioeconômico) eu teria concluído o curso. Se for uma pessoa que esteja só com problema social, a assistência estudantil cumpre bem o seu papel. (Evadida 10)

Nessa perspectiva, os estudantes convergem no entendimento que a assistência estudantil é associada à garantia de permanência no curso, mas, de modo geral, compreendem a política de forma ainda restrita, considerando as ações destinadas apenas aos estudantes considerados pobres. Acredita-se que esse pensamento é pautado nas seleções dos auxílios e bolsas, caracterizadas, principalmente, pela renda familiar. Sendo assim, os programas de acesso universal como o restaurante universitário, transporte ou ajuda de custo para eventos não foram mencionados como parte da assistência estudantil pelos respondentes.

Cislaghi e Silva (2012) ressaltam que a opção pela “bolsificação” tende a tirar o debate da universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura, a exemplo da moradia universitária e dos restaurantes, e do transporte público gratuito para estudantes. Para as autoras, essa concepção transforma a assistência estudantil em uma política assistencialista e focalizada.

Referente à temática, dois alunos mencionaram que o valor financeiro recebido, por meio dos auxílios e bolsas pecuniários, foi utilizado, por vezes, para ajudar a família, “fui vivendo com o auxílio moradia e também, sempre tentava conseguir uma bolsa de algum

projeto, até para poder dar uma ajuda também para minha mãe” (Egresso 07); e “meu pai tinha se endividado bastante pra me colocar onde eu estava, aí eu usei o auxílio várias vezes pra ajudar minha família”. (Evadido 03).

O questionamento referente ao desempenho acadêmico desencadeou em alguns relatos, um ponto referente à contrapartida do beneficiário. Essa ideia de compensação tem sido uma tendência das atuais políticas sociais, norteadas pela ótica da focalização, onde o público-alvo selecionado, a partir de determinados requisitos, assume condicionalidades para a manutenção do benefício. No caso do auxílio moradia, o edital prevê como critérios de permanência, o cumprimento de 256 horas/aulas por semestre letivo, e a aprovação de 70% das disciplinas matriculadas. Nos discursos, a questão da contrapartida manifesta-se da seguinte maneira:

Por ser aluna do auxílio moradia, não podia reprovar disciplina, não podia reprovar por falta, então meio que ajuda você a se manter motivado, você fica, nossa eu tenho que ser muito bom, porque senão eu vou perder o auxílio. (Egressa 01).

Concordo com a cobrança, porque faz com que a gente se esforce bem mais pra conseguir um desempenho, porque sabe que a gente precisa daquilo pra continuar no curso. (Evadida 07)

Em relação a contrapartida, é possível ver de dois lados, porque vários fatores podem influenciar no desempenho, né? Mas, essa questão de manter um desempenho aceitável, às vezes incentiva a gente a estudar. A gente tinha um certo receio de reprovar as disciplinas e perder o auxílio, então tinha essa questão também. (Egresso 09)

O auxílio veio justamente com esse objetivo, garantir que o aluno não tenha essa vulnerabilidade econômica e conseqüentemente ele vai poder focar e ter um bom desempenho. E foi exatamente o que aconteceu, graças ao auxílio eu pude não me preocupar, se eu teria ou não dinheiro para a semana, e isso me dava um conforto emocional, sem me preocupar com fatores externos. Então eu acho justo que tenha esse acompanhamento do histórico para saber se a assistência estudantil está cumprindo seu objetivo. (Egresso 10)

Eu acho que é muito justo, porque se você está dando um aporte financeiro para a pessoa, ela tem que usar o tempo para estudar. (Egresso 12)

As falas emergem, portanto, a concepção de que as condicionalidades seriam um fator educativo e motivacional para os estudantes, elucidando assim a questão da delimitação de merecimento. Nesse contexto, há um esvaziamento da noção de direito presente da política, onde aqueles atendidos pelos direitos sociais básicos, como a educação, são responsabilizados por meio de condicionalidades impostas no campo individual.

Para Pereira e Stein (2010), nessa concepção, há uma inversão no campo das políticas sociais, visto que os atendidos pelos direitos sociais básicos, a exemplo da educação,



e credores de uma dívida histórica é que precisam assumir contrapartidas. As autoras apontam ainda que essa regulação das políticas sociais focalizadas tende a transformar os problemas estruturais em faltas inerentes aos sujeitos afetados por esses problemas.

Referente à existência de um acompanhamento aos alunos do auxílio moradia, as respostas divergiram, onde ora foi dito “não lembro não, de ter nada relacionado a isso, era somente quando ia renovar o auxílio, aí entregava a documentação” (Egresso 08); “não teve esse tipo de acompanhamento, eu desconheço” (Evadido 05); e

No meu último semestre lá, que foi o pior semestre pra mim em relação ao meu psicológico, ninguém me procurou, imaginei assim por ser bolsista, provavelmente ia haver uma procura da assistente social, pra entender o que tava acontecendo, pra saber da minha ausência nas aulas, mas não houve, eu não recebi e-mail, não tive esse contato. (Evadido 03)

Já outros relataram: “tinha sim as reuniões, acho que eram semestrais que ela fazia” (Egresso 06), e:

O que eu gostava do Campus era o acompanhamento, a assistente social sempre deixava claro que tinha a exigência de desempenho para o auxílio, mas ao mesmo tempo existe alguém ali para te ajudar, ela encaminhava a gente para monitoria, mostrava os caminhos para a gente melhorar. Quando a assistente social chegou com essa metodologia, foi muito massa, foi muito enriquecedor. (Egresso 02).

Sim, até quando reprovei uma disciplina, elas me chamaram para conversar, pra saber o que estava acontecendo. Aí aconteceu de eu reprovar novamente, e eu tava com o psicológico um pouco ruim também, mesmo fazendo acompanhamento, aí decidi trancar o curso. Quando fui trancar o curso me chamaram lá novamente pra saber por que eu tava querendo trancar o curso, e eu expliquei. (Evadido 06)

Ressalta-se que o auxílio moradia prevê renovação anualmente, mediante a apresentação semestral de comprovação de gastos com aluguel e demais custos com moradia. Diante disso, apesar de alguns estudantes considerarem esse processo apenas burocrático, outros acreditavam ser um tipo de acompanhamento, “eles acompanhavam como estava os gastos e me deixava um pouco mais organizada com as minhas contas e tudo mais, eu meio que me eduquei financeiramente para fazer tudo certinho” (Egressa 01). Percebe-se ainda, que o acompanhamento era realizado de forma mais direcionada aos estudantes com baixo desempenho acadêmico, conforme relatos:

Semestralmente acontecia a prestação de contas e aí nesse momento era verificado as notas, o histórico e aí se houvesse alguma reprovação eles questionavam o que aconteceu, e era mais no sentido de preocupação mesmo de tentar entender, e naquela hora eu me senti muito acolhida, abraçada sabe, porque isso eu nunca tive nem dos meus pais. (Egressa 05)

Acho que porque eu nunca tive reprovações, eu nunca fui chamado para conversar ou algo do tipo. (Egresso 12)

Não sei informar, como meu desempenho sempre estava bom, ninguém nunca me chamou pra conversar, geralmente acontecia quando você ia mal nas notas, alguns colegas tiveram isso. (Evadido 08)

Foi destacada, ainda, a disponibilidade de atendimento, por livre demanda, do Setor de AE, “não tinha um acompanhamento direto, mas as portas estavam sempre abertas, se você precisasse de alguma coisa, era só ir lá e falar com elas”. (Egressa 04); e “não havia acompanhamento, mas se a gente procurasse, elas sempre atendiam bem” (Evadido 12).

Na questão seguinte, foi solicitado aos entrevistados, enquanto alunos atendidos, que citassem, caso as tivessem, possíveis críticas ou sugestões ao programa de assistência estudantil. Parte dos estudantes egressos pontuou prováveis falhas no processo de seleção:

Tinha casos de alunos que tinham muitas condições e acabaram sendo aprovados no processo de auxílio moradia, que era pra quem tinha renda baixa. (Egressa 05)

Em relação à seleção, eu acho que tem muitas falhas né? Tem muita gente que você vê que necessita e fica fora. Eu acho que tinha até gente que era bem mais pobre do que eu que ficou de fora, mas assim eu também precisava. E tinha gente que aparentemente tinha boas condições e recebia. (Egresso 12)

Investigar essa questão do processo, filtrar melhor né? Porque talvez algumas pessoas que recebiam não precisassem realmente, porque tinha umas que a gente via que tinha sido negado e pela situação, pela vida, precisava muito mais né? (Egresso 14).

Quando questionados se essas inconsistências observadas, haviam sido denunciadas para algum setor do Campus de Russas, foi relatado que “a gente não sabia como denunciar, se existia um canal pra isso, qual o impacto que teria no aluno, era importante informar” (Egresso 02), e “eu fui errado em não denunciar, isso é questão de ética, mas tem a questão do medo né?” (Egresso 11).

Como ponto de melhoria foi sugerido um acompanhamento mais amplo e preventivo, envolvendo não apenas o setor de assistência estudantil, mas também os professores e a comunidade acadêmica como um todo.

Eu acho que se existisse um acompanhamento mais próximo, do tipo diretamente com professor, porque são muitos alunos que recebem benefícios, mas, tipo o aluno dá indícios né? Se o aluno na metade da disciplina veio só duas aulas, esse aluno não vai conseguir acompanhar a disciplina, então o que que tá acontecendo com ele? Preventivo, entendeu? não deixa acontecer (retenção, evasão etc.). Não sei qual é a viabilidade disso, mas se existisse, no mundo ideal, se tivesse pessoas para fazer isso, seria legal. (Egressa 01)

Em relação ao acompanhamento eu acho que deveria ser mais próximo, o auxílio psicológico, até uma questão de pesquisa de satisfação do aluno com a universidade, envolvendo a comunidade acadêmica toda, e não necessariamente só quem era atendido pela assistência, porque as vezes o cara tem uma condição boa mas também está precisando de ajuda, de orientação, e por não ter proximidade com assistência acaba não tendo. Acho que deveria melhorar o valor também (risos). (Egresso 12)

A fim de ampliar essa discussão, a temática a respeito do acompanhamento discente será retomada no item 6.6, a partir da apresentação e análise dos diálogos realizados com os docentes e profissionais do setor de assistência estudantil.

#### **6.4 Permanência e perspectivas sociais**

O eixo “*permanência e perspectivas sociais*” foi direcionado aos estudantes egressos, onde se questionou sobre a motivação para permanência e conclusão do curso, e sobre o impacto dos serviços e ações da assistência estudantil nesse processo. A possibilidade de ascensão social e a importância do acesso aos serviços da AE para a conclusão do curso foi unânime nos discursos:

Se eu não tivesse conseguido o auxílio, eu provavelmente estaria trabalhando, naquilo que conseguisse ou voltado pra casa. E hoje eu não poderia te dizer que eu sou o único da família com ensino superior completo. Eu seria mais um que não teria concretizado o meu sonho. Não teria as condições que eu tenho hoje de ajudar minha família quando eles precisam. (Egresso 02)

O que me motivava realmente a terminar o curso era dar uma vida melhor para minha mãe, minha irmã e para mim também, uma vida financeira estável. E se não fosse o auxílio eu não teria passado do segundo mês de faculdade, teria que ter voltado para minha cidade. O auxílio me deu a possibilidade de concluir o curso, sem ele eu não teria concluído. (Egresso 07)

Assim o meu objetivo sempre foi mudar a nossa situação financeira, poder garantir um futuro para minha irmã. E se eu não tivesse tido auxílio, seria totalmente diferente, bem mais difícil, eu não teria desistido, eu ia dar um jeito, mas não teria tido o desempenho que eu tive. Acarretaria muito mais preocupações, provavelmente eu ia ter que encontrar um trabalho à noite. (Egresso 10)

Quando passava pela minha cabeça em sair, eu pensava na minha família, em mudar a realidade deles, a minha, então o meu propósito maior é eles, sempre foi por eles, de ajudar, de bater no peito e dizer que a gente que vem de uma classe social menor, é possível. Eu quero muito poder dizer a outras pessoas igual a mim, que podem sonhar e realizar como eu realizei. Porque eu sei que muitas pessoas querem, mas muitas vezes não tem a oportunidade. Então é o que movia e me move até hoje. E o auxílio né, que foi extremamente importante e necessário. Se eu não tivesse o auxílio definitivamente eu não teria me formado, é fato, porque imagina você se preocupar com a faculdade, com as disciplinas e ainda ter que se preocupar com o financeiro, como se manter, ter que trabalhar, não tinha como. (Egresso 11)

Um dos sujeitos expôs ainda, que aceitou o convite para entrevista, como uma espécie de gratidão, à universidade e ao programa de AE “quando você me convidou para essa conversa eu disse que era um prazer falar aqui, porque se não tivesse tido auxílio moradia seria muito mais complicado” (Egresso 08).

