



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA
NA UFPB**

LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**JOÃO PESSOA
2017**

LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA
NA UFPB**

Texto de Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Políticas Educacionais, em cumprimento às exigências para realização da Banca.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide

JOÃO PESSOA
2017

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345a Albuquerque, Larissa Cavalcanti de.
Assistência estudantil como política de permanência na
UFPB / Larissa Cavalcanti de Albuquerque. - João Pessoa,
2017.
182 f. : il.

Orientador: Maria Nazaré Tavares Zenaide
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

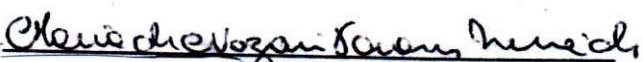
1. Educação superior. 2. Assistência estudantil - UFPB.
3. Política de permanência - UFPB. I. Título.

UFPB/BC

LARISSA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

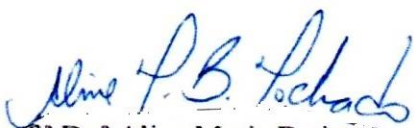
**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA
NA UFPB**

Data da Banca: 07 / 12 / 2017



Prof.ª Dr.ª Maria Nazaré Tavares Zenaide

Orientadora - Universidade Federal da Paraíba/UFPB



Prof.ª Dr.ª Aline Maria Batista Machado

Examinadora interna - Universidade Federal da Paraíba/UFPB

Prof.ª Dr.ª Edineide Jezine Mesquita Araújo

Examinadora Interna - Universidade Federal da Paraíba/UFPB

Prof.ª Dr.ª Uyguciara Veloso Castelo Branco

Examinadora Externa - Universidade Federal da Paraíba/UFPB

Ao meu saudoso pai, Joelson!

AGRADECIMENTOS

Deus, muito obrigada! Agradeço a minha família: Sônia, Joelson (meu saudoso pai), Rosemiro, Joelson Filho e Caio. Obrigada pelo apoio, pelo zelo e cuidado. Deus os abençoe e retribua o bem que me foi feito.

Agradeço aos colegas do mestrado (Turma 36) pelos bons momentos de discussão, particularmente aos amigos: Carlene, Daize, Nathalia, Leidyjane, Alexandre e Wellingta. Muito obrigada!

A todo corpo docente e servidores do programa de pós-graduação em educação, especialmente a minha orientadora Dra. Maria Nazaré, pessoa doce e paciente! Obrigada! As professoras: Edineide Jezine, Aline Maria e Uyguciara Veloso, obrigada pela rica contribuição.

A amiga, Camila Teresa pelas preciosas dicas para a entrevista do processo seletivo. A amiga, Gicele Pereira pela contribuição para organização dessa dissertação.

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática da assistência estudantil como política de permanência na Universidade Federal da Paraíba. Levantaram-se como questão norteadora de pesquisa, quais são as dificuldades e as possibilidades para a permanência dos alunos da graduação na UFPB, contemplados pela política de assistência estudantil, e como estes avaliam essa política na supracitada instituição? Delimitou-se como problema de pesquisa, a relação entre assistência estudantil e o direito à educação, seja em relação ao acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Como objetivo geral, pretendeu-se realizar uma análise da política de assistência estudantil na UFPB, a partir da instituição do PNAES, e sua contribuição para a permanência dos alunos contemplados. Optou-se pelo método histórico-dialético, situando historicamente a universidade no Brasil em contextos autoritários e neoliberal. A pesquisa referente à assistência estudantil dialogou com a perspectiva crítica da educação e da função social da universidade, utilizando conceitos como direito à educação, justiça e igualdade, poder e resistência. Como objetivos específicos pretenderam-se: analisar historicamente a criação e a função social da universidade no Brasil contextualizando os embates diante das reformas de ensino e o projeto neoliberal; contextualizar historicamente a política de assistência estudantil no Brasil e na UFPB e as ações efetivadas e materializadas do PNAES como garantia da permanência dos estudantes e analisar a percepção discente da política de assistência estudantil no campus I da UFPB. A metodologia fundamentou-se na perspectiva crítico-dialética, recorrendo à abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A fase de coleta dados se deu por meio da observação assistemática, da entrevista semiestruturada e da análise documental. Para o procedimento de sistematização e análise dos dados obtidos na pesquisa empírica e documental utilizamos a análise de conteúdo. O resultado da pesquisa confirma a necessidade da assistência estudantil como fator de justiça redistributiva, uma vez que existem estudantes que não possuem condições econômicas de manter-se na universidade pública sem o apoio do Estado. Tal política, de caráter residual se faz permeada de conflitos e tensões, em face disparidade entre a redução de recursos para políticas de educação superior no contexto neoliberal e as necessidades dos segmentos sociais subalternizados.

Palavras-chaves: Assistência estudantil. Política de permanência. Educação superior.

ABSTRACT

This dissertation approaches the subject of student assistance as a policy of permanence at the Federal University of Paraíba. What were the difficulties and possibilities for undergraduate students to stay in the UFPB? How do university students evaluate student attendance at the UFPB? The relationship between student assistance and the right to education was defined as a research problem, whether in relation to students' access to and permanence in higher education. As a general objective, it was intended to carry out an analysis of the student assistance policy in the UFPB, from the institution of the PNAES. The historical-dialectic method was chosen, historically placing the university in Brazil in authoritarian and neoliberal contexts. The research related to student assistance dialogues with the critical perspective of education and social function of the university, using concepts such as the right to education, justice and equality, power and resistance. Specific objectives were: to analyze historically the creation and social function of the university in Brazil contextualizing the clashes with the educational reforms and the neoliberal project; to contextualize historically the policy of student assistance in Brazil and in the UFPB and the actual and materialized actions of the PNAES as a guarantee of the permanence of the students and to analyze the student perception of the policy of student assistance in the campus I of the UFPB. The methodology was based on the critical-dialectical perspective, using the qualitative approach of the case study type. The data collection phase occurred through unsystematic observation, semi-structured interview and documentary analysis. For the procedure of systematization and analysis of the data obtained in the empirical and documentary research we use content analysis. The research results confirm the need for student assistance as a factor of redistributive justice, since there are students who do not have the economic conditions to remain in the public university without the support of the State. Such a residual policy is permeated by conflicts and tensions, in the face of a disparity between the reduction of resources for policies of higher education in the neoliberal context and the needs of subalternized social segments.

Keywords: Student assistance. Policy of permanence. Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição das metas do PDI da UFPB 2009-1012 e 2014-2018.....111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de alunos atendidos nos restaurantes e residência universitária da UFPB – 2009-2016.....	108
Tabela 2- Parâmetros dos valores alcançados no PDI UFPB - 2014-2018.....	112
Tabela 3- Distribuição dos universitários da UFPB referente a amostra da pesquisa em relação ao curso e o período acadêmico - 2017.....	115
Tabela 4- Distribuição dos universitários da UFPB por origem municipal	116
Tabela 5- Distribuição da amostra da pesquisa em relação à trajetória escolar.....	117
Tabela 6- Motivação para a escolha do curso de graduação a ser realizado na UFPB.....	118
Tabela 7- Escolha da UFPB.....	120
Tabela 8- Escolha da universidade.....	123
Tabela 9- Despesas para a realização do curso.....	124
Tabela 10- Soluções encontradas para gastos e dificuldades.....	127
Tabela 11- Dificuldades para a realização da graduação.....	131
Tabela 12- Facilidades que encontram no curso.....	135
Tabela 13- Vontade de desistir do curso.....	137
Tabela 14- Benefícios e serviços da Assistência estudantil.....	141
Tabela 15- Avaliação dos benefícios e serviços.....	142
Tabela 16- Assistência estudantil como estratégia para a permanência na Educação Superior.....	150
Tabela 17- Impasses e tensões.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Faixa etária.....	115
Gráfico 2 -Escolaridade dos pais.....	116

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -Organograma da PRAPE.....	101
Ilustração 2 -Cozinha da RUMF.....	149
Ilustração 3 -Refeitório da RUMF.....	149

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2. A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	26
2.1 A CRIAÇÃO TARDIA DA UNIVERSIDADE.....	26
2.2 O MOVIMENTO DE CÓRDOBA E A UNE PELA FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE.....	43
2.3 INTERFACES: AUTORITARISMO, REFORMA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	47
2.4 FETICHE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PÓS LDB/1996.....	56
2.5 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	62
3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	78
3.1 PRIMEIROS PASSOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E NA UFPB.....	80
3.2 A LUTA DO FONOPRACE EM PROL DO ACESSO E A DA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE NA ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO.....	85
3.3 PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): A INCLUSÃO QUE SE FAZ PELA EXCLUSÃO.....	96
4. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS I DA UFPB.....	103
4.1 HISTÓRICO E ARRANJOS SÓCIO-INSTITUCIONAIS PARA POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB.....	103
4.1.1 Gestão da Assistência Estudantil na UFPB.....	105
4.1.2 Benefícios sociais para a permanência na Assistência Estudantil.....	106
4.1.3 Oferta atual e progressiva da Assistência Estudantil na UFPB.....	110
4.2 PERSPECTIVAS DISCENTES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS I DA UFPB.....	113
4.2.1 Percepção dos discentes da Assistência Estudantil.....	117

5 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E LUTA:	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	178

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba teve como intenção inicial investigar a política de Assistência Estudantil na Educação Superior, tendo como lócus de pesquisa a então universidade citada. Posteriormente, no decorrer do mestrado, o interesse pela temática intensificou-se através das leituras sobre o assunto, durante as discussões nas disciplinas cursadas na pós-graduação, nas participações em eventos sobre políticas educacionais e, especialmente, pelas mudanças ocorridas no contexto atual da Política de Assistência Estudantil.

A aproximação com a temática supracitada surgiu ainda no processo formativo como graduanda em Serviço Social na UFPB (2008-2011). Na oportunidade, as conversas com colegas de curso assistidas pelo Restaurante e pela Residência Universitária manifestavam as fragilidades das ações desenvolvidas pela UFPB no que dizia respeito à Assistência Estudantil. Ademais, contribuíram para essa aproximação com o tema todas às discussões durante o curso em torno da seletividade, focalização e descentralização que caracterizam as políticas sociais brasileiras.

Após o término da graduação, sentimos a necessidade de aprofundar os conhecimentos em nível de pós-graduação, permanecendo no processo de formação permanente¹. Com este intuito, terminamos em 2012 uma Especialização em “Serviço Social e Políticas de Proteção Social”, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa – (CINTEP), quando tivemos a primeira aproximação com a discussão sobre políticas educacionais por meio da disciplina “Política da Educação e Serviço Social”. De maneira embrionária pudemos acessar e participar dos debates sobre o direito à educação, que nos possibilitaram compreender os processos excludentes que acometem, de forma preponderante, a classe que sobrevive da venda da força de trabalho, em distinção da classe dominante, proprietária dos bens de produção.

No segundo semestre de 2012, iniciamos a trajetória profissional como Assistente Social no município de Santa Rita-PB, quando obtivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência em programas sociais, como: Programa Bolsa Família (Lei nº 10.836 de 2004), Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI) (Lei nº 8.742 de 1993), Projovem (Lei nº 11.129 de 2005) e o antigo Programa de Atenção Integral à Família

¹ Freire (2001, p.12) define a educação permanente, como: “a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude”.

(PAIF), atualmente Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Lei nº 8.742 de 1993). Estes programas sociais nos proporcionaram o contato com novos saberes sobre população em situação de risco social em face das vulnerabilidades e desigualdades sociais e econômicas, tendo o trabalho infantil como uma das tantas outras expressões da questão social. Entendemos a questão social, na formação do Serviço Social, a partir dos fundamentos de Yamamoto (2009, p. 27), quando a define como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada”.

Em 2014, participamos como discente do “Curso de Especialização em Direitos Humanos, Econômicos e Sociais” da UFPB. Na oportunidade, começamos os estudos sobre os direitos humanos, em particular o direito à educação, que culminaram na apresentação de uma monografia a respeito da Assistência Estudantil como um direito humano e não como privilégio ou concessão ou ajuda.

Nos termos de Rojas (2010), as políticas públicas em sociedades desiguais e economias globais têm retomado seu caráter residual, uma vez que a questão dos direitos humanos volta a ser focada na órbita dos direitos civis e políticos. Dessa forma, os direitos sociais, econômicos e culturais são deixados para o segundo plano, para as ações de bem-estar da sociedade e/ou para ação seletiva do Estado, como se a interdependência da esfera dos direitos individuais e coletivos pudesse ser tratada de forma estanque. Isso aconteceu durante a Guerra Fria, momento em que o Pacto dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais retomaram o debate da indissociabilidade durante e após a II Conferência Mundial em Viena, em 1993. Nessa perspectiva, a IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, que teve como tema “Sem direitos sociais não há direitos humanos”, representa esse conflito social presente na sociedade.

Para Miranda (1999, p.21):

Há algo de novo na luta pelos direitos humanos. Os que se dedicam a essa luta estão abraçando a defesa dos direitos econômicos, sociais e culturais com o mesmo empenho com que já atuam pelos direitos civis e políticos. Não se trata de trocar um objeto de luta por outro. O Brasil avançou nos últimos anos no respeito aos direitos civis e políticos, mas essas conquistas, além de insuficientes, podem até ser neutralizadas pelos efeitos perversos da globalização comandada pelas excludentes políticas neoliberais. Trata-se, então, de incluir na agenda dos direitos humanos a sua dimensão social, econômica e cultural.

Os direitos sociais, econômicos e culturais, embora tenham sido pautados coletivamente pelos trabalhadores em lutas, organizações sindicais e movimento operário, mesmo com algumas revoluções socialistas, continuam enfrentando constantes tensões em face do processo de globalização, com a restrição da intervenção social dos Estados nas políticas públicas. Nos anos recentes, com a hegemonia neoliberal, a lógica mercadológica e da benemerência, simbolizam as políticas do Estado Mínimo, com menor caráter protetivo dos Estados que disputam o espaço da economia com os empresários, o que ressalta a dimensão econômica da cidadania e enfatiza o cidadão consumidor. Logo, se o sujeito possui dinheiro, deverá comprar os serviços sociais no mercado, o que transforma um direito em mercadoria. Se o sujeito não possui autonomia econômica, deverá acessar a filantropia da sociedade ou a rede precarizada do poder público.

Oliveira e Duarte (2005) afirmam que a aproximação do privado com o público ressignificou as necessidades individuais e coletivas dos trabalhadores em demandas mercantis, sendo atendidas pela área privada, e expandindo, ao máximo, a margem de atuação das empresas particulares em um campo antes coberto pela área pública. Dessa forma, a política pública tende a deixar seu caráter universal e a se tornar um mero paliativo ou mercadoria.

Em 2015, iniciamos o percurso na política de educação, através de concurso público realizado pela Prefeitura de João Pessoa-PB, no cargo de assistente social escolar. Atuando na rede municipal de Educação, notamos mais de perto os limites e possibilidades da escola, enquanto espaço formativo. Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 25), esta afirmação recusa o otimismo ingênuo que vê a educação como solução para todos os problemas e, tampouco, como pessimismo mecanicista que compreende que a educação só pode algo depois das transformações infraestruturais. Prefiro acreditar que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

Ainda em 2015, terminamos a pós-graduação (*lato sensu*) em “Gestão Pública Municipal” pela UEPB. Nesta ocasião, o trabalho monográfico versou sobre a Gestão da Política de Assistência Estudantil na Universidade Estadual da Paraíba. A pesquisa demonstrou que as políticas de acesso não têm sido o bastante para assegurar o direito à educação superior da classe menos favorecida. Por exemplo, a UEPB não oferta vagas suficientes para abranger todos os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social. Salientamos, na época, que era necessário o aumento dos recursos materiais, financeiros e humanos para a área da Assistência Estudantil da referida instituição.

Para além da nossa trajetória formativa e profissional, o cenário da educação superior brasileira tem saído da lógica elitista para a massificadora e mercadológica. Os dados do censo da educação superior (2015) revelam que, nos últimos dez anos, a matrícula no ensino superior cresceu 73,6%, todavia este crescimento não se deu pela via pública e sim privada. A cada quatro estudantes da graduação, três estudam em instituições privadas.

Outro número relevante para a discussão diz respeito à evasão, já que entendemos que as políticas de acesso não têm sido suficientes para asseverar o direito à educação, sendo necessária a igualdade do acesso e da permanência. No Brasil, 534.361 mil estudantes ingressaram na graduação por meio da rede pública de ensino, destes, 239.896 mil discentes conseguiram concluir o curso. Na rede privada, 2.385.861 milhões de alunos ingressaram na graduação, mas apenas 910.171 conseguiram concluí-la.

Diante dessa conjuntura, vale reiterar que, ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional, sempre nos chamou atenção o esvaziamento das políticas públicas, a desigualdade social e econômica, a precarização do trabalho, aspectos que nos causam incômodo e nos fazem questionar a realidade social em que vivemos.

Por ser de família de pessoas que vivem do trabalho e por ter todo meu processo formativo na educação pública, vivi a realidade de milhões de brasileiros no que diz respeito à ausência de políticas sociais ou à minimização do papel estatal para com a sociedade. Sem dúvida alguma, tais vivências me influenciaram para este processo de investigação científica sobre o fenômeno da política de Assistência Estudantil.

As problemáticas que envolvem a área educacional e nesta, a Educação Superior, são de ordem estrutural, oriundas de uma sociedade composta por classes antagônicas. Compreendemos de suma relevância no contexto democrático a igualdade de oportunidade de acesso e de permanência no ensino médio e na educação superior.

Pelos dados do Censo da Educação Superior (2015) já apresentados, podemos concluir que, nos últimos dez anos, a matrícula no ensino superior cresceu 73,6%, quando levamos em conta o ano de 2014 para o ano do censo o acréscimo é de 2,5%. O maior número de ingressantes aos cursos de graduação encontra-se na rede privada com 2.385.861, em contrapartida, no ensino público, temos 534.361 alunos que obtiveram acesso ao ensino superior. No tocante aos alunos que concluem seus cursos no ensino privado, temos o número de 910.171, já nas instituições públicas temos 239.896 discentes concluintes.

O crescimento do campo privado iniciou-se no período da ditadura militar, que sob o discurso da modernização mercantilizou o ensino superior. Deste período em diante, vemos a massificação da educação superior (SAVIANI, 2008; GASPEROTO e BAZON, 2013). A

expansão da educação superior, pela via privada ou pública, não assegura a permanência dos alunos neste nível de ensino. Nessa conjuntura, mesmo com o alargamento das vagas, particularmente para os alunos provenientes das camadas mais empobrecidas, tal fato não é o suficiente para garantir a permanência dos estudantes (NASCIMENTO, 2013; RISTOFF, 2008).

Pois, sob a alegação da suposta democratização do ensino superior mercantiliza-se a educação, manifestando a contradição, ao menos, as ambiguidades e os paradoxos das políticas públicas de ideologia neoliberal. O debate envolve toda a sociedade, uma vez que a expansão do ensino superior é uma antiga reivindicação dos movimentos sociais e estudantis, colocando na agenda a aversão a respeito da educação refletida como política pública ou como mercadoria acessível no mercado (SANTOS; FREITAS; GOMES, 2015).

Acrescentamos a esta discussão que, para além da mercantilização propriamente dita, existe há tempos o debate da necessidade das universidades públicas buscarem, por conta própria, fontes alternativas de financiamento. Isto tem ocasionado o estreitamento das relações das universidades com as empresas, ocupando, assim, um espaço que se costuma denominar de quase-mercado ou parceria público-privada. Dessa forma, a educação superior pública se metamorfoseia em uma instituição de prestação de serviços, orientada pelas leis do mercado. A desestatização da educação superior pública continua, veladamente, o rastro traçado pela lógica neoliberal da privatização do público (GOERGEN, 2010).

Nos anos pós-constituente, presenciamos os vários programas destinados à ampliação de vagas no ensino superior, como: PROUNI, FIES, REUNI, dentre outros. Além disso, houve a conquista de ações afirmativas no que diz respeito ao sistema de cotas para negros, alunos provenientes de escolas públicas e a pessoa com deficiência.

Todavia, tais mecanismos não garantem a permanência no ensino superior, surgindo a demanda por políticas que preconizem o acesso, a permanência e o êxito na educação superior. Nos termos de Jezine e Castelo Branco (2013), no centro desse debate, é preciso ter a clareza teórica e metodológica, pois não se pode avaliar o acesso dos estudantes em situação de desigualdade social, no ensino superior, como sinônimo de inclusão. Isso porque o significado da concepção de inclusão excede a ideia de acesso, promovido pelas políticas de expansão de vagas.

O processo de inclusão não tem se dado com a ampliação do acesso, ou mesmo através da criação de políticas compensatórias (reserva de vagas) designadas a determinados grupos sociais étnicos e/ou raciais. Um fator essencial que une tais grupos são as condições sociais, econômicas e culturais de existência, que se apresentam na diferença de ordem

socioeconômica, entre estudantes de escola pública e de escola particular. Já a diferença de raça/cor encontra-se no segmento de discentes de escola pública, que, em sua maioria, participam de um mesmo grupo social de excluídos. Isso visto que os grupos afrodescendentes, quase sempre, encontram-se na escola pública e são filhos de pais desempregados e com baixo nível de renda familiar e de escolaridade (JEZINE; CASTELO BRANCO, 2013).

Ora na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, fundada na "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, parágrafo I). Contudo, a imposição neoliberalista à política social coloca a educação refém da política econômica. O Estado tem redefinido suas funções no tocante à garantia de políticas públicas, tendo o papel de coordenador e relegando à sociedade civil seu papel na efetivação dos direitos sociais assegurados na Carta Magna de 1988.

Diante desse contexto, compreendemos a importância de políticas inclusivas e, particularmente, nesta dissertação, de políticas de permanência. Na esfera do ensino público, temos a Assistência Estudantil entendida como política relevante de direito para a conclusão dos cursos de graduação, uma vez que tal política oferta melhores condições materiais e financeiras aos estudantes para prosseguirem com seus estudos.

Entendemos que a consolidação política das disposições legais põe em cena a necessidade de acréscimo e a visibilidade da Assistência Estudantil. Esta, por sua vez, entendida como política pública capaz de propiciar o avanço de condições materiais e culturais dos estudantes, de maneira que estes sejam verdadeiramente incluídos nas universidades e não simplesmente "excluídos do interior", parafraseando Pierre Bourdieu. Nestas palavras, enfatizamos que a transformação da política de governo, designada Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em programa de Estado, denominado Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010), pode representar um passo relevante para a melhoria das condições reais de permanência dos alunos que acessam os serviços por meio de ações afirmativas e dos discentes oriundos das camadas populares de forma geral. O PNAES pode permitir investimentos reais na Assistência Estudantil das universidades, o que possibilita melhores condições para a permanência (PORTES; SOUSA, 2012).

Com isso, não estamos afirmando que a Assistência Estudantil é a solução para a evasão e, nem tampouco, que tal política pode garantir a permanência e a conclusão dos cursos de graduação, pois sabemos que os programas possuem seus limites. Nesse sentido,

ressalta-se que tais programas não almejam transformações estruturais, sendo meramente paliativos para o atendimento à demanda.

Dessa forma, vale salientar as palavras de Nascimento (2012) esta considera que a importância do PNAES e os avanços na educação superior são frutos da luta e da tensão realizada pelos movimentos sociais e estudantis. Além disso, afirma que o programa de Assistência Estudantil, efetivado nas IFES, fundamenta-se nos mínimos sociais, sob o argumento do aumento do número de usuários, porém de forma desarticulada e sem prezar pela qualidade dos serviços prestados. Sem contar o fato de que, suas ações predizem maiores resultados à custa de escassos investimentos, e a forma como a política se estrutura caminha na lógica das políticas pobres para os pobres (NASCIMENTO, 2012).

O panorama da Assistência Estudantil, na atualidade, reúne uma gama de programas e ações desarticuladas, focalizadas e segmentadas que respondem à ampliação da política, mas sem priorizar a qualidade. A expansão da cobertura da Política se materializa na inserção dos estudantes universitários em seus serviços, porém sem questionar a qualidade desta inserção, ou seja, o oferecimento das condições de fato necessárias à sua permanência no ensino superior público (NASCIMENTO, 2012).

Diante dessa conjuntura, entendemos que a política de Assistência Estudantil é uma problemática social relevante, uma vez que surge das demandas dos movimentos sociais e estudantis da nossa sociedade. Além disso, é problemática educacional, já que o direito à educação é um direito de todos com igualdade de acesso e permanência.

Sendo assim, as questões que norteiam essa dissertação são: quais são as dificuldades e as possibilidades para a permanência dos alunos da graduação na UFPB, contemplados pela política de assistência estudantil, e como estes avaliam essa política na supracitada instituição? Partimos do pressuposto de que as políticas educacionais não estão completamente voltadas para as garantias dos direitos da população. Sua efetivação se dá no limiar das tensões e conflitos de grupos com projetos societários divergentes. Delimitamos como problema de pesquisa, a relação entre assistência estudantil e o direito à educação, seja em relação ao acesso e a permanência dos estudantes na educação superior.

A pesquisa teve como objetivo geral realizar uma análise da política de assistência estudantil na UFPB, a partir da instituição do PNAES, e sua contribuição para a permanência dos alunos contemplados, e como objetivos específicos: analisar historicamente a criação e a função social da universidade no Brasil, contextualizando os embates diante das reformas de ensino e do projeto neoliberal; contextualizar, historicamente, a política de assistência estudantil no Brasil e na UFPB; investigar como as

ações do PNAES têm sido efetivadas e materializadas pela UFPB como garantia da permanência dos estudantes; e analisar a percepção discente da política de assistência estudantil no *campus* I da universidade.

A investigação científica fundamentou-se na perspectiva crítico-dialética, uma vez que acreditamos que os fenômenos estão em permanente transformação no seio da nossa sociedade. Segundo Gamboa (2007), na concepção da dialética, todo fenômeno deve ser compreendido em sua historicidade, já que faz parte de um processo histórico maior. No que diz respeito às alterações na educação, estas não estão descoladas da realidade e sim estão relacionadas às transformações culturais e sociais. Dessa forma, acreditamos que para materializar uma pesquisa é necessário o confronto entre documentos, evidências, informações coletadas sobre determinado tema e o conhecimento teórico acumulado dele. Na maioria das vezes, isso se faz a partir da investigação do problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e delimita seu ato de pesquisar determinada porção do saber (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, compreendemos o pesquisador como ser não neutro, cidadão em uma sociedade, ser político, sujeito e realizador da história, que tem claramente intenções e que, portanto, não deve poupar esforços para explicitar as implicações filosóficas e ideológicas das suas escolhas (GAMBOA, 2007).

Em consonância com este pensamento, Lüdke e André (1986) afirmam que o papel do pesquisador é precisamente o de servir como instrumento inteligente e ativo do conhecimento acumulado na temática analisada, e traçar novos caminhos a partir das evidências da pesquisa. É por meio dessa atividade como pesquisador que o conhecimento específico do tema vai ganhar novos contornos. Todavia, cabe ressaltar que esse ato vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, até e essencialmente com suas definições políticas.

Diante do exposto, nossa pesquisa consistiu em um estudo de caráter exploratório, pois este “permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.109). Dessa forma, foi imprescindível o levantamento bibliográfico e documental a respeito da educação superior, no que concerne ao acesso, permanência e êxito nesse nível de ensino, como também leituras de teses, dissertações e artigos sobre a política de assistência estudantil.

Para proceder ao processo de análise da política da assistência estudantil, a partir da efetivação do PNAES na UFPB, recorreremos à abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui o ambiente como fonte direta da coleta de dados e o pesquisador como seu principal veículo. Para materialização desse tipo de pesquisa, é necessário o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a temática que está sendo examinada. Isso ocorre, via de regra, mediante o trabalho intensivo de campo. Triviños (1987) afirma que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva e o pesquisador, nessa concepção, está preocupado com o processo em que ocorre o fenômeno. No caso desse estudo, tivemos a intenção de compreender os processos históricos que materializam a assistência estudantil como programa no ensino superior, e não simplesmente os resultados.

O estudo de caso é empregado neste processo de investigação científica com a finalidade de interpretar o contexto em que ocorrem as dinâmicas e as tensões na política de assistência estudantil, já que para melhor compreensão do problema em tela é necessário apreender as ações, as percepções, os comportamentos e as interações que estão ligadas à referida política (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O uso desse tipo de pesquisa justifica-se nesta dissertação pelo fato do estudo de caso qualitativo ter como objetivo retratar a realidade de modo mais completo e profundo. Nessa concepção, o pesquisador busca apresentar a “multiplicidade das dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.19).

Para a fase da coleta de dados, fizemos uso das técnicas de observação assistemática, entrevista e análise documental. No que diz respeito à observação, apreendemos esta não simplesmente como o olhar. Nos termos de Triviños (1987), observar é dar ênfase a um conjunto (objetos, pessoas, animais), a algo especificamente, atentando para suas características. Observar um "fenômeno social" constitui, em primeiro lugar, que certo fato social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente destacado da sua conjuntura para que, em sua dimensão singular, sejam analisadas suas ações, atividades, significados, relações etc. Particularizam-se ou congregam os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, fundamentalmente para encontrar seus aspectos superficiais e mais profundos, até capturar, se for possível, seu particular numa perspectiva privativa e extensa, além de incongruências, dinamismos, relações etc.

Para o registro das observações, seguimos as sugestões de Lüdke e André (1986), no tocante a realizar anotações e combinar com o material transcrito de gravações. Ao iniciarmos cada registro escrevemos: dia, hora, local da observação e o período de duração; como também distinguirmos as falas, citações, observações pessoais; e mudamos de parágrafo a cada nova situação analisada.

Usamos a técnica da entrevista, em sua versão semiestruturada. De acordo com Triviños (1987), compreendemos entrevista semiestruturada como aquela que parte do princípio de certas perguntas básicas, alicerçadas em teorias e hipóteses que interessam à investigação e oferecem amplo campo de questionamentos, fruto de novas hipóteses que vão aparecendo à medida que recebem as respostas do informante. Dessa forma, o informante, seguindo a linha do seu pensamento, relata suas experiências de acordo com o foco apresentado pelo pesquisador, culminando com a participação do investigado na construção do conteúdo da pesquisa.

Buscamos captar a problemática da garantia da assistência estudantil a partir dos discentes que moram na residência universitária. Através de grupos em rede social (facebook) foram deixados convites com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, os estudantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa deixaram o e-mail para posterior contato, no intuito de marcarmos data, horário e local para a realização da entrevista. Todas as entrevistas ocorreram em espaços da UFPB, a exemplo da residência universitária masculina e feminina, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). As entrevistas materializadas na residência possibilitaram também a observação da infraestrutura do prédio, mobília dos quartos e questões de acessibilidade para as pessoas com deficiência, dentre outras questões que são essenciais neste processo dissertativo.