Conforme exposto, os entrevistados atribuem à educação a possibilidade de ascensão social, de mudança da atual realidade financeira em que se encontram. Sendo assim, esta seria a principal motivação para permanência no curso. Pontuaram também, como estímulo intrínseco, às relações construídas no ambiente acadêmico, “meus amigos me ajudaram muito, o próprio Campus facilita, a proximidade com as pessoas, então pra quem sabe aproveitar todas as oportunidades que o Campus de Russas tem, é perfeito” (Egresso 11). Um dos entrevistados fez menção, ainda, a importância do serviço de psicologia como suporte para conclusão do curso:

Se não fosse a assistência estudantil eu não teria conseguido concluir esse curso. Se não fosse o auxílio moradia, os atendimentos psicológicos que eu tive, sabe se lá Deus, o que teria acontecido comigo. Então a AE teve um papel muito importante pra eu não desistir do curso, para eu permanecer e concluir. (Egresso 09)

Quando questionados sobre as expectativas e as possíveis mudanças de vida após formados, os estudantes ressaltaram em seus discursos, sentimentos de conquista, entusiasmo e gratidão. A partir das falas, percebe-se que a maioria dos entrevistados se encontram inseridos no mercado de trabalho e vêm conquistando ascensão profissional, após a conclusão do curso.

Nossa, eu me sinto uma pessoa realizada, sabe? Eu sou muito apaixonado por esse curso, quando eu falo da engenharia de produção meu olho brilha. Apesar de não trabalhar na área, hoje eu trabalho no setor farmacêutico, sou coordenador de uma área, responsável por todo medicamento da companhia. Pensa só, todo medicamento, uma pessoa lá do interior do estado, trabalhando na segunda maior rede de farmácia do país, com todas as dificuldades, chegou aonde chegou. E eu gosto muito de falar disso, sabe? Porque as dificuldades vão estar aí, mas a gente precisa ser perseverante. (Egresso 02)

Para mim foi uma mudança gigantesca, estou numa empresa multinacional, eu tenho contato com muitas pessoas do Brasil e de fora, e é uma empresa que valoriza muito o gênero, o papel da mulher, a gente tem conversas sobre isso, a gente tem um programa de transformação social, tem um espaço para as pessoas dividirem suas histórias. Financeiramente falando, hoje eu me tornei uma pessoa independente. (Egressa 05)

Nossa, minha vida mudou muito, tipo assim dá água para o vinho, eu vi minha vida mudando em dois meses e eu tava sem acreditar. Quando eu estava prestes a me formar eu já fui contratado pelo um banco de São Paulo e eu tive que fazer a mudança e aí mudou muito, tanto a cidade por conta da mudança, quanto a parte financeira. (Egresso 07)

Mudou demais, eu tô no mercado de trabalho. Hoje, eu tô em Fortaleza, pago meu aluguel, minha irmã veio pra cá, estudar aqui, e eu que sustento ela, por exemplo, ela tá tendo uma oportunidade que não tive. Porque pra mim, a educação é a base de qualquer país, é tudo, só existe esse caminho. (Egresso 11)

Após a graduação é uma mudança de conhecimento enorme né? A visão do mercado, abre grandes oportunidades, principalmente, pra você que sai de universidade pública, ainda tem isso. Hoje eu tô na IAP cosméticos, e por incrível que pareça, eu sou gerente de lá, eu entrei como trainee, então tem sido um grande desafio. Financeiramente também, com certeza mudou drasticamente né? Muito bem remunerado, graças a Deus. Acho que por conta, realmente, da graduação. (Egresso 12)

Uma das entrevistadas pontuou a importância do conhecimento adquirido na graduação para sua continuação na academia “em relação ao conhecimento melhorou bastante, hoje estou no mestrado, experimentando a área acadêmica”; mencionou ainda a consequência disso em sua situação socioeconômica, e sua opinião sobre a seleção de bolsas de pós-graduação “a parte financeira também melhorou, porque no mestrado eu sou bolsista de dedicação exclusiva, que não é de vulnerabilidade econômica, é até uma coisa que eu não concordo, porque deveria ser”. (Egressa 04).

Já os Egressos 09 e 10, relataram que apesar de estarem inseridos no mercado de trabalho, ainda almejam ingressar nas suas respectivas áreas de profissão. O teor inserido nas falas, entendido pelos respondentes como uma escolha pessoal, revelam as desigualdades regionais e as limitações de trabalho nos municípios do interior do estado, onde muitos jovens ainda são submetidos a uma migração para os centros urbanos do país, em busca de oportunidades profissionais.

Apesar das dificuldades que não foram poucas, existia um indivíduo antes de entrar no Campus de Russas e existe um outro agora. Fez uma diferença gigante na minha vida, sou professor atualmente de uma escola estadual. Não me sinto realizado profissionalmente ainda, porque infelizmente no interior as oportunidades são poucas. Eu queria atuar na área de desenvolvimento, mas por questões pessoais mesmo que não tô atuando, porque a capacitação eu tive, mas aí por questões pessoais eu preferi no momento ficar no interior. Mas ainda quero buscar minha realização profissional. E continuo estudando, porque gosto muito da área. (Egresso 09)

Eu vim pra São Paulo, hoje, ainda não consegui entrar na área, tô num trabalho provisório, e teve a pandemia também. Mas tô com uma perspectiva muito boa que esse ano vou entrar na minha área de formação. (Egresso 10)

Outro importante êxito, citado pelos entrevistados, consistiu na possibilidade de ajudar e mudar as condições socioeconômicas da família. As falas dos estudantes emitiram, em alguns momentos, visível entonação emocional:

A questão de hoje eu ajudar minha família, todo mês eu mando dinheiro lá pra casa, essa retribuição que você pode dar pra sua família, por tudo que eles fizeram pra você até aqui, poxa, não tem coisa mais satisfatória sabe? E hoje com a minha formação, com a educação que eu tenho, desde o ensino médio na rede federal, em todo investimento que o governo apostou, a assistência estudantil, eu sou muito realizado e muito feliz. É um impacto muito grande, sabe, não é só no aluno, é na família como um todo. (Egresso 02)

Hoje a visão da minha mãe sobre a educação mudou bastante, ela finalmente conseguiu entender a importância. E minha irmã também entrou na escola técnica profissionalizante, e seguiu exatamente os meus passos, e eu tenho muito orgulho de ser um exemplo para ela. Hoje ela tá fazendo faculdade na cidade vizinha à Barbalha, e claro, ainda existem os problemas financeiros, mas, também existe eu, né? Que posso ajudar ela. (Egressa 05)

Hoje sou eu que sustento a casa da minha mãe, deixo bem claro para ela que ela não precisa trabalhar, que eu consigo sustentar a casa dela. Pra mim, acho que a maior alegria da minha vida é poder falar isso pra minha mãe. (Egresso 07)

Ao fim das entrevistas, alguns dos entrevistados exaltaram sua opinião a respeito da educação e da assistência estudantil, sendo apresentada, nos relatos, como importante suporte para a inclusão social.

Eu sempre fui ensinado que a educação era o caminho, e eu sou a prova viva que a educação pode mudar a vida mesmo. (Egresso 07)

Não acredito que a educação seja o único caminho, mas acredito que seja o principal. No passado era muito mais difícil né? Principalmente essa questão da assistência estudantil, que hoje dá um suporte. Porque não é só a questão das disciplinas e do curso, tem a financeira, emocional etc., tudo influencia no processo. (Egressa 13)

A gente só consegue mudar o mundo com a educação, né? Como diria Paulo Freire, a gente fica mais informado, a universidade como o nome já diz tem gente de todo tipo, de todas as classes, é um ambiente de todos. (Egresso 14)

A fala de umas das egressas chama a atenção, tendo em vista a sensibilidade apresentada a respeito do tema, onde apesar de enxergar a educação como mecanismo de inclusão social, ela ressalta a interferência direta dos contextos sociais no processo de ascensão, ou não, dos sujeitos.

Particularmente, a educação melhorou muito minha vida. Mas, eu vi vários casos de pessoas que não foram assim, pessoas que tinham problemas familiares, em casa, e que não conseguiram interagir com outras, do tipo de coisas que se intensificam na graduação. Então me sinto uma pessoa muito sortuda, fico olhando para trás, e vejo,

nossa! Tantos planetas se alinharam para que isso desse certo, tantos. Me sinto muito sortuda e feliz por ter tomado as decisões que eu tomei, pelo apoio da família, por tudo. (Egressa 01)

Partindo do pressuposto que as circunstâncias particulares e sociais influenciam no processo de ascensão e inclusão social dos sujeitos, o próximo item discute os contextos sociais e o decurso da evasão experienciados pelos entrevistados.

## 6.5 Contextos sociais e o processo de evasão

O eixo denominado “*contextos sociais e o processo de evasão*” aborda a percepção dos estudantes evadidos, a partir de suas vivências acadêmicas e pessoais. As indagações realizadas concentraram-se em dois aspectos, sendo o primeiro voltado às implicações do acesso à assistência estudantil durante o período de permanência, e o segundo voltado ao ciclo de evasão do curso.

No que concerne ao impacto da assistência estudantil para os estudantes evadidos, as declarações convergiram que o acesso ao auxílio moradia e ao serviço de atendimento psicológico, foi determinante para o período de permanência no curso.

Foi o que me manteve por três anos, porque eu não tinha como trabalhar. Fazia bicos. Eu não saberia como me manter se não fosse aquilo. Com certeza eu teria desistido antes. Quando fui pra Russas eu tinha dinheiro para poucos meses. Foi realmente, o que me manteve. (Evadido 05)

Talvez eu tivesse que ter trancado antes, porque logo em seguida meu irmão também precisou mudar de cidade para cursar uma faculdade, então foi outra despesa. Então, acho que se não tivesse o auxílio eu não teria conseguido, seria eu ou ele, né? (Evadida 07)

Eu não teria como ficar lá se não fosse o auxílio. Foi essencial, tanto a parte do auxílio, quanto a parte do RU (isenção). Se não tivesse eu nem teria ido pra lá. (Evadido 11)

Diante das afirmativas, desse grupo de estudantes, referente à importância e ao suporte representado pela assistência estudantil na fase de permanência do curso, foi indagado sobre quais motivos os levaram ao processo de desistência, tendo em vista, serem alunos atendidos diretamente pelo programa de AE. Dentre as narrativas destacaram-se, o enfrentamento de problemas de cunho psicológico e familiares.

Assim, fiquei tentando reparar um erro que eu cometi, porque fiquei achando que tinha sido um erro ir estudar em outra cidade, sem ter condições. Eu já tava com a cabeça cheia né, e meu pai teve que fazer uma cirurgia, minha saúde mental não tava

em dia também. Na minha última semana lá, eu passei a semana sem sair de casa, fiquei com a mesma roupa. Eu acho que ali já não me cabia mais. Não tinha condição, eram muitas coisas, muita preocupação. (Evadido 03)

Tava ficando complicado para meus pais me manterem lá, e eu acabei perdendo o auxílio moradia por causa das reprovações nas cadeiras. Tinha o psicólogo também, eu tive que voltar, não deu. (Evadida 04)

Porque eu já estava em quadro avançado de depressão. Já não ia para aulas, não saía. Abri mão de tudo, assim, realmente me afundi no meu quadro. Quando fui buscar ajuda fora da Universidade, já estava em um quadro avançado, tive que tomar medicamentos, tinha muito sono, a mudança de humor era extrema. Cheguei a pensar inúmeras vezes no pior, cheguei a tentar (...), Graças a Deus não cheguei a fazer, aí resolvi parar e me tratar, se eu continuasse, isso poderia ser irreversível. E também, me sentia desmotivado porque minha família indiretamente me pedia pra sair da faculdade, eles queriam que eu voltasse e fosse trabalhar, e aquilo me puxava para baixo. Além da condição financeira também. (Evadido 05)

Foram motivos mais pessoais, que aconteceram aqui dentro da minha casa, que eu vi que foi por conta de eu ter saído que aconteceu tudo aquilo; aí, eu, realmente, precisava voltar que aquilo precisava melhorar, foram assuntos bem delicados, familiares, que aconteceu com meus irmãos, aí foi quando decidi voltar, e ninguém tirava da minha cabeça que eu tinha que voltar. (Evadido 06)

Na hora de sair, minha família queria que eu ficasse né? Eu tava com estrutura pra ficar, eu tava com a assistência estudantil, tava conseguindo me manter, tava na metade do curso. Na verdade, eu tive que enfrentar essa situação, pra dar um fim naquele pesadelo. Foi um processo muito difícil né, eu enfrentei muitos transtornos psicológicos, eu precisei fazer uso de remédio. E o curso de engenharia é tradicionalmente rígido, então ali você não tem espaço para errar. A minha primeira prova eu chorei por causa da nota e foi bem complicado. (Evadida 10)

Nessa premissa, Andrade, Santos e Cavaignac (2016) indicam que os desafios referentes à evasão escolar, acentuados com a democratização do acesso ao ensino superior, não estão vinculados apenas ao ambiente acadêmico, mas também as relações familiares, sociais, culturais e políticas em que o estudante se encontra inserido.

Outro ponto destacado por parte dos entrevistados, como fator decisivo para a evasão do curso, foi a inserção no mercado de trabalho, tendo em vista as desigualdades e privação de oportunidades em que estes sujeitos vivem, a possibilidade de um trabalho com remuneração compatível surge como uma perspectiva de transformação da atual realidade.

Eu não terminei, porque eu passei no concurso do Detran, aí não tinha como conciliar a faculdade com o trabalho. Na época eu pensei muito e era algo mais certo pra mim, aí acabei decidindo. **Até por vim de uma família pobre e já ter passado muito tempo assim, só estudando, eu decidi o concurso né?** (Evadido 02, grifo nosso)

Eu fiz o concurso da cidade, daqui de Russas, e eu passei, fui chamada no concurso, aí foi quando tive que optar né, porque como era uma faculdade integral e o meu trabalho também era em tempo integral, aí o concurso era uma coisa mais segura, e financeiramente eu tava precisando. Não é o que eu quero pra sempre, mas eu gosto.



Inclusive eu consegui passar para a UFERSA, aí vou tentar aproveitar as disciplinas e terminar o curso lá. (Evadida 07)

Assim, eu já estava desestimulado com algumas coisas da coordenação do curso. Tava trabalhando na época, e aí recebi uma proposta para trabalhar em Recife, então eu fui. (Evadido 12)

Acredita-se que as condições precarizadas do mercado de trabalho e o aumento do desemprego estrutural acentuam o direcionamento em prol de um posto de trabalho estável. Sobre esse aspecto, Santos (1999) ressalta que no mercado de trabalho globalizado, a qualificação profissional deixa de ser garantia de rendimento e fonte de segurança; e considera a inutilidade social dos trabalhadores como uma nova face da exclusão social.

Ainda referente às motivações para o decurso da desistência, uma entrevistada citou, a não identificação com o curso e a falta de oportunidades de estágio na cidade:

Eu vi que não era aquilo, não me via trabalhando lá, tinha pegado uma coisa com o curso, com algumas disciplinas que não dava mais. Aí quando eu vi que eu não ia conseguir concluir o curso com o auxílio, resolvi voltar para São Paulo. Também queria estagiar e aqui tinha oportunidades de emprego. (Evadida 09)

Já outro entrevistado, apesar de afirmar afinidades com o curso de tecnologia, relata que sua evasão foi ocasionada pela negligência da coordenação do curso e de alguns professores, o que provocou desmotivação com as disciplinas, constantes reprovações e a perda do auxílio moradia, “tinha professor que dizia que ‘ia fazer a gente criar cascos’, isso me desmotivou bastante e foi trazendo reprovações e frustrações, porque meu sonho inicial era seguir na área acadêmica e isso tirou meu sonho” (Evadido 11).

Questionados se o setor de assistência estudantil ou outra instância do Campus de Russas poderiam ter atuado no sentido de evitar a desistência ou o abandono do curso, os respondentes acreditam que as razões que os levaram a evasão, não eram de competência administrativa ou acadêmica, mas sim de ordem ou responsabilidade pessoal, “lá teve a oferta, mas eu tinha que ter ido procurar ajuda” (Evadida 04); “se eu tivesse ido buscar ajuda antes, talvez teria tido uma orientação melhor e teria interrompido a evolução do meu quadro, e talvez sim, eu tivesse continuado na universidade” (Evadido 05). Um dos entrevistados ressaltou ainda o apoio recebido pelos profissionais do Campus, no período:

A universidade me deu total suporte. Era a melhor estrutura possível, melhores computadores, professores bem graduados. A questão da assistência estudantil também, sempre tavam buscando fazer reuniões, conversar, engajar o aluno dentro do Campus. Questão de suporte emocional também, é claro você tinha que ir marcar, mas ela (psicóloga) sempre tava disposta a conversar. Os professores eram também

muito solícitos. Em relação ao suporte da Universidade não tenho o que falar, foi mais da minha dificuldade mesmo com o curso e a questão pessoal. (Evadido 06)

Do grupo de entrevistados, três divergiram dos demais e mencionam que a possível omissão das instâncias administrativas e acadêmicas do Campus de Russas colaborou para o processo de abandono do curso.

Talvez se pudesse fazer algo, era uma questão de a assistente social monitorar as minhas faltas, ou um professor notar que eu tava faltando bastante, que minhas notas tinham caído. Mas talvez ela deixou passar, por causa da demanda, sei lá, mas tá tudo bem. (Evadido 03)

O problema foi entre eu e a faculdade. Com certeza poderiam ter feito algo, é o que penso todo dia. Existe o motivo de cada um né, fui criando minhas desilusões, e se eu tivesse o suporte de alguém dizer “olha uma reprovação não vai te fazer parar” poderia ter sido diferente. A parte psicológica afeta demais. (Evadido 11)

O coordenador deveria ter vindo falar comigo. Faltou apoio e ajuda da coordenação. Quando procurei, ele disse que eu me virasse. (Evadido 12)

Ao fim da entrevista, foi indagado aos sujeitos, qual o sentimento deles referente ao período em que acessaram a universidade; e se, atualmente, estavam estudando ou inseridos no mercado de trabalho. Apesar dos desafios já citados pelos entrevistados, as respostas referentes à experiência acadêmica convergiram para um sentimento de gratidão, crescimento pessoal e profissional. Alguns citaram ainda a necessidade de mudança na área profissional, mas, de forma geral, todos estão estudando e, ou inseridos no mercado de trabalho.

Sou extremamente agradecido por esse tempo que passei em Russas, por mais que engenharia de software não fosse o curso que eu queria, eu aprendi muito. Aprendi com a experiência de morar fora, em outra cidade, com amigos, foi extremamente válido, e extrair boas lições. Hoje eu faço administração na UECE e estou fazendo estágio na área. (Evadido 01)

Nossa, ter tido acesso a instrução de umas das universidades que eu sempre quis estudar, que é destaque em muitas coisas; ter tido professores que me auxiliaram em coisas incríveis, que marcaram minha vida. A antiga coordenadora do curso, a Profa. Viviane, mudou minha visão de uma forma extrema, então indiretamente ela era uma força muito grande pra mim. A Universidade em si me auxiliou muito, tenho boas lembranças. (Evadido 05)

Foi muito válido sim, em alguns processos seletivos que fui, só em ter passado pela UFC me abriu as portas, no sentido de a pessoa olhar o curso e selecionar. Uso muita coisa que aprendi no curso e na universidade, tô usando hoje entendeu, foi 100% válido. No momento, trabalho na área de desenvolvimento de software, e estou concluindo Análise e Desenvolvimento de Sistema, numa faculdade particular. (Evadido 08)

Eu trabalho hoje por conta desse período que estudei lá, eu não concluí o curso, mas adquiri muitas experiências em todas as áreas da ciência da computação. Foi graças àquilo, ao que fui aprendendo, a força de vontade, que eu consegui entrar no emprego que eu tô hoje, porque eu continuei buscando, é claro. Mas se não fosse isso, se não fosse o auxílio, o RU, se não fosse todo o suporte físico né, que faz com a gente possa estar lá, eu não estaria atuando na área, no mercado hoje em dia. (Evadido 11)

Nossa, depois desse período na faculdade, tudo mudou, a parte financeira, hoje tô trabalhando em um grande banco na área de T.I. e consigo ajudar minha família. Fiz amizades pra vida e adquiri conhecimento que eu nem sabia que existia. (Evadido 12)

É válido ressaltar que a área de tecnologia da informação, onde concentra-se a maior parte dos entrevistados, têm apresentado um grande crescimento nos últimos anos, ocasionado pelo processo de transformação digital, o qual foi acelerado pela Pandemia COVID-19.

De acordo com a CNN Brasil, até o ano de 2024, a previsão é de crescimento geral do setor de tecnologia da informação, em aproximadamente 12% ao ano. Desse modo, é possível inferir que devido ao aquecimento econômico na área, a maioria dos entrevistados, sejam estes, egressos ou evadidos, aparentemente, não encontraram dificuldades para alocação no mercado de trabalho.

Após a conclusão de uma das entrevistas, ocorreu uma situação particular, a qual merece ser destacada; um dos sujeitos ressaltou novamente sobre o abalo psicológico dele durante o processo de saída do curso, e confessou quase como um desabafo, que havia tentado contra a própria vida, na época. Por fim, com semblante mais tranquilo, ele disse “obrigado pela conversa, eu precisava desse olhar que até agora ninguém tinha me dado” (Evadido 03); naquele momento, uma sensação de gratidão e acolhimento mútuo, emergiu sobre entrevistadora e entrevistado.

Diante do fato relatado, cabe ressaltar a visão de Lalanda (1998), referente ao contato direto com os atores políticos, “transforma a recolha de informação numa experiência que humaniza a própria investigação, ou seja, proporciona ao investigador a possibilidade de tomar uma dupla posição de observação: a de investigador e a do próprio ator” (LALANDA, 1998, p. 873).

Com essa percepção, seguimos para o item seguinte, onde são apresentados e interpretados os diálogos sucedidos com os docentes e com os profissionais atuantes na assistência estudantil.

## 6.6 Os docentes e os técnicos-administrativos operantes da assistência estudantil: identificando percepções

A fim de enriquecer as informações apresentadas pelos discentes, foram entrevistados dois profissionais envolvidos no processo de seleção e acompanhamento das bolsas e auxílios da assistência estudantil, e quatro professores. Como critério para seleção da amostra de docentes, foi feita uma verificação, referente às disciplinas com maior índice de retenção e evasão do Campus de Russas; sendo estas: fundamentos de programação; probabilidade e estatística; matemática básica; programação computacional e introdução ao cálculo numérico.