Compreendemos que é relevante escutar os estudantes, pois estes são o público-alvo da política. Assim, podemos entender os diferentes pontos de vista a respeito da assistência estudantil. Nesse sentido, será possível construir o caminho de análise e chegar ao entendimento amplo do problema apresentado. De acordo com Ludke e André (1986, p. 20), “o pressuposto que fundamenta essa orientação é a de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”.

Elaboramos um roteiro com a finalidade de guiar nosso pensamento para que o objeto estudado ganhe novos contornos e concepções. Segundo Lüdke e André (1986), o roteiro deve ter uma sequência lógica entre os assuntos, bem como atentar para os fatores psicológicos, pois assim evitam-se saltos bruscos entre as perguntas e aprofundam-se as questões.

Os roteiros para as entrevistas foram pensados a partir das leituras que alimentam a ação do investigador a respeito do fenômeno analisado (TRIVIÑOS, 1987). Com a finalidade de construir, por meio da visão dos sujeitos da pesquisa, as concepções a respeito da Assistência Estudantil na UFPB, dividimos o roteiro em três blocos. Estes constituídos,

respectivamente, por informações sobre a identidade do sujeito da pesquisa, educação e assistência estudantil, o que resultou em catorze questões abertas.

Nos termos de Duarte (2004), se bem realizadas, as entrevistas possibilitam ao investigador uma espécie de mergulho em profundidade, obtendo indícios do modo como os sujeitos percebem e dão significado à sua realidade. Além disso, favorecem a coleta de informações sólidas que lhe permitam delinear e apreender a lógica que preside as relações que se materializam na política de Assistência Estudantil.

Para o registro das informações obtidas, mediante o uso da entrevista semiestruturada, utilizamos a gravação. Conforme Triviños (1987), a gravação possibilita ter todo o material concedido pelo entrevistado, o que não acontece seguindo outro instrumento. Em seguida, é feita a transcrição das informações. Isso tem bons resultados, uma vez que o mesmo informante pode auxiliar a concluir, aprimorar e destacar as ideias por ele expostas, caso o fizermos ouvir suas próprias palavras armazenadas. Suas notas ao conteúdo de sua entrevista e as já realizadas pelo investigador podem compor o material inicial para a segunda entrevista, e assim sucessivamente.

Por fim, foi realizada a análise documental das resoluções, portarias e leis que regem as ações da PRAPE, como também dos relatórios de gestão dos reitores entre o ano 2010 a 2016 e dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (2009-2012/2014-2018). Tais decisões para a seleção dos documentos não se dão de maneira aleatória, mas são fundamentadas pelo interesse do objeto de estudo já apresentado. Consoante Lüdke e André (1986), a análise documental é um mecanismo valioso para coleta de dados qualitativos, já que por meio do seu uso tanto podemos complementar o uso de outras técnicas, como por exemplo, da entrevista, como também podemos desvelar novos aspectos do problema. Constitui-se como fonte estável e rica, que apresenta a vantagem de ter baixo custo, em geral tempo e atenção por parte do investigador para escolher e examinar os dados mais importantes para a pesquisa.

Apresentamos as principais informações através de categorias que surgiram no processo de investigação científica e que se fundamentam no arcabouço teórico dessa dissertação. Salientamos que este é um processo dinâmico, de confronto entre teoria e empiria, o que sem dúvida possibilitará novas concepções (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os dados obtidos foram analisados conforme a análise de conteúdo. Esta pode ser dividida em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise diz respeito à organização do material. A segunda fase tem o intuito de aprofundar os estudos, sob a orientação das hipóteses e dos referenciais teóricos. E, por fim, a fase de

interpretação inferencial tem a finalidade de proporcionar as conclusões do estudo (TRIVINOS, 1987).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser conceituada como um conjunto de instrumentos metodológicos que estão continuamente em processo de aperfeiçoamento e se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. A análise de conteúdo tem como foco as comunicações para além dos significados imediatos. Dessa forma, compreendemos que seu emprego tem como finalidade o desvelamento dos fenômenos em suas diversas naturezas (social, econômica e histórica) e não a mera descrição das situações, sendo de grande valia para o estudo dissertativo pretendido neste trabalho.

Por fim, salientamos o uso da análise de conjuntura, que é uma combinação de conhecimento e descoberta. Através da sua utilização fazemos a leitura da realidade em função de alguma necessidade ou interesse. Sendo assim, Souza (1997) afirma que não existe análise de conjuntura imparcial, desinteressada, já que terá sempre um objetivo. Todavia, ela estará sempre relacionada a uma determinada visão de mundo e ao rumo dos acontecimentos.

Souza (1997) cita algumas categorias da análise de conjuntura: acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e articulação entre estrutura e conjuntura. Afirma que existem duas formas de realizar tal análise: a partir da lógica da classe dominante ou a partir das classes dominadas. Podemos concluir que os acontecimentos, em nossa sociedade, não se dão na inércia, mas são baseados em opiniões e ideologias que embasam suas ações. Isso está relacionado com questões históricas, culturais, políticas e sociais, estabelecidas no processo histórico entre passado e presente.

O trabalho de dissertação está organizado em cinco capítulos. No **primeiro capítulo**, temos a introdução com a delimitação da problemática e as questões que nortearam nosso processo investigativo, os objetivos de pesquisa, o percurso teórico-metodológico, caracterização da pesquisa, local, escolha dos sujeitos, roteiro para as entrevistas e os elementos teóricos que contribuem para compreensão do nosso objeto de estudo.

No **capítulo segundo**, temos como finalidade discutir a universidade e a educação superior no Brasil. Discorreremos a respeito da criação tardia da universidade, realizando um resgate histórico da política de educação superior, à luz de teóricos como: Saviani (2013; 2015), Cunha (2007) e Fávero (2006). Também faremos o debate acerca do traço privatista que caracteriza o acesso ao ensino superior através de autores como: Melo, Santos e Andrade (2009). Realizamos o estudo da função social da universidade por meio dos

discursos da Reforma de Córdoba ocorrida em 1918 e pelas pautas da União Nacional dos Estudantes. Tal escolha justifica-se pela Reforma de Córdoba ser considerada um marco na luta do acesso à educação superior pública de qualidade, autonomia universitária, participação dos estudantes, gratuidade do ensino, assistência aos estudantes que influenciaram o movimento estudantil no Brasil. Para essa análise, os principais autores que vão subsidiar esta reflexão são Trindade (2012), Costa (2005), e Freitas, Torres, Silva e Pereira (2007). Ao final do capítulo, faremos a interface entre autoritarismo, reforma universitária e ensino superior, alicerçados nos autores: Weber (2009), Gasperoto e Bazon (2013), e Costa (2009). No período ditatorial, ocorre um marco para a política de educação superior que é a reforma universitária de 1968. Também é nessa época que é enfatizado o discurso de desenvolvimento econômico e modernização do país.

No **capítulo terceiro**, nossa intenção é materializar um percurso histórico da política de assistência estudantil. Podemos observar que a supracitada política, desde o seu nascimento, possui marcas de ações pontuais, fragmentadas e focais. Para este debate, os principais autores que nos embasam são: Kowalski (2012), Vasconcelos (2010) e Silveira (2012). Em seguida, falaremos sobre o processo de redemocratização em nosso país e a luta do FONAPRACE em prol do acesso e da permanência do estudante na universidade. O Fórum de Pró-reitores é um importante órgão de articulação e fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis. Esse fórum já realizou várias pesquisas a respeito do “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras” que têm como objetivo mapear a vida social, econômica e acadêmica dos alunos de graduação presencial das universidades, e fundamentam a construção de programas e políticas educacionais para ações voltadas a assuntos estudantis e comunitários, em nível regional e nacional. Dando continuidade, fazemos a discussão sobre acesso, permanência e sucesso no ensino superior. Nesse item, são apresentados os principais programas voltados para o setor privado e público, após a aprovação da Carta Magna de 1988. Podemos destacar as críticas feitas por: Paula (2009), Ristoff (2008) e Veloso (2015). Por fim, temos a apresentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), à luz de Leite (2012) e Nascimento (2013).

O **quarto capítulo** tem como finalidade apresentar os dados coletados, por meio das técnicas descritas em nosso percurso teórico-metodológico, como também das nossas análises e conclusões a respeito do nosso objeto de estudo. No **quinto capítulo** da dissertação, temos as considerações finais deste trabalho. Ao final, temos as referências que fundamentaram toda nossa pesquisa, anexos e apêndices.

2 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No decorrer do estudo, observaremos que a seletividade e a elitização da política educacional são características marcantes do acesso a educação no Brasil em tempos de Colônia, Império e até República. O estabelecimento de instituições educacionais em solo brasileiro, desde a época do Brasil-colônia nunca esteve pautado pela lógica do direito à instrução, da democratização do ensino, da ampliação e expansão de vagas, e sim pela restrição e hierarquização do acesso, a vinculação da educação com a preparação de mão de obra e os interesses das elites de forma geral.

Dessa forma, podemos afirmar que, desde a sua implantação, a educação estava voltada para interesses exteriores da Colônia em detrimento da nação brasileira. Nos termos de Araújo (2012), para além de construir conhecimento, o ensino superior tem preparado para o exercício profissional e a pesquisa, sendo também lócus de qualificação de mão de obra. A formação ofertada ao longo do processo de globalização desde a Colônia não evita à lógica do capital, cujo caráter tecnicista tenta retirar os aspectos éticos e políticos do ato educativo, na tentativa de despolitização, como se a universidade pudesse produzir conhecimento sem a garantia da liberdade e autonomia e o exercício da crítica. A educação superior vai além da preparação técnica de mão de obra necessária à cadeia produtiva, cada carreira possui sua função social.

Temos a pretensão neste primeiro capítulo de realizar um percurso histórico a respeito da criação da universidade no Brasil, estudarmos sobre a função social da universidade trazendo para discussão a reforma de Córdoba e a atuação da União Nacional de Estudantes (UNE) por uma universidade mais democrática. Faremos o estudo sobre o autoritarismo e a reforma que ocorreu no ensino superior durante este período, como também a respeito da educação no contexto neoliberal.

2.1 A CRIAÇÃO TARDIA DA UNIVERSIDADE

A história da educação brasileira origina-se em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas. Este grupo foi trazido pelo governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, tendo por composição: quatro padres e dois irmãos liderados por Manuel da Nóbrega (SAVIANI, 2013). A denominação dada ao conjunto de jesuítas responsáveis pela instrução a nível educacional foi Companhia de Jesus (1540), que tinha como missão cumprir o

mandato real de conversão dos indígenas e inculcar a religião nos colonos (CUNHA, 2007). Parafraseando Oliveira (2010), a educação no período colonial era privilégio do clero e da nobreza e estava pautada pela fé.

Compreendemos que a educação ofertada neste período possuía a finalidade de evangelização da população indígena e dos colonos, no intuito de que estes aprendessem os costumes, valores, crenças e ideias dos europeus. Nesta perspectiva, podemos afirmar que ocorre um processo de desrespeito e negação às tradições dos povos indígenas, aos seus hábitos e convicções, já que os colonizadores em nenhum momento consideraram seu modo de vida para construção da política educacional, sendo esta última implantada de maneira verticalizada, dogmática e doutrinária.

O processo educacional envolve a produção do conhecimento que exige condições sociais, éticas e políticas no intuito de propiciar um ambiente capaz de promover a liberdade do ato de pensar, questionar e refletir de maneira crítica em nossa sociedade. O acesso à educação superior que pautamos está para além da reprodução social e demanda a construção de novos conhecimentos que respondam as demandas sociais, que seja mais democrático, plural e inclusivo. Vejamos a seguinte afirmação de Berheim (2008, p.12), a respeito da função da universidade:

[...] porque surgió a raíz de amplios movimientos sociales reivindicativos en latinoamerica, fue que la universidad comenzó a ser vista como um patrimonio social insustituible y por eso pudo hacer la significativa contribución que la ocupá durante el passado siglo.

Observando a periodização apresentada por Cunha (2007) em seu livro “A universidade temporã” a respeito da implantação da política de educação superior no Brasil, dividida em quatro períodos, a saber: primeiro momento o da Colônia, iniciando em 1572, com a criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia considerado o primeiro curso superior em terras brasileiras; o segundo momento, o do Império, iniciou-se ainda na época colonial, em 1808, com o surgimento de um novo ensino superior; o terceiro momento, teve início com o governo provisório de Deodoro e encerrou com a instalação do governo de Vargas; por fim o último período caracterizado pela era Vargas, começou com a revolução e terminou com a deposição do ditador em 1945.

Para compreendermos a criação da universidade, utilizaremos a supracitada divisão apresentada por CUNHA (2007), uma vez que a universidade é um dos órgãos que efetiva o direito à educação. Após a descrição dos quatro períodos, falaremos do processo de abertura

política, a educação na Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 e as contrarreformas realizadas nos governos pós-LDB. Dessa forma, a elucidação da função social da universidade é descrita pela historiografia do sistema educacional no Brasil, pois só assim poderemos analisar seus avanços e retrocessos, sua constituição entre direito e seletividade do público alvo da política. Realizada estas considerações iniciais, passaremos para a análise do ensino no Brasil-Colônia. Deste já salientamos que a função social da universidade transcende a preparação somente para o mercado de trabalho. Nos termos de Bernheim (2008, p. 24):

La misión de la universidad, que hace que la función universitaria trascienda los límites del proceso de enseñanza, aprendizaje de carreras o especialidades profesionales y el de los muros, involucrando en el estudio e investigación de los problemas sociales, en la elaboración de proyectos de solución, en la participación con los organismos de planificación y de realización de programas.

As ações políticas no tocante à educação estabelecida no processo de colonização tinham como objetivo a aculturação, uma vez que as tradições e os costumes que se almejavam inculcar advinha de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (SAVIANI, 2013).

Diante do exposto, consideramos que a instrução ofertada pelos jesuítas não levou em conta ou não foi baseada a partir da realidade concreta da nossa nação, das pessoas que aqui habitavam, dos costumes e nem tampouco com a participação das populações indígenas. Sendo assim, podemos analisar criticamente que o colonizador acreditava que seu modo de pensar, seu saber, seus conhecimentos eram superiores aos povos ditos por estes como não civilizados.

Em consonância com o pensamento de Saviani, Couto (1998) diz que o processo de aculturação visa transformar os indígenas em fiéis cristãos, súditos válidos do rei e elementos úteis que participassem, por meio da sua força de trabalho do processo produtivo. Nesse sentido, podemos afirmar que o perfil do ensino imposto pela Coroa à Colônia fundamentava-se numa perspectiva acrítica e de total dependência a Portugal.

As práticas organizadas pelos jesuítas estavam alicerçadas para educação e catequese dos povos colonizados, sendo que as demandas por suas práticas resultaram em novos colégios e seminários, culminando nos termos de Saviani (2013) na entrada do Brasil no cenário ocidental, processo este que envolve três aspectos, articulados intrinsecamente: colonização, educação e catequese.

As instituições de ensino dos jesuítas seguiam orientações padronizadas, que vieram a ser sistematizadas na *Ratio Studiorum*, promulgada em 1559 (CUNHA, 2007). Neto e Maciel (2008) explicitam acerca do Ratio: foi à metodologia de ensino, que instituiu o currículo, a direção e a administração do sistema educacional a ser acompanhado, constituído por Inácio de Loyola para orientar todas as ações educacionais dos jesuítas em suas atividades, tanto na Colônia quanto na Metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas exercessem suas atividades.

Conforme pesquisa bibliográfica, podemos afirmar que a metodologia descrita no *Ratio* possui caráter universalista e elitista. A respeito do caráter universal Saviani, (2013) afirma que o plano era adotado por todos os jesuítas, independente do lugar que estivessem; elitista porque era destinado aos filhos dos colonos e excluindo os ameríndios, uma vez que os colégios jesuítas eram um instrumento de formação da elite no período colonial.

Neste contexto, entendemos que a educação ofertada se caracterizava de forma excludente, segregadora e seletiva, uma vez que esta não era oferecida acessivelmente a todos, de modo igualitário, e universal no tocante ao ingresso. O ensino concedido dividia-se em currículos diferentes, voltados para segmentos distintos da população. Aos filhos da classe dominante, cabiam os estudos superiores; a classe dominada, o ensino para o preparo ao trabalho.

O currículo previsto por este método de ensino estava dividido em dois graus: estudos inferiores e estudos superiores. Os estudos nomeados inferiores eram desenvolvidos em cinco classes e desdobrados em até sete séries anuais. Os estudos ditos superiores correspondiam: Filosofia (três anos de duração) e Teologia (quatro anos de duração). No curso de Filosofia, ensinava-se: lógica, física, matemática, ética, e metafísica, tal curso conferia o grau de bacharel, como também de licenciado. Já o de Teologia, consistia em duas matérias: teologia moral e teologia especulativa; conferindo o grau de doutor (CUNHA, 2007).

Melo, Santos e Andrade (2009) afirmam que ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou comprimida à formação de um pequeno estrato social de letrados que, por meio do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores.

Relacionando com nossa atual conjuntura, notamos que o legado do Brasil colônia ainda perdura em nossos tempos de governos neoliberais, já que o ensino que se tem preceituado na Constituição Federal de 1988 ganha novas nuances sob a égide da ideologia neoliberal, no tocante a educação fundamentada no neotecnicismo, em que os alunos são

treinados a decorar, a ler, escrever e contar apenas para a preparação do mercado de trabalho, sem propiciar um ambiente de reflexão, análise, construção coletiva de novos conhecimentos e saberes.

O terceiro momento é marcado por rupturas no campo político, econômico, social e, aqui, notadamente educacional, temos: a saída do ensino dos jesuítas para a entrada do período pombalino. Saviani (2013) afirma que na época colonial, a educação compreende momentos distintos: “período heroico” que abrange de 1549, ano que chegaram os primeiros jesuítas, até o falecimento de Manuel da Nóbrega em 1570; segundo período que é caracterizado pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no método *Ratio Studiorum* e o terceiro período que corresponde à etapa pombalina.

No ano 1759, se deu a expulsão dos jesuítas por ato de Marquês de Pombal, primeiro-ministro no reinado de Dom José I. A reforma realizada, cujo mentor foi Marquês fechou 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores. A substituição da metodologia *Ratio* pelas aulas régias e a implantação do ensino do: grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica e poética, desenho e figura, aritmética, geometria e francês (CUNHA, 2007).

Consoante Saviani (2015), as reformas realizadas pelo ministro, denominadas reformas pombalinas, foram iniciadas logo após a aprovação do Alvará em 1759, através de concursos feitos na Bahia para cadeiras de latim e retórica. Foram instituídas as aulas régias, mesmo enfrentando condições precárias para sua manutenção, salários comprimidos e atrasos frequentes no pagamento dos honorários dos professores.

Cunha (2007) esclarece que a saída forçada da Companhia de Jesus não culminou em hegemonia de outra ordem religiosa, todavia deu lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação, deixando da educação servir aos interesses da fé para servir aos interesses do Estado. Cabe salientar que os interesses que o Estado representava não eram voltados para todos e sim para atender às exigências da Coroa Portuguesa, na perspectiva de modernização do aparelho estatal.

Saviani (2015) ressalta que as ideias preconizadas na era pombalina se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas, instituindo sua base nas ideias laicas inspiradas pelo Iluminismo que assegura o privilégio do Estado em matéria de ensino, com adoção do empirismo e do método indutivo-experimental.

Vale ressaltar que, mesmo com as mudanças em curso, a função do ensino superior prosseguia voltado para formação de poucos privilegiados. Não existia no Brasil Colonial a

concepção de direito e sim de seletividade. Durante este período a educação superior, não possuía articulação com o sistema escolar primário e secundário.

A Colônia precisava de especialistas para formar sua burocracia, entretanto a política instalada pela Coroa era centralizar o ensino superior no Reino. A metrópole proibia a existência de escolas de educação superior em terras brasileiras, diferente da situação da Espanha, cuja política educacional já havia há muito tempo em suas colônias conforme aponta Schwarz e Starling (2015).

Damasceno (2013) apresenta em seu trabalho de mestrado, o caráter ideológico que transcorre a educação nos seus distintos momentos. No Brasil, no período da colonização até meados do século XVI, a Igreja era responsável pela educação. A política educacional era elementar para os índios e homens brancos; uma educação média para a classe dominante; e a educação superior para os sacerdotes, na Europa. Nos termos de Camini *apud* Dasmaceno (2013, p. 35), a finalidade da educação foi para as classes dirigentes da sociedade: “a [...] relação entre a educação e o trabalho começa a se mostrar ainda mais estreita – aos ricos: a escola; aos pobres: a fábrica”.

Na fase do Império, temos como marco a chegada de parte da Corte em 1808 e transformações no ensino herdado no período colonial. A partir deste ano, foram criados cursos e academias com a finalidade de formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos (CUNHA, 2007).

Nesta conjuntura, no ano da vinda da Família Real para o Brasil, é criado, por meio do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é estabelecido, o Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (FÁVERO, 2006). Cursos estes de cunho isolado, sem nenhum perfil de universidade, estabelecidos para atender as demandas impostas pela Coroa.

Oliveira (2010) fala que mesmo com a resistência à ideia de universidade na época do Império e também no período da República, a criação de uma sociedade utilitária tornou inevitável o aparecimento de escolas superiores no Brasil como já exposto, já que, para organização do aparelhamento burocrático no Brasil, era necessária mão de obra capacitada para preencher os cargos.

Schwarz e Starling (2015) também relatam a criação das escolas no Brasil. Em 1808 D. João concedeu licença para que fossem criadas a Escola de Cirurgia em Salvador e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro. Cunha (2007) diz que o ensino do Primeiro Reinado foi constituído em unidades isoladas, entretanto este afirma em seu estudo que várias tentativas foram feitas no intuito de reunir as escolas em universidade.

A abertura dos cursos não atendia às necessidades da população brasileira, e sim os interesses da Família Real. Os cursos tinham a finalidade de suprir as carências da Corte; dessa forma, observamos que desde os primórdios da implantação da educação superior o interesse da elite prevalecia, característica que até hoje persiste nesse nível educacional, que é tensionado pelo interesse das organizações multilaterais, no tocante ao enxugamento do papel do estado em assegurar o direito à educação superior a todos.

O ensino em terras brasileiras no período colonial foi tardio e transcorreu de uma mudança na estrutura política do Estado português que aqui se instaurou com a vinda da Família Real em 1808. Apresentava um caráter não-universitário, profissionalizante e foi determinado pelos interesses da elite que aqui aportou com D. João VI. Isso deixa evidente que, no Brasil-Colônia não possuíamos universidades, e sim cursos profissionalizantes de nível superior. Tínhamos um ensino superior, sem conexão entre teoria e prática, elitista e funcional aos interesses dominantes. Pouca coisa mudaria com o Império no que tange a essa caracterização do ensino superior brasileiro (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009).

Parafraseando Fávero (2006), no período do Império, foram realizados outros ensaios na criação de universidades, todavia estes se fizeram sem êxito; uma delas inclusive foi feita pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), sugerindo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam formar centros de alta organização científica e literária. Proclamada a República, outras tentativas são feitas. Vale ressaltar que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não excepcionalmente. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu diversas alterações em resultado da promulgação de diferentes dispositivos legais.

Sampaio (1991), em seu artigo relata que, no primeiro período, de 1808 a 1889, o ensino superior se desenvolve vagarosamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. O sistema educacional de ensino superior estava voltado apenas para um diploma que assegurasse o exercício profissional, o qual concedia o direito a ocupar posições privilegiadas, no adstrito mercado de trabalho existente e a garantia de certo prestígio social.

De acordo com o artigo de Melo, Santos e Andrade (2009), a pouca importância que o ensino superior representava para a ampliação de lucratividade da nação brasileira, aliado ao seu caráter federal, trazem a criação, até a República, de 12 a 15 cursos e faculdades superiores.

As reformas educacionais acontecidas no Império indicam influências transitórias dos gabinetes ministeriais que não fizeram mais do que manter, aperfeiçoando-as, as instituições fundadas por D. João VI ou criadas no Primeiro Império. Neste terceiro momento iremos, discorrer a respeito da Primeira República que vai da Proclamação até a Revolução de 1930. Foi durante esse período que se originaram várias escolas livres de cunho superior, ou seja, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares.

Consoante à explanação de Sampaio (1991), com a abolição da escravidão através da Lei Aurea (1888), a derrubada do Império e a proclamação da República (1889), o Brasil entra em um momento de significativas mudanças sociais, que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que antes era privativo do poder central, aos governos estaduais, e consente a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato o alargamento e a diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, em sua maioria privadas, são criadas no país, culminando na ampliação de vagas, contudo, sem ter ocorrido à democratização do acesso para classe trabalhadora.

De acordo com Cunha (2007), tal fenômeno pode ser compreendido pela conjuntura técnica e econômica do país, pois existia naquele momento a necessidade de mão de obra dotada de alta escolaridade para ocupar cargos na burocracia. As transformações ocorridas no ensino superior culminaram com a facilitação do acesso, resultado por sua vez das mudanças ocorridas na admissão aos cursos e da multiplicação de escolas superiores, de caráter isolado.

Segundo Melo, Santos e Andrade (2009) também vale ser salientado que o período da Primeira República é momento de criação das primeiras universidades brasileiras, como por exemplo, Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911), Universidade do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927), estas duas últimas foram as que vingaram.

O período da Primeira República, assim como o período do Império, embora com muitos projetos e do grande entusiasmo, também não impetrou a “ideia de universidade no Brasil”. Por sua vez, no Estado Novo, acontece uma relativa abertura dos canais de acesso ao ensino superior, com a ampliação de cursos, que acarretou o crescimento do número de estudantes oriundos das “camadas médias” (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009).

Finalizado esse terceiro momento, trazemos a citação de Sampaio (1991) na qual ela trata a respeito do ensino superior no Brasil, afirma que este só veio a adquirir cunho universitário nos anos 1930, em contraste com países da América espanhola que

apresentaram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru¹, ou nos pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram originadas as primeiras escolas superiores no Brasil – até 1934, o padrão de ensino foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias.

No quarto momento, temos a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que apresenta à crítica a limitação do ensino superior restrito somente as profissões liberais e sugere a ampliação do ensino, a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais e de filosofia, letras e artes. Entretanto, conforme aponta Saviani (2013), o manifesto afirma que cabe ao ensino superior *“selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões.”* (p.249).

Esta seria a via para constituição da elite que o país necessitava para enfrentar as diversas problemáticas que assolam a sociedade moderna, na perspectiva meritocrática de escolher os melhores para ter acesso ao ensino superior e formar profissionais de alto nível intelectual para o mercado.

A história da educação superior no Brasil não pode ser estudada sem apreciar sua relação com a conjuntura socioeconômica. A história de nossa sociedade brasileira é caracterizada pelo elitismo e pela exclusão, com efeitos semelhantes em nossa educação e, por conseguinte; no ensino superior. Da época do Brasil-Colônia, passando pelo período imperial até a Primeira República, os projetos e iniciativas na área do ensino superior demonstraram esses dois traços: um ensino voltado para as elites, para aqueles que podiam pagar e uma série de estorvos e mecanismos que excluía a maior parte da população do acesso ao nível superior (MELO, SANTOS; ANDRADE, 2009).

O quarto momento é marcado pela Era Vargas, neste período tínhamos a existência de duas políticas apostas: a liberal e a autoritária.

No que diz respeito à educação, a posição liberal estava pautada na postura de independência da escola diante dos interesses privados de classe, credo religioso, ou político. A instituição escolar é vista como tendo o papel de despertar e desenvolver habilidades e as vocações dos sujeitos na medida de suas características natas, de maneira que eles possam se posicionar na sociedade consoante suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou títulos (CUNHA, 2007).

Já a doutrina autoritária baseava sua fundamentação em tratar a educação escolar como meio de inculcação da ideologia do Estado autoritário. Foi baseada nesta doutrina a

criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Além da criação do Ministério, a política educacional autoritária tomou outras medidas, como: a introdução do ensino religioso, de cunho facultativo, nas escolas públicas; reforma no ensino secundário, a criação do Conselho Nacional de Educação e construção do Estatuto das Universidades em 1931. (CUNHA, 2007). Sobre o Estatuto das Universidades, Melo, Santos e Andrade (2009) afirmam que este instituiu o princípio da organização das universidades, uma vez que constituiu as universidades por justaposição das escolas superiores existentes.

Sendo assim, compreendemos que a universidade em nosso país não foi planejada e organizada enquanto instituição de educação superior. O que vemos foi o aglomerado de cursos e faculdades que sem, nenhum planejamento por parte do poder estatal passaram a funcionar com a denominação de universidade.

Saviani (2013) afirma que, no primeiro semestre do ano de 1931, o então ministro da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de medidas, comumente denominada de “Reforma Francisco Campos”, tendo como principais medidas: a criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto nº 19.850, de 1931, e o Decreto nº 19.851 de 1930, que dispõe sobre a organização do ensino de nível superior e adota o regime universitário.

De acordo com Cunha (2007), em 1945, o ensino de nível superior compreendia cinco universidades e duzentos e noventa e três estabelecimentos de cursos isolados. Ao fim da década de 1950 esse modelo heterogêneo fruto de um compromisso entre visões antagônicas de ensino superior, já dava sinais de tensão. Nos trinta anos que se seguiram à criação das universidades a sociedade mudou rapidamente e se desenvolveram admiravelmente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, primeiramente, pelo o aumento do ensino público de grau médio. A satisfação dessa carência, ainda que restrita a setores relativamente adstritos da sociedade criou um novo público para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, pleiteado pelas classes médias. O diploma superior estabelecia uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda acesso ao ensino, e até mesmo pelo certificado que impulsionava as demandas por transformações da década de 1960, conforme afirma Sampaio (1991).

No pós-segunda Guerra, com a promulgação da Constituição Federal de 1946, e o advento do Estado populista desenvolvimentista, iniciou-se um período de reivindicações em favor da escola pública, o que culminou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ALBUQUERQUE, 2015). Em 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, porém que só entrará em vigor em 1962,

conforme o artigo 120 da referida Lei; nela é instituída a redução do papel estatal nas universidades, concedendo a autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

No tocante a autonomia adquirida pelas universidades Melo, Santos e Andrade (2009) elucidam que foi restrita pelas atribuições do Conselho Federal de Educação, cujos componentes eram investidos pelo Presidente da República. O CFE apresentava um poder controlador grande, pois deliberava sobre o funcionamento das instituições, públicas ou privadas, e sobre o reconhecimento das universidades, podendo, até, intervir nestas. Ademais era responsável pela duração e o currículo mínimo dos cursos superiores que tendessem a obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) até a promulgação da LDBEN era um órgão de caráter consultivo; na LDBEN, ele é elevado ao patamar de deliberativo, todavia cabe ressaltar que este era totalmente dependente do Executivo. Saviani (2013) diz que a indicação e nomeação dos membros CNE dependiam do poder executivo e suas decisões careciam da homologação do MEC para entrar em vigor.