Os questionamentos foram direcionados à compreensão e finalidade da AE, os desafios e acompanhamento dos estudantes; a percepção do processo de evasão e a integração da assistência estudantil aos demais setores do Campus; e novas perspectivas.

### 6.6.1 *Compreensão da assistência estudantil pelos servidores*

No intuito de investigar a maneira como a base conceitual da política se confirma ou se modifica pelas vias institucionais, foi indagado aos docentes e técnico-administrativos inseridos no contexto local: Como eles compreendem o papel e a finalidade da assistência estudantil? E qual a percepção sobre esse programa no Campus de Russas? Destacam-se, a seguir, as considerações de umas das profissionais envolvidas no processo:

Considero que é um programa que tem um objetivo muito importante. Acho até que teria que ser não programa de governo, uma política pública mesmo, que não dependesse de governo né, mas eu acho a ideia muito interessante e acredito que assim como a política de cotas é para ser algo momentâneo, até que se iguale essa questão, diminua mais essa desigualdade no acesso à universidade e tal. Acredito muito que esse programa ganhou força a partir dessa política de cotas, o PNAES veio para fortalecer a permanência dos alunos oriundos de escola pública e com vulnerabilidade social. E acho que é realmente um programa efetivo, existem em um dos seus objetivos eu acho que considero os dois pilares os objetivos da PNAES é garantir a permanência e a conclusão, combater a evasão né?, claro que existem aspectos de evasão que a gente não tem controle, exemplo se o aluno passa em um curso mais próximo à residência de origem dele, o aluno passa no concurso público e acha mais vantajoso assumir essa vaga, o aluno passa em outro curso que tem mais afinidade, etc. **O nosso foco da evasão é com relação que ele não se evada por questões de vulnerabilidade socioeconômica.** (TAE 01, grifo nosso)

O relato da Técnica I ressalta a compreensão que a assistência estudantil está voltada para a garantia de permanência e conclusão do curso de graduação, dos estudantes

considerados socioeconomicamente desfavorecidos. Esta compreensão vai ao encontro de um dos objetivos estabelecidos no PNAES, descritos no capítulo quatro, e se aproxima também das falas e percepções dos estudantes atendidos, onde a assistência estudantil é relacionada como mecanismo de manutenção no curso, e focalizada no atendimento de determinado grupo social. Esse entendimento é compartilhado ainda pelas falas da Técnica 02, e do Docente 03:

Trabalhando na assistência estudantil, a gente vê que muitos dos nossos alunos são de extrema vulnerabilidade econômica, que dependem dos auxílios para se alimentar e permanecer na cidade. A gente sabe que muitos desses alunos não estariam aqui se não fosse o auxílio. Há um impacto positivo na vida dos alunos que são atendidos por esse benefício, no sentido de evitar a evasão, e também comparando com os alunos de forma geral, os que são atendidos pela AE são alunos que participam mais da universidade, que conseguem se envolver mais, talvez, em parte, porque os programas exigem uma contrapartida do aluno, então ele precisa se dedicar de alguma forma, ou até por nossa orientação mesmo. (TAE 02)

Pra mim é essencial o trabalho que o pessoal da assistência faz, apesar de não resolver todos os problemas, mas o que eu tenho visto de alunos que diz “eu só consigo tá aqui por causa da bolsa”, e a questão psicológica também, porque a gente consegue ver ou eles às vezes conversam com a gente sobre algum problema, desde casos pequenos como organização de estudos até os mais graves como depressão, então é o um grande suporte para eles permanecerem ali. (Docente 03)

As percepções apresentadas acabam, em partes, restringindo o conteúdo completo da política, que atua também na oferta de serviços universais, como refeitório, ajuda de custo para eventos, transporte etc. Desse modo, o destaque dado pelos profissionais entrevistados, assim como evidenciado nos discursos dos discentes, indicam para um caráter assistencialista da política, o qual pode ser avaliado como um entrave para sua legitimação de direito à educação.

Dentro dessa perspectiva reduzida, o Técnico 01 e o Docente 04, opinam sobre a contrapartida exigida dos estudantes para manutenção das bolsas e auxílios da assistência estudantil.

Se a gente não estipular por exemplo uma carga horária mínima para cumprir, a gente vai tá contribuindo para que o aluno não se engaje, nem se empenhe tanto, e isso vai levar a retenção do aluno. Inclusive após o período de pandemia o índice de aprovação vai passar de 50% para 70%, a gente sabe que é muito alto, porém se pensar que esse benefício é para garantir que esse aluno esteja amparado e conclua o curso, então eu acredito que os critérios são necessários sim. Se o aluno não for estigado para “dar o gás”, ele vai ficando, até por conta das dificuldades de base escolar, e isso vai ficando insustentável. (TAE 02)

Eu até acho que essa questão da cobrança do aluno é muito *light*, tanto a questão das aprovações também das frequências, até porque tem professor que nem acompanha a frequência. (Docente 04)

De acordo com as falas, há um entendimento distorcido entre o direito social e o assistencialismo, onde a vinculação da assistência estudantil à educação passa a ser vista como investimento em capital humano, sendo atribuída ao próprio estudante a responsabilização pela sua formação. Assim, apenas se a formação for efetivada, é que o indivíduo pode ser considerado sujeito de direito, tendo em vista que o objetivo da política foi cumprido.

### ***6.6.2 Os desafios da permanência e o acompanhamento estudantil***

Na sequência, foi mencionado, de forma geral, aos entrevistados, que conforme mapeamento realizado, apresentado no capítulo cinco desta pesquisa, identificou-se que mesmo com acesso aos programas e ações de assistência estudantil, parte dos estudantes acaba evadindo do curso. Desse modo, foram indagados aos sujeitos, a partir da experiência e envolvimento com os alunos, quais seriam as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes que interferem em sua permanência e desempenho acadêmico no curso. Os pontos destacados, em parte dos discursos, foi a questão da ausência de preparo escolar, referente a educação básica, ofertada a estes estudantes, “a falta de base matemática é a principal, eles entram sem saber o básico, e muitas das disciplinas aqui necessitam dessa base” (Docente 01); e a pressão familiar em relação a situação financeira em que se encontram:

Às vezes a própria família pressiona para o aluno trabalhar, fornecer recursos para dividir as despesas, porque, às vezes ele é o primeiro ou um dos primeiros a entrar no curso superior, então para família eles não entendem né, a importância, o impacto que pode ter, quer logo o imediatismo, e aí quando parte para isso, somado a cursos que têm disciplinas bastante pesadas, que eu considero né, as áreas de exatas e tecnológicas exigem bastante dedicação, exige uma base boa, se não tiver tem que correr atrás para dar conta. Porque trabalhar e estudar eu acho bem complicado, tanto que a gente teve já experiência de aluno que não conseguiu entrar de imediato no auxílio, e aí teve que trabalhar, e o índice de aprovação era muito ruim. Aí depois que ele conseguiu entrar no auxílio moradia conseguiu se manter e concluir o curso de graduação dele. Então assim você ver o impacto na vida do aluno né, e embora, eu sempre digo é um direito seu, a gente sempre recebe e-mail dos que reconhecem e agradecem o papel da assistência na formação acadêmica. (TAE 01)

**Acho que uma dificuldade é passar pelos conteúdos, se a gente pensar metade vem das cotas. Então 50% das turmas têm um déficit acadêmico já na entrada. Somado a isso a dificuldade financeira da família, alunos que sofrem a pressão entre estudar ou trabalhar,** porque a família precisa da contribuição dele, muitos alunos, inclusive, economizam o máximo que podem do benefício para mandar uma parte para família. A gente tem aluno que estava na iminência de se formar, mas arranhou um emprego e isso ia fazer ele ajudar a família, aí ele tranca e evade do curso. (TAE 02, grifo nosso)

Assim, além da falta de compreensão familiar, que muitas vezes não tem o entendimento do que é um curso de graduação, tem também a questão da frustração, porque **muitas vezes ele vem do ensino médio muito fraco, e aí chega numa disciplina chamada matemática básica, e reprova essa disciplina básica, então é como se fosse uma humilhação, né? Reprovar o básico.** Eu até sugeri que mudasse o nome dessa disciplina para a matemática I, porque é frustrante. A disciplina de fundamentos de programação também é outra bastante problemática. Inclusive, em um levantamento que eu fiz em 2019, eu vi que as evasões aconteciam sempre no primeiro ano, entre o primeiro e o segundo semestre, cerca de 60% a 70% das evasões eram nesse período. (Docente 01, grifo nosso)

Considerando as falas apresentadas, entende-se que as desigualdades sociais estão diretamente associadas às diferenças de oportunidades, envolvendo renda, cultura, qualidade do ensino básico, acesso a direitos etc. Portanto, o capital cultural, também se manifesta como uma das formas de apropriação das classes dominantes, pois “estudar é um processo que demanda tempo e dinheiro, dois bens preciosos e limitados para a maioria dos brasileiros” (MEC, 2014, p. 22). Isso reflete profundamente no poder de escolha desses sujeitos, que seja por falta de opção ou “por eliminação” são arrastados para determinado caminho. Referente a esse ponto, a Docente 04, destaca:

Pra mim, o vilão mesmo, pra eles chegarem a desistir, não é exatamente a questão financeira, até porque tem os auxílios, mas é o fato de eles não quererem aquele curso, de não se identificarem, e aqui acontece muito. (Docente 04)

As percepções apresentadas, conforme apontam Andrade, Santos e Cavaignac (2016), transferem para os estudantes a responsabilidade de inserção social, educacional e laboral, sendo negligenciadas as diversas condições sociais que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, a exemplo de estudantes que trabalham etc. Desse modo, é necessário pensar e “desenvolver programas de permanência que não estejam circunscritos exclusivamente ao âmbito da universidade e da assistência financeira ao estudante”. (ANDRADE; SANTOS; CAVAGNAC, 2016, p. 32).

Referente à existência de algum mecanismo de acompanhamento a esses discentes, foram feitas duas indagações distintas, a primeira direcionada aos TAES, relacionada ao acompanhamento dos estudantes atendidos e das ações ofertadas pela AE; e a segunda orientada aos professores, onde foi questionado se o docente realiza algum registro, acompanhamento ou informa a algum setor do campus, quando percebe ausências constantes de um estudante. Primeiramente, apontam-se os relatos feitos pelos profissionais da equipe de assistência estudantil.