Logo, só passava a vigorar aquilo que o Estado tinha interesse em aprovar, não atentando para a maioria da população pobre que não possuía acesso ao ensino superior. Sendo assim podemos afirmar que uma marca indelével do sistema de ensino superior público em nosso país é a seletividade, uma vez que até os dias atuais do século XXI, cabe aos candidatos obter boas notas, não sendo bastante apenas esta condição, como também a competitividade entre os pretendentes aos cursos superiores, conquistando a vaga aquele que estiver mais “preparado” de acordo com o conceito de mérito da sociedade do capital.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, foi modificada a forma de promoção ao ensino superior, uma vez que, prevalecia uma estrutura dual. Na política educacional do Estado Novo, o centro era o ensino médio, organizado de forma dualista: um propedêutico ao superior e outro de caráter profissional, destinado à formação de massas. Após a aprovação da LDBEN, o acesso ao nível superior se dá por meio dos exames vestibulares, estes passam a ser a grande e visível muralha a dificultar a entrada das camadas médias à educação superior (CUNHA, 2007).

Gisi (2006) afirma que, ao decorrer do tempo, os cursinhos preparatórios foram se aperfeiçoando, nas mãos de instituições de caráter privado, que “vendem” por altos valores o ingresso na educação superior, sendo possível, tão somente, aos educandos com condições econômicas para tanto. Não somente por causa de debilidades da educação básica, mas também pela falta de vagas em universidades públicas, que aumenta a cada ano a

concorrência e impulsiona os alunos à necessidade de complementar os estudos em cursinhos dirigidos ao tipo de vestibular existente.

Os filhos da classe dominante, desde sua tenra idade, começam a ser instruídos para ocupar no futuro os melhores cargos na sociedade, com o acesso ao que se tem de mais avançado no campo educacional, novas tecnologias, aprendendo outras línguas, possuem acesso à cultura e a uma gama de informações que fazem que estes, no momento do vestibular, já estejam à frente dos filhos dos mais vulneráveis. Sem falar que nos últimos anos do ensino médio, os primeiros têm sua vida voltada unicamente para aprovação em vestibulares de universidades e cursos mais concorridos, numa rotina frenética em busca da conquista da vaga tão pleiteada.

O vestibular, segundo Tragtenberg apud Gisi (2006), esconde uma seleção preexistente, já que proporciona um poder simbólico a quem já têm um poder real, àqueles que são detentores do capital econômico e cultural, os que tiveram mais oportunidades durante sua vida, que podem comprar bons livros, revistas e jornais, frequentar boas escolas, viajar, fazer cursos de idiomas, assim o vestibular somente escolhe os já escolhidos, é uma seleção que se dá na história da vida das pessoas, em especial para as universidades e cursos de maior prestígio (BOURDIEU, 1983).

Na LDBEN de 1961, também constava a obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação, em seu artigo 2º. O Plano foi homologado em 1962, pelo ministro Darcy Ribeiro. Em 1968, o Governo Federal promulgou uma reforma fundamentada pelo projeto de Darcy Vargas, entre outras medidas a reforma: extinguiu a cátedra e estabeleceu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; inseriu o sistema de institutos básicos; constituiu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; determinou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; instituiu o duplo sistema de organização: um, vertical, contendo departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam congrega os docentes dos distintos departamentos e unidades responsáveis por um currículo. (SAMPAIO, 1991).

Saviani (2013) fala que a reforma universitária buscou responder à primeira demanda que era a dos universitários, proclamando a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, eliminando a cátedra, estabelecendo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e aplicando a autonomia universitária, cujas particularidades e atribuições foram deliberadas e especificadas. Em contrapartida, procurou atender à segunda demanda que era a dos professores estabelecendo o regime de créditos, a matrícula

por disciplina, os cursos de curta duração, a coordenação fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento.

Conforme Cunha (2007), a modernização realizada no ensino superior mediante, a reforma universitária de 1968, tinha como finalidade colocar a universidade à disposição da produção prioritária de uma mão de obra especializada requisitada pelo capital monopolista organizado. Jezine (2006) afirma que a reforma do ensino superior se caracteriza pela concepção ideológica de organização empresarial tecnocrata, que distingue ações de planejamento e execução, teoria e prática, tendo por fundamento o modelo educacional norte-americano, alicerçado no mérito, cujo objetivo é o rendimento, a eficiência e a produtividade.

O período da ditadura foi caracterizado, em termos educacionais, pela coação, privatização da política educacional, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, implantação do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia pautada mais em técnicas do que em propósitos como fins abertos, discutíveis e tentativas variantes de desmobilização do magistério através de farta e confusa legislação educacional (MELO, SANTOS; ANDRADE, 2009).

Finalizando esse quarto momento, podemos afirmar que a profissionalização é traço marcante da política educacional, como também do ensino superior, que tem sido periódico ao longo de nossa história. Os governos ditos democráticos, de 1945 a 1963, prosseguiram com a modernização do ensino superior começada na era Vargas e conferiram a essa profissionalização a “racionalidade e eficiência” exigidas pelo capital nacional. Mesmo assim, tal período conviveu com os resquícios do autoritarismo no âmbito das relações de trabalho e da organização do ensino deixado pela ditadura varguista. O projeto de modernização da educação superior tem sua continuidade nos governos militares, porém agora regido pela ótica do capital internacional (MELO, SANTOS; ANDRADE, 2009).

O modelo universitário brasileiro foi marcado pelos paradigmas europeus até o final do Estado Novo, a partir de então as universidades norte-americanas constituíram como modelos incontestes de prestígio social a ser seguidas pelas universidades brasileiras.

O processo de transição do autoritarismo para a democracia é marcado por fortes tensões no cenário da política educacional, entre avanços e retrocessos, o projeto representado pelos ideários neoliberais alcançaram conquistas, particularmente, no ensino superior, como podemos notar, na Constituição Federal de 1988, no artigo 209, onde se afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

de 1996. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 43, a educação superior tem por finalidade:

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

Em conformidade com o que se encontra preconizado na LDB, o ensino de nível superior tem que proporcionar uma produção intelectual, por meio do estudo sistemático dos temas e das problemáticas importantes tanto do ponto de vista científico, como cultural, possuir um terço do corpo docente, no mínimo, de profissionais com a titulação acadêmica de mestrado e doutorado e, por fim, ter um terço do corpo docente em regime integral.

De acordo com o que vimos neste percurso histórico da criação da universidade, compreendemos que a função social da universidade sempre esteve pautada pelos interesses privados, ou seja, da classe dominante que preconiza como o direito à educação deve ser garantido e executado. Na pós-LDB, vivenciamos várias alterações exigidas por órgãos internacionais, como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros. No contexto mundial, o cenário particular em que se encontra nosso país é aquele que passa por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, dirigido pelo capitalismo, que se alicerça, política e ideologicamente, no ideário neoliberal.

Sendo assim, é tendência mundial, que vai conferindo a todos os países a minimização do papel do Estado, a total maximização e priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o estímulo à privatização dos entes públicos, a propagação do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada. No tocante a política educacional, prevalece à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por sua vez, o neoliberalismo encontra base teórica nas teses filosóficas que ponderam que

vivemos uma nova era, aquela de uma pós-modernidade, marcada pela superação das grandes teses que lastreavam a modernidade (SEVERINO, 2008).

No Brasil, em 1995, foi aprovado o Plano Diretor da Reforma do Estado, este plano apregoava que o Estado se afastou das suas funções essenciais, sendo visto como lento, rígido e ineficiente. A saída seria, conforme aponta Behring (2008), o severo ajuste fiscal, reformas econômicas voltadas para o mercado, abertura comercial e privatizações, reforma do aparelho do Estado e aumento da eficiência, que vamos analisar mais minuciosamente no tópico sobre a educação no contexto neoliberal.

Em se tratando das mudanças ocorridas no seio da educação superior brasileira a partir da LDB, merece destaque, nessa dissertação, a flexibilização/fragmentação através da diversificação institucional e a extensão pela via do setor privado, acentuando a privatização desse nível de ensino. Nesses anos de vigência, a LDB passou por mudanças, exigidas pela matriz neoliberal, que se expressam no ajuste e na reestruturação educacional impostos aos países da América Latina pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM). Na instrução superior, as alterações foram feitas por meio da edição de decretos, leis, portarias e outros instrumentos normativos (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

Consoante Saviani (2013), a política educacional para a instrução superior no Brasil, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem sido convidada à diversificação de modelos institucionais: o surgimento de diferentes tipos de instituições oferecendo as mais variadas modalidades de ensino; a descaracterização das próprias universidades com aprovação, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por área do conhecimento. Com isso, a universalidade, característica intrínseca ao conceito mesmo de universidade, que era estabelecida na legislação anterior, já não é mais imprescindível para organização das unidades universitárias. Tal orientação, sem equívoco, traz implicações para a sociedade em geral e para educação.

Chaves, Lima e Medeiros (2008) relatam que o processo de flexibilização na oferta do ensino de nível superior foi fortalecido pela construção de um discurso midiático de consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos de forma geral. No que se refere particularmente à universidade pública, ganhou veracidade o argumento imperativo da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino de nível superior privado, mediante a liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal. Esse conjunto de medidas ajustadas sustenta, fortalece e dá seguimento à política de expansão do ensino superior, sob a orientação da diversificação e da privatização. Cabe ressaltar, que a diversificação das instituições de

ensino superior segue as orientações preconizadas pelo Banco Mundial para a educação superior na América Latina, sistematizadas em um documento de alcance mundial.

Passados os anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), continuam grandes desafios para a educação superior brasileira. Modificações de toda ordem desencadearam-se nesse momento, consequências para as políticas educacionais inseridas na lógica de organismos econômico-financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de instrução. A educação superior brasileira permanece excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em particular para os jovens das classes trabalhadoras (RISTOFF, 2008).

A guisa de conclusão, utilizamos os termos elucidados no artigo de Severino (2008), que traz afirmações a respeito do momento em que atravessa a universidade pública e da sua função social. A primeira das suas constatações é que podemos concluir que o ensino superior público vive em uma conjuntura histórico-social cheia de desafios. De um lado, enfrenta a influência do modelo societário da ideologia neoliberal, mediante seu intermediário principal, o poder público nacional, pressionado, por sua vez, pelos organismos internacionais que se atribuem em função do jogo geopolítico das lideranças econômicas próprio do neoliberalismo capitalista mundializado, que responde pela formação planetária de uma nova ordem mundial ou seria desordem, peculiarmente na esfera da economia.

As novas formas que estão sendo dadas às universidades brasileiras seguem a ampla política mundial de reestruturação econômica e política. Os governos têm atendido exigências dos organismos internacionais, que impõem uma reforma do estado e a diminuição gradativa dos recursos públicos para o financiamento da educação superior (JEZINE, 2006).

A respeito das pressões realizadas pela sociedade civil, temos duas de naturezas distintas. Conforme explicitado por Severino (2008), oprimida pelas indigências de sobrevivência ou identificadas com projetos culturais emancipatórios, reclama a necessária contribuição das universidades públicas, exigência de retorno mais que justo das consequências do trabalho desenvolvido nas universidades com financiamento da própria sociedade; todavia, essa crítica e requisição vêm amalgamadas na fala ideologizada dos intelectuais orgânicos do sistema capitalista, que visam, na verdade, afligir a própria essência da instituição pública, procurando levantar a opinião da população contra ela, em nome da austeridade no uso dos recursos públicos, da eficiência e da produtividade. Estes

intelectuais desempenham explicitamente esse papel, espalhando o discurso formalmente crítico e supostamente lastrado em terminações tecno-científicas, especializado em focar as deficiências e fragilidades do setor público.

Encerrando essa discussão preliminar, concluímos que a função social da universidade, particularmente no que diz respeito à política educacional, só ganhou status de direito na Constituição Federal de 1988, todavia estamos vivendo o processo de contrarreforma das políticas públicas, uma vez que mesmo sendo assegurado o direito a educação o que impera é a lógica do mercado. A universidade como instituição abarcada por este direito passa por tensões entre avanços e retrocessos, direito e seletividade e a função de democratização do saber tem sido deixada de lado.

No item seguinte, passaremos a analisar o movimento de Córdoba e suas implicações para democratização da educação superior no continente, bem como a atuação da UNE no Brasil pela democratização do acesso à educação superior e à universidade pública de qualidade, bandeira de luta permanente dos discentes brasileiros.

2.2 O MOVIMENTO DE CÓRDOBA E A UNE: PELA FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

No tópico anterior, vimos que o surgimento da Universidade no Brasil foi bastante tardio, quando comparado com a Inglaterra e a Espanha e suas respectivas colônias. Notamos que a criação da universidade no solo brasileiro desde sua formação é fundamentada no modelo francês, que preconiza as necessidades profissionais da sociedade do capital, e não no modelo alemão, alicerçado na formação cultural do povo.

Compreendemos que a história de luta pelo acesso ao ensino superior público de qualidade, autonomia universitária, participação dos estudantes nas entidades perpassa sem dúvida pelo movimento estudantil. Os estudantes não estavam alheios ao contexto histórico que estavam vivendo, imbuídos da certeza de que sem enfrentamento não há melhorias, conquistas e garantias de direito, estes se organizaram em seminários, congressos e encontros, buscando progressos para o ensino superior.

Sendo assim, o Movimento de Córdoba fundamentou o processo brasileiro de luta estudantil, mesmo com uma distância temporal, de 1918, para o movimento de reforma universitária, em 1968, no Brasil. A função e o papel da universidade sempre estiveram pautados por interesses de grupos de poder, uma vez que a menor ou maior pressão destes condicionam o papel da universidade na sociedade.

No que diz respeito ao Movimento de Córdoba, este ocorreu em 1918 na Argentina, influenciou e influencia até os dias atuais as universidades. A reforma proposta foi encabeçada pelos estudantes e tinha como principais bandeiras de luta: a instituição do co-governo do estudante; autonomia política, educacional e administrativa da universidade; a seleção de professores através de concursos públicos; ensino superior gratuito; liberdade de ensino e assistência gratuita às classes, dentre outras.

Na data de 21 de junho de 1918, os universitários aprovam este importante manifesto, conhecido como: “*La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*”, que foi escrito por Deodoro Roca e assinado por Enrique Barros, Horácio Valdés, Ismael Bordabehere, alguns dos dirigentes da Federação Universitária de Córdoba (FUC), que havia sido fundada no dia 18 de maio (NETO, 2006).

Os estudantes da Universidade de Córdoba estabelecem os eixos que norteiam a luta por mudanças nas relações dentro da universidade. O Manifesto de Córdoba, como ficou conhecido, representa a inserção dos alunos na discussão sobre as funções e papéis da Universidade, perante os conhecimentos que nela são produzidos e para quem são dirigidos (COSTA, 2005)

Trindade (2012) coloca a universidade como uma instituição social e afirma que a reforma de Córdoba cumpriu com sua finalidade, uma vez que modificou o sistema universitário argentino e ultrapassou as fronteiras nacionais, influenciando países, como: Uruguai, Bolívia, Peru, México, Venezuela e Colômbia. Foi a Universidade de Córdoba que estabeleceu o perfil dominante da universidade latino-americana: o compromisso social da universidade.

A reforma realizada marca a inserção dos estudantes na discussão acerca da função social da universidade para a sociedade. Os objetivos dos estudantes preconizados, em 1918, continuam sendo atuais em pleno século XXI. A preconização de concursos públicos, assistência aos estudantes, gratuidade no ensino. O Movimento de Córdoba não somente possui proporção latino-americana, como também mundial. Nos termos de Leher (2015), o Manifesto Liminar luta pela vinculação da universidade ao povo. Os universitários argentinos no ano da fundação da entidade brasileira, já possuíam um movimento que alcançava proporções continentais, dada a sua organização e bandeiras de luta. No Brasil, serviu de base para as primeiras reivindicações da União Nacional dos Estudantes em 1961.

No que tange a origem histórica do movimento estudantil brasileiro, ocorre tardiamente em relação aos demais países da América Latina, todavia tem fortes influências

de documentos provenientes de movimentos estudantis desses países, em especial, a Carta de Córdoba, de 1918. A Carta de Córdoba ficou conhecida pelos estudantes brasileiros, apenas em 1929, através do grupo que lança o Manifesto dos Estudantes Brasileiros em Porto Alegre, que contemplou trechos da Carta e de escritores do movimento reformista. Outro marco dessa realidade foi o II Congresso Nacional de Estudantes, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1938. Na oportunidade foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. Apesar disso, a LDB, aprovada em 1961, não considerou as reivindicações dos estudantes na defesa da escola pública (FREITAS; TORRES; SILVA; PEREIRA, 2007).

Continuando a reflexão sobre o Brasil, nos anos de 1960 por iniciativa da UNE, foi realizado o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, na cidade de Salvador, Bahia, que vai enfatizar o ideário de Córdoba para o debate nacional. A Declaração da Bahia é considerada como um documento de fase de transição. Dois anos depois, realizou-se o II Seminário de Reforma Universitária, em Curitiba, que, pela primeira vez, focou na participação dos estudantes na administração das Universidades. Na realidade, a maior inovação dita pela Carta do Paraná reside, contudo, em sua terceira parte, expõe seu esquema tático de luta pela Reforma Universitária (TRINDADE, 2012).

Compreendendo que as políticas educacionais latino-americanas se influenciavam mutuamente, a UNE organizou o I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior. No encontro o contato com outros estudantes de universidades diversas promoveu ao movimento estudantil brasileiro o conhecimento mais sólido do ideário do Manifesto de Córdoba, que permeou todas as discussões da reforma universitária dos anos 1960 (COSTA, 2005).

Os instrumentos da tomada de consciência em prol da reforma universitária foram a “UNE volante” e o Centro de Cultura Popular (CPC), que percorreram todo o país, saindo de Porto Alegre, com o apoio do governo do Rio Grande do Sul. O resultado desse processo foi a promoção da formação de consciência de amplos setores sociais urbanos sobre a relevância da reforma universitária, cujas lutas principais eram: a democratização do acesso; a extinção da cátedra vitalícia; autonomia universitária, compromisso social e o co-governo nos órgãos colegiados (TRINDADE, 2004).

As propostas para o ensino superior tinham uma grande convergência com os setores do Estado que recomendavam a modernização desse nível, mediante a criação de institutos e departamentos, tempo integral para docentes, extinção da cátedra vitalícia, remuneração justa para professores e assistência aos estudantes, dentre outras ações. Para o alcance dessas

propostas, o essencial era a conquista da autonomia universitária com o intuito de ter a liberdade de agir administrativa, pedagógica e financeiramente, partindo com a luta de classe interna, através da garantia de participação paritária nos órgãos institucionais. (FREITAS; TORRES; SILVA; PEREIRA, 2007).

Após diversos encontros e discussões nacionais e regionais, desencadeou-se nacionalmente a “greve do terço”, tendo como finalidade o co-governo das universidades. A mobilização a favor da reforma universitária, como parte das “reformas de base”, politizou o movimento estudantil, que foi radicalizando suas posições. A UNE engajou-se, apoiando o então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, em defesa da posse de João Goulart na Presidência da República. (TRINDADE, 2004).

A temática sobre a reforma universitária permeia a história da universidade latino-americana há quase um século. Desde o Movimento de Córdoba na Argentina, no início do século XX, tornou-se o modelo de referência das universidades latino-americanas. No Brasil, na década de 1960, a União Nacional dos Estudantes (UNE) defendeu esta causa através da greve pelo co-governo da universidade. Mesmo a Lei da Reforma Universitária de 1968, em plena ditadura militar, reconheceu que o movimento estudantil tivera um papel essencial na tomada de consciência nacional da seriedade da questão universitária e admitiu, ainda que de forma limitada, o princípio da representação dos estudantes nos órgãos colegiados da universidade. O conceito de reforma universitária continuou, até hoje, na memória política como uma referência simbólica de um conceito de universidade com missão acadêmica, compromisso social e gestão democrática. (TRINDADE, 2004).

A universidade brasileira, desde a sua criação tardia, enfrenta diversos problemas no que diz respeito ao insuficiente número de instituições de ensino superior públicas, ao número reduzido de professores e técnicos administrativos, entre outros profissionais, a carência de políticas que visem o acesso e a permanência na universidade, dentre outras questões. (NASGUEWEITZ, 2013).

A UNE apregoava que todos os estudantes que possuísem o diploma de conclusão do antigo 2º grau deveriam ter acesso à universidade e seu mérito seria analisado já no decorrer do curso, uma vez que, a universidade seria responsável por tornar o estudante capaz para a sua formação e não meramente colocar a culpa nos níveis anteriores. Esse era o argumento defendido para apoiar a extinção dos exames vestibulares que representavam um percalço para a entrada das classes menos favorecidas na educação superior (FREITAS; TORRES; SILVA; PEREIRA, 2007).

Nasgüeweitz (2013) afirma que a expansão da universidade brasileira, mediante a reforma universitária de 1968, dentre outros condicionantes, é intensamente impulsionada pelo movimento dos excedentes, que é o resultado da tensão gerada pela dificuldade de acesso dos jovens de classe média ao ensino superior, que constituía um afunilamento extremamente desconfortável a uma faixa da população, detentora de factual influência sobre o governo brasileiro.

O sistema ditatorial desmantelou o movimento estudantil do país, já que este desestrutura a UNE, passando para ilegalidade e cria entidades que estão atreladas ao Estado, como o Diretório Nacional dos Estudantes, subdivididos em Diretórios Estaduais e Diretórios Centrais (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Álvaro Vieira Pinto foi um dos nomes relevantes do movimento estudantil daquele momento com as suas ideias expressas no livro editado pela UNE intitulado “A Questão da Universidade”. Suas principais ideias concentravam-se na extinção dos exames vestibulares e na condenação da autonomia universitária. Vale salientar que este momento pode ser caracterizado pela perseguição aos estudantes, líderes dos movimentos e professores simpatizantes das propostas do movimento estudantil. Nos tópicos seguintes, iremos discorrer acerca do autoritarismo que marca este período, como também da reforma universitária de 1968.

2.3 INTERFACES: AUTORITARISMO, REFORMA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação, no final dos anos 1940 e na década de 1950, começou a ser vista como importante instrumento para o desenvolvimento do país. De acordo com Weber (2009), a política governamental de educação superior passa a compor o planejamento econômico e do desenvolvimento, através do estabelecimento de prioridades de formação de mão de obra correspondentes às necessidades da realidade.

Nesse sentido, compreendemos que o foco em educação superior tem disputado as demandas sociais e estudantis nos conceitos de justiça social, equidade, igualdade pelas demandas do mercado fundamentadas no objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho, já que a educação era vista como instrumento para o desenvolvimento econômico do país, e não como política pública que propõe discutir o mundo em seus aspectos culturais, políticos, econômicos, que seja direito de todos, que aja como mecanismo de diminuição da segregação, da exclusão e da desigualdade que acomete particularmente as classes mais vulneráveis.

Dessa forma, nos termos de Gasperoto e Bazon (2013), a política de ensino superior deveria servir aos interesses do capital, bem como ao seu desenvolvimento. O aperfeiçoamento dos recursos humanos tinha como intuito a ascensão da classe média, uma vez que formando pessoas existiria mais mão de obra para assumir empregos com melhores salários.

Até a década de 1950, a ascensão se dava por meio da reprodução do pequeno capital e/ou abertura de um comércio. Após esta época, abrem-se canais no topo das burocracias públicas e privadas, cujos certificados escolares passam a constituir critério para a posse do cargo. Assim, os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009).

Na década de 1960, a conjuntura histórica é marcada pelo autoritarismo do regime militar, com a perseguição, exílio, prisões dos estudantes, professores, movimento sindicais, e de todos que se opusessem ou fossem vistos como ameaça ao regime ditatorial. Após o governo de João Goulart, um presidente que almejava realizar reformas no Brasil que não agradavam a classe dominante, ocorreu o golpe de 1964. Os presidentes do período da ditadura exerceram sua função com forte apelo à segurança nacional, ao poder da polícia e com a publicação de atos institucionais que vieram a legitimar suas ações de crueldade, injustiça e desrespeito acentuado aos direitos humanos.

Neste ínterim, o ensino superior transforma-se em um importante mecanismo para a reprodução e ampliação da classe média, relevante consumidora do mercado e fonte de legitimidade do regime-autoritário (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001), uma vez que, para se manter no poder, o regime imposto pela ditadura precisava de apoio dos segmentos relevantes da sociedade brasileira, em contrapartida este tinha que fazer concessões à classe média, para assegurar sua permanência no poder.

Dessa forma, analisando criticamente a conjuntura descrita, podemos observar que a sociedade brasileira estava sendo governada pelas mãos de poucos, poucos estes que detinham o poder econômico e que visavam somente seus interesses, não se possuía o objetivo real de distribuir renda, de diminuir as desigualdades sociais, de formar cidadãos críticos. As políticas sociais que foram ofertadas nesta época possuíam, como finalidade, obter o consenso ou o silêncio da classe trabalhadora, pois o caráter das políticas sociais possuía um cunho minimalista, paternalista e de ajuda aos pobres. Dádiva do Estado para assegurar seu poder e atenuar a grande parte da população que sofria com as problemáticas das expressões da questão social.

Consoante Costa (2009), o golpe de 1964 teve o seu início durante a madrugada de 31 de março, deixando para trás uma política chamada populista, inaugurando assim, um novo momento com um regime autoritário. Para realizar o golpe, os militares tiveram o apoio de importantes setores das camadas dominantes e médias da sociedade civil. O regime instituído pela ditadura militar caracterizava-se por ser fundamentalmente centralizador e coercitivo tendo, desde o seu início, reprimido as forças que faziam oposição ao governo como, por exemplo, o movimento estudantil, além dos professores e políticos que foram afastados de seus cargos, por causa do objetivo governamental de suprimir qualquer resistência que ameaçasse a perda desse poder e o retorno da política anterior.

Durante este momento, ocorreu à hipertrofia do poder executivo combinada à existência simbólica dos poderes judiciário e legislativo nos termos de Germano (2011), já que, conforme sua análise, os dois últimos poderes agiam de acordo com a conveniência e vontade do Executivo. Nesta perspectiva, o legislativo e o judiciário funcionavam como ratificadores das imposições do executivo. Característica esta que se apresenta nos dias atuais no tocante ao poder legislativo, quando se tem a maioria no congresso de partidos aliados, em sua maioria ou totalidade as propostas de leis do executivo são sancionadas.

O período da ditadura no Brasil caracterizou-se pelas restrições dos direitos civis e políticos, em contrapartida ocorreram à expansão dos direitos sociais, como: FGTS, PIS/PASEP e carteira de trabalho. Não há dúvidas que muitos desses direitos sociais foram garantidos no intuito de legitimar o golpe, como também de abrandar a população, em meio à perseguição política e falta de liberdade de expressão.

A política educacional estabelecida no regime militar se baseou na teoria do capital humano. Sendo assim, teve como finalidade instituir uma relação direta de subordinação da educação com a produção e programou uma política decisivamente para a privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e, em muitos momentos subsidiado pelo Estado. Conforme Silva Jr. e Sguissardi (2001), com o auxílio do Estado, o ensino superior aumentou-se expressivamente na esfera privada. Vale salientar que a política educacional que acreditamos deve ser ofertada em espaços públicos e gratuitos, que visem à autonomia dos sujeitos e não apenas a transmissão de saberes sistematizados, com a finalidade de conceder ao mercado mão de obra especializada para suas organizações.

Configurou-se, assim, a orientação que estamos denominando de concepção produtivista de educação nos termos de Saviani (2008). Essa percepção contraiu força impositiva ao ser congregada à legislação do ensino no período militar, sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com o discurso do “máximo resultado com o

mínimo gasto” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. Posição esta que, no próximo tópico da educação no contexto neoliberal, iremos notar que recrudescer, com o objetivo de levantar as taxas de lucro em meio à crise capitalista dos anos de 1970, na conjuntura internacional, e no Brasil, com maior intensidade nos anos de 1990.

Segundo Gasperoto e Bazon (2013) o Golpe de 1964 põe fim a uma política populista disposta a concretizar as reformas de base tais como: a reforma educacional, a reforma tributária, a reforma eleitoral, a reforma agrária e a reforma urbana. A política instaurada pelo governo militar tentou refrear a inflação, fazendo com que a economia do país ficasse ligada ao capital internacional, por meio de empréstimos com os bancos internacionais, procurando assim, retomar as condições necessárias para o crescimento econômico do país.

Nesse contexto, o governo do regime militar extinguiu as alianças do governo anterior, recolocando uma nova ordem política, social e econômica, cujo objetivo foi priorizar a modernização do país. Tal modernização não estava voltada para a universalidade, igualdade, equidade e para justiça social, e sim para as exigências das instituições financeiras que primam pela focalização e seletividade nas políticas sociais. Freire afirma (1983, p.8) “que embora todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”, haja vista que a tão aclamada “modernização” é orientada pelos organismos internacionais, como: Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Vale ressaltar que o Golpe de Estado realizado em 1964 se deu em nome da democracia, todavia o que ocorreu nas palavras de Germano (2011), foi à implantação gradual da ditadura militar, cuja base ideológica é a de segurança nacional, fundamentada na Escola Superior de Guerra.

Na área educacional, logo que o governo militar assumiu o poder foram feitas reformas para atender os interesses autoritários. Por meio das Reformas de Ensino, que atingiram tanto o ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/1968, como o ensino de 1º e 2º graus (com a Lei nº 5.692/71). Nota-se que a Reforma Universitária (RU) de 1968 foi realizada à luz da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e numa conjuntura educacional em que a educação superior passa a ser pautada como destaque no desenvolvimento econômico e na modernização do país, pois ela era um foco de transmissão e produção de conhecimento. Sinteticamente, podem-se elencar as principais mudanças com a Lei: a introdução do regime de créditos e matrícula por disciplina; a mudança no vestibular que deixou de ser seletivo para ser classificatório; a concepção de um ciclo geral de estudos na

graduação; a criação de cursos de curta-duração profissionais ou de características regionais; a obrigatoriedade de frequência integral de professores e alunos para a comprovação em programas e cursos; etc. (COSTA, 2009).

A política educacional brasileira estava fundamentada neste período no modelo norte-americano de educação. O Ministério da Educação (MEC) firmou parceria com a United States Agency for International Development (USAID), a partir do ano de 1964, e possuía como objetivo principal adotar o padrão norte americano nas universidades brasileiras.

A respeito da Reforma Universitária de 1968, a convite do então presidente, o General Meira Mattos montou e geriu uma comissão encarregada de analisar e propor soluções para conter as atividades do movimento estudantil, já que se fazia necessário despolitizar os movimentos dos estudantes e neutralizar as organizações populares, para formas nestes um espírito de disciplina (SILVA JR. SGUISSARDI, 2001).

Segundo Machado (2006), no relatório, além de sugerir encaminhamento para essa questão, realizou estudos sobre a situação da universidade no Brasil. Em entrevista a Machado (2006), Meira Mattos relatou acerca na necessidade de ampliação de vagas no ensino superior, uma vez que o modelo de vestibular constituído não era garantia de vagas para os estudantes, que lutavam pelo direito à educação superior, haja vista que este era um valioso instrumento de ascensão social da época.

A crise recente era aguda. Mas a crise era antiga. A crise recente era aguda, pois foi num período que houve muita agitação ideológica. Os estudantes estavam muito rebeldes. Havia um problema muito sério na educação da época, que era o problema do excedente. Muita gente que fazia o vestibular aprovado, mas não havia vaga. No ano de 1963, o número de estudantes acadêmicos no Brasil era pouco mais de 100 mil, compreendeu? E o que havia de excedente era uma coisa incrível. Não havia vagas. E o pessoal ficava inquieto, fazia perturbação da ordem e lutava por vagas. E isto era acompanhado de greves. O problema foi muito tumultuado. A Comissão foi justamente para analisar as causas desta crise. E não propriamente o conteúdo do ensino. E essas causas que eu coloquei no meu relatório compreendem treze pontos. E esses doze ou treze pontos quase todos através dos tempos foram resolvidos. Agora, durante os governos militares a população acadêmica passou de cerca de 100 mil para um milhão. (MACHADO, 2006, p. 3).

Cabe ressaltar que a solução apontada por Meira Matos se dá pela via do aumento em matrículas no ensino superior privado, a saída preconizada por este relatório orientava-se para expansão do ensino superior com contenção e notadamente com a participação da iniciativa privada.

Como aponta Lira (2012), pode-se ressaltar a partir de 1968 uma penetração cada vez maior do domínio privado nos níveis de graduação e pós-graduação. A rede pública materializou seu papel na produção de recursos humanos para os setores modernos da economia em expansão e a rede privada prosseguiu provendo os setores tradicionais, cujo custo da sustentação do ensino era menor e os lucros eram afiançados. Dessa forma, a via privada se desenvolveu por meio do estrangulamento que foi imposto ao crescimento da rede pública durante os anos de ditadura militar.

Também ocorreu nesse período a eliminação da vinculação financeira à Constituição de 1967 que apontou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas às disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, artigo que foi mantido na Emenda de 1969. Além da eliminação do princípio da vinculação orçamentária, a constituinte da ditadura militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as nossas cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por Dom Pedro I, em 1824. (SAVIANI, 2008).

Com o apoio de parcela de intelectuais, camadas médias e massas populares, o regime imposto pela ditadura interveio nas universidades, com a destituição de reitores, perseguição de professores, prisão de estudantes e muitas outras atrocidades realizadas pelo discurso de se garantir a segurança nacional e livrar a população dos “males do comunismo”. Conforme Germano (2011), na UFPB a destituição do reitor Mário Moacy Porto se deu em 14 de abril de 1964, quatorze dias após o golpe militar, o que demonstra o perigo e ou ameaça das universidades para a ditadura, uma vez que estas eram locais de grande resistência ao regime.

No período entre 1967 e 1968, foi feito um relatório referente ao Ensino Superior, visando a uma tentativa de melhoria do ensino. O Relatório Meira Matos teve como o resultado uma série de modificações para a Educação Superior. Tomando-se o Relatório, notamos uma preocupação com a política de segurança nacional, reconduzindo as escolas às novas ordens disciplinares. Procurava a modernização técnica, econômica e social, seguindo o sistema vigente do país na época (GASPEROTO; BAZON, 2013).

O relatório Meira Matos destacava o princípio da expansão do ensino com contenção dos recursos pelo poder público, racionalização das atividades acadêmicas e a não duplicação dos recursos humanos e materiais (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Já o relatório Atcon (1966) salientava o quantitativo e não o qualitativo, em relação às entidades educacionais, que se comportavam como empresas, com a administração e

corpo docente sem integração (GASPEROTO; BAZON, 2013). Ocorreu fortemente a expansão de escolas de nível superior, que buscavam tão somente o ensino dos filhos da classe média.

O modelo Atcon previa a desobrigação do Estado em garantir a educação superior, de forma direta, ocorria o implemento e a subvenção com verbas públicas das instituições privadas e, de maneira indireta, a criação de fundações de direito público ou privado. (SILVA JR.;SGUISSARDI, 2001). O sistema sugerido pelo relatório possuía um caráter administrativo do tipo empresa privada e não de cunho público, conforme aponta Germano (2011).

O professor Rudolph Atcon vai propor a desvinculação entre formulação ou planejamento da ação universitária e a sua execução. A autonomia universitária significa, no seu entendimento, a desvinculação da universidade dos controles administrativos e financeiros feitos pelo Estado, como também preceitua a participação da iniciativa privada e o fim da gratuidade do ensino superior. (SILVA JR.;SGUISSARDI, 2001).

Chauí (2001) afirma que o relatório Atcon refutava a autonomia universitária, pois esta favorecia o ensinamento dos conteúdos ditos como prejudiciais à ordem social e à democracia, tendo forte preocupação com a falta de disciplina e de autoridade, já que os movimentos estudantis, dentre outros eram considerados ameaças à manutenção do sistema atribuído pela ditadura.

Diante desse contexto, vemos que a educação tinha um caráter utilitarista, pois sua expansão, no tocante ao acesso em nível superior, se deu para atender a uma parcela da classe média que legitimou o golpe, como também a base da sua expansão se deu pela via privada, o que culmina no aumento dos lucros das instituições privadas e no crescimento das fortunas dos empresários da educação.

As mudanças ocorridas impulsionaram a busca de certificados de cursos superiores, nas mais diferentes especialidades, abrindo um mercado gigantesco para os empresários. Segundo Cunha (2014), de norte a sul, são vistos exemplos de escolas de nível médio de baixo porte que passaram a oferecer cursos superiores noturnos, as quais, após alguns anos, transformaram-se em grandes universidades. O lugar da mais célere acumulação de capital tinha passado, então, do nível médio para a educação superior. Esse crescimento pela via privada no nível superior foi, de certa forma, funcional para o crescimento mais acometido do setor público. Aliviado da pressão por vagas, que, nos anos de 1967 e 1968, reivindicava o movimento dos excedentes e mais verbas para as universidades públicas, estas puderam se dirigir na construção e no equipamento de grandes campi, de delinear programas de pós-

graduação e pesquisa, como também enviar professores e estudantes para prosseguir seus estudos no exterior.

Nota-se, ainda, que a Reforma Universitária aconteceu, no Brasil, durante a implantação do Ato Institucional nº 5 – AI-5, em 13 de dezembro de 1968, período denominado de “chumbo grosso”, quando foi dado plenos poderes aos militares e ao presidente de fechar congresso, demitir e aposentar funcionários públicos, decretar estado de sítio, julgar por tribunais militares os crimes políticos e suspender o habeas corpus .

A Reforma Universitária de 1968, consequência do quinto Ato Institucional determinado pela ditadura militar que se instalou no Brasil em 1964, foi resultado dos relatórios: Relatório de Rudolph Atcon e o Relatório Meira Mattos (GASPEROTO; BAZON, 2013). A Reforma Universitária de 1968, conforme seus idealizadores, deveriam buscar a homogeneização do conjunto das instituições, estabelecer a Universidade como regra consoante os princípios modernos de indissociabilidade ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento. Deveriam ser rigidamente controladas pelo Estado, as IES foram alvo de duas políticas bastante diferentes: (a) *expansão*: existiu um amplo crescimento e incentivo ao setor privado que, nos moldes do capitalismo, fez das entidades superiores um negócio rentável; (b) *modernização*: com ajuda estatal, promoveu-se a implementação da pesquisa e da pós-graduação em campos avaliados como prioritários pelos militares que, em pleno projeto ‘Brasil: Grande Potência’, aferiam à Universidade papel principal na produção de conhecimento e capacitação de técnicos para subsidiar o desenvolvimento econômico autônomo do país (MENEGHEL, 2011).

A respeito do processo de reforma universitária, havia uma comissão que trabalhou com propostas recebidas de professores, organizações e associações de classe a partir de solicitações feitas às universidades. A reforma almejou a conciliação de dois interesses principais: a racionalização das estruturas através da compressão de investimentos e a massificação do ensino. Sinteticamente, a reforma foi um objeto de gabinete, o próprio presidente estabeleceu o início dos trabalhos depois dos pareceres de uma comissão mista (MECUSOID), cujas indicações não vieram a público e nomeou um grupo de trabalho de dez pessoas. Não ocorreu um debate aberto sobre a questão. A reforma e os meios de comunicação apenas serviram para anunciar os resultados. Na prática, não houve a participação dos estudantes e professores (LIRA, 2012).

Em conformidade com o pensamento de Chauí (2001), acreditamos que nesta conjuntura a universidade metamorfoseia-se em problema político e social, sendo necessária sua reforma para atender às exigências das classes que apoiara o golpe de 1964. O que

estava preconizado com exceção no tocante às instituições de nível superior se transforma em regra, pois temos o ensino superior sendo ofertado principalmente em instituições isoladas, em contrapartida temos poucos estabelecimentos organizados sob a forma de universidade.

Desta Reforma de 1968, entretanto, foram adotadas medidas significativas, se apreciada a institucionalização da investigação, a criação de agências de fomento, o desenvolvimento de mão de obra de alto nível e de uma estrutura de pesquisa, a tentativa de construir um sistema de C&T com condições de responder a futuras demandas por parte do setor produtivo (MENEGHEL, 2011).

Conforme Cunha (2014), a aliança implícita entre docentes-pesquisadores experientes e militares desenvolvimentistas fez com que as agências estatais de fomento aumentassem em muito os recursos designados à pós-graduação; novos prédios foram edificadas e laboratórios foram providos; a profissão docente foi institucionalizada através do regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições estatais de ensino superior expandiram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados.

A Lei nº 5.540/1968 em linhas gerais, suprimiu a cátedra; introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, materializou a estrutura departamental, decompôs o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, inventou o sistema de créditos por disciplinas, constituiu a periodicidade semestral. As entidades privadas foram reconhecidas como entidades assistidas pelo poder público e foram eliminadas definitivamente as verbas orçamentárias vinculadas (LIRA, 2012).

De acordo com Chauí (2001), a departamentalização imposta pela reforma do ensino superior consistiu na diminuição de gastos, no controle administrativo e ideológico de docentes e discentes, já que esta consistiu em reunir todas as disciplinas similares, de maneira a ofertar cursos no mesmo espaço de tempo sem o aumento do número de professores. Outra modificação diz respeito à matrícula por disciplina que visa o crescimento da produtividade do corpo docente.

No tocante ao modelo de vestibular classificatório este tem como finalidade impedir as reivindicações dos alunos aprovados, já que transfere para o sujeito a responsabilidade de alcançar médias maiores para se ter o acesso ao ensino superior, quando este não consegue a culpa ou a falta de mérito é tão somente sua, condicionando os alunos ao esforço próprio e a competitividade.

Conforme Chauí (2001, p. 49), a fragmentação imposta na graduação possui a finalidade de dispersar alunos e professores, uma vez que impede a existência acadêmica na forma de comunidade, e afirma que “não há turmas e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre”.

A guisa de conclusão, a estrutura universitária que nos foi herdada pelo governo militar ocasionou consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: supressão das turmas/classes resultante da departamentalização incorporada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, atrapalhando o trabalho dos docentes junto aos discentes e desconsiderando as especificidades das diversas carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; mudança do período letivo anual pelo semestral, encurtando o tempo de trabalho pedagógico do docente com seus educandos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação.

A reforma do ensino superior vinculou a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional. Se antes a escola era considerada local privilegiado para a reprodução das relações de poder e na concepção liberal a escola é vista como bem das elites, hoje depois da reforma do ensino superior e das alterações realizadas pela LDB/1996, que iremos ver no capítulo segundo desta dissertação, a educação é concebida para adestramento de mão de obra nos termos de Chauí (2001) ou como domesticação dos sujeitos nas palavras de Freire (1983).

Ao final deste item, fica evidenciado a quão tardia a concepção de universidade adentrou o solo brasileiro. No decorrer do século XX, a política educacional do ensino superior foi marcada por diversas mudanças, as quais, muitas permanecem até hoje. No próximo item, temos a intenção de refletir e analisar as mudanças ocorridas na educação superior, a partir da crise do capital nos anos de 1970, e as implicações para o ensino superior na conjuntura da ideologia neoliberal.

2.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A política de educação superior como as demais políticas públicas encontra-se inserida numa conjuntura adversa para sua viabilidade enquanto direito do cidadão e dever do Estado, pois vemos que, desde sua instituição no Brasil, a educação esta possui um caráter seletivo. A partir dos anos de 1960, o modelo fordista começou a dar sinais do seu

esgotamento no cenário mundial, culminando na redefinição do modelo de produção em massa e consumo em massa para a perspectiva neoliberal.

No Brasil, estávamos vivendo, como exposto no item anterior a ditadura militar, com forte apelo à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico, no discurso que o “bolo precisava crescer” para depois se dividir com a sociedade. Todavia, o crescimento econômico alcançado não culminou em mudanças significativas para vida da classe trabalhadora.

Conforme o pensamento Behring e Boschetti (2008), o Brasil neste período apresentava uma aparente falta de sincronia com o contexto internacional, pois no período de 1964 o país vivia a expansão do “fordismo à brasileira”, com a expansão dos direitos sociais em meio à restrição dos direitos civis e políticos. Apesar desta aparente ausência de sintonia, o salto econômico promovido no período da ditadura relaciona-se com o projeto de internacionalização da economia brasileira, no intuito de restaurar as taxas de crescimento dos esgotados “anos de ouro”.

No decorrer da ditadura as políticas sociais ganharam novas características, a exemplo da unificação, uniformização e centralização da previdência social, a criação de fundos para indenização do trabalhador (PIS e PASEP), a instituição de ministérios da Previdência e Assistência Social, a instituição do FGTS, em contrapartida se acaba com a estabilidade de trabalho para aqueles que tinham mais de 10 anos de serviço.

Germano (2011) afirma que as políticas públicas que foram gestadas nos anos pós-1964 estavam voltadas à acumulação do capital, e pouco importava suprir as necessidades e as demandas dos subalternos. A lógica que imperava era a da negação dos direitos sociais, a tendência do sistema era de reproduzir os privilégios daqueles que já eram privilegiados. Tal tendência persiste em nossa formação social, cultural, econômica, política e educacional, de se garantir o mínimo possível para reprodução da classe trabalhadora, enquanto a classe dominante, orienta e determina as políticas econômicas e educacionais.

Nos anos de 1970 o modelo instituído pela ditadura no Brasil começou a apresentar fissuras, motivado pelos impactos da economia internacional. Os anos vindouros foram marcados pela abertura gradual do regime, num processo de transição para a democracia, como também pela adesão brasileira às orientações neoliberais, já em curso no contexto mundial (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Cabe destacar, que o processo de transição para democracia não se deu sem a participação dos movimentos sociais, sindicais e dos trabalhadores em geral; os movimentos são considerados por nós como pontos de resistência e luta, neste processo. Muitos dos

direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, como direito a educação, saúde, lazer, cultura, entre outras são frutos dessas lutas entre as classes antagônicas que compõe nossa sociedade.

Chauí (2001) reflete sobre o nascimento do neoliberalismo, no início dos anos de 1970, quando o sistema capitalista entrou em crise apresentando baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação. De acordo com o ideário neoliberal, a crise capitalista foi motivada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que exigiam aumentos salariais, acrescendo os encargos sociais do Estado. A solução para a problemática era reformar o Estado que devia se afastar da regulação da economia deixando esta função para o mercado. Em face disso, o Estado precisava passar por uma redefinição do seu papel, deixando de exercer a função de produtor e executor das políticas sociais. O mercado é visto como local ideal para oferecer as políticas sociais, dentre as quais a educação superior, locus de eficiência e modernidade. O cidadão passou a ser rebaixado à condição de cliente, quem pode pagar acessa os serviços ofertados pelo mercado, quem não pode pagar tem acesso aos serviços do Estado mínimo, quando disponíveis.

Podemos concluir que o dualismo marca a educação superior no Brasil, fundamentado na diversificação e diferenciação de estabelecimentos educacionais, temos o crescimento do setor privado em suas instituições isoladas, baseadas somente no ensino em sua maioria, e, de outro lado, temos as universidades que funcionam com poucos recursos sob o tripé ensino, pesquisa e extensão. O que nos leva a pensar sobre o sistema de ensino superior que forma dois tipos de profissionais, um que tem acesso ao mínimo de conhecimento para exercer uma determinada função na sociedade capitalista e outro que tem a oportunidade de participar de atividades de extensão, pesquisa, monitoria e eventos científicos.

Nesse ínterim, Chauí (2001) apresenta traços do capitalismo atual, a saber: o desemprego estrutural; o monetarismo e o capital financeiro tornaram-se o centro nervoso do capitalismo, a fragmentação do trabalho em tarefas terceirizadas, a ciência e a tecnologia, tornaram-se forças produtivas; o capitalismo rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais; a transnacionalização da economia; e por fim a distinção entre países de primeiro e terceiro mundo passa a ser substituída em cada país por locais de grande riqueza e outros com grande miséria.

Os rebatimentos para a política educacional de nível superior são: o número cada vez maior de pessoas com certificados de graduação que não são absorvidas pelo o mercado de trabalho; a terceirização dos serviços ofertados pela universidade, em particular neste

trabalho a terceirização das ações de assistência estudantil, a exemplo do restaurante universitário na UFPB; a privatização das instituições públicas, o aumento da parceria público e privada e a expansão em larga escala de entidades de ensino superior de cunho privado. Não temos dúvidas que todo este processo em curso desde a década de 1970 até os dias atuais, vem rebaixar os direitos dos cidadãos, como também diminui a qualidade das universidades públicas, ainda consideradas instâncias de alto nível da produção do conhecimento, alicerçadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Dourado (2002), o caminho apontado pelos seguidores do neoliberalismo é caracterizado pela minimização do Estado no que se refere às políticas sociais ou pelo desmonte das políticas de proteção. O argumento defendido é de modernização e racionalização do Estado, com a finalidade de superar as mazelas do mundo contemporâneo.

O Brasil integra-se à economia mundial enfatizando o novo papel conferido ao mercado na alocação dos recursos e atenuando as funções do Estado, em particular quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas preconizadas foram à privatização, a flexibilização das relações trabalhistas, ajuste fiscal, entre outros (SGUISSARDI, 2006).

Nos anos de 1980 e principalmente nos anos de 1990, inicia-se o projeto de reforma do Estado, tendo como base a modernização do aparelho estatal, no intuito de proporcionar maior eficiência. Há o crescimento da publicização do setor público com a implantação das agências executivas e das organizações sociais (SILVA JR.;SGUISSARDI, 2001).

Neste contexto a educação como um todo e aqui em especial a de nível superior, passou da lógica do direito para do serviço não exclusivo do Estado, como outras políticas públicas, a saber: saúde, previdência e cultura. Sendo assim, podemos concluir que existe uma omissão por parte do Estado em garantir políticas com o viés universalizante, já que este repassa suas funções essenciais do ponto de vista de política pública como direito, para o mercado. Ocorrendo assim, o total abandono, descaso e desmonte das políticas públicas por parte do Estado.

O Estado, na base do ideário neoliberal, não tem como objetivo principal formar cidadãos críticos, ativos e conscientes dos seus direitos e deveres, e conceitos como justiça social, equidade, igualdade não saem do campo do discurso. Quando analisamos as garantias estabelecidas na Constituição Federal e nas legislações pós-constituintes vemos que ocorrem uma distância demasiada dos direitos que estão asseverados daqueles que realmente estão

sendo efetivados pelas políticas educacionais, configurando assim um hiato entre o que está garantido e o que está sendo implementado.

A reforma do Estado preconizada pelo então ministro Bresser Pereira propôs, como saída para crise capitalista, os serviços de cunho privado. De acordo seu pensamento o campo privado é dito como mais eficiente, ágil e que possui serviços de maior qualidade, sendo necessária a transformação das entidades do Estado por meio da publicização (SILVA JR.;SGUISSARDI, 2001).

No tocante a educação superior, Silva Jr. e Sguissardi (2001) explicitam que a reforma do Estado introduziu a lógica mercantil para os espaços públicos, na medida em que impõe a racionalidade gerencial que culmina com a redução da esfera pública e com a expansão do capital, com sua racionalidade organizativa, para áreas antes organizadas pelo interesse público.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1996, a educação superior passa a ser oferecida sob os pilares da diversificação e diferenciação institucional, existindo escolas de nível superior que funcionam somente com base de ensino e as universidades que funcionam fundamentadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Culminando na formação distinta de profissionais, como já falamos, resultando em um modelo dual de formação em nível superior que provoca lacunas no processo formativo dos aprendentes.

Tal modelo dual de educação superior nos leva a refletir criticamente como a qualidade de ensino é deixada a mercê dos interesses do capitalismo, haja vista que a qualidade preconizada pela ideologia neoliberal não está voltada para o interesse público e sim privado, não se tem a intenção de ofertar uma educação de qualidade para todos que proporcione sujeitos ativos, autônomos e críticos em nossa sociedade. Todavia, a finalidade dos interesses capitalistas insiste em formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, resultando assim, em instituições de ensino superior de certificação em larga escala e de outro, universidades de alto nível de produção de conhecimento.

Dourado (2002) afirma que a nova fase do capitalismo é marcada por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, sobretudo, de privatização da área pública. Diversificação esta baseada na expansão da educação superior, na não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, na aferição da qualidade de ensino por meio do sistema de avaliação, ampliação, financiamento institucional, ênfase no papel da educação à distância.

Ao final do século XX, vemos a ciência e o ensino superior reduzido a fatores de produção e parte integrante da economia. Conforme Sguissardi (2006), a educação superior passa a ser compreendida como parte fundamental da economia moderna que precisa se tornar competitiva. Esse traço essencial possibilita que se vejam as instituições de nível superior como empresas econômicas a serem geridas pelo modo empresarial.

As políticas sociais de modo geral têm sido impregnadas da lógica da descentralização, seletividade e focalização. Vivemos tempos obscuros para a saúde, previdência, cultura, para educação superior. O Estado tem se afastado da sua função de garantir direitos sociais, ora conquistados na Constituição Federal de 1988, deixando para o mercado o oferecimento destas políticas, o pouco de público que ainda existe é penetrado pela ideologia liberal.

Nas universidades públicas, diversos setores passam a ser terceirizados, a exemplo do setor de segurança e de manutenção e limpeza da UFPB. A terceirização aumenta o processo exclusivo da classe trabalhadora no mercado de trabalho, culminando no crescimento da rotatividade da mão de obra e em perdas de direitos trabalhistas e previdenciários. Cresce o número de seleções para professores substitutos nas universidades, cargos que possuem tempo de serviço determinado e que não geram vínculo com a instituição.

As transformações ocorridas nas políticas educacionais têm proporcionado um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, marcado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando a função social da educação superior como locus de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por orientação a garantia dos direitos sociais (DOURADO, 2002).

Ao redefinir seu papel, o Estado fica com a função de garantir a segurança, de exercer a fiscalização e de arrecadar impostos, delegando para sociedade civil parte da responsabilidade com as políticas sociais, na medida em que fortalece sua parceria com o setor privado, tendo por preconização o cumprimento de interesses capitalistas, ao mesmo tempo em que recusa às classes populares o princípio universal dos direitos sociais (JEZINE, 2015).

Parafraseando Silva Jr. e Sguissardi (2001), as transformações ocorridas no ensino, em um primeiro momento tem em vista a produção da mercadoria força de trabalho, assumida nesta fase pelo o Estado, haja vista o alto custo desse investimento e a impossibilidade de os clientes adiantarem proventos para seu financiamento. No segundo

momento, acontece a expansão do capital, em suas várias áreas de atuação, produzindo uma tendência de saturação e uma queda na taxa geral de lucros, que obriga o capital a movimentar-se para outros espaços nos quais a saturação ainda não se deu. Neste contexto, o setor de ensino começa a ser explorado pelo capital, tendo em vista o crescimento da sua composição orgânica, com a introdução de mercadorias necessárias para educação reorganizada.

Em face disso, novas necessidades começam a ser originadas na educação superior pública e mais fortemente na área privada, a exemplo da expansão da educação a distância que implica no crescimento da compra de tablets, notebook, aparelhos de televisão, acesso a internet, dentre outros. A guisa de conclusão citamos o pensamento de Dourado (2002) a respeito das mudanças realizadas nas políticas educacionais que, ao segmentarem este nível de ensino, através do incentivo à expansão de matrículas e à diversificação institucional, naturalizou esta área como serviço e a reduziu à função de ensino.

No próximo tópico trataremos, a discussão da expansão do acesso no período após a aprovação da LDB/1996, discutindo sobre os principais programas que incentivaram o acesso.

2.5 FETICHE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PÓS LDB/1996

Entendemos que o acesso, a permanência e o êxito na educação superior pública são conceitos interligados, que atuam em conjunto na construção de sujeitos ativos, políticos e autônomos em nossa sociedade. Consideramos que a política educacional é um instrumento valioso para a promoção de direitos, sejam: sociais, humanos, políticos, civis, dentre outros. O direito à educação está afiançado no artigo 205 da Carta Magna de 1988 e compreende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, temos a intenção de fomentar o debate acerca do acesso, da permanência e do sucesso no ensino superior público, a partir da garantia constitucional já expressa no artigo 205, tendo como marco para a discussão a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. De forma secundária, faremos a discussão sobre o ensino superior privado, pois os governos pós-Constituição de 1988 enfatizaram a expansão do acesso ao nível superior de ensino pela via privada. Sendo assim, para melhor

entendimento sobre o acesso, permanência e êxito na educação superior pública, não podíamos deixar de apresentar o processo de contrarreforma realizada pelo Estado que se fundamenta na ideologia de mercado. Todavia, cabe ressaltar que o objeto de estudo da nossa dissertação encontra-se na educação superior pública, a saber: a política de assistência estudantil.

Como já falado, ressaltamos que o acesso, a permanência e o sucesso não só podem ser tratados como fenômenos isolados, já que a junção destes com outras políticas, como a de financiamento é fundamental para garantir a plena efetivação do direito educacional. Consoante o pensamento de Silva e Veloso (2010), a permanência dá sentido ao acesso, configurando o seguimento da trajetória de formação; a expansão tem relação com o acesso na proporção do aumento quantitativo e das suas características. Tais afirmações afluem para a afirmação de que o acesso não admite uma explicação isolada ou descontextualizada.

Conforme percurso histórico sobre a criação tardia da universidade realizada no capítulo primeiro desta dissertação, compreendemos que o acesso à educação superior no Brasil tem como marcas indelévels o elitismo, a focalização e a seletividade. A LDB/1996 condiciona o acesso ao ensino superior através da aprovação do candidato em processo seletivo, o que já está explícito no próprio termo “seletivo”: escolhe o aluno que apresenta a melhor desenvoltura e aptidão para ingressar em curso de graduação.

Paula (2009), traz em seu artigo dados sobre o ensino superior público brasileiro, a autora afirma que o sistema é um dos mais elitistas e privatizados da América Latina, apresentando cerca de 90% de instituições privadas e apenas 10% públicas com 73% das matrículas no setor privado e apenas 27% no setor público. Em conformidade com os dados de Paula (2009), Ristoff (2008) analisa que o aumento de matrículas nos cursos da graduação ocorreu nos últimos anos, sobretudo pelo setor privado, que atualmente representa 90% das instituições. E deixa evidente a crítica que quando esse setor particular deixa quase a metade de suas vagas desocupadas, quando indicadores alarmantes de inadimplência o desequilibram e quando a evasão adverte inviabilizar mesmo cursos de altíssima procura, fica notório que a sua capacidade de expansão está próxima do limite. Alia-se a isso o fato de que os mais de 9,5 milhões de alunos do ensino médio têm renda familiar 2,3 vezes menores do que a dos alunos que hoje estão no ensino superior

Nesta perspectiva, podemos afirmar que o incentivo à expansão do acesso no nível superior privado não é a melhor alternativa para afiançar este direito à sociedade, haja vista que a educação superior não deve ser um direito para poucos e sim para todos. Temos o entendimento que os governantes do nosso país necessitam promover políticas que

distribuíam a riqueza socialmente produzida; isto implicará em melhores condições sociais, econômicas, culturais e habitacionais para a sociedade.

Dados do Censo da Educação Superior 2010 apresentam o crescimento das matrículas e a expansão das vagas nas instituições federais no conjunto das universidades públicas, contudo, mesmo com esse crescimento, 73,17% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, enquanto o setor público responde por 26,82%. Sendo assim, defendemos a universidade pública tanto no que diz respeito a sua condição de absorver os membros das classes populares, como por entender que é necessário recusar firmemente a mercantilização dos conhecimentos, isto é, impedir que o bem de todos tenha apropriação privada. Romper, portanto, com o padrão imposto pelas organizações internacionais e implantado no Brasil com a aspiração de solucionar os problemas da educação superior através da privatização das universidades públicas ou mediante incentivos financeiros dados a grupos privados para criar unidades de ensino superior, que gerou não só o desprestígio das universidades públicas, uma vez que considerável recurso financeiro estatal foi dirigido às empresas universitárias (CHAUÍ, 2003).

Nesse sentido, por meio dos dados supracitados, podemos analisar este processo como de mercantilização da educação superior que deixa de ser considerada como direito e dever ofertado pelo Estado e passa ser vista e acessada como serviço disponível no mercado. O que resulta na formação desigual de sujeitos, sendo que, no âmbito privado a maioria das instituições oferta somente o ensino e no âmbito público, temos as universidades que se fundamentam no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O processo de mercantilização da política de educação superior tem sido intenso e se confirma tanto pela expansão das instituições privadas como pela privatização das instituições públicas. Tal processo vem transformando os estabelecimentos públicos em uma organização educacional que privilegia o mercado do ensino como a fundamental forma de superação da crise institucional que ela vivencia. Ristoff (2008) afirma que privatização das unidades públicas acontece mediante a utilização de diversas estratégias, entre os quais ressaltamos: criação de fundações de direito privado; exigências de contribuições de mensalidades de cursos de pós-graduação lato sensu; convênios e contratos de prestação de serviço com órgãos privados para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de captar recursos no mercado.

Apesar dos avanços ocorridos na educação superior pública, a democratização do ensino continua sendo uma problemática relevante a ser vista e discutida, e principalmente efetivada em nosso país, haja vista que a expansão do ensino superior se deu

prioritariamente por vias privadas e não por vias públicas. A democratização do ensino superior requer políticas para o alargamento da expansão do acesso e fortalecimento do ensino médio público, interligado com políticas de permanência, para que assim os alunos possam obter sucesso em sua trajetória acadêmica.