Assim, há por demanda espontânea, a gente tá sempre recebendo, tanto de alunos como casos que chegam de professores para falar de alunos, enfim, a todo momento a gente estar disponível a receber, e semestralmente quando são lançadas as notas, nós, quando eu digo nós sou eu e a assistente-administrativa, fazemos uma verificação das notas e do desempenho. Tem os meninos da psicologia que acompanham, mas o setor de psicologia não está só para os alunos atendidos pelo serviço social, eles estão para todos os alunos do campus, já os benefícios de bolsas financeiras não são para todos os alunos do campus né, existe um recorte de perfil de renda que o próprio PNAES estipula. Aí quando a gente detecta assim um aluno que esteja em dificuldade, fazendo poucas disciplinas ou com grande número de reprovação, a gente tenta marcar reuniões, para saber o que que tá acontecendo, existem casos que tem relação mesmo com a ansiedade, falta de apoio familiar. E aí a gente pede ajuda ao setor de psicologia para intervir, outros casos de dificuldades mesmo de base de conteúdo, aí o que a gente faz é tentar ver se naquelas disciplinas existem monitorias, indicar monitoria com horário o nome do monitor e tal, porque no caso especificamente do auxílio moradia, a gente fala que a reprovação vai levar uma retenção e o auxílio pode não durar até o fim da graduação, por isso a gente faz esse acompanhamento preliminar para tentar evitar essa retenção. (TAE 01)

Os alunos ingressantes da bolsa BIA a gente acompanha mensalmente, propõe oficinas para eles. Já os do auxílio-moradia, o acompanhamento é semestral, em relação às notas, frequência etc. Aí é feito uma reunião com os alunos que estão com rendimento baixo, os que estão com rendimento bom a gente não consegue acompanhar. (TAE 02)

Das considerações feitas pelos professores, referente a um possível acompanhamento, as respostas divergiram, onde os Docentes 01 e 03, afirmaram terem feitos tentativas pontuais, “quando é uma coisa pontual, percebo um aluno ou outro, até dá para tentar conversar, mas quando a situação aumenta como agora na pandemia, não tem condições, é muito complicado” (Docente 01); e

Eu já consegui fazer algo desse tipo individualmente. Percebi que um ou dois alunos estavam se perdendo nas disciplinas, eu chamei para conversar. Mas assim, é muito difícil, pelo menos para mim, com a quantidade de alunos que a gente tem, e a pouca interação. (Docente 03)

O Docente 02 relatou que “de forma geral, não, eu só consigo perceber isso quando eu já estou na metade do curso, quando vou lançar a frequência e as notas no sistema”; porém, se mostrou aberto para tentar fazer esse trabalho, “talvez seja uma ideia interessante, eu vou até propor isso na reunião de professores, antes de começar o semestre, vou usar como sugestão, talvez a gente consiga identificar e fazer alguma coisa em relação a isso”. Já a Docente 04 acredita que isso seja “uma situação muito delicada, opinar sobre aquilo que a pessoa quer, por exemplo, às vezes eu até falo alguma coisa no coletivo, no sentido de que, ah vão atrás do que vocês querem, experimentem, vocês são jovens”, pontuou ainda que “a assistência estudantil tem que tentar acompanhar esses alunos, de uma forma



mais ampla, porque você ficar acompanhando de um por um, não vai conseguir, talvez tenha que automatizar os processos”.

Percebe-se que pela baixa quantidade de servidores e pelas diversas responsabilidades atribuídas a estes profissionais, sejam técnico-administrativos ou docentes, seria bastante complicado manter um acompanhamento mais abrangente. Nesse sentido, a TAE 01 ressalta que há necessidade de ampliar a equipe para atender essa demanda “a gente necessita de outros profissionais para somar e compor a equipe, um pedagogo, para auxiliar no processo de acompanhamento com os alunos, mas, enfim, a gente vai trabalhando por enquanto com o que tem”.

Foi questionado ainda sobre a integração entre a assistência estudantil e os demais setores administrativos e de ensino do Campus. Na fala dos TAEs, observa-se que essa aproximação é pontual, dependendo, principalmente, da sensibilidade dos profissionais envolvidos.

Com relação à assistência estudantil, existe uma forte interação com a parte de psicologia, já com o restaurante universitário é algo que a gente busca né, mas eu ainda acho muito administrativo. O serviço social já tentou interligar algumas coisas com o RU, de vez em quando a gente faz algumas campanhas, tenta chamar o nutricionista para compor a equipe né, para mostrar que faz parte da equipe de assistência estudantil, às vezes a gente consegue, outras não. Com as coordenações dos cursos eu tenho abertura, e já fui conversar com coordenadores sobre determinados alunos. E se for uma demanda específica com relação aluno-professor, aí eu tento conversar com professor especificamente. Em relação ao caminho de volta, não é muito comum, mas já aconteceu, já recebemos sim demandas de professores que vem falar de determinado aluno. Assim eu acredito que é muito pela sensibilização e compromisso do professor né, com relação à sala de aula, com relação a alunos, tem professores que tem o perfil de vim de procurar assistência, quando percebem algo com o aluno nos procuram, mas assim, são sempre os mesmos professores entende? (TAE 01)

A gente trabalha muito próximo do setor de psicologia, pensa oficinas e ações juntos. Já com o restaurante não tem essa proximidade, primeiro eles estão longe fisicamente de nossa sala, acaba que o contato é só operacional mesmo, referente a isenção de benefícios, informar os alunos que entram ou saem. Também é feito contato com as monitorias para orientar os alunos com dificuldade ou retenção em alguma disciplina. Com os professores não há um contato próximo, mas alguns professores nos procuram, quando identificam dificuldade de algum aluno, aí a assistente social marca uma reunião com o aluno. (TAE 02)

Um dos professores ressaltou o papel acolhedor da AE, pontuando que “eles também fazem esse papel de humanizar os cursos de tecnologia aqui do Campus, então, eu vejo bastante integração dos professores, coordenações e da assistência estudantil, de uma forma geral” (Docente 01). Já os Docentes 02 e 04, não percebem essa integração com as atividades de ensino, “para ser bem sincero, eu não percebo, elas têm um suporte muito

grande com essa parte de bolsas de auxílio financeiro mesmo, mas integração com o ensino ou algo assim, eu como professor não percebo” (Docente 02); “eu acho que ainda é uma coisa um pouco distante, talvez até pelo volume de trabalho dos profissionais da assistência” (Docente 04).

Ainda nessa perspectiva, foi indagado se os entrevistados teriam alguma sugestão para melhorar o aspecto da permanência e da inclusão dos estudantes no espaço universitário. Uma das profissionais da equipe de AE foi enfática ao mencionar a importância do envolvimento e da responsabilidade de todos nesse processo, e não apenas da assistência estudantil.

Eu acredito que para isso acontecer tem que ser uma responsabilidade de todos, não é só da assistência estudantil, e às vezes eu escuto muitos os depoimentos, e é aquela perspectiva da Pedagogia do Oprimido né, que uma vez oprimido, depois quando passa a ser o professor se torna o opressor, de achar que a área tecnológica é assim mesmo, que exatas e engenharias é difícil mesmo, que a culpa é do aluno, que não se esforça, que não tem base escolar, que não tem a responsabilidade. Então se eu acho imprescindível que o professor tome para si também a responsabilidade né, de fazer aquele aluno aprender assim, de tentar metodologias, de ver estratégias né? Mas, também eu entendo que tem o outro lado né, professores com alta carga horária, poucos professores no Campus, tudo isso acho que interfere. Outro ponto é também fortalecer as monitorias, eu vejo as monitorias como um projeto muito importante, um aliado muito forte nesse processo, acredito que quando o aluno da assistência estudantil também se engaja em outros projetos de extensão, de pesquisa, ele ressignifica a graduação, o desejo de permanecer, quando se interessa por algo além da sala de aula, quando ele se engaja é mais difícil ele querer desistir, então tem que haver um esforço conjunto né? Eu acho que esses aspectos ajudariam a melhorar bem esses índices, algum núcleo juntamente com professores, a presença de um pedagogo, seria fundamental nesse processo. (TAE 01)

A TAE 02 mencionou a importância de ampliar a equipe de AE, “acho que se tivéssemos uma equipe maior, se tivesse um profissional ou projeto voltado para mapear com as coordenações os alunos ou as disciplinas com maiores dificuldades, seria de grande ajuda, e talvez teria uma melhora significativa.”

O posicionamento do Docente 03 apresenta concordância com as falas das profissionais da AE, à medida que sugere a execução de um programa, denominado MOPAIA (Programa Motivacional de Orientação Pedagógica, Aconselhamento e Incentivo Acadêmico), a proposta, segundo o docente, tem inspiração em uma experiência que ele teve no doutorado realizado nos EUA e em um projeto do curso de arquitetura e urbanismo da UFRN. O programa tem como principal objetivo, a redução dos índices de evasão e de retenção através da orientação individual de alunos do primeiro e segundo semestre. A ideia é alocar um grupo de alunos por docentes, e eles passarão a se reunir com frequência, mínima,

mensal, durante o período de um ano, assim, poderiam descobrir os interesses e as motivações desses alunos, estimular a participação em atividades curriculares e extracurriculares existentes no campus, e aconselhá-los e guiá-los no percurso acadêmico.

Minha sugestão é levar a frente o projeto que elaborei, o MOPAIA, claro que sei que ele não irá funcionar sempre, mas acho que ter um acompanhamento de perto dos professores com esses alunos, minimizaria muito essa questão de retenção e evasão nos primeiros anos. Porque na assistência estudantil tem só três pessoas para atender mais de mil alunos, então é impossível. Acho que se isso for dividido entre os professores, você conversar com o aluno uma hora por mês, às vezes, essa hora não irá mudar tanta coisa na vida de trabalho do professor, mas para o aluno pode fazer total diferença, eu acho, vai do meu achismo, porque o aluno vai perceber que tem alguém ali, que se importa, que tá trabalhando junto com ele, sabe? (Docente 03)

Para os Docentes 01 e 02, uma possível solução seria investir em algum projeto priorizando o “nivelamento” escolar dos alunos. “O grande problema vem do antes da universidade né, a questão da família, da escolha do curso, da falta de base. Então, eu acredito que talvez algum trabalho de preparação para a universidade, tipo um curso de verão de matemática” (Docente 01), apesar da ideia proposta, o entrevistado relata as dificuldades de execução, tendo em vista o sobretabalho dos profissionais, "mas, aí tem aquela questão, que a gente também já está sobrecarregado né, de disciplinas, de pesquisas, de trabalhos administrativos, enfim." O Docente 02, endossa ainda que:

Pra mim, o que a gente pode fazer é tentar nivelar os alunos, oferta esse nivelamento da base, principalmente, de matemática, e ofertar logo no início, porque se não for no começo do semestre, a tendência é que piore e vire um problema maior, que aí pode levar a desistência porque esse aluno não está conseguindo acompanhar, então pra mim a única forma é ter um projeto de início, um projeto sério, bem planejado para isso. Porque o pessoal diz muito que os alunos não vão participar e tal, mas a gente tem que fazer algo, e os professores precisam aderir, se pelo menos 30% dos professores aderirem já é um grande avanço, porque de fato a gente não tem muita noção do processo de evasão, a gente só tem números. E muitas vezes, esse número ainda está contabilizado de forma errada, porque talvez o aluno já abandonou o curso, mas lá no histórico ele vai estar como reprovado por falta, porque não há um acompanhamento, então acho que o número da evasão é ainda maior do que a que a gente tem contabilizado. (Docente 02)

Apesar das nuances e desafios apresentados, os entrevistados afirmaram acreditar no processo de inclusão social a partir do acesso à educação, à medida que apontam que “a gratuidade da universidade e os auxílios têm um papel de dar oportunidades aos alunos que, em outro contexto, não teriam essa chance” (Docente 01); e, que:

Os alunos com vulnerabilidade são de família que muitas vezes não tiveram acesso à educação, então quando têm o acesso à universidade, e o suporte da assistência estudantil, às vezes, é ele que vai conseguir mudar a condição de vida da família, e eu vejo isso como uma inclusão, apesar de a gente ainda ter que avançar. (TAE 02).

Nas falas do TAE 01 e do Docente 03, há um ponderamento, no sentido de que não seria justo responsabilizar totalmente a educação pelos processos de mudanças sociais, porém, esta seria uma das grandes propulsoras desse movimento de transformação e inclusão.