Gisi (2006) afirma que, mesmo com as reformas educacionais realizadas pós-LDB/1996, estas não tem culminado em mudanças significativas no tocante à seletividade social. O cenário evidencia que se delegou ao mercado suprir a demanda existente no ensino superior. Tal fato ocorre mediante a diversificação de cursos e de instituições, acarretando a expansão de instituições privadas, sem a devida qualidade e sem a obrigação de trabalhar na perspectiva do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A diversificação e diferenciação são conceitos que estão explicitados na LDB/1996, e favorecem a expansão do acesso pela via privada. Consequentemente, temos o direito educacional sendo ofertado de maneira heterogênea, já que temos a educação superior sendo acessada por duas naturezas distintas: pública e privada. De acordo, como que já foi apresentado e fundamentado por teóricos do campo educacional, analisamos o hibridismo do direito a educação superior como negativo para sociedade que almejamos. Sociedade esta que carece de valores éticos, de maior diversidade, de inclusão das diferenças, do incentivo ao respeito, dentre outras necessidades que estão em falta. Temos a compreensão que essa pluralidade de pensamentos e práticas só é possível por meio da oferta da educação superior pública, que seja voltada para todos com igualdade de condições de acesso e permanência.

Consoante explanação materializada no capítulo primeiro no que se refere à educação em contexto neoliberal, vimos que o processo de contrarreformas realizadas na educação superior, nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, adotaram as diretrizes dos organismos multilaterais, cuja justificativa é que o Estado deve se afastar da garantia de políticas públicas, como saúde, previdência, educação, deixando para o mercado a oferta e o acesso. O Estado deverá garantir somente o mínimo de direitos sociais e este processo realça ainda mais as características de focalização e seletividade no tocante ao afiançamento de políticas sociais em nosso país.

A política de diversificação institucional e de autorização para a criação de estabelecimentos isolados se manifesta através dos dados do Censo da Educação Superior que revelam que, no Brasil, existiam, em 2005, 2.165 unidades de educação superior; dessas, 176 eram universidades, 114 centros universitários, 117 faculdades integradas, 1.574 faculdades/escolas/ institutos e 184 centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia (Brasil, 2005).

Dessa forma, no pós-LDB, de 1996 a 2005, acontece o aumento de 27,5% no número de universidades e de 144,8% no número de faculdades, escolas e institutos. Nota-se uma tendência à passagem do modelo de faculdades integradas, que apresentaram um decréscimo de 18,2% no período analisado, pelos centros universitários e os centros de educação tecnológica e faculdades tecnológicas que expuseram maior crescimento no período pós-LDB (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2008).

Ressaltamos que, no pós-constituinte de 1988, muitos direitos foram revistos e somente garantidos a depender do orçamento. Com a crise fiscal do Estado em várias partes do mundo e o avanço da ideologia neoliberal, deu início um novo tipo de relação universidade-governo. O Estado vai retirando-se progressivamente do financiamento da educação superior pública, adotando políticas de ajuste neoliberal. Neste cenário, a educação superior passa a ser concebida como serviço a ser vendido e comprado no mercado, deixando de ser considerada como direito do cidadão e dever do Estado. Esta concepção, ditada, sobretudo pelos organismos multilaterais, tais como Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, dentre outros, tem desempenhado forte influência sobre o caso da educação brasileira, sendo a política educacional colocada numa relação estreita de custo/benefício, segundo uma ótica instrumental reducionista (PAULA, 2005).

Dessa forma, acreditamos que a educação preconizada pelas instituições financeiras possui uma lógica utilitarista para o mercado no tocante a geração de lucros para a classe dominante, já que está sendo acessada no âmbito privado retira a educação do campo do direito para o de mercadoria.

Castro (2011) aponta que documentos da UNESCO, desde a década de 1980, já orientavam a ampliação do acesso ao ensino superior pelas vias da diversificação e internacionalização, objetivando formar capital humano a fim de promover a competitividade dos países em desenvolvimento, explicação esta que não se apresenta na ótica do direito, e sim da ideologia neoliberal, que preconiza a redução do Estado no que se refere às políticas sociais e à mercantilização dos direitos sociais.

A reforma do Estado, tratada no Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995, coloca a educação no patamar de serviço não exclusivo do Estado. Dessa forma, Chauí (2003) diz que o plano designou a educação, saúde, cultura, previdência como setores de serviços, implicando na educação e nas outras políticas em: a concepção de direito foi esvaziada prevalecendo à concepção de serviço; a educação deixou de ser serviço público passando a ser serviço privado ou que pode ser privatizado; a definição de universidade como

organização social e não como instituição social. A autora conclui que precisamos que o Estado compreenda a universidade como investimento social e político e não como gasto público. Só assim será possível entender a educação na perspectiva de direito e não como privilégio e serviço.

Como vimos, no item sobre o autoritarismo no Brasil e a política de educação superior, a intenção de se alterar a concepção de instituição de ensino para o de organização foi apontada pelos relatórios Atcon e Meira Mattos como saída para a expansão do ensino superior, o que acarretou na verdade num sistema de ensino dual: público e privado. Sendo que o privado engloba diversas formas de instituição de ensino: faculdades, centros universitários e escolas, como exemplo, que ofertam vários tipos de ensino e conseqüentemente formam distintos profissionais para atender as necessidades da sociedade.

Chaves, Lima e Medeiros (2008) afirmam que o argumento apresentado para a mercantilização da educação está fundado na tese de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto como um investimento produtivo, já que garante ganhos, ou um produto de interesse individual comercializado no mercado de trocas. A concepção de que o Estado deve se afastar da garantia e do financiamento da educação se fortalece, uma vez que o ensino superior passa a ser percebido como um serviço público não exclusivo do aparelho estatal; competitivo e lucrativo. Dessa maneira, a reforma em curso nesse nível educacional vem aos poucos transformando as universidades públicas em organizações sociais, cujos contratos de gestão instituídos com o governo, através do Plano de Desenvolvimento Institucional, exprimem a proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado recomendada por Bresser Pereira. Portanto, temos a implantação de um Estado, economicista e empresarial-gerencialista, cuja satisfação das solicitações do mercado e de sua lógica de concorrência ocupam lugar de evidência.

Parafraseando Castro (2011), sobre lógica neoliberal imposta a educação superior, assim, como a saúde e a previdência, estas passam a serem vistas como mercadorias a serem obtidas no mercado. Intrínseco a este processo de mercantilização das políticas públicas, cresce o processo de desqualificação dos serviços públicos com políticas cada vez mais focalizadas e sem qualidade, que não respondem às demandas e necessidades sociais. As classes com maior poder aquisitivo, se desejam serviços com maior qualidade, dispõem de propostas em campos diversos, dependendo de suas requisições e do seu poder de adquiri-las. Portanto, o que se tem é o cidadão reduzido ao papel de cliente e a imposição da lógica custo/benefício. Quem tem e pode pagar terá serviços de qualidade e quem não tem será ofertado o pacote de serviços básicos do Estado.

Nesta perspectiva, a educação superior é dilacerada da sua função social de formar cidadãos que sejam críticos, participativos e ativos na sociedade. Conseqüentemente, temos o aumento de pessoas que portam o diploma de graduação, mas que não tiveram o acesso ao ensino superior pautado pela lógica pública e de direito e sim obtiveram este acesso por meio do pagamento de mensalidades em instituições particulares. O que resulta, em nossa visão numa formação restrita destes profissionais, já que a formação que é ofertada perpassa por interesses privados e lucrativos, e não de um processo de construção do conhecimento plural, diverso e inclusivo, o qual acreditamos ser essencial para as demandas que são realizadas por nossa sociedade, que urge por mais distribuição de renda, por igualdade de direitos, por políticas públicas de qualidade, por emprego e renda, sobretudo neste trabalho por garantia de acesso e permanência na universidade.

Chaves e Amaral (2013) refletem sobre a crise do capital que tem tido rebatimentos diretos no sistema educacional como um todo e na educação superior em particular. Em todo mundo, as instituições de educação superior foram atingidas por mudanças ocorridas na área do trabalho e por um movimento reformista, preconizado por organismos multilaterais de financiamento como FMI e BM. As orientações das reformas educacionais sugeridas por esses órgãos aos países dependentes de seus acordos na renovação de empréstimos nos bancos internacionais são dotadas de grande força perante os governos e parlamentares desses países. Tais organismos apresentam como receita para superar o déficit público e estabilizar as economias: a diminuição dos custos; o aumento da competitividade e a formação de recursos humanos para uma atuação que eleve suas produtividades. Um dos argumentos mais falados reside na má qualidade dos serviços prestados pelo Estado, ressaltando-se a eficiência dos serviços orientados para o lucro.

Conforme o modelo e a ideologia neoliberal, a culpabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, no decorrer dos anos, produziu um setor público ineficaz e caracterizado pelo privilégio, distinto do setor privado, que realiza suas atividades com eficiência e qualidade. Esse argumento concede respaldo e justifica a necessidade de minimizar o tamanho do Estado, em particular na oferta dos serviços sociais à população. Para os seguidores da doutrina neoliberal, as conquistas sociais, como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, entre outras, precisam ser regidas pelas leis do mercado, ou seja, o Estado deve liberar os direitos sociais para exploração do mercado capitalista, direcionando suas ações com vistas à reprodução do capital. (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

Vale salientar que as leis do mercado não são regidas pelos interesses da população e nem tampouco pelas suas necessidades, mas para obtenção de lucros. A prioridade dos empresários é fazer crescer seus rendimentos e expandir seus monopólios. Por isso, que vemos crescer em nossos tempos problemáticas como: desmatamento, aquecimento global, extinção de animais, entre outras questões causadas pelo homem nessa busca contínua de obter mais dinheiro. Nesta ótica, pouco importa as carências que são vistas na sociedade, exemplo disso é a ofertada de cursos de graduação em estabelecimentos privados que são escolhidos e oferecidos de acordo com a demanda imposta pelo mercado, logo temos a expansão de cursos tecnológicos e das engenharias.

Nos governos seguintes de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, prosseguiu a diversificação das instituições e dos cursos já iniciada no governo FHC. Lima (2007) sinaliza que para além da estruturação em universidades, centros universitários e faculdades isoladas, a contrarreforma na política do ensino superior criou os cursos sequenciais, os cursos de curta duração, os cursos de formação geral e específica e a emissão de diplomas, certificados e atestados de aproveitamento como formas de aligeiramento da formação profissional. A expansão do acesso tem ocorrido pelo mercado e não pela via pública, mesmo com ampliação de vagas nas públicas, o que nos leva a afirmar que o processo que está em curso é de massificação do ensino e não de democratização do saber.

Veloso (2015) traz as principais ações ocorridas no tocante à educação superior nos governos: Lula e Dilma. No tocante a políticas de educação superior, foi proclamado, nesse período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), com destaque para os programas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mudanças no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Em relação à educação profissional e tecnológica, nas ações para a educação, o PDE destaca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O PDE (2007) tem como objetivos, dentre outros: a redução das desigualdades sociais e regionais, que se traduz na equalização de oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Krainski (2011) também descreve as mudanças acontecidas na educação superior neste período recente: Universidade Aberta do Brasil, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, Plano Nacional de Assistência Estudantil, Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Programa Universidade Para todos, reformulação dos Centros

Federais de Educação Tecnológica, programas de cotas e cursinhos pré-vestibulares gratuitos. Em 2011, no Governo da Presidente Dilma Rousseff, dando continuidade às diretrizes do governo anterior, destaca-se, a partir de então, a instituição do Sistema de Seleção Unificada (SISU), política voltada ao ingresso na educação superior.

Dados do Censo (2010) sobre o acesso ao ensino superior afirmam que, com o passar dos anos, vem crescendo o número de matrículas nos cursos da graduação. Todavia este crescimento tem se dado majoritariamente no âmbito de instituições privadas. As motivações desse aumento podem ser justificadas pelo: recrudescimento econômico alcançado pelo Brasil que vem requerendo uma mão de obra especializada, como também pelo somatório de políticas de incentivo e expansão do acesso e à permanência no ensino de nível superior, dentre estas, pode-se citar: o crescimento do número de financiamento para os alunos, o crescimento do número de vagas na rede federal, através da abertura de novos campi.

No âmbito privado, as estratégias de maior notoriedade de expansão do acesso ao ensino superior são as políticas de financiamento e bolsas totais ou parciais: Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o ensino a distância, sendo que este último atua na esfera pública e particular. O FIES é um programa de financiamento estudantil de cursos de graduação no ensino superior privado para alunos que estejam matriculados regularmente, sem condições de arcar com os custos das mensalidades do curso. Teve seu início no ano de 1999, em substituição ao crédito educativo, sendo modificado em 2007, possibilitando que mais pessoas tenham acesso ao programa, aumentando o período de carência e facilitando a burocracia em torno da documentação.

Chaves e Amaral (2013) apresentam uma crítica ao FIES, uma vez que este mobiliza volume maior de recursos que tem sua origem no orçamento da União não representando assim, investimento do Governo em Educação, todavia trabalha como estímulo do Estado para a sociedade civil permanecer no ensino superior privado, e consegue retorno dos recursos dados por parte da sociedade civil, que vê o direito constitucional à educação como mercadoria. Vale salientar, que os conceitos que regem a concepção de educação pública e ensino privado são divergentes. A educação superior pública é pautada pelo respeito à dignidade humana, alteridade, diversidade e tantos outros conceitos que incluem a população, em contrapartida temos o ensino ofertado no campo privado, que está fundamentado pelos interesses individuais e de mercado, que não oferece um ensino voltado para todos e sim para aqueles que podem pagar.

Já o Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem como finalidade a doação de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em entidades privadas. Foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. Oferece, em compensação, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao PROUNI. Dirigido aos estudantes egressos da escola pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. A seleção dos estudantes se dá por meio das notas adquiridas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

Entendemos que o PROUNI não contempla a permanência de todos, já que prevê somente a concessão de bolsas de estudos, mas não oferta um acompanhamento sistematizado dos discentes e de suas necessidades básicas como: alimentação, transporte e material didático, já que estes são custeados pelos próprios alunos, o que nos leva a refletir sobre a lacuna que o programa de expansão do acesso apresenta, uma vez que com a escassez das necessidades básicas supracitadas dificilmente o aluno conseguirá concluir seu curso de graduação.

A educação a distância encontra seu fundamento no Decreto nº 5622, de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB/1996. Autoriza instituições públicas e privadas a fornecer esse tipo de ensino. O documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014” do Ministério da Educação afirma que a educação a distância tem um alto potencial na oferta de cursos, baixo custo, flexibilidade de horários e alcance praticamente universal. O referido documento ressalta o forte acréscimo das matrículas nos cursos de graduação a distância entre 2003 e 2013: em 2003, eram menos de 50 mil matrículas; em 2013, mais de 1,1 milhão. Esse formidável aumento (da ordem de 220%) evidencia, de um lado, a existência de uma demanda reprimida por padrões alternativos de oferta de educação superior, e, de outro, a superação do preconceito histórico com a modalidade, fruto das políticas do MEC nesse sentido.

Mancebo (2013) aborda sobre o fetiche do ensino a distância como estratégia de expansão do ensino superior, sendo este um instrumento privilegiado para propiciar a democratização, a expansão do ensino e a transformação social via educação. Os profissionais que atuam no ensino a distância, salvo restrições, são os chamados tutores, pagos por meio de bolsas, impedindo assim, a criação de vínculo empregatício e a segurança de benefícios e direitos dos demais professores como carreira docente, 13º salário, férias,

planos de cargos e carreiras, como a contagem de tempo de serviço para a composição da base de cálculo que se realiza para a aposentadoria.

Dessa forma, a modalidade do ensino a distância tem servido para a ampliação das fronteiras do capital, como também proporcionado novas necessidades, já que o ensino a distância necessita de equipamentos eletrônicos para seu alcance, como: notebook, tablet, celular, retroprojeter, dentre outros.

Outra crítica sinalizada pela autora é a respeito do processo formativo concedido a uma parte significativa da sociedade historicamente excluída da educação que, na realidade, acaba participando de uma formação de cunho cômodo a um paradigma que restringe o processo formativo à lógica que reduz a uma formação técnico-informacional, à inculcação de habilidades e aptidões imprescindíveis para qualificar a mão de obra adequada à “sociabilidade produtiva” e que responda aos interesses do mundo do trabalho e do mercado que rege (MANCEBO, 2013).

Nossa compreensão de formação educacional perpassa por proporcionar sujeitos ativos, críticos e reflexivos e não meros “robôs” do mercado capitalista, que agem mecanicamente, reproduzindo os ditames da sociedade neoliberal. A educação que preconizamos não é para poucos ou ofertada de maneira sem que seja considerada a qualidade de ensino e sim uma educação que inclua e permita processos libertários. Livre de toda opressão e exploração da sociedade capitalista, que tem como sujeito um ser inacabado, que cria e recria sua história.

De acordo com o MEC (2014), o processo de democratização envolve reverter o quadro no qual ir à universidade é escolha reservada a formação das elites. O sentido de um projeto para o ensino superior deve entender este como bem de todos, destinado ao público em geral, indistintamente, inserido no âmbito dos direitos sociais básicos, abordado com primazia em nossa sociedade, sendo que a universidade deve apresentar a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Diante do exposto, entendemos que o discurso do Ministério da Educação tem permanecido no “campo das ideias”, ou seja, o que é escrito como importante para educação como um todo não é materializado para sociedade em geral. O que vemos é a hipertrofia do setor privado em detrimento do setor público, característica marcante nos governos neoliberais, que de forma alguma se atentam para o déficit social em contrapartida agem no incentivo da concentração de renda e no aumento do desemprego estrutural, culminando assim em processos excludentes para a população.

Na esfera pública, as estratégias significativas para a expansão do acesso da permanência e do êxito na educação superior pública são: Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantação do SISU, política de cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), este último objeto de nosso estudo. A Assistência Estudantil será discutida com maior ênfase no capítulo seguinte; neste tópico o debate do assunto será tratado de maneira embrionária.

Veloso (2015) argumenta que o cenário apresentado, a partir de 2007, indica que existe certa movimentação na educação superior do país, pois, o Estado sinalizou para maiores investimentos na expansão da educação superior pública, mediante a ampliação de vagas, da interiorização de IES e cursos, e dos programas de assistência estudantil. O acesso à educação superior deixou de ter centralidade, somente, no aumento de vagas, que, até 2002, contemplava, principalmente, o setor privado. A partir de 2003, são considerados além desse crescimento, programas que indicam a preocupação com acesso e, depois, com a permanência. Ainda que o PROUNI contemple o setor privado, em 2007, com o REUNI, e, posteriormente, com o PNAES, houveram programas e planos destinados à expansão do setor público.

Veloso (2015) apresenta uma crítica a respeito da compreensão sobre acesso e permanência, pois estes conceitos trazem intrinsecamente contradições: o acesso é concretizado como ingresso e não como uma relação que compreenda ingresso, permanência e sucesso escolar; em prejuízo de tal condição é possível identificar o desenvolvimento de programas específicos para permanência. A divisão entre as diversas estratégias evidencia a ausência de políticas que fortaleçam as IES, ou mesmo a carência de uma política para a educação superior e que considerem o acesso indissociável da permanência, uma vez que o objetivo destas seria o sucesso escolar, ou seja, a conclusão dos cursos de graduação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e tem como finalidade, dentre outras criar condições para a ampliação da expansão 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. (BRASIL, 2007). As diretrizes do programa preconizam a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Lima (2007) afirma que o REUNI foi publicado pelo governo Lula através de um Decreto Presidencial nº 6.096/2007, com as seguintes finalidades: elevar a taxa de conclusão

dos cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; acrescer o número de alunos por professor em cada sala de aula; modificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade. Veloso e Luz (2015) afirmam que o programa produziu de imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão. Concluem que o REUNI poderá permitir a expansão democrática do acesso ao ensino superior e aumentar expressamente o número de estudantes das camadas populares na universidade.

Para Martoni e Ferraz (2013), a lógica fixada pelo REUNI aos professores é a do fazer mais com menos, do aumento da produtividade do trabalho do docente e, quando o quadro de educadores apresenta a insuficiência de profissionais para o cumprimento da meta, há a probabilidade de atingi-la precarizando ainda mais as relações de trabalho, mediante a contratação do professor equivalente ou substituto.

Tudo isso, nos leva a refletir e afirmar que o educador passa a ser um “educador para o capital”, conceitos como racionalidade técnica, heteronomia, performatividade e premiações se alastram na cena contemporânea no campo educacional, ao invés de se buscar uma educação mais contextualizada, relacional e autônoma.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi estabelecido em janeiro de 2010 e baseia-se em um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, através do qual os estabelecimentos públicos gratuitos de educação superior oferecem vagas em cursos de graduação a alunos, que são selecionados unicamente pelas notas obtidas no Enem. O processo seletivo padronizado, implementado a partir de 2009, tem por finalidade a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior (BRASIL, 2014). O SISU seleciona pela concorrência, o estudante precisa alcançar uma média no ENEM para poder concorrer ao SISU em consonância com a nota de corte. Vale considerar que por mais que o sistema possua características novas, sua forma de operacionalização constitui-se de forma anacrônica, já que se pauta pela seletividade, característica que marca o ensino superior em terras brasileiras.

A respeito da política de cotas, esta é uma das ações realizadas pelo MEC para favorecer o acesso e a permanência de estudantes na educação superior e privilegia estudantes considerados em situação de vulnerabilidade social e oriundos de escola pública. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, é uma forma de escolha que tende a resguardar parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente

a discriminações. No Brasil, os grupos amparados pela legislação de políticas de ações afirmativas foram os educandos provenientes de escolas públicas, com reserva particular para negros, pardos e indígenas. Segundo o MEC (2014,) a Lei de Cotas é um marco legal que cristaliza e unifica ações individualmente desenvolvidas por várias universidades federais na última década. A política de cotas é uma norma que delibera, desde 2012, a obrigatoriedade da reserva da metade das vagas oferecidas por essas instituições a grupos historicamente sub-representados na educação superior.

A respeito da discussão sobre política de cotas, duas posições extremas sobressaem-se: a de oposição e a de apoio às políticas de cotas. A primeira expressa como ponto de vista o discurso do mérito, e por isso afirma que a qualidade acadêmica tenderá a enfraquecer-se, além de se excitar um “racismo” às avessas, considerando, ainda, as evidentes dificuldades de acepção e aferição dos declarados negros e pardos. A segunda expressa à necessidade de se resgatar a dívida histórica de exclusão e de preconceitos para com os grupos vulneráveis, sobretudo para com os afro-brasileiros, colocando por fim o mito da democracia racial, e tratando de forma diferenciada, por meio de políticas, os que se encontram em posições desiguais (CASTRO, 2006).

No que diz respeito à política de cotas, a Universidade Federal da Paraíba através do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou na Resolução nº 58/2016 a reserva de vagas para mestrado e doutorado para as pessoas autodeclaradas e oriundas da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. Do total de vagas ofertadas em cada edital, no mínimo 20% devem ser voltados para o público supracitado e no máximo de 50%.

Paula (2005) tece críticas sobre o projeto de lei das cotas, uma vez que o projeto não prevê outras medidas, essenciais para a manutenção dos alunos em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais, tais como: alimentação, transporte, moradia e material didático. Somente a reserva de vagas não garantirá a permanência desses estudantes na educação superior, é preciso projetos complementares visando à assistência estudantil e o apoio acadêmico, tais como bolsas de estudos e apoio-pedagógico. Em outras palavras, o projeto foca somente na problemática do acesso, mas não percebe a importância da permanência.

Em consonância com o pensamento de Paula (2005), Castro (2006) afirma que as políticas de cotas, ao intervir na garantia do acesso à universidade, ativam estratégias de apoio às minorias discriminadas, apesar de, não romper com fundamentos que reproduzem as desigualdades sociais e econômicas. A resposta que estes segmentos almejam não é

somente baseada no ingresso, contudo na permanência na universidade. Portanto, se faz necessário uma política de assistência aos alunos de cotas com monitoramento e acompanhamento de seu percurso acadêmico, apoiando-os com bolsas de estudo, cursos suplementares, moradias e restaurantes universitários. Finaliza o autor afirmando que isto seria o mínimo para que as cotas não resultem em meros arroubos políticos de caráter populista.

Sendo assim, Paula (2005) acredita que a política de cotas é uma medida de cunho paliativo, que não atinge a raiz do problema. A problemática da educação superior só será resolvida com a democratização do acesso pelo viés público e por políticas que acompanhem o estudante do início ao final do curso de graduação, ou seja, somente será resolvido, de fato, com o aumento das matrículas nas universidades públicas, com destaque nos cursos noturnos, que atendem os estudantes trabalhadores, com o desenvolvimento da rede pública de educação superior; e com um investimento grande do governo na qualidade do ensino público fundamental e médio. Essas estratégias, incorporadas a outras, como por exemplo: apoio pedagógico e cursos preparatórios para os exames seletivos oferecidos pelas universidades públicas gratuitamente para os estudantes do ensino médio público importam possibilidades reais de democratização do acesso ao ensino superior, aprofundando aos alunos carentes o direito de acesso e permanência nas melhores universidades do país – as públicas, que primam pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Temos o entendimento que o direito a educação se constitui como direito inalienável do ser humano, que precisa ser assegurado em todos os níveis educacionais: infantil, fundamental e médio, particularmente neste estudo na educação superior, vista como política pública: gratuita, plural e acessível a todos sem distinção de cor, raça, etnia, religião, sexo, dentre outros.

Acreditamos que é papel da universidade cooperar para a construção de uma sociedade democrática, expandir e democratizar o acesso à educação superior pública, assegurando a heterogeneidade e a diversificação de seus quadros. A escassez histórica de afrodescendentes na universidade, mostra, por exemplo, certa fragilidade da democracia brasileira. Os governos democráticos que vivenciamos não foram tão democráticos assim, a ponto de estabelecerem políticas de redistribuição de renda, apropriadas a diminuir as várias expressões da desigualdade em nosso país. E é por causa da desigualdade econômica que a desigualdade social se reproduz e perpetua (CASTRO, 2006).

Em tempos neoliberais, o fenômeno da naturalização da pobreza, da violência, do desemprego e da desigualdade recrudescem. A superação de todas as mazelas da sociedade

capitalista encontra-se no próprio indivíduo que, por meio do seu esforço, poderá superar todas as expressões da questão social que atravessam seu dia a dia.

O surgimento da educação superior no país se caracteriza como uma educação voltada para poucos como já salientado. A problemática não se situa, exclusivamente, na área educacional, ainda que seja verdadeiro que permanece uma opção pela transmissão da cultura dominante, o que dificulta sobremaneira o acesso e a permanência de grande parte dos alunos. A raiz do problema se localiza na sociedade que se decompõe entre aqueles que têm capital econômico, social e cultural e aqueles que não o possuem. Estes últimos, a maioria dos jovens, é que deveriam ter a oportunidade de frequentar as melhores escolas e a melhor educação para suprir as defasagens existentes e é o que não ocorre em nosso país (GISI, 2006).

A guisa de conclusão, argumentamos que, se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa consolidar a democratização do ensino. Isto remete a criação de oportunidades para que os de jovens das camadas populares, pobres, filhos da classe trabalhadora e educandos dos estabelecimentos públicos tenham acesso à educação superior. Não é necessário expandir o setor privado – as vagas continuarão sobrando; não satisfaz aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso, contudo não produzirá a permanência e o êxito nos estudos. A democratização, para ocorrer realmente, precisa de ações mais radicais – ações que garantam os direitos dos historicamente excluídos, que afirmem o acesso e a permanência a todos os que procuram a educação superior, democratizando a educação pública (RISTOFF, 2008).

No próximo capítulo, temos a intenção de trazer o debate sobre a política de assistência estudantil na educação superior. A constituição desta política tem seus primeiros passos na década de 1920 e atualmente está preconizada em decreto como Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

3. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Podemos observar que a política de educação superior no Brasil possui uma história de centralidade na formação das elites. A luta pelo acesso e permanência na universidade atravessa décadas e continua na pauta de movimentos sociais, estudantis e fóruns de dirigentes universitários. Vimos que a primeira universidade brasileira se instituiu no período de 1920, na cidade do Rio de Janeiro, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, embora desde 1808 tenham sido criadas as Escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e em 1810 a Escola de Engenharia no Rio de Janeiro. Só durante o Estado Novo é que a Universidade do Rio de Janeiro, através da Lei nº 452/1937 passa a ser chamada de Universidade do Brasil. (MARTINS, 2002).

O movimento estudantil em defesa do ensino público, ao longo dos anos de 1945 a 1968, rebatia pela eliminação do setor privado. Para Martins (2002, p.5):

As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e o caráter elitista da universidade. O catedrático vitalício, com poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo.

A crítica ao elitismo “permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que de maneira diversa da reforma de 1931, não insistia que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades”. Durante maio de 1968, a universidade pública enfrenta intervenção militar e com a Reforma de Ensino:

1- Instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD).

Com o processo de redemocratização ao longo da década de oitenta as universidades públicas passam ao atendimento em massa de estudantes oriundos de setores populares, que passaram a demandar políticas de permanência através do incentivo de bolsas e assistência

estudantil. O processo de redemocratização não reverteu os efeitos da privatização da educação superior alcançados durante o regime militar, embora existiram iniciativas públicas para tentar reverter tal tendência.

Nesse momento, estamos vivendo um período marcado por contrarreformas com rebatimentos em todas as políticas públicas, em particular neste trabalho trazemos a análise da política educacional no ensino superior. O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº241 de 2016, que está sendo discutido na gestão do então presidente, Michel Temer, preceitua a limitação dos gastos públicos e integra o pacote de medidas econômicas do governo. Na prática isto significa, segundo a consultoria de orçamento e fiscalização financeira da Câmara de Deputados (Estudo Técnico nº11/2016) que os rebatimentos na área educacional podem ocasionar prejuízos no orçamento na alçada dos R\$ 58 bilhões nos futuros dez anos, o que sem dúvida comprometeria todas as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2020).

O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº241 de 2016 ao passar para votação do senado virou PEC/55; esta foi aprovada em dezembro de 2016 por unanimidade pelos senadores. A limitação dos gastos está sancionada por vinte anos e irá trazer péssimas consequências para todas as áreas: infraestrutura, saúde, educação, habitação, entre outras.

Em particular, ressaltamos o cumprimento da meta nº 12 do PNE que prevê o aumento do número de matrículas na graduação, tendo como uma das estratégias o aumento de políticas de inclusão e assistência estudantil dirigida aos alunos das universidades públicas. (BRASIL, 2014). Salientamos que as melhorias observadas na educação superior no tocante a políticas de acesso e permanência na educação superior são resultados de políticas de ações afirmativas, interiorização das universidades, bem como das ações da política de assistência estudantil, objeto de estudo desta dissertação (JEZINE, 2006).

Temos o entendimento que a política de assistência estudantil possui grande relevância no que diz respeito à permanência no ensino superior das classes vulneráveis, sendo necessário cada vez mais democratizar a educação superior pública, uma vez que esta é direito de todos assegurado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, neste capítulo temos a intenção de descrever o percurso histórico da política de Assistência Estudantil à luz dos autores Kowalski (2012); Vasconcelos (2010) e Silveira (2012), dentre outros. O processo de abertura política a partir da década de 1980 e a garantia das legislações educacionais ao ensino superior público de qualidade e a luta do Fórum de Pró- Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE) pela expansão da universidade, assim como, o aumento de vagas, a democratização do acesso e a inclusão

social, a exemplo das mudanças na Política de Assistência Estudantil, na Política de Extensão Universitária, nos Programas de Ações Afirmativas e Educação Inclusiva nas Universidades.

Trataremos, para encerrar o capítulo, do tema do acesso, permanência e êxito na educação superior pública: reflexões Pós-Constituinte de 1988, na perspectiva de autores como Cunha (2007); Chauí (2003) e Mancebo (2013) e por fim, mas não menos importante, analisaremos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

3.1 PRIMEIROS PASSOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A política de Assistência Estudantil tem sua origem na década de 1930 com programas de alimentação e moradia universitária. Não é nossa intenção realizar um percurso histórico detalhado da constituição dessa política, e sim compreendermos a importância da sua efetivação para a garantia da política de educação superior. Entendemos que milhares de jovens e adultos pobres possuem dificuldades no que diz respeito à permanência nos bancos universitários, a política de Assistência Estudantil institui-se como instrumento de apoio ao aluno, almejando propor iniciativas que democratizem o acesso ao ensino e favoreçam a permanência do aluno na universidade.

Continua sendo as maiores dificuldades dos alunos pertencentes às baixas faixas salariais não disponibilizar das condições materiais para acessar efetivamente o direito à educação, pois nas fichas de controle dos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil perpassam, como razões da demanda social, a falta de recursos para custear alimentação, moradia, material didático e transporte. Tendo em vista conceder respostas a tais demandas, programas e ações de maior ou menor abrangência têm sido implantados, ainda que não com o intento e nos valores que seriam necessários para estancar as altas taxas de evasão escolar (ANDRÉS, 2011).

Kowalski (2012) afirma que o primeiro ato de apoio ao estudante no Brasil aconteceu durante o governo do então presidente Washington Luís, em 1928. Este incentivou a construção da Casa do Estudante Brasileiro localizada em Paris, sendo responsável por repassar as verbas necessárias para edificação e mantimento da casa e dos estudantes. Tal fato vem demonstrar que a assistência estudantil estava voltada para o atendimento das carências dos filhos da elite brasileira, uma vez que nesta época somente pessoas da classe alta tinham acesso à educação superior.

Segundo Kowalski (2012), no ano de 1930, foi inaugurada a Casa do Estudante do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro. O prédio possuía três andares e nele havia um restaurante popular destinado aos estudantes carentes. No ano de 1931, temos a aprovação do Estatuto das Universidades que previa a organização dos estudantes por meio de diretórios nas instituições de ensino. No governo de Getúlio Vargas a assistência estudantil foi regulamentada através da Constituição Federal de 1934, em seu artigo 157, prevendo a doação de fundos aos alunos carentes, mediante o fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, alimentação, assistência dentária e médica.

O surgimento da Assistência Estudantil em nosso país está intrinsecamente ligado à origem da universidade brasileira e será conservada em todo percurso da educação superior, vinculada à estrutura universitária que incorpora as transformações impressas pelo contexto social que se encontra em constante transformação. Acreditamos que a responsabilidade com o direito educacional pela gestão estatal, vai além dos aspectos burocráticos, administrativos e financeiros.

Nos termos de Freitas (2007), a universidade necessita considerar os aspectos de convívio e as relações sociais que propicia terreno fértil para o bom andamento dos estudos. A instituição precisa auxiliar seus educandos, educadores e demais servidores a encontrarem os caminhos que resultam na permanência e principalmente no êxito dos estudantes.

No ano de 1946, através da Constituição Federal, foi regulamentado o direito à educação e estabelecida a garantia da assistência aos alunos carentes.

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” Já no artigo 172 afirma: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Também em 1946, foi sancionado o Decreto nº 20.302/1946 que assegurou a assistência médica e social nos estabelecimentos de ensino superior. Em 1961, temos a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que previa, em seu artigo 91, a oferta de bolsas de estudos parciais e integrais, com financiamento para reembolso no prazo de quinze anos. A LDB de 1961 colocava a Assistência Estudantil no patamar de direito igual a todos.

Imbuídos da certeza de que a universidade tem como missão contribuir para um projeto de sociedade cada vez mais justa e igualitária, minimizando as contradições nela existentes e, de certa maneira, equalizando as oportunidades de ascensão social, a

Assistência Estudantil vem somar aos esforços realizados no intuito de contribuir como esta missão (SANTOS, 2012).

No período da ditadura, temos a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), já extinto pela onda de reformas advindas do ideário neoliberal (SANCHEZ, 2013). A crise capitalista sucede na educação superior, sendo que, quem tinha acesso a esse nível de escolaridade em sua maioria eram as camadas sociais mais bem remuneradas. Neste momento, o governo federal cria o Departamento de Assistência ao Estudante que estava ligado ao Ministério da Educação e aspirava manter uma política de assistência estudantil, com ênfase em programas de alimentação, moradia e assistência médica e odontológica. Porém o departamento foi extinto nos governos subsequentes (FONAPRACE, 1997).

A necessidade de ações de Assistência Estudantil encontra-se em toda a história da constituição da universidade, uma vez que em uma sociedade desigual e com forte concentração de renda, sempre existirão pessoas demandantes de tais ações. Conforme Santos (2012), os estudantes de camadas desfavorecidas da população que, mesmo perante as deficiências e falta de investimento do Estado na educação básica e em políticas educacionais, têm buscado inserção nas instituições de ensino, todavia ao conseguir o acesso à graduação, muitos abandonam por não possuir recursos suficientes para permanecer no ensino.

Segundo Kowalski (2012), o debate acerca do acesso e da permanência no ensino superior ganha ênfase nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Observamos que a política de Assistência Estudantil, até os anos de 1980, esteve voltada para ações pontuais, fragmentadas e focalizadas. Não se tinha uma grande política que direcionasse todas as ações no país.

Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis que buscava encontrar ferramentas adequadas para viabilizar a permanência do alunado nas instituições federais de ensino. O FONAPRACE tem atuado na defesa do acesso de estudantes de grupos populares no ensino superior público, ressaltando a necessidade da existência de condições concretas para permanência desse segmento (MAGALHÃES, 2012).

Falando sobre financiamento destinado à política de assistência estudantil nos anos de 1990, nota-se que as legislações não englobaram tal política, pelo contrário existiu um movimento de negação que fica provado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

nº 9.394 de 1996, na qual registra, em seu art. 71, que “não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológico, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social”.

Ramalho (2013) ressalta que as melhorias mais significativas, com relação à assistência estudantil, podem ser vistas no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que consistia no planejamento das principais ações educativas no prazo de 2001 a 2010, principalmente com relação à educação superior, por meio da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001). Os movimentos de estudantes e de dirigentes de instituições nos anos 2000 foram de suma importância para a aprovação da Assistência Estudantil dentro do Plano Nacional de Educação. Neste plano, foi preconizada a adoção, pelas instituições de ensino, de programas de assistência estudantil, como por exemplo, bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.

Segundo o Plano Nacional de Educação, cabe ao governo:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.
34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, PNE, 2001).

Durante este momento, o movimento estudantil liderado pela UNE realizava uma greve nacional. Tal manifestação tinha como pauta o retorno da rubrica peculiar a Assistência Estudantil. Depois de muita luta e trabalho os estudantes saíram vitoriosos e foram assegurados recursos no orçamento para esta finalidade dentro da chamada emenda ANDIFES (UNE apud SANCHES, 2013).

No ano seguinte à aprovação do PNE (2001), a UNE foi além e assegurava a inclusão da assistência estudantil na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Nesse ano a vitória foi mais significativa, pois foi fixada a rubrica diretamente ao orçamento, sem precisar inclui-la na emenda ANDIFES. A garantia deste recurso impediu que alguns Restaurantes Universitários fossem fechados ou tivessem aumentos abusivos (UNE apud SANCHES, 2013).

De acordo com Krainski (2011), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) propôs para o ensino superior a Universidade Aberta do Brasil, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, Programa de

Bolsa Institucional de Iniciação Científica a Docência, Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Programa Universidade Para Todos, reformulação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, ações afirmativas e cursinhos pré-vestibulares gratuitos.

Vale ressaltar a estratégia do governo federal para o aumento do acesso e da permanência no ensino superior, tal estratégia encontra-se descrita no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 esta é: expandir, através de programas especiais, as políticas de inclusão e assistência estudantil nas entidades públicas de ensino superior, de modo a ampliar as taxas de acesso ao ensino superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.

Dessa forma, Vasconcelos (2010) ao tratar da Assistência Estudantil como um direito social afirma que é responsabilidade da União prover recursos necessários para a transposição dos obstáculos para o bom desempenho acadêmico na Educação Superior, permitindo o desenvolvimento do estudante na graduação, minimizando assim a evasão e o trancamento da matrícula.

Nesse sentido, a política de Assistência Estudantil transita em todos os campos das políticas sociais a transversalidade dos direitos sociais, econômicos e culturais, segunda geração dos direitos humanos, compreendendo ações de saúde, acesso a material pedagógico necessário à formação profissional, provimento de recursos mínimos de sobrevivência do aluno, como residência, alimentação, transporte e recursos financeiros (ALBUQUERQUE, 2015).

Nessa linha de argumento, Silveira (2012) afirma que a política pública é composta por um conjunto de diretrizes garantidas por lei que permitem a promoção e garantia dos direitos do cidadão, de modo que a assistência estudantil consolida, através dos serviços sociais prestados à comunidade universitária, uma política pública promotora dos direitos sociais, portanto não devendo ser entendida como assistencialismo, corporativismo ou caridade.

Não se trata de ajuda paternalista, ao contrário, verifica-se que as universidades que mantêm programas de assistência e realizam o acompanhamento do desempenho acadêmico destes estudantes constatarem que seu rendimento escolar médio é igual, estatisticamente, ao dos alunos provenientes de camadas sociais de maior poder aquisitivo. Isto comprova que é compensador investir na melhoria das condições e na qualidade de vida dos estudantes carentes enquanto universitários (FONAPRACE, 2000).

Na ótica dos direitos sociais, portanto, a assistência estudantil deve ser entendida como um direito e seus recursos aplicados como investimento, pois suas decorrências são a

formação de pessoas capacitadas para desenvolverem-se e ocuparem papéis estratégicos na sociedade, efetivando a mobilidade social enquanto sujeitos emancipados. Nesse contexto, cabe a discussão sobre o FONOPRACE e a luta pela garantia do acesso e da permanência na universidade, como também das políticas implementadas Pós-Constituição Federal de 1988 no ensino superior.

Compreendemos que o Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis foi e é um espaço relevante na luta pela efetivação e expansão da Assistência Estudantil, este promove reuniões, seminários, pesquisas que apoiam e legitimam a política de Assistência Estudantil. No próximo item, temos a intenção de propor o debate sobre este órgão, suas conquistas e bandeiras de luta. Faremos um breve histórico da sua instituição, falaremos sobre a conjuntura histórica de abertura política e da sua importância na atualidade.

3.2 A LUTA DO FONOPRACE EM PROL DO ACESSO E A DA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE NA ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO

No final da década de 1970, o Brasil passou por um processo de abertura política, que foi decorrente, principalmente, da crise econômica que se formou no governo militar. Este período pode ser caracterizado por fortes lutas em prol de políticas públicas, como saúde, previdência, assistência social, educação, moradia, dentre outras.

Os movimentos organizados lutavam por melhores condições de vida, enquanto a classe dominante buscava seus interesses. O período de 1980 foi marcado por fortes tensões contraditórias. Isto pode ser visto na Carta Magna de 1988, uma vez que as garantias asseguradas formaram um sistema dual, híbrido. Com a Constituição Federal, diversas bandeiras de luta viraram direitos assegurados a todos, como por exemplo, direito a saúde, o direito a educação, o direito das crianças e adolescentes, dos idosos, dentre outros; todavia, a CF/88 deixou lacunas para o avanço dos interesses dos setores privados.

A trajetória histórica do FONAPRACE encontra-se alicerçada a conjuntura socioeconômica e política do Brasil na década de 1980, que foi marcada pelo início do processo redemocratização da sociedade brasileira, com a abertura política pós-ditadura militar, marcado pelo movimento de Diretas Já e aprovação da Carta Magna (1988). (FONAPRACE, 2012). Nessa conjuntura, surge em 1987 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão de instituições de ensino

superior preocupadas com a assistência estudantil nos seus contextos educativos (FONAPRACE, 2008), cujo papel é de assessorar a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) nas questões estudantis.

A criação do Fórum coincidiu com a fase em que a sociedade civil brasileira avançava na construção do Estado democrático de direito. Desses eventos, emanaram decisões registradas em documentos próprios, que explicitavam a necessidade de estabelecer políticas que viabilizem o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes em condições de vulnerabilidade social. (FONOPRACE, 2007, p. 6).

O Fórum surgiu a partir de debates, encontros regionais e nacionais, formulação de documentos acerca da preocupação com a permanência do estudante e da qualidade do ensino na educação superior (FONAPRACE, 2012). Na atualidade, esse fórum é um dos principais atores responsáveis pela construção e pela discussão de diretrizes nacionais relacionadas ao tema (RAMALHO, 2013).

Os componentes do FONOPRACE desde seu surgimento constavam as dificuldades que as instituições federais encontravam para assegurar a permanência dos alunos no ensino superior, por esta razão sempre ressaltaram a relevância da política de Assistência Estudantil. (COSTA, 2010). Magalhães (2013) ressalta como este Fórum é um importante protagonista para o fortalecimento da discussão sobre as estratégias para permanência na universidade, já que as ações vinham sendo implementadas de forma desigual e descontínua nas diversas instituições de ensino.

Em 1994, o FONAPRACE iniciou uma pesquisa amostral para traçar o perfil socioeconômico dos alunos matriculados nas universidades federais brasileiras, com a finalidade de criar uma política de assistência estudantil que atendesse as demandas dos estudantes. Esta pesquisa “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras” foi repetida 2004, 2010 e 2016, novos dados começam a ser organizados. Esse processo foi aprofundado e apresentado à ANDIFES e ao MEC em 1997. A pesquisa sinalizou para a importância da criação de condições para a permanência dos alunos e para a conclusão do curso, através do fortalecimento das ações da assistência estudantil (RAMALHO, 2013).

Nascimento (2013) reflete que, nas primeiras reuniões dos pró-reitores de assuntos estudantis e comunitários que integravam o Fórum Nacional, posteriormente denominado de FONAPRACE, tinham como finalidade tratar as questões que abarcavam a comunidade acadêmica em geral, até as que diziam respeito aos servidores técnico-administrativos das

IFES. Tal fato contribuía para que o tema da assistência estudantil fosse pensado no interior de um projeto educacional particular, e, somente concretizada pela via do tensionamento entre diferentes projetos educacionais.

Costa (2010) sinaliza para o problema das desigualdades sociais no ensino superior público em nosso país. Durante muito tempo a discussão ocorria sobre o acesso, todavia à medida que se avançavam os debates percebeu-se que não bastavam ações de ingresso tão somente, era necessário oferecer condições de permanência aos estudantes, dessa forma a Assistência Estudantil ganha notoriedade.

No ano de 2004, o Movimento Estudantil através da União Nacional dos Estudantes (UNE) apresentou um manifesto a favor da elaboração de um Plano Nacional de Assistência Estudantil reforçando a ideia de que o acesso à educação superior não pode ser dissociado da permanência dos alunos nas instituições de ensino. A emenda do movimento explicita as necessidades da assistência estudantil. Para o mantimento dos alunos, o manifesto ressalva: moradia, alimentação, creches, acessibilidade às pessoas com deficiência e acompanhamento médico, psicológico e odontológico. A respeito do desempenho acadêmico, destaca bolsas, estágios remunerados, bibliotecas, formação em outras línguas, acesso a tecnologia, fomento à participação sócio-política e acompanhamento acadêmico. Além destes itens, a UNE preconiza a importância de cultura, lazer e esporte (SANCHEZ, 2013).

No que diz respeito ao FONAPRACE, este se consolida como importante órgão na luta pelo acesso e permanência no ensino superior, atualmente, tem por objetivos: formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a ANDIFES; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados.

Enfatizamos a importância do FONAPRACE nestas ações, e, sem perigo de exagero da retórica, ressaltamos a sua contribuição estratégica para construção da política de assistência estudantil brasileira. Os subsídios desse fórum para o amadurecimento das conquistas das pautas da assistência estudantil permitiram, inclusive, a constituição de parâmetros políticos para legitimação da assistência aos estudantes no espaço dos IFES. Este foi o caso de um novo entendimento de assistência estudantil construída pelo fórum, em articulação com os movimentos da educação no sentido de romper com a ideia da assistência

enquanto meio de desvio de verbas do ensino e da pesquisa como muitos afirmam (NASCIMENTO, 2013).

Em 2007 o FONAPRACE organizou o Plano Nacional de Assistência Estudantil, embasado em pesquisas realizadas 1997 e em 2004. O plano afirma que é necessário atender as necessidades básicas de alimentação, moradia, saúde, esporte, lazer, inclusão digital, transporte e apoio acadêmico aos estudantes. Os resultados das pesquisas vêm apontar as necessidades para a manutenção dos estudantes nas universidades. Seguem os dados da pesquisa do FONAPRACE (2007), a respeito do local de moradia antes do ingresso do estudante na universidade torna-se um importante indicador de sua qualidade e condição de vida. A primeira pesquisa diz que 34,79% dos estudantes saem de seu contexto familiar ao entrarem na universidade, expondo, portanto, necessidade de moradia e apoio efetivo, já a segunda pesquisa revela que 30,5% dos estudantes estão nesta realidade.

Os universitários que não moram com os pais/cônjuges ou em casas sustentadas pelas famílias e que pertencem às categorias C, D e E formam a demanda pela moradia estudantil, perfazendo um percentual de 12,34% na primeira pesquisa e 12,4% na segunda pesquisa, constituem a defasagem existente entre a demanda potencial e a demanda pelas moradias estudantis.

Sobre a alimentação na primeira pesquisa, 19,10% dos universitários afirmaram que o Restaurante Universitário (RU) atende sua necessidade básica, educativa e de convivência universitária. Na segunda pesquisa, esse dado aumenta para 24,7%. Desses sujeitos, os das camadas C, D e E são os que frequentam o restaurante, o que confirma sua real função acadêmico-social e de socialização universitária.

No que tange a categoria manutenção e trabalho, essa condição que se verifica em todas as camadas socioeconômicas. Na primeira pesquisa, nota-se que 42% dos estudantes desempenham atividades não acadêmicas remuneradas. Na segunda pesquisa, esse dado representa de 35,4%. Desses, a maioria dos estudantes encontram-se nas categorias C, D e E refletindo a necessidade concreta de conseguir se manter.

A respeito do meio de transporte utilizado pelos estudantes, a maioria, tanto na primeira pesquisa 60,60%, quanto na 2ª pesquisa 59,9% usa transporte coletivo para deslocamento até a universidade. Esse fato aponta para a necessidade de políticas articuladas com os órgãos responsáveis pelo transporte urbano, com o objetivo de melhorar os índices de presença por meio da redução do gasto com transportes.

Quanto o acesso à política de saúde, os estudantes das universidades, utilizam os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), a primeira pesquisa mostra um percentual de

27,22%, ocorrendo o aumento para 37% segunda pesquisa. Os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social são os que frequentam os serviços públicos de saúde: C, D e E (55,4%). Essas categorias têm o maior indicador das que procuram o dentista somente em casos de emergência ou eventualmente, o que indica precariedade na saúde oral.

Por fim, temos o acesso à biblioteca que constitui o índice de 79,9% na primeira pesquisa e na segunda pesquisa 65,4%, revelando que a biblioteca é um importante instrumento de auxílio para os estudos. Ao final o Plano Nacional de Assistência Estudantil preconiza o financiamento da política através do Fundo para Assistência Estudantil. Esse deverá ter o valor equivalente a 10% do orçamento anual de outros custeios e capitais.

O trabalho realizado pelo FONAPRACE tem sido de suma importância para subsidiar documentos, propostas, leis, programas para a Assistência Estudantil. Sendo assim, o FONAPRACE através do PNAES sugere a articulação de vários programas de assistência estudantil voltados para alimentação, moradia, transporte e saúde, na perspectiva de inclusão social, de melhoria de desempenho dos estudantes e da melhora nas condições de vida (SANTOS, 2012).

No interior das instituições federais, a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas pelo FONAPRACE/ANDIFES sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes nos anos de 1993-1994 e 2003-2004; cooperou para embasar a desconstrução da imagem de universidade dos mais ricos. Estas pesquisas expuseram um corpo discente natural da classe trabalhadora que passava por dificuldades emocionais e acadêmicas no seu processo de formação superior. Nesta conjuntura, começou a ganhar notoriedade no espaço acadêmico (impulsionada pelas lutas dos movimentos sociais da educação, com ênfase para o FONAPRACE) a temática sobre a assistência estudantil, ou seja, a necessidade da universidade de refletir sobre estratégias voltadas à manutenção destes estudantes no espaço acadêmico (NASCIMENTO, 2013).

Só em 2007 é que se teve a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, por intermédio da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro do referido ano. O programa funciona no âmbito da Secretaria de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação. Ainda neste capítulo analisaremos este programa e suas respectivas ações.

Também em 2007 teve a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído através do Decreto nº 6.096, que possui como objetivo criar condições para aumento do acesso e da permanência no ensino superior. Em seu art. 2º, inciso V, apresenta a seguinte meta: a expansão de políticas de

inclusão e de assistência estudantil. Tais objetivos aspiram realizar ações no processo educativo com a finalidade de garantir melhorias no sistema universitário, diminuindo o abandono e erradicando a retenção dos acadêmicos nos cursos (SANCHEZ, 2013). De acordo com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a meta global do programa é elevar a taxa de conclusão média para 90% nos cursos de graduação, e podemos citar, como uma das diretrizes do programa, a busca pela ampliação das políticas de assistência estudantil, como também a redução nas taxas de evasão e o aumento do ingresso por meio da disponibilização de vagas (BRASIL, 2007).

Podemos concluir, destes dados já explicitados a relevância do FONAPRACE na construção da política de Assistência Estudantil, sua atuação foi de fundamental importância para conquistas que temos hoje. Todavia, cabe salientar que mesmo com alguns avanços conquistados, no que tange a expansão de garantias materiais objetiva em algumas universidades e para alguns alunos, não se pode perder o norte de universalidade no compromisso da assistência estudantil como direito, a partir de equipamentos coletivos com a participação democrática dos alunos na gestão, assegurando a autonomia da universidade na utilização de recursos. Deixar de lado, tal compromisso implica cair no canto da sereia do neoliberalismo, o que estrategicamente diminui a perspectiva em prol do direito à educação e fortalece o discurso privatizante dos opositores das universidades públicas (CISLAGHI; SILVA, 2012).

Nos termos de Chauí (2003) devemos compreender a universidade pública sob uma nova perspectiva. É preciso exigir, antes de tudo, que o Estado não considere a política educacional como gasto público e sim como investimento social e político, uma vez que a educação necessita ser vista como um direito e não um privilégio nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública esta sujeita ao nosso entendimento sobre o núcleo da República. Tal núcleo é o fundo público e a democratização deste fundo significa investi-lo não para garantir a acumulação e a reprodução do capital – que é o que preconiza o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” – e sim para garantir a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra o direito à educação.

Do ponto de vista da cidadania, importante se faz fortalecer as lutas e movimentos sociais que buscam a democratização da universidade neste momento marcado pela contrarreforma das políticas públicas. Temos vivido tempos de focalização, seletividade e perda de direitos. As reformas realizadas constituem-se em mudanças privatizantes, Estado mínimo para as políticas sociais, em contrapartida temos o Estado máximo para o capital.

Notícia publicada² em 11 de agosto de 2016 no site da Andifes traz informações sobre o anúncio de corte no orçamento para o ano 2017 nas universidades federais. De acordo com o Projeto de Lei Orçamentária, as universidades terão um corte em seu financiamento de 20%. Segundo a mesma notícia, isto implicará na insuficiência de recursos para arcar com todas as despesas essenciais. A proposta dos reitores era de um reajuste baseado na inflação de 9,32% do ano, acrescido de 2,5% correspondente ao crescimento do sistema federal em relação ao estudante equivalente.

O corte no orçamento afetará sem dúvida, o prosseguimento de obras, a realização de concursos públicos para professores e técnicos administrativos, como também para a política de Assistência Estudantil. De acordo com o coordenador do FONAPRACE, Leonardo Barbosa (UFU), a diferença no orçamento de 2016 para o ano 2017 é de cerca de R\$ 1 milhão de reais³:

Estamos muito preocupados por ser o prazo final da lei, que nos obriga a incorporar as cotas gradualmente, e temos uma demanda, cada vez em maior volume. Hoje são 66% dos estudantes que tem perfil PNAES, e não dá para dizer para estes estudantes que não tem moradia, que não tem alimentação, porque estas são condições fundamentais para que eles fiquem na universidade. (ANDIFES, 2016, p.1).

Os recursos financeiros são de extrema relevância para manter o prosseguimento das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Iremos adentrar mais na questão do programa, suas ações e financiamento ainda neste capítulo, em seu último tópico. Finalizamos nossa análise sobre a atuação do FONAPRACE e sua luta em busca do acesso e permanência dos estudantes na universidade, apresentando os dados obtidos na última Pesquisa Nacional do Perfil dos Estudantes, publicada no site da Andifes em 18 de agosto de 2016⁴. A pesquisa realizada pelo órgão teve como finalidade mapear a vida social, econômica e acadêmica dos estudantes de graduação presencial das universidades e serve de base para a elaboração de programas e políticas educacionais para ações relacionadas a assuntos estudantis e comunitários, em nível regional e nacional. Esta pesquisa é a quarta atualização, feita após quatro anos da última pesquisa.

² Disponível em: < <http://www.andifes.org.br/mec-anuncia-corte-de-20-no-orcamento-2017-das-universidades-federais/>> Acessado em: 24 de agosto de 2016.

³ Disponível em: < <http://www.andifes.org.br/mec-anuncia-corte-de-20-no-orcamento-2017-das-universidades-federais/>> Acessado em: 24 de agosto de 2016.

⁴ Disponível em:< <http://www.andifes.org.br/categoria/documentos/biblioteca/publicacoes-andifes/>> Acessado em: 24 de agosto de 2016.

A pesquisa trouxe novas informações que ao serem analisadas apresentam mudanças no perfil dos alunos das universidades federais. Tais mudanças podem ser atribuídas às políticas de expansão, democratização e acesso ao ensino superior. O estudo revelou as demandas dos estudantes para a política de Assistência Estudantil no Brasil. De acordo com a entrevista feita, pelo site da Andifes, a reitora Ângela Paiva Cruz (UFRN) sobre a viabilização de políticas públicas nas universidades, esta disse: “Tivemos uma mudança significativa no perfil dos estudantes, sobretudo depois da Lei das Cotas, o que comprova que o discurso de que só estudam filhos de ricos nas universidades federais, é um mito”, destacou⁵.

Passaremos a expor os dados da última pesquisa (FONAPRACE, 2016), já que estes são de suma relevância para as próximas pautas dos movimentos que buscam a universalidade das instituições federais de ensino. Desde a realização da primeira pesquisa do perfil dos alunos nas instituições federais, as mulheres são maioria na universidade. No que diz respeito à idade média dos estudantes que se manteve estável desde a primeira investigação até o ano de 2010, em média de 23 anos, se elevou para cerca 24,5 anos em 2014. Um aumento considerável, também pode ser visto na composição entre brancos, pardos e pretos. Os brancos compõem 45% dos estudantes universitários, os pardos são 37,75% e os pretos 9,82%. Juntos pardos e pretos em 2010 representavam 34,20% e passaram em 2014, para o total de 47,57%. Tal fato pode ser explicado pela aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas.

A respeito da condição financeira dos estudantes, no ano de 2010, 40% destes declararam não auferir nenhum tipo de renda ou ter renda de até 3 salários mínimos, em 2014 este número saltou para 51% dos estudantes. Levando em consideração os que não informaram nenhuma renda, o índice triplicou em número absoluto, de cerca de 3 mil para 10 mil graduandos.

Sobre a condição de moradia, a grande maioria afirmou que reside na casa dos pais ou responsáveis (46, 78%), outra parte (13,65%) reside em república, 12,56% residem com cônjuge e 11,24% sozinhos. Em dimensões menores, existem aqueles que residem em casa de outros familiares (6,38%); em moradia de amigos (3,15%); residência pertencente à universidade (2,64%); pensão, hotel ou pensionato (2,59%) e em residência coletiva (1%).

No que diz respeito à categoria trabalho, do total de 939.604 graduandos, 34,34% afirmaram que não exercem atividade laboral e estão à procura de trabalho; 32,94%

⁵ Disponível em: < <http://www.andifes.org.br/andifes-apresenta-nova-pesquisa-discente-na-camara-dos-deputados/>> Acessado em: 24 de agosto de 2016.

trabalham com pagamento; 30,27% não trabalham e não estão à procura de trabalho e 2,45% declararam ter uma atividade não remunerada.

Sobre o vínculo de trabalho, a pesquisa nos releva dados divididos por regiões, no Centro-Oeste (28,21%), Sudeste (33,44%) e Sul (30,37%), o estágio é o vínculo de trabalho que apresenta a maior índice entre os estudantes que trabalham, como também em nível nacional (29,06%). Na região Norte, a condição de trabalho “servidor público” tem maior participação entre os alunos que trabalham (31,66%). E, na região Nordeste, o trabalho com registro em carteira é o mais comum entre os graduandos que trabalham (28,36%).

A jornada de trabalho dos graduandos que afirmaram que trabalham, a mais frequente é “Mais de 30 a 40 horas” (22,04%), seguida pelas jornadas: “De 15 a 20 horas” (19,40%), “Mais de 40 a 44 horas” (16,84%), “Mais de 25 a 30 horas” (13,98%), “Menos de 15 horas” (11,60%), “Mais de 20 a 25 horas” (9,01%) e “Mais de 44 horas” (7,13%). Longas jornadas de trabalho influenciam negativamente no rendimento dos graduandos; gerando cansaço, sono e muitas vezes a evasão nos cursos de graduação. E, sem dúvida, compromete o envolvimento destes em atividades de pesquisa, monitoria, extensão, participação em eventos e publicação de trabalhos; tais atividades são consideradas fundamentais na formação de futuros profissionais que estarão atuando no serviço público ou privado. Estudantes que não podem participar ou não possuem condições financeiras de estarem presentes em pesquisa e extensão, por exemplo, saem com lacunas no em seu processo formativo.

Esta última investigação realizada em 2014 mostra que o acesso dos graduandos na educação superior ocorre, em sua maioria, na modalidade ampla concorrência, que não determina pré-requisitos socioeconômicos aos pretendentes. Do total dos estudantes universitários, 63,99% foram escolhidos nesta modalidade. As demais modalidades de ingresso são por cotas. Acessaram o ensino superior nas diversas modalidades por cotas, 32,55% do total dos alunos.