Eu não atribuo a educação, exclusivamente, o poder de uma transformação social, mas eu acredito que contribuí, para muitas famílias isso contribuí. Porém, às vezes, você tem o seu conhecimento, a graduação, mas fora daqui, tem o mercado de trabalho né? e isso é decisivo para uma melhoria na qualidade de vida, tanto do aluno, como da família dele. Enfim, então **o fora da Universidade também é importante né, ter tem um mercado de trabalho, oportunidades para essa mão de obra qualificada, produzida na universidade, por isso eu não atribuo apenas a educação, sozinha não vai mudar o mundo, mas acredito que é um forte potencial.** E a assistência estudantil colaborando né? para que esses alunos em situação de vulnerabilidade entre nesse mundo universitário, adquira o conhecimento, e juntamente com o desenvolvimento econômico, que aí eu acho que um campus universitário traz para uma cidade no interior; então se tiver esse desenvolvimento econômico, eu acredito que sim, que vai transformar a vida deles e de seus familiares, vai contribuir para uma melhoria da qualidade de vida, para essa inclusão social, mas é como eu te disse, **não depende só da assistência, não depende só da universidade, depende de outras políticas públicas né, a principal aí a questão da do mercado de trabalho, de absorver essa mão de obra especializada que a universidade forma.** (TAE 01, grifo nosso)

Eu entendo a universidade como um grande transformador de pessoas e de famílias. Eu acho ainda que as métricas das universidades são muito erradas, normalmente se mede pela quantidade de alunos que se formam, mas acho que tem que se pensar em famílias que se transformam, e isso só é medido depois de 05 ou 10 anos que o aluno conclui o curso, teria que ter um acompanhamento depois, pra saber se realmente aquele aluno está no mercado de trabalho, se houve melhoria na renda familiar, no acesso a oportunidades, etc., aí, sim seria uma inclusão. (Docente 03)

De modo geral, percebe-se que apesar de todas as contrariedades presentes nas políticas educacionais, há uma compreensão otimista a respeito do poder de transformação social, a partir do acesso à educação. Ressalta-se que, há uma tentativa dos profissionais em manter um suporte de acompanhamento aos estudantes, ainda, que restrito, porém, a limitação da equipe, a contenção de recursos, a desarticulação entre os demais setores e a sobrecarga de trabalho administrativo fragilizam o alcance desse importante requisito preconizado na política.

## 7 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi desenvolvida no campo de avaliação de políticas públicas, e se dispôs a investigar a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Ceará, tendo como recorte empírico os atores e as implicações do programa no Campus de Russas. Esclareço que apesar das conclusões realizadas, serem necessariamente provisórias, devido a delimitação territorial e temporal, faremos aqui, algumas reflexões e generalizações, com base nas teorias, nos dados e nas discussões apresentadas ao longo do texto.

No que se refere a regulamentação da política no âmbito da UFC, constatou-se que foi realizada de maneira desarticulada e pouco democrática, através da Resolução CEPE nº08, de 26 de abril de 2013, a qual foi formulada e instituída sem discussão com os alunos, docentes e, ou, técnicos-administrativos operantes dos serviços já ofertados. Percebe-se ainda que a normativa apresenta caráter generalista e não faz menção ao leque de serviços ofertados. Diante do exposto, é possível inferir que pela maneira como foi firmada na instituição, a política tende a ser compreendida, pelos sujeitos, de forma, meramente, assistencialista, perdendo assim seu caráter de direito.

Quanto às ações e serviços ofertados, a UFC, atende, nos campi da capital do estado, praticamente, todas as áreas orientadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), referente a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura, secretaria de acessibilidade etc. Quando se remete ao Campus de Russas, a oferta se precariza, à medida que os serviços se concentram em apenas três eixos, sendo estes, os auxílios pecuniários, o restaurante universitário e o serviço de atendimento psicológico.

Diante das averiguações apresentadas e a partir da premissa teórica que a expansão de vagas no ensino superior, apesar de atender a demandas históricas, não é suficiente para promover cenários democráticos na universidade, esta dissertação foi desenvolvida pela construção de dados empíricos, coletados por meio de observações e entrevistas com os atores da política. Sendo considerados os olhares dos docentes e dos profissionais atuantes na assistência estudantil do Campus de Russas; com destaque para os relatos dos estudantes atendidos pelo Programa de Auxílio Moradia, público-chave desta pesquisa.

Os questionamentos foram pautados, em síntese, na trajetória escolar dos estudantes, nas concepções da AE pelos sujeitos, nos desafios vivenciados e nas perspectivas

sociais. Após o processo de análise dos referidos eixos, podemos auferir os seguintes resultados e conclusões:

No que concerne à trajetória escolar dos estudantes entrevistados, ressalta-se o incentivo e o impacto das escolas profissionalizantes de tempo integral no processo de ascensão à universidade. Os estudantes oriundos desse modelo de ensino foram enfáticos ao mencionar o suporte da escola no que se refere ao estímulo e, possivelmente, a qualificação para concorrer a uma vaga na universidade pública. Mediante as experiências relatadas, e ao processo de seleção existentes para o acesso à modalidade integral de ensino, é possível levantar a premissa que o modelo de escola clássico se encontra em crise e apresenta deficiências na escolarização, assim, o formato de tempo integral se mostra como uma alternativa a essa carência no ensino público básico. Ressalta-se aqui, que a referida discussão merece uma análise mais aprofundada, a qual não cabe no escopo deste trabalho.

Em relação às expectativas referentes ao acesso à educação superior, os estudantes pontuaram como principais anseios, a possibilidade de ascensão socioeconômica, e a representatividade familiar, já que em muitos casos, o entrevistado era o primeiro da família ou da comunidade a cursar uma graduação. É possível perceber que a ideia conferida à educação como propulsora do desenvolvimento econômico, sustentada pelo REUNI e pelas políticas de democratização do acesso, é assimilada, de forma geral, pelas massas sociais. No entanto, não há comprovação que a qualificação profissional gere novas vagas no mercado.

Nesse sentido, houve relatos direcionados à resistência da família no processo de ingresso à universidade, tendo em vista que o tempo investido em educação representa para muitas famílias, tempo ausente de trabalho e renda. Infere-se que, mesmo sem criticidade dos membros da família, é possível notar uma aparente mudança de crença na educação como impulsora de um melhor emprego, visto que atualmente há uma vasta mão de obra qualificada excedente no mercado, o que submete muitos sujeitos a trabalhos informais e precarizados.

Assim, a democratização do acesso ao ensino superior, sustenta-se em um contexto de contradições, pois à medida que tem como objetivos contribuir para a promoção da inclusão social pela educação e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, esse acesso, convive com um processo de instabilidade e enfraquecimento da economia brasileira, o que levanta incertezas quanto à absorção dos profissionais no mercado de trabalho.

Quanto aos desafios e contradições no que diz respeito aos obstáculos vivenciados após o ingresso no curso, destacam-se como aspectos predominantes nas falas, a situação

socioeconômica e as adversidades de cunho emocional e psicológico, as quais suscitaram em problemas de saúde mental, em um número significativo de estudantes.

Percebe-se que após o ingresso na universidade, houve uma gradação no que se refere a disfunções psicológicas entre os estudantes, acredita-se que fatores como a distância dos amigos e do ciclo familiar, a pressão em responder expectativas familiares, as dificuldades em organizar tempo, estudo e atividades domésticas, a escolha do curso, as preocupações com emprego e renda e os preconceitos diversos desencadearam esse processo, o qual tem se apresentado, notoriamente, em jovens adultos. Infere-se, assim, que o surgimento de problemas relacionados à saúde mental pode explicar, em partes, o elevado percentual de retenção e evasão nos dados e nos sujeitos observados.

Nesses termos, é frisado a importância de ampliar o acesso ao suporte psicológico do Campus de Russas e da sociedade como todo, tendo em vista que o direcionamento dado, a partir do acesso a esse serviço, possibilita a busca por tratamento adequado e, conforme alguns relatos, viabilizou a continuidade e a conclusão do curso de graduação. No entanto, na contramão desse entendimento, observa-se que o estigma ainda latente quando se reporta a saúde mental, faz com que muitos estudantes, seja por vergonha, negação ou pela dificuldade de atendimento, devido à alta demanda do setor, acabam abandonando o curso, sem nunca ter buscado ajuda.

Partindo disso, entende-se que conhecer o alcance e as possibilidades da política de assistência estudantil no âmbito local, pode trazer elucidaciones aos desafios postos à universidade no contexto de democratização do acesso. Assim, no tocante à compreensão da assistência estudantil pelos atores, os significados se desdobram ou se especificam, de acordo com o grupo entrevistado (estudantes, técnico-administrativos e docentes) ou mediante o contato com os serviços ou com o setor responsável.

Em vista disso, para diversos estudantes, a assistência estudantil estaria relacionada às bolsas e auxílios financeiros e ao atendimento psicológico; alguns mencionaram ainda que seria uma maneira de equidade social, no sentido de oportunizar condições mais igualitárias aos estudantes pobres. Os docentes possuem um entendimento próximo ao dos estudantes, porém, ainda mais restrito, ao apontar a AE relacionada a uma ideia de “bolsificação”. Já para a profissional inserida no setor de assistência estudantil, desde sua implantação, a concepção aponta para uma visão mais ampla, onde considera a AE como mecanismo de fortalecimento da permanência de alunos oriundos de escola pública e de combate à evasão escolar, ocasionada, sobretudo, por questões de vulnerabilidade

socioeconômica. Desse modo, apesar da técnica-administrativa apontar a AE com uma noção de direito social, em termos gerais, a compreensão dos sujeitos remete, ainda, à uma visão, meramente, assistencialista da política.

Outros pontos observados, que reforçam essa visão reduzida seria a ausência de integração entre os eixos de assistência de estudantil, a exemplo do restaurante universitário, o qual foi raramente mencionado pelos interlocutores, e o pouco contato dos demais setores e profissionais do Campus com os serviços e ações da AE.

No que se refere a demanda, os estudantes pontuaram críticas ao número limitado de vagas e ao processo de seleção, uma vez, que acreditam que muitos participantes que adentram o programa de auxílio moradia não fazem jus ao serviço, enquanto outros, sejam por questões documentais ou burocráticas são excluídos desse acesso. Desse modo, constata-se uma cobertura limitada da assistência estudantil, frente ao número gradual de discentes, que mesmo, possuindo os requisitos socioeconômicos exigidos pelo PNAES, não são contemplados pelas bolsas e auxílios financeiros, em virtude da ausência de vagas e recursos. A situação se repete na disputa pelo serviço psicológico, que também não tem conseguido suprir a procura substancial. Sendo assim, há uma injusta seletividade na oferta de serviços de assistência estudantil, a qual reproduz uma segregação interna dentro da própria política.

Em relação a um possível acompanhamento aos alunos atendidos pelo programa de AE, as respostas divergiram entre os estudantes, onde alguns afirmaram a existência desse apoio, e outros ressaltaram a necessidade de inserir esse suporte como mecanismo de prevenção. Já os técnicos-administrativos pontuaram a existência de um acompanhamento semestral direcionado aos estudantes suscetíveis à evasão e atendidos pelo programa. Para os professores, esse suporte torna-se impraticável, devido a quantidade de alunos e a pouca interação entre eles.

Observa-se que há uma predisposição dos profissionais envolvidos, no intuito de proporcionar um possível acompanhamento ou suporte aos discentes e, assim, tentar minimizar os índices de retenção e evasão, porém, a ausência de recursos financeiros e humanos, a super produtividade acadêmica, e conseqüentemente, a sobrecarga de trabalho amparadas pelo capital, através da lógica de avaliação e resultados positivos, defendidos, inclusive, pelo Programa REUNI, refletem diretamente no papel e na ordenação da educação.

Ressalta-se ainda, que devido a decisão, unilateral, da gestão do Campus, de trocar a vaga de pedagogo existente, por outro cargo mais técnico, e a ausência de novas vagas disponibilizadas, para as IFES, pelo governo federal, os serviços de acolhimento e



suporte psicopedagógico são ofertados de maneira precária aos estudantes do Campus de Russas. Desse modo, a diretriz do PNAES que preconiza que as ações executadas devem considerar as especificidades locais e que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente, não vem sendo vivenciada, de forma integral, no referido Campus.