As formas de acesso através de cotas podem ser subdivididas em: 1) alunos de escola pretos, pardos e indígenas, com rendimento bruto per capita, igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; 2) estudantes escola pública da cor preta, parda ou indígenas, independente da condição financeira; 3) cotas de escola pública para alunos com renda bruta per capita, igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; e 4) cotas para alunos de escola pública, independente da Renda; e por fim cota para as pessoas com deficiência.

Do total dos graduandos, 10,19% ingressaram por meio de Cota de Escola Pública/Independente de renda; 9,72% por Cota de Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/ Renda bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e 6,24% por Cota de Escola Pública/Pretos/ Pardos/Indígenas/ Independente de renda. Por sua vez, 6,03% ingressaram por meio de Cota de Escola Pública/Renda bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e apenas 0,37% por meio de “Outra cota”. (FONAPRACE, 2016, p.136).

Sobre a categoria alimentação, esta mostrou, em nível nacional, do total dos graduandos que fizeram parte da investigação (939.604), 68% afirmaram que fazem de três a quatro refeições por dia. Somente 7,35% fazem de uma a duas refeições diárias, enquanto 24,79% fazem de cinco a seis refeições por dia. No que diz respeito ao local das refeições; a maioria dos participantes (57,14%) preparam sua comida em casa; 32,21% utilizam o restaurante universitário sendo que: 16,53% fazem uma refeição por dia; 13,25%, duas refeições e 2,43%, três, e outros 7,84% fazem sua alimentação em outro restaurante e 2,81%, em casa de familiares ou amigos.

Na maioria das faixas de renda, nota-se que mais de 50% dos alunos alimentam-se em sua moradia. Sobressai-se, porém, que, entre as faixas de renda mais baixas as participações dos alunos que fazem suas refeições no restaurante universitário (RU) são relativamente mais expressivas, demonstrando a importância deste local como segunda opção de alimentação. As refeições ofertadas nos restaurantes universitários garantem a permanência de muitos estudantes em cursos integrais e na participação de atividades de extensão, pesquisa e monitoria. No que diz respeito às faixas de meio salário mínimo e mais de meio a um salário mínimo, 38,96% e 36,47% dos graduandos, respectivamente, utilizam o restaurante da universidade; na faixa mais de um a dois salários mínimos, esse índice é de 29,82%, e na faixa sem nenhum tipo de renda, temos 41% dos estudantes. As participações relativas dos alunos que se nutrem em moradia de familiares ou amigos não alcançam a 5% qualquer que seja a faixa de renda.

A pesquisa feita também apontou as adversidades que fazem com que os estudantes abandonem, tranquem ou desistam dos cursos. A investigação listou 16 dificuldades que influenciam de modo significativo na rotina do estudante ou em seu contexto acadêmico. Estas são: adaptação a novas situações; relacionamento familiar; relacionamento social/interpessoal; relações amorosas; situação de violência física, sexual, psicológica e conflitos de valores/religiosos; discriminações e preconceitos; falta de acesso a materiais de estudo; carência financeira; dificuldade de aprendizado; falta de disciplina/hábito de estudo; jornada de trabalho excessiva; carga horária em excesso de trabalhos estudantis e dificuldade na relação docente-discente.

Em resposta, os pesquisadores obtiveram o percentual de 86,09% dos graduandos que afirmaram que possuem alguma dificuldade que interferem expressivamente na sua vida ou no contexto acadêmico, enquanto 13,91% não assinalaram qualquer dificuldade. Observa-se que, entre as problemáticas apresentadas, incidem as dificuldades financeiras com maior presença, afetando 42,21% do total dos graduandos. Prosseguindo com os resultados temos: carga em excesso das atividades estudantis (31,14%); carência de disciplina/hábito de estudo (28,78%); problemas com adaptação a novas situações (21,85%); relação docente-discente (19,8%); escassez recursos materiais e meios de estudo (18,33%); dificuldades com relacionamento familiar (18,29%) e no convívio social e interpessoal (17,66%); jornada de trabalho excessiva (17,45%); dificuldade de aprendizado (16,22%), relações amorosas (14,32%) e outras dificuldades com participações em menores proporções.

Em linhas gerais, as pesquisas realizadas pela ANDIFES através do FONAPRACE apresentam dados que subsidiam as ações da política de Assistência Estudantil, sendo necessário elevar Assistência Estudantil ao patamar de direito e não de decreto presidencial. A lei possui maior legitimidade, já que passou pelo poder legislativo, sendo amplamente discutida e aprovada. O decreto é ato do poder executivo, e está sujeito, no caso do PNAES, ao presidente da república.

É fato que o corte de 1,5 salário mínimo é o mesmo que o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 (PNAES) institui para cobertura de seu público alvo e em condição de vulnerabilidade social e econômica, ou seja, dois de cada três estudantes possuem o perfil vulnerável, um valor até 50% maior do que aquele apontado na pesquisa realizada em 2010. Em que incida este cenário nacional, deve-se perceber também o fato de que regionalmente as diversidades são ainda maiores, pois nas regiões Norte e Nordeste este índice chega aos 76%.

Finalizamos este item com a visão do fórum de pró-reitores que possui o entendimento que todo o sistema de ensino federal está em perigo devido à natureza jurídica do PNAES e o novo perfil dos estudantes, e aconselha fortemente que seja aprovada pelo Congresso Nacional uma Política de Assistência Estudantil na forma de lei federal. Materializar o processo de democratização do ensino superior do Brasil é uma missão inarredável (FONAPRACE, 2016). Passaremos a discutir como tem sido o acesso, a permanência e o êxito no ensino superior a partir da Constituição Federal de 1988.

3.3 PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): A INCLUSÃO QUE SE FAZ PELA EXCLUSÃO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem sido fruto do trabalho dos movimentos em prol da permanência dos estudantes no nível superior público. Sua primeira versão foi no ano de 2007, através da Portaria nº 39 de dezembro do citado ano, e estava vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

O Ministério da Educação, através da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), aprovou o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2007) que trouxe as diretrizes norteadoras para a aceção de programas e projetos de ações assistenciais estudantis, organizado após pesquisas realizadas pelo órgão de assessoramento denominado Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos (SANCHEZ, 2013). O PNAES de 2007 foi substituído pelo novo decreto em 2010, tal decreto encontra-se em vigor até os dias atuais.

Em 2010, o PNAES foi regulamentado por meio do Decreto Presidencial nº 7.234 de 2010, executado pelo Ministério da Educação. Compreende-se que a Assistência Estudantil que se encontra em vigor é um conjunto de medidas tomadas pelas universidades que estão voltadas para garantir a permanência e a conclusão de curso do público alvo que dela dependa. Ações conduzidas aos graduandos com dificuldades socioeconômicas estão entre as mais presentes: a alimentação e moradia (GARRIDO, 2012).

O Movimento de Reforma Universitária iniciado pelo governo Lula da Silva teve duas direções: a primeira com viés modernizante cujas ações estiveram muito próximas às apresentadas durante o governo militar; já a segunda, de cunho mais radical, apresentava a Assistência Estudantil com um caráter mais universal, em defesa dos espaços coletivos e apresentava a perspectiva de atender a todos os estudantes, não só os alunos mais empobrecidos (BORSATO, 2015). O PNAES que está em vigência possui um caráter seletivo e focalizado. Desde a portaria em 2007 a Assistência Estudantil, vem sendo regida, principalmente, pela baixa condição financeira dos estudantes.

Sanchez (2013) reflete que os critérios de seleção dos alunos atendidos levam em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios instituídos segundo com a realidade de cada instituição. No ano de 2008, o programa recebeu o valor de R\$ 125,3 milhões em investimentos. Já em 2009, foram R\$ 203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das IFES. Para 2010, a previsão é de que sejam destinados R\$

304 milhões. Leite (2012), fazendo uma crítica ao atual PNAES, diz que é necessário não perder de alcance que uma política de assistência ao estudante não pode se deter a instituir e executar mecanismos designados à população de baixa renda; ela precisa, ainda, se preocupar com princípios de atendimento universal, se entendemos como correta esta perspectiva.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) preconiza a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino (IES). Tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos graduandos na educação superior pública federal. Possui o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os alunos e cooperar para o sucesso acadêmico destes, a partir de medidas que buscam combater a repetência e evasão.

O PNAES vem oferecendo assistência em termos de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

De acordo com o Decreto nº 7.234, de 2010, as despesas do programa correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente registradas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, precisando o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de estudantes atendidos com as dotações orçamentárias existentes, vistos os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira em vigor.

O público do programa são alunos de instituições federais de ensino que estejam fazendo a graduação de modo presencial. As formas de critérios no que tange à seleção dos beneficiados caberão às instituições de ensino, tendo com pressuposto a prioridade para os alunos provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar de até um salário mínimo e meio (ALBUQUERQUE, 2015).

Dessa maneira, almeja-se democratizar as condições de permanência dos alunos na educação superior pública federal, diminuindo as taxas de evasão e colaborando para a promoção da inclusão social através da educação. Tendo em vista diminuir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão da educação superior.

Mediante as estratégias acima explicitadas, pretendem-se obter maior inclusão dos jovens das camadas menos favorecidas no ensino superior, garantindo seu direito humano de ter acesso e permanência nesse nível educacional.

Silveira (2012) ressalta que é primordial articular as ações assistenciais ao processo educativo, para que a universidade forme cidadãos comprometidos e qualificados com a sociedade. Dessa maneira, devem ser trabalhadas, no espaço acadêmico, por uma equipe interdisciplinar que venha somar-se ao propósito de melhor atender a esse estudante durante a graduação.

Cabe salientar que é necessário elevar o PNAES ao patamar de direito do estudante, uma vez que vemos atualmente as ações de contrarreformas gestadas pelos governos de cunho neoliberal, que fazendo uso das reivindicações históricas do Movimento Docente (MD) e do Movimento Estudantil (ME), intenta fazer passar os planos de desmoroamento da universidade pública valendo-se ideologicamente dos conceitos de “acesso e permanência”, implementando projetos que gestam uma ideologia de “favores e/ ou permutas” pontuais, focalizados e fragmentados (LEITE, 2012).

Argumenta o FONAPRACE (2016, p. 16):

Para fazer jus ao atual quadro do perfil discente e dar continuidade ao processo de democratização das Universidades brasileiras, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assistência Estudantil sugere ao país um grande esforço na institucionalização e ampliação das políticas de assistência estudantil. As novas demandas exigem, com urgência, a transformação do Decreto 7.234/2010 (PNAES) em política de Estado, isto é em lei federal, produzindo a estabilidade institucional necessária. Exigem também o incremento regular dos recursos financeiros e das equipes de servidores na proporção do perfil de nossas IFES. De todos os estrangulamentos vividos, cremos que a superação destes nos permitiria produzir uma ação compatível com o desafio e contribuir com a permanência daqueles e daquelas cujos destinos as vulnerabilidades insistem em reduzir seus direitos. Isto posto, para deixar claro, entendemos que para que a educação seja um direito de todos e todas, a assistência estudantil também deve sê-lo.

A contrarreforma da educação superior em solo brasileiro vem sendo implementada desde 1995 (com força redobrada a partir do governo Lula), através do Ministério da Educação (MEC), seguindo as orientações preconizadas pelos organismos financeiros multilaterais, Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM). Fazem parte deste processo de contrarreforma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dezembro 1996, incluindo-se o Decreto nº 2.306/97, que alterou artigos no que se refere à diversificação das Instituições de Ensino Superior), a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), as Parcerias Público-Privadas (Lei nº 11.079/04); a regulamentação das Fundações de Apoio privadas nas IFES (Decreto Presidencial nº 5.205/2004); o PROUNI (Lei nº 11.096/2005); a Educação a Distância – EAD (Decreto Presidencial nº 5.622/2005) o “pacote de abril/2007” (Decreto nº

6.096), intitulado REUNI e a Lei nº 12.349/2010, a partir da conversão da Medida Provisória nº 495/2010, conhecida como “pacote da autonomia” (LEITE, 2012).

Todas estas mudanças estão sujeitas à limitação orçamentária, à subserviência perante as pressões dos organismos multilaterais, à vinculação dos órgãos públicos de ensino superior às decisões do Ministério do Planejamento, no caso das instituições federais, o que transforma a educação superior em uma política submissa aos governos neoliberais (LEDA; MANCEBO, 2009).

A pauta de luta em favor da Assistência Estudantil prossegue no Governo Dilma, com o intuito de termos a materialização do PNAES enquanto Lei Federal e o aumento de recursos materiais, humanos, financeiros e de infraestrutura. Trata-se de um processo ininterrupto de ações e políticas que promovam, não apenas a democratização do acesso ao ensino superior, mas também a permanência e conclusão dos cursos aos estudantes, principalmente aos que possuem baixa condição socioeconômica (FONAPRACE, 2012).

Com o passar dos anos, os recursos orçamentários para Assistência Estudantil aumentaram. Em 2008, tivemos o recurso de R\$ 125,3, no primeiro ano de execução do programa, seguido de R\$ 203 milhões em 2009, somando, em 2010, R\$ 304 milhões. No ano de 2011, chegou a R\$ 400 milhões e em 2012, foram disseminados R\$ 504 milhões. Tal recurso é repassado às instituições federais através do PNAES a partir do qual são promovidas ações nas diversas áreas. (FONAPRACE, 2012).

Por mais, que os recursos financeiros tenham aumentado no passar dos anos, estes ainda são insuficientes para manter e expandir as ações do PNAES. No momento de contrarreforma universitária, a Assistência Estudantil surge no discurso governamental atrelada às ações de democratização do ensino superior público, exercendo a função de atribuir concretude a este processo. Na nossa compreensão, ainda que a Assistência seja uma probabilidade real de resposta às demandas dos graduandos para conclusão dos seus cursos superiores, sua incorporação, na nova fase da contrarreforma universitária nos anos 2000, se deu por causa da funcionalidade da mesma às propostas contrarreformistas em vigência na universidade pública brasileira (NASCIMENTO, 2013).

A função do programa de Assistência Estudantil ao projeto educacional dominante concretizado nas propostas da contrarreforma universitária dos anos 200, está comprovada nas conexões existentes entre a expansão da Assistência Estudantil permitida e as principais propostas dos programas da contrarreforma. Estes nexos estão especificados nas legislações do REUNI, do PNAES, e nos relatórios do Ministério da Educação e nos documentos do FONAPRACE, formulados nos anos 2000 (NASCIMENTO, 2013).

O REUNI que preconiza ações de Assistência Estudantil, tendo em vista a permanência dos estudantes no ensino superior. Não traz em seu corpo teórico à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, deliberada tanto no Artigo 207 da Carta Magna de 1988, quanto no Artigo 52 da LDB. Surpreendentemente, a palavra pesquisa não aparece uma só vez no Decreto que origina o REUNI; nem no documento de agosto de 2007, que normatiza e delinea o Decreto. Nas diretrizes acontece uma única referência à palavra extensão ao se aludir às políticas de extensão universitária, como uma dimensão do compromisso social da universidade. A expansão que se tem é voltada somente para o ensino, seguindo antigas lições do Banco Mundial (1994) (LEDA e MANCEBO, 2009).

Nos termos de Chauí (1999), estamos vivendo o triunfo do modelo da universidade operacional. Adaptando-se às exigências da ideologia neoliberal, a universidade modificou seus currículos, programas e atividades para assegurar a admissão profissional dos alunos no mercado de trabalho, afastando cada vez mais docência, pesquisa e extensão. Enquanto a universidade clássica preocupava-se com o conhecimento e a universidade funcional diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade operacional, por ser considerada uma organização, preocupa-se com estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Conduzida por contratos de gestão, aferida por índices de produtividade, avaliada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por mecanismos e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Organizada e estruturada por diretrizes e modelos completamente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus professores e curvam seus alunos a requisições exteriores ao trabalho intelectual. A dependência da universidade que se diz autônoma é visível a olho nu: o aumento excessivo de horas-aula, a redução do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pelo número de publicações, colóquios e seminários, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Não espanta, então, que esse operar colabore para sua contínua desmoralização pública e degradação interna (CHAUÍ, 1999).

Atualmente, a política de Assistência Estudantil vem sendo conservada por meio de empenhos pontuais, nem sempre satisfatórios, das unidades de assuntos comunitários e estudantis de cada IFES, dependendo, também, da sensibilidade das administrações universitárias. Com muito esforço, 60% das universidades mantêm programas de bolsas de assistência, 58% têm programas de alimentação e 50% possuem residências universitárias, o

que consideram parcialmente a assistência pretendida pelo FONAPRACE. (FONAPRACE, 2012).

Nascimento (2013) afirma que estamos vivendo uma nova fase da contrarreforma universitária que se desenvolve através do novo sentido de termos progressistas como democratização e reforma. Por exemplo, as pautas de luta outrora defendidas pela Assistência Estudantil são incorporadas mediante um novo significado às principais propostas contrarreformistas em curso.

Sendo assim, a atual expansão da Assistência Estudantil nas universidades federais está articulada com propostas do modelo produtivista, implementadas pelos programas da contrarreforma em vigência. Tais propostas pautam-se pelo controle das taxas de evasão e retenção, o controle de ociosidade das vagas das instituições, o incentivo à mobilidade estudantil e a necessidade de democratizar a universidade pública (NASCIMENTO, 2013).

Chauí (2003) afirma sobre a necessidade de desfazer a confusão atual sobre democratização do ensino superior e massificação. A massificação ocorre através de cursos de curta duração, ensino a distância, faculdades que não funcionam baseadas no tripé: pesquisa, ensino e extensão. Democratizar, significa ofertar uma política educacional igual para todos em termos de qualidade.

Chauí (2003, p. 10) apresenta três medidas necessárias para democratização do ensino superior público, a saber:

Para isso, três medidas principais são necessárias: a) articular o ensino superior público e outros níveis de ensino público. Sem uma reforma radical do ensino fundamental e do ensino médio públicos, a pretensão republicana e democrática da universidade será inócua. (...) b) reformar as grades curriculares atuais e o sistema de créditos, uma vez que ambos produzem a escolarização da universidade, com a multiplicação de horas-aula, retirando dos estudantes as condições para leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade. É preciso diminuir o tempo em horas-aula e o excesso de disciplinas semestrais. Dependendo da área acadêmica, as disciplinas podem ser ministradas em cursos anuais, permitindo que o estudante se aprofunde em um determinado aspecto do conhecimento. (...) c) assegurar, simultaneamente, a universalidade dos conhecimentos (programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo no que se refere aos clássicos de cada uma delas) e a especificidade regional (programas cujas disciplinas reflitam os trabalhos dos docentes pesquisadores sobre questões específicas de suas regiões). Assegurar que os estudantes conheçam as questões clássicas de sua área e, ao mesmo tempo, seus problemas contemporâneos e as pesquisas existentes no país e no mundo sobre os assuntos mais relevantes da área. Para isso são necessárias condições de trabalho: bibliotecas dignas do nome, laboratórios equipados, informatização, bolsas de estudo para estudantes de graduação, alojamentos estudantis, alimentação e atendimento à saúde.

A realização de tais mudanças incidirá positivamente na democratização da educação superior pública. É necessário instituir a Assistência Estudantil como política de Estado, regulamentada por Lei Federal. A Assistência Estudantil na contemporaneidade responde as demandas dos estudantes de modo seletivo, voltada para alunos de baixa renda. Nos termos de Nascimento (2013), a Assistência Estudantil passa a responder de modo focalizado, emergencial e restrito às questões de ordem econômica aos graduandos que entraram na universidade devido à implantação das propostas de massificação do ensino superior público.

A Assistência Estudantil não se deve constituir como uma ajuda paternalista, ao contrário, nota-se que as instituições que mantêm programas de assistência e fazem o acompanhamento do desempenho acadêmica destes estudantes verificam que seu rendimento escolar médio é igual, estatisticamente, ao dos discentes originários de camadas sociais de maior poder aquisitivo. Isto evidencia o quanto é importante investir na melhoria das condições e na qualidade de vida dos alunos carentes enquanto universitários. É dever estatal garantir a permanência de todos os estudantes no ensino superior público, bem como seu êxito (FONAPRACE, 2012).

Ao final deste capítulo podemos verificar que a democratização do acesso ao ensino superior encontra-se mais na compreensão do mero “ato de ingressar” sem levar em conta outros fatores que estejam diretamente direcionados à classe popular da sociedade. Tais fenômenos se esboçam na contramão do entendimento de que a democratização do acesso do ensino superior público precisa ser para todos, ou seja, não basta exclusivamente aumentar a oferta de vagas, é essencial, também, assegurar o ingresso, permanência e a formação de qualidade, permitindo o desenvolvimento acadêmico desses estudantes, cumprindo assim, com o papel da política educacional como direito e não como serviço não exclusivo do Estado (VELOSO; LUZ, 2013).

Compreendemos que a procura do arrefecimento das desigualdades sociais é essencial para a democratização da universidade e da própria sociedade brasileira, e isto não pode se deter apenas por meio do acesso à educação superior gratuita. É preciso a criação de estratégias que efetivem a permanência dos estudantes que ingressam na Universidade, diminuindo, assim, os efeitos das desigualdades expostas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que possuem dificuldades concretas para continuarem sua vida acadêmica com sucesso. (FONAPRACE, 2012).

4. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS I DA UFPB

Neste tópico, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa, como também realizar uma análise crítico-reflexiva fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011). Inicialmente, apresentaremos informações acerca da história da UFPB, suas pró-reitorias, especialmente a PRAPE, contextualizando sua origem, gestão, ações e os dados da supracitada Pró-reitoria.

4.1 HISTÓRICO E ARRANJOS SÓCIO-INSTITUCIONAIS PARA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB

Nossa pesquisa teve como lócus de investigação a Universidade Federal da Paraíba, justificamos a escolha desse espaço pelo fato de estarmos ligados ao programa de pós-graduação em educação dessa entidade, como também da adoção pela UFPB da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), aprovada pelo CONSEPE nº 09/2010 e a implantação do REUNI na instituição por meio da Resolução nº 27/2007 do CONSUNI. Sendo assim, baseando-se em informações do site da então universidade, apresentaremos de forma resumida sua história⁶. A UFPB foi criada por meio da Lei Estadual nº 1.366 de 02 de dezembro de 1955, sendo fruto da junção de escolas superiores. Nos anos de 1960, deu-se sua federalização, através da Lei nº 3.835 do referido ano, incorporando estruturas universitárias em João Pessoa e em Campina Grande. A estrutura da UFPB desenvolveu-se de modo *multicampi*, com campus nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. Tal característica diferenciava a universidade de outras instituições do país, já que muitas tinham suas atividades concentradas na área urbana.

No ano de 2002, a UFPB passou por um processo de desmembramento mediante a Lei nº. 10.419 de 9 de abril de 2002. Foi criada a Universidade Federal de Campina Grande, com sede na então cidade além dos campi de Cajazeiras, Sousa e Patos. A UFPB permaneceu com a sede na cidade de João Pessoa, tendo como campi as cidades de Areia e Bananeiras. Em 2005, ganhou mais um campus no Litoral Norte, abarcando as cidades de Mamanguape e Rio Tinto.

⁶Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico>. Acessado em 29 de out. de 2016.

A UFPB possui sete pró-reitorias, a saber: Pró-reitoria Administrativa; Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários; Pró-Reitoria de Promoção e Assistência ao Estudante; Pró-Reitoria de Graduação; Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; Pró-Reitoria de Planejamento e Pró-reitoria de pós-Graduação.

Nosso objeto de estudo encontra-se administrado pela Pró-reitoria de Promoção e Assistência ao Estudante (PRAPE), esta foi criada por meio da Resolução n.º 29 de 2010 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba. Outrora as ações voltadas para assistência e promoção dos estudantes eram coordenadas pela Coordenação de Assistência e Promoção Estudantil (COAPE), setor vinculado à Pró-reitoria para Assuntos Comunitários (PRAC).

Na Resolução, a motivação para criação da PRAPE justifica-se pela Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 206. Tais artigos asseguram o direito de todos à educação e estabelecem o dever do Estado na igualdade de acesso e permanência na escola. Considera-se também, a instituição do Decreto n.º 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional Assistência Estudantil, a necessidade de ampliar e dar maior efetividade à Assistência Estudantil, a dimensão dos processos de expansão e interiorização que ocorrem na UFPB, o aumento expressivo do número de vagas na graduação e, por fim, a adoção do sistema de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e para alunos autodeclarados negros, indígenas e para pessoas com deficiência.

Conforme as informações contidas no link da PRAPE⁷, a função principal desta pró-reitoria é planejar, coordenar e controlar as atividades de assistência e promoção ao estudante, visando, especialmente, à sua permanência nos cursos de graduação presencial.

Possui como público-alvo o aluno ingresso classificado em condição de vulnerabilidade socioeconômica, sendo o levantamento de tal condição realizado semestralmente, por meio de processos de cunho seletivo para concessão de acesso aos benefícios de permanência, como refeições nos restaurantes universitários, moradia nas residências universitárias, auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-transporte e auxílio-creche.

São órgãos que integram a PRAPE: a Coordenação de Assistência e Promoção Estudantil (COAPE) e a Superintendência de Restaurantes Universitários. Atualmente, a PRAPE tem como pró-reitor, o professor João Wandemberg Gonçalves Maciel, graduado

⁷ Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/?q=conh-prape> Acesso em: 29 de out. de 2016.

em Letras, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino e ao Mestrado Profissional em Letras. Como responsável pela COAPE, temos a professora Geysa Flávia Câmara de Lima, graduada em biblioteconomia e vinculada ao departamento de Ciência da Informação.

No tópico seguinte, apresentaremos de que modo estão organizados os órgãos da PRAPE, suas finalidades e responsabilidades na efetivação da política de assistência estudantil.

4.1.1 Gestão da Assistência Estudantil na UFPB

A construção desde item encontra-se fundamentada nos documentos disponíveis na página da PRAPE⁸ e tem como o objetivo de apresentar a Pró-reitoria de Promoção e Assistência ao Estudante (PRAPE), criada através da Resolução n.º 29, de 2010, com o foco nas unidades que compõem a supracitada Pró-reitoria.

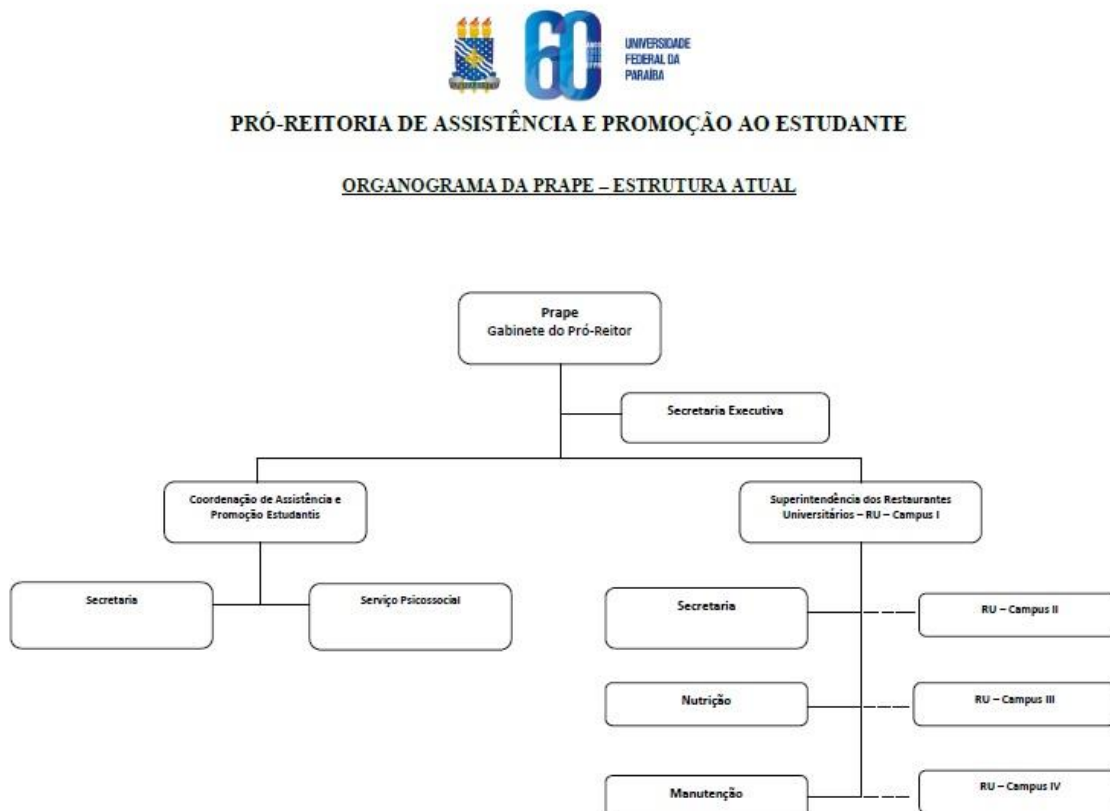
Para auxiliar o gabinete do pró-reitor, existe a secretaria executiva que é responsável pela comunicação institucional, atendimento ao público, captar as demandas e direcioná-las aos setores competentes, assim como gerenciar a agenda do Pró-Reitor e registros protocolares encaminhados ao gestor.

A Coordenação de Assistência e Promoção Estudantil (COAPE) possui como responsabilidades planejar e gerenciar as ações da PRAPE no que diz respeito à política de assistência estudantil, como também propiciar meios que visem garantir o desenvolvimento e a implantação da política e promoção ao estudante; desenvolver ações para integração dos discentes com o intuito de desenvolvê-los nas áreas acadêmica, artes e da cultura em geral e, por fim, coordenar a política de fomento ao esporte estudantil. A COAPE é responsável pela administração das residências universitárias do Campus I, bem como pelo lançamento de editais para o processo de permanência dos estudantes.

A Superintendência de Restaurantes Universitários gerencia, controla e planeja a utilização dos restaurantes da UFPB e fornece as refeições para as residências universitárias do Campus I. As refeições que são disponibilizadas são totalmente gratuitas e possuem acesso estudantes cadastrados pela PRAPE neste benefício. Para melhor compreensão das unidades que compõem a PRAPE apresentaremos o organograma disponibilizado na página da Pró-reitoria.

⁸ Disponível em: < <http://www.repositorio.ufpb.br/PRAPE/>> Acessado em 10 de ago. de 2017.

Ilustração 1: Organograma da PRAPE-UFPB – Estrutura Atual



Fonte: UFPB/PRAPE

A equipe da PRAPE é composta por assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas que nas particularidades das suas profissões, visam garantir a efetivação da política de assistência estudantil na UFPB.

No próximo item, abordaremos os benefícios ofertados pela Pró-reitoria que visam fortalecer o processo de acesso, permanência e êxito dos estudantes na universidade.

4.1.2 Benefícios sociais para a permanência na Assistência Estudantil na UFPB

Conforme informações contidas no Manual do Estudante da UFPB (2015) são benefícios que buscam contribuir para a permanência dos alunos na universidade: restaurantes universitários, residências universitárias, auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, auxílio-creche, apoio à realização de eventos e à participação em eventos

acadêmicos, ações em nível de saúde, programa de apoio aos centros acadêmicos, apoio aos alunos com deficiência.