Em relação aos índices de permanência e conclusão de curso do Campus de Russas, os dados referentes à situação das primeiras turmas indicam um cenário preocupante no que concerne ao fenômeno da evasão, sobretudo, no contexto de democratização do acesso, por meio da expansão do ensino e da institucionalização da “Lei de Cotas, as quais alteraram, significativamente, o perfil dos estudantes ingressos. Assim, a política de assistência estudantil atua no sentido de minimizar as taxas de evasão e retenção no ensino superior.

Entretanto, constatou-se, no universo pesquisado, que mesmo com a instituição do PNAES, e com o acesso aos serviços de AE, parte dos estudantes acaba evadido do curso. Dentre as principais motivações para o decurso da evasão, destaca-se o peso, ainda que precário, do mercado de trabalho, decorrente de necessidades de cunho socioeconômico; e os problemas de caráter psicológicos, tão enfatizado na contemporaneidade, e por vezes, acentuados na universidade, foram apontados por quase totalidade dos estudantes entrevistados. Já na visão dos docentes e dos TAEs, o processo de evasão decorre, principalmente, da deficiente base escolar, o que causaria frustração ao estudante; e da pressão familiar para ele contribuir financeiramente em casa; aspectos, estes, que adentram, novamente, o campo das desigualdades econômicas e simbólicas.

Os pontos e desafios vivenciados nesse percurso podem evidenciar, ainda, uma noção de “inclusão excludente” presente no interior das universidades, que historicamente, elitistas, não estão preparadas para acolher os indivíduos com perfil popular, no que se referente a pouca flexibilidade de currículos, a relação entre estudantes, professores e TAEs etc.

Nesse contexto, destacam-se também as contradições do processo expansionista, o qual apesar de ter democratizado o acesso, pela via de ampliação e reserva de vagas, apresenta fragilidades na implantação de novas unidades, visto a ausência de moradias universitárias, de laboratórios e equipamentos que atendam as demandas de pesquisas, e da insuficiência, enfática, na oferta de serviços e auxílios.

Assim, constata-se que o alcance da AE em relação às adversidades enfrentadas no percurso acadêmico dos estudantes é limitado, e se afirma dentro de certas condicionantes

simbólicas e subjetivas, tendo em vista a complexidade de questões que envolvem a problemática da permanência e evasão, o que incita novos estudos sobre esse aspecto. Nessa perspectiva, os resultados da política não podem estar atrelados apenas a eficiência de sua operacionalização, mas, principalmente, as contradições postas pelas desigualdades e pela realidade experienciada.

De todo modo, ressalta-se que mesmo diante das contradições apresentadas, os estudantes entrevistados foram unânimes ao reiterar a importância da assistência estudantil para assegurar sua permanência no curso, mesmo aqueles que não concluíram a graduação pontuaram a relevância do acesso aos serviços durante o período de estadia universitária.

Interpretando os relatos, nota-se que o acesso à AE significou para além de um suporte financeiro, um importante alicerce simbólico, ao passo que emergiu nos discursos, o sentimento de pertencimento ao Campus e à universidade, atrelados a sensação de confiança, e até de gratidão, referente à elevação de capital cultural, social e econômico, percebidos. Dessa forma, sendo considerado, um mecanismo de compensação das desigualdades históricas, observou-se que, em linhas gerais, a Política de Assistência Estudantil, por meio do suporte material e do atendimento a demandas psicológicas e subjetivas, possibilita a inclusão e o pertencimento social dos estudantes, pela via educacional. É válido ressaltar que essa inclusão é trabalhada de forma parcial, mediante condições simbólicas favoráveis, as quais atingem os diversos atores de forma subjetiva.

Assim, é reforçada a importância e a intensificação, pelo Estado, de políticas de democratização da educação superior, a exemplo da assistência estudantil, visto que apesar das contradições encontradas nesta pesquisa, sem elas, o espaço de acesso e possível ascensão das camadas socialmente excluídas seria ainda mais estreito, ou até inexistente.

Concluo esta pesquisa, apontando as seguintes proposições para o aperfeiçoamento da assistência estudantil no Campus de Russas: criar meios de articulação entre as subdivisões da AE e os demais setores do Campus, no intuito de ampliar o debate do papel da assistência estudantil e de melhorar o acompanhamento dos estudantes, de forma geral; discutir a formulação ou adequação dos serviços com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, referente às especificidades locais, e participar de forma mais ativa na divisão dos recursos; e formular canais coletivos de discussão entre os TAEs, docentes e estudantes, possibilitando, assim, aos sujeitos de direito da política, não serem apenas receptores, mas participantes funcionais do processo.

Ressalto, ainda, que os resultados do estudo foram possíveis a partir das perspectivas de avaliação adotadas. Entretanto, como limitação desta pesquisa avaliativa, destaco a impossibilidade de generalização dos resultados da amostra, sendo esta realidade pertencentes ao período e ao Campus investigado. Sugiro, por fim, às pesquisas posteriores, o aprofundamento de temas referentes às subjetividades presentes no processo de evasão e a verificação desse processo enquanto há vínculo institucional, no sentido de construir indicadores de avaliação preventivos e não apenas estatísticos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/853>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** 2007. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_071\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil\\_da\\_Andifes\\_completo.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia. P. G.; CAVAIGNAC, Mônica. D. Ingresso e permanência no ensino superior: a assistência estudantil em debate. *In:* Francisca Rejane Bezerra Andrade; Geórgia Patrícia Guimarães dos Santos; Mônica Duarte Cavaignac. (org.). **Educação em Debate: Reflexões sobre Ensino Superior, Educação Profissional e Assistência Estudantil.** 1 ed. Fortaleza: EdUECE - Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2016, v. 1, p. 15-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Aníbal (Cel.). **Fortificações no Brasil** (Resumo Histórico). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1958. Disponível em: [http://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id\\_fortaleza=107&muda\\_idioma=PT](http://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=107&muda_idioma=PT). Acesso em: 10 mar. 2021.

BOITO JR., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BRANDÃO, Lorena de Menezes. **Avaliação da assistência estudantil em relação ao reconhecimento das diversidades no Campus Agrícola de Umirim-Ce.** 2017. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28700>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003.** Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm#:~:text=DECRETO%20DE%2020%20DE%20OUTUBRO,Federais%20de%20Ensino%20Superior%20%2D%20IFES](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm#:~:text=DECRETO%20DE%2020%20DE%20OUTUBRO,Federais%20de%20Ensino%20Superior%20%2D%20IFES). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Programa de apoio a planos e reestruturação e expansão das universidades federais.** REUNI 2008 – Relatório de primeiro ano. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: [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). Acesso em: 25 nov. 2020.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

BUVINIC, M. Introdução: inclusão social na América Latina. *In*: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (ed.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina.** Tradução de Hilda Maria L. P. Coelho. Rio de Janeiro: Elsevier. Washington [Estados Unidos] BID, 2005. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Inclus%C3%A3o-social-e-desenvolvimento-econ%C3%B4mico-na-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CISLAGHI, Juliana Fiuza., SILVA, Mateus Thomaz da. Plano Nacional de Assistência Estudantil e a expansão de vagas nas universidades federais: abrindo o debate. *In*: Encontro

Brasileiro de Educação e Marxismo - Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 5., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-21.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, DF, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13025](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025). Acesso em: 16 fev. 2021.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27499>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1. n. 15, p.160-173, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49615>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-204, 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod\\_resource/content/1/Cunha\\_Ensino\\_superior\\_e\\_Universidade\\_no\\_Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, especial - out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1223-1245, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sobre múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. **A política de assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112012-143546/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERREIRA, Maria D'Alva Macedo. Assistência estudantil na educação superior: mecanismos de acesso e permanência do estudante na UFPI. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, v. 22, p. 579-592, 2018. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/9800/5755>. Acesso em: 5 fev. 2021.

FRANCO, Juliana Oshima . A UNE e a Reforma Universitária no governo Lula. *In: Simpósio Lutas Sociais na América Latina*, 3., 2008, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/julianafranco.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GUEDELHO, Clefa Vieira. **Assistência estudantil: herança universitária com impactos sobre a democratização do ensino superior**. 2007. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

GUEDELHO, Clefra Vieira. **Avaliação em profundidade da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Piauí**. 2017. Dissertação (Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24384>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de políticas públicas entre modelos hegemônicos e perspectivas epistemológicas emergentes. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 8., 2017, São Luiz. **Anais [...]**. São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/perspectivascontrahegemonicasnocampodaavaliacaodepoliticaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GUSSI, Alcides Fernando; *et al.* Avaliar em profundidade: dimensões epistemológicas, metodológicas e experiências práticas de uma nova perspectiva de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 5, n. 2, ago./2020, p. 147-170. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/53154/31202>. Acesso em: 16 mai. 2022.

HOFLING, Eloisa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2021.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5. ed., revista e atualizada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: [https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2011/resolucao\\_n\\_023-2011.pdf/view](https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2011/resolucao_n_023-2011.pdf/view). Acesso em: 19 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Panorama do município de Russas/Ceará/Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/russas/panorama>. Acesso em: 11 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Sinopse Estadual Ceará/Brasil - 2019**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/48/48986?indicador=48986&ano=2019>. Acesso em: 11 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/melhorar-a-taxa-de-conclusao-do-ensino-superior-e-uma-das-prioridades-do-governo-federal/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/melhorar-a-taxa-de-conclusao-do-ensino-superior-e-uma-das-prioridades-do-governo-federal/21206). Acesso em: 11 fev. 2021

KOLWALSKI, Aline Viero. **Os descaminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v. 148, n. 4, p. 871-883, 1998.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, p.49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457>. Acesso em: 12 jan. 2021

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Arte Escrita, 2012.

MARINHO, Priscila Gonçalves. **O PNAES na UFC – Campus Fortaleza: uma avaliação do programa de Assistência Estudantil ofertado pela PRAE, no período de 2013-2017**. 2017. Dissertação (Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28694/1/2017\\_dis\\_pgmarinho.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28694/1/2017_dis_pgmarinho.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

MEC. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MEC. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 mar. 2021.



MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília, DF, 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). Acesso em: 06 mar. 2021.

MENEZES NETO, José Alty de. **Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará**: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”. 2020. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50581/1/2020\\_dis\\_jamneto.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50581/1/2020_dis_jamneto.pdf). Acesso em: 12 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Importância da avaliação qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis: UFSC, v.1, n.3, p.02-11, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/21160/2/Importancia.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MORAES, Michelly Linhares de. Caracterização dos beneficiários dos programas de assistência estudantil do Campus da UFC em Russas. *In: Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores*, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: Realize Editora, 2019. v. 01. p. 168-177.

OCUPAÇÃO DA UFC. Disponível em: <http://ocupacaodaufc.blogspot.com/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In: Soares, Maria Suzana Arrosa (org.). Educação superior no Brasil*. Brasília, DF: CAPES, 2002. cap.1, p. 24-37. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PAUGAM, Serge. **A Pesquisa sociológica**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização. Um olha sobre a América Latina. *In: BOSCHETTI, Ivanete. et al. Capitalismo em crise: política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-130. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1112#:~:text=Resumo%3A,perversa%20do%20capitalismo%20em%20crise>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. **Percepções e trajetórias docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará.** 2013. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7174>. Acesso em: 12 fev. 2021.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** 9 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

REUNI. **Expansão.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 24 fev. 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ROCHA, Limério Moreira da. **Russas: 200 anos de emancipação política.** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2001.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Aval.** Fortaleza: UFC, ano 1, v.1, n. 1, p.7-15, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Revista CAOS.** João Pessoa: UFPB, n. 16, p.55-73, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate.** Rio de Janeiro: UFRJ, n.1, v.4, p. 103-115, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina n. 35. Coimbra: CES, 1999. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/ces/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SANTOS, Bruno L. Patrício dos. A educação superior brasileira em tempos de reformas neoliberais: continuidades ou rupturas? *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 4., 2009, São Luiz. **Anais [...].** São Luiz: UFMA, 2009. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/a-educacao-superior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-educacao-superior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 6. n. 12, jul./dez.. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/zS5YP9GZGXRbFbzsfCV8Hcj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2022

SEDUC. Educação Profissional. **Apresentação.** Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 05 abr. 2018. Disponível em:

[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=128](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128). Acesso em: 20 mar. 2022.

SELLTIZ, Claire.; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel.; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; SOBRAL, Karine Martins. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVAS, Juliana Alvarenga; LIMA, Maria Célia Nogueira. O papel dos programas de assistência estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. 2012. p. 135-146. Disponível em: [http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISTEMA INTEGRADO DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (SIOP). Brasil, 2021. Disponível em:

[https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao\\_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true?lang=en-US&opendocqs=%3Fdocument%3DIAS%252FExecucao](https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true?lang=en-US&opendocqs=%3Fdocument%3DIAS%252FExecucao). Acesso em: 20 jan. 2021.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA). Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/verTelaLogin.do>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SOUSA, Camila Farias Martins. **REUNI – Proposta de expansão universitária do governo Lula (2008 - 2012): a democratização do acesso em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24233/1/2017\\_dis\\_cfmsousa.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24233/1/2017_dis_cfmsousa.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n.16, p.20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SOUZA, Lincoln Moraes de. Considerações sobre o neoliberalismo real, a avaliação de políticas públicas e a avaliação gerencialista. **Três ensaios sobre Avaliação de Políticas Públicas**. Natal: EDUFRN, 1. ed. v.1, 2014.

SPRICIGO, Fabrício. **Assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**: em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/151/fabricio\\_spricigo.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/fabricio_spricigo.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

SULIANO, Daniele Cirilo. **Expansão e interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC)**: Avaliação das repercussões educacionais e sociais. 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7995/1/2013-DIS-DCSULIANO.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

TOLEDO, Maria Cristina Motta de. Universidade e inclusão social: experiência recente da Universidade de São Paulo com a criação da EACH e a implantação da INCLUSP. *In*: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. (org.). **Universidade pública e inclusão social**: experiência e imaginação. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 44-66.

TUON, Ligia: Setor de tecnologia deve crescer 12% ao ano - e os salários devem aumentar. **CNN Brasil**, São Paulo, 29 out. 2021. Business. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/setor-de-tecnologia-deve-crescer-12-ao-ano-e-os-salarios-devem-aumentar/>. Acesso em: 18 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico UFC 2020 - Base 2019**. Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/anuario\\_estatistico/anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2020\\_base\\_2019.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2020_base_2019.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Cartilha do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano\\_desenvolvimento\\_institucional/cartilha\\_pdi\\_2018\\_2022.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/cartilha_pdi_2018_2022.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Campus de Russas**. Russas: UFC, 2021. Disponível em: <http://www.campusrussas.ufc.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: <http://www.prae.ufc.br/sobrea-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis/apresentacao-da-prae/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital nº 05/2019**. Fortaleza: PRAE, 2019. Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2019/03/2019-prae-edital-05-aditivo-vi-amor.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 05/CONSUNI, de 02 de junho de 2000.** Fortaleza: UFC, 2000. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/consuni/resolucao\\_consuni\\_2000/resolucao05\\_consuni\\_2000.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2000/resolucao05_consuni_2000.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 08/CEPE, de 26 de abril de 2013.** Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_cepe\\_2013/resolucao08\\_cepe\\_2013.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2013/resolucao08_cepe_2013.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 27/CONSUNI, de 14 de dezembro de 2012.** Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/consuni/resolucao\\_consuni\\_2012/resolucao27\\_consuni\\_2012.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2012/resolucao27_consuni_2012.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 18 nov. 2020.

VERAS, Renata Meira; SILVA, Daiane da Luz. A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil é um instrumento de Justiça Social? Possibilidades e Desafios na Formação de Professores. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17325/8466>. Acesso em: 08 mar. 2021.

VIANA, Mônica Josiane Coelho. **A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária:** estudo sobre o Programa de Moradia Universitária da Universidade Federal do Ceará. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7513>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 32, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ESTUDANTE SEGRESSO**

<b>CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)</b>	
<b>NOME</b>	
<b>CURSO</b>	
<b>LOCAL DE ORIGEM</b>	
<b>EIXO</b>	<b>QUESTIONAMENTOS</b>
TRAJETÓRIA ESCOLAR e EXPECTATIVAS	<p>1. Você poderia falar sobre sua trajetória escolar (vem de escola pública ou privada)? Que razão levou você a tentar ingressar na universidade?</p> <p>2. Qual o significado para você de ingressar numa universidade pública e conquistar uma vaga em um curso de graduação?</p>
ACESSO	<p>3. Como se sente em relação a escolha do seu curso e do Campus de Russas?</p> <p>4. Como você avalia sua inserção e adaptação à universidade?</p> <p>5. No período de ingresso no ensino superior, como foi a contribuição da sua família para seu acesso e permanência na universidade?</p>
DIFICULDADES	<p>6. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o curso?</p> <p>7. Você trabalhou durante o período de graduação?</p> <p>8. Em algum momento já pensou em desistir do curso? Caso sim, quais os motivos?</p>

<p>ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO</p>	<p>9. Em relação a permanência no curso, o que lhe motivou a concluí-lo?</p> <p>10. Como você considera seu desempenho acadêmico durante o curso?</p> <p>11. Qual sua opinião sobre a AE do Campus de Russas?</p> <p>12. Quais auxílios ou serviços da assistência estudantil do Campus de Russas<sup>16</sup> você demandou e/ou acessou?</p> <p>13. Você considera o recurso financeiro suficiente para atender suas necessidades básicas e acadêmicas?</p> <p>14. Em sua visão existia um acompanhamento aos estudantes atendidos? Se sim, como era realizado?</p> <p>15. Qual a importância da AE na sua permanência no curso?</p> <p>16. Que aspectos positivos e/ou negativos você visualiza enquanto estudante atendido pelo programa de AE?</p>
<p>RESULTADOS e PERSPECTIVAS</p>	<p>17. Como se sente após formado? Algo mudou em sua vida?</p> <p>18. Está inserido no mercado de trabalho ou estudando? Caso sim, atua na sua área de formação?</p>

<sup>16</sup> Os programas ofertados são: Restaurante Universitário (RU); Isenção RU; Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA); Auxílio Moradia; Auxílio Emergencial; Ajuda de Custo; Assistência Psicossocial.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES EVADIDOS

<b>CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)</b>	
<b>NOME</b>	
<b>CURSO</b>	
<b>LOCAL DE ORIGEM</b>	
<b>EIXO</b>	<b>QUESTIONAMENTOS</b>
TRAJETÓRIA ESCOLAR e EXPECTATIVAS	<p>01. Você poderia falar sobre sua trajetória escolar (vem de escola pública ou privada)? Que razão levou você a tentar ingressar na universidade?</p> <p>02. Qual foi o significado de conquistar uma vaga em um curso de graduação numa universidade pública?</p>
ACESSO	<p>03. Como se sentiu em relação a escolha do seu curso e do Campus de Russas?</p> <p>04. Como você avalia sua inserção e adaptação à universidade?</p> <p>05. No período de ingresso no ensino superior, como foi a contribuição da sua família para seu acesso e permanência na universidade?</p>
DIFICULDADES	<p>06. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o período no curso?</p> <p>07. Você trabalhou durante o período de graduação?</p>
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, CONTEXTOS SOCIAIS e EVASÃO	<p>08. Como você entende a assistência estudantil?</p> <p>09. Qual a importância da AE durante seu período de permanência no curso?</p> <p>10. Em sua visão existia um acompanhamento aos estudantes atendidos? Se sim, como era realizado?</p> <p>11. Por que mesmo com o acesso a AE você desistiu do curso?</p> <p>12. Teve algum aspecto da universidade (Campus de Russas) que contribuiu para sua desistência? Quais?</p> <p>13. Teve algum aspecto familiar e/ou socioeconômico que contribuíram para sua desistência? Quais?</p> <p>14. Você acha que a AE poderia ser feito algo para evitar sua desistência? Se sim, o que?</p>



RESULTADOS e PERSPECTIVAS	<p>15. Está inserido no mercado de trabalho ou estudando atualmente? Se sim, em que área?</p> <p>16. Como se sente em relação ao período que passou na universidade (Campus Russas)?</p> <p>17. Algo mudou em sua vida após o acesso à universidade e a AE?</p>
------------------------------	---

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O TÉCNICO-  
ADMINISTRATIVOS**

<b>CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)</b>	
<b>NOME</b>	
<b>CARGO</b>	
<b>EIXO</b>	<b>QUESTIONAMENTOS</b>
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	<p>1. Como você compreende o papel e a finalidade da política assistencial estudantil?</p> <p>2. Como foi sua inserção na equipe de AE e qual sua visão sobre o programa na UFC e no Campus de Russas?</p>
OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA	<p>3. Poderia apontar os alcances na operacionalização do programa? Como poderia ser melhorado?</p> <p>4. Como se dá a intersetorialidade entre os profissionais e serviços ofertados pela AE (restaurante universitário, psicologia, assuntos educacionais etc.)?</p> <p>5. E a integração da AE com os setores pedagógicos, de ensino e gestão do Campus?</p>
ACOMPANHAMENTO DISCENTE	<p>6. Há algum acompanhamento ou avaliação aos estudantes atendidos e as ações ofertadas pela AE? Se sim, como é realizado?</p> <p>7. A partir de sua experiência na função, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que interferem em sua permanência na universidade?</p>
SUGESTÕES	<p>8. Você teria alguma sugestão para melhorar o aspecto de permanência dos discentes?</p>

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES**

<b>CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)</b>	
<b>NOME</b>	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	
<b>EIXO</b>	<b>QUESTIONAMENTOS</b>
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	<p>1. Como você compreende o papel e a finalidade da assistência estudantil?</p> <p>2. Você visualiza alguma intersectorialidade do setor da AE do Campus com relações pedagógicas e de ensino? Se sim, quais?</p>
PERCEPÇÃO e ACOMPANHAMENTO DISCENTE	<p>3. Qual sua percepção em relação ao aluno evadido ou retido (reprovações)?</p> <p>4. Você realiza algum registro, acompanhamento ou informa a algum setor do campus, quando percebe ausências constantes de um estudante (potencial evadido)? Caso sim, como e a qual setor?</p> <p>5. A partir de sua experiência, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes que interferem em sua permanência e desempenho acadêmico?</p>
SUGESTÕES	<p>6. Você teria alguma sugestão para melhorar o aspecto de permanência dos discentes?</p>

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a),

Você está sendo convidado (a) por **MICHELLY LINHARES DE MORAES** para participar como entrevistado (a) da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada "Assistência Estudantil no Campus de Russas: uma avaliação a partir das perspectivas dos estudantes atendidos".

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a Política de Assistência Estudantil enquanto possibilidade de inclusão social dos estudantes do Campus da UFC em Russas.

Importante ressaltar que a participação é voluntária e será garantido o anonimato do(a) participante, sendo as informações concedidas, utilizadas, exclusivamente, pela pesquisadora, para fins científicos.

Para conhecimento, destaca-se ainda que o(a) participante tem o direito de pedir para retirar o consentimento e encerrar a entrevista, sem qualquer prejuízo, sendo assegurada o sigilo de sua identidade.

Em caso de dúvidas, estarei disponível para esclarecimentos.

Nome: Michelly Linhares de Moraes

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Programa: Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC)

e-mail: michelly.linhares@ufc.br

Eu \_\_\_\_\_, declaro que li atentamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, fui informado (a) sobre a finalidade da pesquisa, o sigilo das informações, e a utilização, exclusiva, delas para fins científicos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

**ANEXO A – IMAGENS DO CAMPUS DA UFC EM RUSSAS**

Fonte: Reprodução das redes sociais do Campus de Russas (2022)



Fonte: Reprodução das redes sociais do Campus de Russas (2022)