Os editais para acesso aos benefícios são abertos semestralmente, no início de cada período. Podem se inscrever os alunos que estão em sua primeira graduação, sendo que somente os alunos de cursos presenciais podem concorrer aos benefícios; estes necessitam comprovar vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar per capita igual ou inferior a um e meio salário mínimo. Para pleitear os benefícios é preciso que os estudantes através do SIGAA, façam o cadastro único, cadastrem dados bancários, informem a situação socioeconômica e anexem os documentos solicitados nos editais em formato digital.

O processo de avaliação socioeconômica é de responsabilidade da equipe de assistentes sociais. A primeira etapa compreende atender todos os critérios exigidos em edital com as devidas comprovações e a segunda compreende traçar o perfil socioeconômico do aluno somado com as informações prestadas no Cadastro Único. Vale salientar, neste momento, o caráter contraditório das políticas sociais em tempos de neoliberalismo. Ao passo que se busca atender às demandas da sociedade, particularmente neste estudo, as necessidades dos estudantes à efetivação e ao direito à educação, por não possuírem caráter universal e terem irrisórias verbas orçamentárias, precisam se materializar de modo seletivo e focalizado.

Isso implica em políticas compensatórias, deixando de lado o viés universalista dos direitos sociais e humanos. Mesmo não sendo o objetivo desta dissertação a ação dos profissionais de serviço social da PRAPE, não podemos desconsiderar os rebatimentos da ideologia neoliberal na atuação desde profissional. Este, ao mesmo tempo em que busca incluir e viabilizar direitos, os exclui, pois, falta a oferta necessária para atender à demanda de alunos em vulnerabilidade social, que necessitam dos benefícios para permanecer na universidade. Passaremos a apresentar cada benefício ofertado pela PRAPE, seus valores e Campus onde se localiza.

O auxílio-moradia encontra-se no valor de R\$ 330,00 reais. Com esse valor, o estudante busca um local para residir e suprir outros gastos como energia, água, gás, internet, dentre outras despesas. Entendemos que a quantia é bastante baixa, tendo em vista os valores de aluguéis em bairros vizinhos da universidade, a exemplo dos bairros: Castelo Branco e Bancários.

O auxílio-alimentação é uma quantia de R\$ de 240,00 reais que está voltada para os alunos que são residentes e para os discentes que recebem o auxílio-moradia. Este valor é

para a alimentação dos finais de semana e feriados, uma vez que nestes dias o restaurante universitário encontra-se fechado.

No que tange ao auxílio-transporte este é concedido aos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social para ajuda-los a custear passagens em ônibus urbanos. Alunos matriculados em cursos nas unidades da UFPB do bairro de Mangabeira e da cidade de Santa Rita e residentes femininas da RUFET são assistidos por este benefício. O valor recebido pelos estudantes é baseado no valor da passagem (ida e volta) e nos dias de aula segundo o calendário acadêmico

O auxílio-creche possui o valor de R\$ 200,00 que visa custear creche para o discente cujo filho esteja na faixa etária entre seis meses a três anos, onze meses e vinte e nove dias.

No que diz respeito à residência universitária conforme o relatório de gestão da UFPB no ano de 2015, a universidade possuía 04 unidades em pleno funcionamento, localizadas: duas na cidade de João Pessoa (Campus I), uma em Areia (Campus II) e mais uma em Bananeiras (Campus III). Já pelo último relatório de gestão referente ao ano de 2016, atualmente, a universidade conta com 31 residências, respectivamente: duas em João Pessoa, dezenove em Areia e dez em Bananeiras. Encontra-se em estruturação mais duas residências sendo uma na cidade de Mamanguape e uma na cidade de Rio Tinto, enquanto não são assistidos pela residência os discentes que necessitam recorrem ao auxílio-moradia.

No tocante aos restaurantes universitários, conforme informações do relatório de gestão do ano 2016, a universidade possui 04 unidades, sendo: 01 em João Pessoa (Campus I), 01 em Areia (Campus II), 01 em Bananeiras (Campus III) e 01 em Rio Tinto (Campus IV). Na cidade de Mamanguape, encontra-se 01 em fase de finalização. Segue tabela fundamentada nos dados dos relatórios de gestão entre os anos 2010 a 2016:

Tabela 1: Distribuição de alunos atendidos nos restaurantes e residência universitária da UFPB – 2009-2016

Alunos atendidos por dia nos restaurantes universitários da UFPB					Alunos atendidos nas Residências universitárias da UFPB				
2009	2012	2013	2015	2016	2009	2012	2013	2015	2016
3138	5396	6630	8061	8000	914	914	1125	1079	1119

Fonte: Construída pela autora através dos relatórios de gestão 2010 a 2016.

O apoio à participação em eventos acadêmicos contempla o auxílio no custeio a passagens para participação em atividades acadêmicas e ao custeio no valor da inscrição. Para requisição, o estudante deve solicitar através de formulário disponível no link da PRAPE e comprovar através, de documentação, seu interesse e justificativa para participar do evento.

As atividades de atenção à saúde dos estudantes estão disponíveis no Hospital Universitário e no Centro de Referência e Atenção à Saúde (CRAS). Para ter acesso, é necessário que o estudante comprove o vínculo com a universidade, possua cartão do Sistema Único de Saúde e outros documentos de identidade.

Com o objetivo de assistir aos alunos com deficiência existe o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED). Este tem como finalidade conceder apoio pedagógico através do acompanhamento de um estudante bolsista, denominado apoiador, sendo que este deve ser do mesmo curso ou área do discente com deficiência. Outro benefício do programa é a compra de materiais permanentes para o uso e empréstimo aos alunos com deficiência.

De acordo com o que foi apresentado, podemos observar que os benefícios ofertados pela universidade estão na lógica dos mínimos sociais que, ancorados na ideologia neoliberal, não têm como objetivo atender as necessidades humanas em sua totalidade, haja vista que tal ideologia não prima em garantir direitos de cidadania e nem tampouco à distribuição da renda socialmente produzida, seus arautos naturalizam a pobreza e as desigualdades, estabelecendo problemas sociais em questões individuais.

Parafraseando Pereira (2006), a teoria neoliberal afirma que a admissão da existência de necessidades sociais não passa de mistificação de quem deseja estabelecer o domínio do Estado sobre as liberdades individuais, já que para esta corrente a única instituição que pode atender com eficiência e eficácia os anseios dos indivíduos é o mercado.

Temos a percepção de que as necessidades humanas são necessidades sociais dos sujeitos que acessam o direito à educação superior. Assim, compreendemos que, para além do acesso à universidade, o Estado possui a obrigação de garantir a permanência dos estudantes na educação superior, isto implica no comprometimento do poder público em atender as necessidades dos sujeitos, particularmente neste estudo, os estudantes que são assistidos pela política de assistência estudantil. Vejamos no próximo tópico a oferta atual e progressiva conforme descrição dos planos de desenvolvimento institucional da UFPB.

4.1.3 Oferta atual e progressiva da Assistência Estudantil na UFPB

Analisando os Planos de Desenvolvimentos Institucionais da UFPB (PDI) dos anos 2009-2012 e 2014-2018, podemos concluir que a política de assistência estudantil ganhou notoriedade no decorrer dos anos. Tal afirmação explica-se pelo fato do PDI (2009-2012) trazer como uma das prioridades da instituição o desenvolvimento da Assistência Estudantil, preconizando a desvinculação dessa política da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), enfatizando a necessidade da criação de uma Pró-reitoria que trate particularmente da assistência e da promoção ao estudante.

Como justificativa, o PDI afirma que é preciso atender a legislação federal que sugere uma unidade específica destinada para Assistência Estudantil em IES com o número de alunos acima de 10 mil, como também para garantir a política e os programas de assistência estudantil definidos no projeto REUNI/UFPB. O REUNI como visto no tópico 3.3, denominado “Fetichismo da democratização do ensino superior: reflexões pós LDB/1996”, é um programa federal que visa o aumento do número de vagas nas instituições federais de ensino e, com o crescimento do número de ingressos na universidade, conseqüentemente, se tem a ampliação de alunos que precisam ser assistidos pela política de assistência estudantil.

No projeto REUNI/UFPB (2007) temos o diagnóstico da situação dos programas de assistência estudantil antes da implantação do supracitado projeto, considerando amplas as ações realizadas no que diz respeito a quatro residências universitárias (masculina e feminina) e três restaurantes universitários, voltados para alunos oriundos de famílias com baixas condições financeiras. A materialização das ações visa à garantia do acesso, da permanência e da conclusão nos cursos de graduação, tendo uma perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento quantitativo e qualitativo.

Dessa forma, conforme afirmação do projeto REUNI/UFPB (2007), notamos que ações incipientes na área da assistência estudantil foram tratadas como vastas, possuindo um amplo objetivo, uma vez que, apenas com dois programas apontados no relatório, o projeto não conseguiu cumprir o que está estabelecido, já que o mesmo considera o crescimento de programas em cerca de 10%, nos últimos três anos. No entanto, afirma que a UFPB ainda possui uma demanda reprimida de cerca de 8%. Por esse motivo, insere como meta a redefinição e a implantação de uma política de assistência estudantil, que busque o crescimento no atendimento da comunidade estudantil oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo, no tocante aos programas de saúde, esportes, moradia e alimentação.

No PDI do quinquênio 2014-2018, temos como áreas de atuação definidas para a UFPB: o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão de processos e pessoas e a assistência estudantil. Como nosso interesse é área da assistência estudantil, neste campo a diretriz é a ampliação da política, assegurando a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, através das seguintes metas: reestruturação e ampliação das residências estudantis e dos restaurantes universitários; ampliação da oferta de bolsas da assistência estudantil; expansão das ações que promovam o desenvolvimento acadêmico, político e cultural e ampliação das políticas de assistência aos estudantes com deficiência.

Quadro 1 – Descrição das metas do PDI da UFPB 2009-2012 e 2014-2018

PDI 2009-2012	PDI 2014-2018
<ul style="list-style-type: none"> a) Aumentar o número de bolsas para alunos de graduação do centro; b) Implantar melhorias de condições habitacionais e de vida nas residências universitárias dos Campi da UFPB; c) Mensurar o número de alunos atendidos pelo RU; d) Efetivar melhorias nas instalações e estrutura organizacional do RU; e) Implantar o Núcleo de Assistência à Saúde, por campus, voltado o atendimento de especialidades; f) Aumentar a oferta de moradias nas residências universitárias; g) Criar a oferta de moradias nas residências universitárias do campus para alunos de pós-graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Reestruturação e ampliação das moradias estudantis, através de melhorias em infraestrutura e equipamentos; b) Ampliação no fomento de auxílios do tipo moradia; c) Reestruturação e ampliação dos restaurantes universitários, através de melhorias em infraestrutura e equipamentos; d) Manutenção dos restaurantes e residências universitárias; e) Ampliação das ações de atenção à saúde, por meio do acompanhamento psicológico e social e atendimento especializado CRAS; f) Expansão das ações relacionadas à mobilidade estudantil; g) Promoção da inclusão digital e de práticas desportivas e culturais; h) Ampliação no número de bolsas de apoio aos estudantes com deficiência e estágios remunerados; i) Expansão dos investimentos em cursos de línguas.

Fonte: Construído pela autora com base nos PDI's 2009-2012 e 2014-2018.

Os planos de desenvolvimento afirmam que a UFPB visa propiciar aos alunos espaços de formação acadêmica, política, esportiva, cultural e de vivência universitária, assumindo o compromisso de promover uma educação de cunho público, gratuito e de qualidade. Vejamos, em forma de quadro, as metas descritas nos planos: 2009-2012 e 2014-2018. Quando comparamos as metas apresentadas nos planos, vemos que ocorreu um

crescimento no número de metas no quadriênio 2014-2018, uma vez que este traz novas áreas para atuação da política de assistência estudantil, como a: inclusão digital, cursos de línguas, práticas esportivas e culturais que são de suma importância para trajetória acadêmica dos sujeitos da assistência estudantil.

Conforme análise do relatório de gestão do ano de 2016, a UFPB já superou algumas metas, a exemplo das metas estabelecidas no auxílio-alimentação, auxílio-moradia e apoio à pessoa com deficiência. Todavia, encontram-se em andamento as metas referentes à residência universitária e ao restaurante universitário. Conforme a tabela 2, não foi possível calcular o universo, uma vez que tem estudantes que possuem mais de um benefício.

Tabela 2: Parâmetros dos valores alcançados no PDI UFPB - 2014-2018

	2013	2014	2015	2016
Número de alunos atendidos/dia – Restaurantes Universitários	6.630	7.956	8.061	6.918
Número de alunos atendidos – Residências Universitárias	1.125	1.238	1.079	1.119
Número de alunos assistidos com auxílio-moradia/mês	726	944	1.201	2.390
Número de alunos assistidos com auxílio-alimentação/mês	1.186	1.423	1.582	2.431
Número de alunos com deficiência assistidos – Programa Bolsa Apoiador/mês	324	454	411	458

Fonte: PRAPE Relatório de Gestão 2016.

Analisando o PDI 2014-2018, como também os relatórios de gestão dos anos 2014, 2015 e 2016, percebemos que as metas relacionadas à atenção à saúde, inclusão digital e às práticas esportivas e culturais estão citadas como realizadas nos supracitados relatórios, mas não são exemplificadas, uma vez que não apresentam dados relativos à quantidade de alunos da assistência estudantil que têm sido atendidos pelas ações de saúde, nem de que modo tem ocorrido à inclusão digital dos discentes públicos-alvo da política.

O mesmo acontece com as áreas de esporte e cultura, o que nos leva a afirmar a necessidade da descrição dessas metas nos próximos relatórios de gestão do quadriênio 2014-2018. A segunda parte do capítulo trata-se da descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos através de entrevistas realizadas entre os meses de junho, julho e agosto de 2017.

4.2 PERSPECTIVAS DISCENTES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS I DA UFPB

Para o processo de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada optamos, neste momento de investigação pelos alunos universitários que moram na residência universitária do Campus I (João Pessoa). Escolhemos o referido Campus pelo fato possuímos vínculo ao Programa de Pós-graduação em Educação que se localiza na cidade de João Pessoa e pelo fato da PRAPE está localizada na cidade de João Pessoa-PB. Justificamos a seleção da amostra de estudantes residentes, pois estes para além de já serem assistidos pela residência universitária, também utilizam o restaurante universitário e o auxílio-alimentação para os finais de semana. Vivenciam assim, as dificuldades e possibilidades que a política de assistência estudantil apresenta para a permanência dos discentes nos cursos de graduação da UFPB. Outra motivação trata-se da escassez de trabalhos acadêmicos referentes à assistência estudantil como política de permanência na UFPB, não sendo encontrado nenhum trabalho em nível de mestrado e doutorado sobre o assunto no Programa de Pós-graduação em Educação da referida universidade.

Neste sentido, é relevante desvelar e analisar a percepção discente da política de assistência estudantil no campus I da UFPB, tendo em vista o entendimento da política como direito social e humano dos alunos que se encontram em vulnerabilidade social, os quais necessitam de assistência para garantir o direito à educação superior.

Sendo assim, através de grupos de rede social (facebook), deixamos o convite para estudantes que são assistidos pela residência universitária, explicando o objetivo geral e os específicos da pesquisa, deixando anexo o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os alunos que apresentassem disponibilidade pudessem ler e compreender os procedimentos da pesquisa. Os discentes que aceitaram o convite deixaram seus e-mails, e através destes, foram marcados o dia, a hora e o local para ser realizada a entrevista.

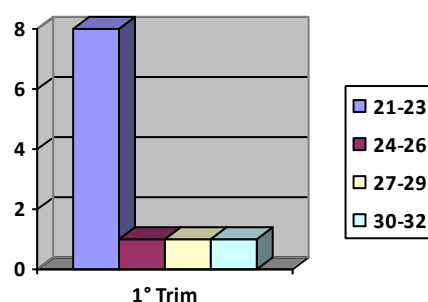
Como dito na introdução desta dissertação, todas as entrevistas foram concretizadas em locais da UFPB, sendo que a maioria delas ocorreu na residência mista do campus I

(masculina e feminina), o que foi bastante proveitoso e ofertou a observação dos quartos no que diz respeito à infraestrutura e à manutenção. Conhecemos locais de uso coletivo, como: cozinha, lavanderia, praça e sala onde é servido o café-da-manhã, o que nos proporcionou a reflexão crítica sobre as problemáticas enfrentadas no dia a dia pelos residentes e as possíveis soluções que os discentes têm encontrado ou realizado para superar as dificuldades presentes no cotidiano da vida acadêmica. A história é dinâmica e a luta por direitos de cidadania é permanente, principalmente por direitos sociais que são frutos do processo de luta de segmentos populares, sindicais e estudantis.

Apresentamos os resultados alcançados, por meio de 11 entrevistas realizadas com os estudantes da residência, sendo que um deles representa a coordenação da residência masculina e feminina, que é composta por seis integrantes. Segundo solicitação feita em agosto/2017 ao portal de transparência da UFPB, a instituição possui: 290 alunos assistidos pela residência universitária masculina e feminina, dos quais 113 são do sexo feminino e 177 do sexo masculino; já a residência Elizabeth Teixeira atende 29 alunas. Nossa amostra constitui-se de 02 alunas da residência Elizabeth Teixeira, 08 alunas da residência universitária masculina e feminina, como também 01 aluno que representa a coordenação da casa.

O perfil dos entrevistados encontra-se dividido em: faixa etária, curso, período, origem familiar, escolaridade dos pais, profissões dos pais e trajetória escolar. No que diz respeito à idade dos sujeitos da pesquisa: 08 deles encontram-se na faixa etária de 21 a 23 anos; 01 estudante na faixa entre 24-26 anos; 01 estudante na faixa entre 27 a 29 anos e 01 na faixa entre 30 a 32 anos.

Gráfico 1: Distribuição da Amostra por Faixa etária



Fonte: Primária

Esse dado nos levar a refletir sobre o crescimento de jovens que estão entrando na universidade na faixa etária entre 18 e 24 anos, conforme preconizado pelo Plano Nacional da Educação em sua meta 12. De acordo com a Síntese dos indicadores sociais (2016), a expansão do acesso à universidade foi incentivada por diversas políticas públicas, além da conjuntura favorável à ampliação do acesso ao ensino superior, motivado pela correção do fluxo escolar e pela melhora na condição financeira das famílias que liberam jovens para prosseguirem nos estudos ao invés de se dedicarem unicamente ao trabalho. Essas políticas são: a de aumento das reservas de vagas nas instituições públicas para alunos com deficiência, alunos oriundos de escola pública, etnias específicas, dentre outras. Vale salientar que o processo está em curso, que as mudanças ocorrerão paulatinamente e que necessitam de continuidade de investimentos para que se tenham transformações significativas na dívida educacional do país.

Tabela 3: Distribuição dos universitários da UFPB referente a amostra da pesquisa em relação ao curso e o período acadêmico - 2017

Curso	Período	Turno	%
1-Letras Inglês	6°	Noite	0,9
2-Pedagogia	3°	Tarde	0,9
3-Serviço Social	4°	Noite	27,27
	8°	Tarde	
	6°	Tarde	
4-Pedagogia	10°	Noite	0,9
5- Enfermagem	10°	Integral	0,9
6- Ciências das Religiões	3°	Noite	0,9
7- Teatro	3°	Tarde	0,9
8-Psicopedagogia	6°	Tarde	0,9
9- Engenharia de energias renováveis	5°	Integral	0,9
Total	11		100

Fonte: Primária

A maioria dos entrevistados que utilizam da assistência estudantil, encontra-se em cursos que ocorrem durante o dia, sendo a parte noturna ocupada para a leitura de textos, preparação para avaliações e participação em eventos acadêmicos. Sem esse apoio público, tais estudantes não teriam disponibilidade de tempo e condições financeiras de arcar com os custos da formação.

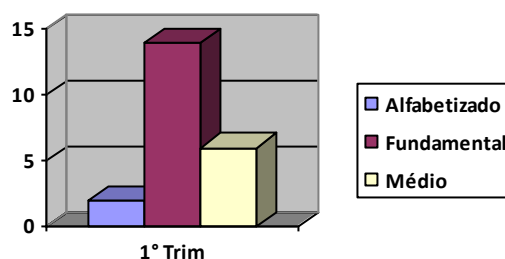
Tabela 4: Distribuição dos universitários da UFPB por origem municipal

Municípios	Nº	%
Municípios da Paraíba		
Santa Luzia Itapororoca Pombal Pedras de Fogo Mari Pedra Branca Jacaraú	08	72,72
Estados da região nordeste		
Ceará Pernambuco	02	18,18
Outros Estados		
São Paulo	01	9,09
Total	11	100

Fonte: Primária

Mesmo com a política de interiorização das universidades em áreas distantes dos centros urbanos nos últimos governos, podemos observar que os estudantes entrevistados procuram por cursos ofertados em cidades com área majoritariamente urbana. Analisaremos, mais adiante, os motivos que levaram os estudantes a escolherem a UFPB – Campus I, localizado na capital do Estado, uma cidade que apresenta mais oportunidades de trabalho e qualidade de vida.

Gráfico 2- Distribuição da amostra da pesquisa em relação a escolaridade dos pais



Fonte: Primária

No tocante à escolaridade dos pais, observamos no gráfico 02 que o nível ensino fundamental foi o que apresentou maior índice, seguido do nível médio e da alfabetização. Este dado corrobora com a desigualdade educacional do país, revelando que o público da assistência estudantil necessita da intervenção pública para acessar e manter-se na educação superior. As profissões destes, em sua maioria englobam funções, como: empregada doméstica, pedreiro, agricultor, autônomo, vigilante; tais profissões não oferecem nível salarial e condições adequadas que assegurem a chegada e a permanência dos filhos no ensino médio e superior.

Tabela 5: Distribuição da amostra da pesquisa em relação à trajetória escolar

Trajетória Escolar	Nº	%
Origem Escola pública com curso pré-vestibular	05	45
Origem Escola pública sem o curso preparatório pré-vestibular	06	55
Total	11	100

Fonte: Primária

No que diz respeito à trajetória escolar dos entrevistados, notamos que todos os sujeitos da pesquisa são de origem de escola pública, nenhum deles estudou por meio de bolsas em instituições particulares ou filantrópicas. A maioria não fez nenhum curso preparatório para o ingresso na UFPB, sendo que dos onze entrevistados, cinco estudantes fizeram cursos preparatórios para o acesso ao ensino superior, no entanto, foram cursos gratuitos. Tal dado nos leva a refletir sobre as diferenças na trajetória escolar de alunos da escola pública e dos alunos da escola privada, considerando que estes últimos, além de todo aparato ofertado pela instituição privada, ainda contam com o preparo em cursinhos particulares aos finais de semana.

4.2.1 Percepção dos discentes da Assistência Estudantil

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo temático possui categorias que são constituídas do processo de qualificação a partir das leituras flutuantes das entrevistas. Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa estes serão identificados através dos nomes

de plantas que apresentam resistência ao calor, simbolizando estes estudantes, que apesar das dificuldades, prosseguem em busca da conclusão dos seus cursos superiores.

Escolhemos uma metodologia de exposição dos dados colocando para cada conteúdo temático divisões nas tabelas, articulando a pesquisa qualitativa e a quantitativa. O primeiro quadro apresenta a definição das categorias elaboradas das narrativas, respeitando o critério de múltipla exclusão, enquanto o segundo apresenta os discursos dos sujeitos da pesquisa e, por fim, o número de participantes que apareceram por subcategoria e o percentual correspondente.

Tabela 6: Motivação para a escolha do curso de graduação a ser realizado na UFPB

CATEGORIA Motivação para a escolha do curso	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
SUBCATEGORIA Identificação com a área (Respostas que expressam o desejo em realizar o curso por questões de aptidão e habilidade).	<p>“Sempre gostei da língua inglesa, pensava que ia aprender a falar em inglês. Estudava na escola e tinha um amigo que me incentivava e ensinava um pouco.” (Camomila)</p> <p>“Fiz técnico de enfermagem, mas não quis ficar na área. Tive algumas experiências como professora substituta no interior, aí gostei muito. Por isso escolhi este curso.” (Babosa)</p> <p>“De início não compreendia muito bem do que se tratava o curso. A escolha estava relacionada ao caráter social do curso.” (Espirradeira)</p> <p>“Sinceramente eu não sabia muito que escolher, morava no interior a vida toda, nunca tive vontade de ir para área de exatas, também tinha aquele velho preconceito em ser professora, eu também não queria esta área, e eu sempre gostei e tive uma afinidade com serviço social ou psicologia. Aí acabei escolhendo serviço social.” (Cosmo)</p> <p>“Eu já trabalho com teatro há 9 anos, eu trabalhava na minha cidade, em um grupo lá desde os 14 anos de idade, acabei terminando o ensino médio e viajei para fora, fiz um teste em Recife e passei e viajei com uma companhia por 2 anos, aí quando voltei, parei e decidir que era isso que queria. Saí da companhia e fiquei em Recife, estudando dois anos lá numa Escola de Artes, fiz a entrada para cá e passei.” (Flor-de-coral)</p> <p>“Curiosidade, porque eu não sabia que existia. Aí quando eu comecei a ver o curso e tal, quando eu entrei no primeiro período eu comecei a gostar e ficar mesmo no curso.</p>	06	54,54

	Estou gostando bastante do curso.” (Hera)		
SUBCATEGORIA Perspectiva de satisfação pessoal (Respostas obtidas que revelam a vontade de atingir um desejo pessoal)	<p>“Eu sempre gostei de química e agronomia, mas agronomia só tinha na cidade Areia-PB e eu queria vir morar em João Pessoa-PB. Eu queria passar para alguma engenharia e conseguir para essa.” (Alho-negro)</p> <p>“Análise da estrutura curricular. Perspectiva de satisfação pessoal ao cursar um curso que aparentemente me era ideal.” (Bromélia)</p> <p>“O que me incentivou muito a entrar na área de saúde, até porque lá em casa mais minha família é voltada para área da educação, professor, mas o que me levou a escolher a profissão foi querer ajudar o próximo, fazer diferente, porque eu fui atendida mal na unidade de saúde e desde os 13 anos eu coloquei na cabeça que eu não queria ser assim, queria ajudar as outras pessoas sem a arrogância que o senhor me atendeu, aí eu quero fazer diferente, meu foco na área da saúde foi isso.” (Rizoma)</p> <p>“Eu queria fazer uma universidade federal, na minha cidade não tinha nenhum curso que eu gostava. Sempre gostei da área de educação e por isso resolvi fazer psicopedagogia.” (Lavanda)</p> <p>“Foi que eu vi uma reportagem sobre pessoas transexuais, e fiquei com vontade de estudar a questão da transexualidade na infância, sabe como a escola via isso, por que não é uma coisa que a gente ver todo dia e também não é uma coisa que é facilmente aceita.” (Alecrim)</p>	05	45,45
Total		11	100

Fonte: Primária

As categorias expressam os motivos que levaram os estudantes universitários a decidirem qual o curso que fariam na UFPB. Diante de várias opções, as respostas que obtemos perpassam por duas subcategorias a de identificação com a área e a de perspectiva de satisfação pessoal. Observamos nas respostas, que mesmo não sabendo de fato se iriam gostar do curso escolhido e até mesmo apresentando frustrações, como a participante (Camomila) que idealizou o aprendizado da língua inglesa, mas, percebeu que somente pela graduação escolhida não iria alcançar seus objetivos. Os estudantes expressaram em seus discursos a identificação com a área escolhida já que todos afirmaram gostar dos cursos que fazem, sendo que duas falas descreveram a experiência na área escolhida sem a formação em nível superior, o que interferiu positivamente na escolha do curso.

Conforme Almeida e Pinheiro (2008), quando escolhemos nossa profissão não só consideramos nossos desejos e habilidades, como a maneira como vemos o mundo e a própria maneira como nos enxergamos, as informações que nos rodeia sobre as profissões, as influências externas provenientes do meio social, dos pares e especialmente da família. São diversos os fatores que contribuem para escolha de um curso, desde características pessoais a convicções políticas e religiosas, valores, crenças, contexto socioeconômico, família e pares (ALMEIDA; PINHEIRO, 2008).

Os discentes demonstram ter satisfação em cursar as graduações escolhidas, já que em suas afirmações estes apresentam motivações que perpassam desde a vontade de cursar engenharia a realizar um curso em uma universidade federal. Podemos notar que eles expressam desejos pessoais em exercer as profissões escolhidas. Nesse contexto, os discentes pretendem, em suas atuações como profissionais, desenvolver práticas que contribuam para a diversidade e a humanização dos serviços públicos, considerando experiências negativas que culminaram na vontade de realizar a graduação na área da saúde com a finalidade de ressignificar e proporcionar mudanças enquanto profissional dessa área. Vale salientar a importância da grade curricular na motivação para escolha da graduação, já que as disciplinas e suas ementas contribuíram para a realização do curso.

A respeito das respostas obtidas na questão sobre a motivação em escolher cursar a graduação na Universidade Federal da Paraíba, as categorias que surgiram foram: localização, acesso à universidade e prestígio social.

Tabela 7: Escolha da UFPB

CATEGORIA Escolha da universidade	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
SUBCATEGORIA Localização Capital do Estado (Nesta categoria encontram-se as respostas que afirmaram a escolha da UFPB (Campus I) pela questão de proximidade entre a cidade de origem e o Campus I, pelo desejo em morar em João Pessoa ou que apresentam a moradia na capital como possibilidade para trabalho, lazer, dentre outras questões).	<p>“A cidade de João Pessoa, eu queria vir morar aqui. Pois aqui eu tinha como conciliar estudos, ver se consigo trabalho e tem mais opções de lazer. Sempre gostei dessa cidade.” (Alho-negro)</p> <p>“A questão da localização por ser próximo e porque o meu curso só tem na UEPB à tarde e na época eu trabalhava e não tinha como estudar à tarde. Por isso, coloquei para a UFPB.” (Camomila)</p> <p>“Foi à cidade de João Pessoa-PB.” (Alecrim)</p>	07	63,63

	<p>“Porque era mais próximo da minha casa, não tinha como eu ir para outro lugar, era tudo muito longe da minha realidade.” (Babosa)</p> <p>“Porque é mais próximo.” (Rizoma)</p> <p>“Porque na UFPE só tem licenciatura, aqui temos licenciatura e bacharel. Teatro só tem mais próximo na UFPE e na UFPB, como na UFPB tem bacharel preferir aqui. Não quero só licenciatura, já trabalhei como professora, mas não e minha praia não. Quero ir para lado de pesquisa, crítica teatral, bacharel me guia para esse lado.” (Flor-de-coral)</p> <p>“Querida morar em João Pessoa-PB. Saí de casa e conhecer lugares novos.” (Lavanda).</p>		
<p>SUBCATEGORIA Acesso a UFPB (A categoria apresentam falas que expressam o acesso a UFPB como única oportunidade em realizar um curso superior).</p>	<p>“Não é que eu escolhi a UFPB, foi porque eu passei na UFPB. Na minha época eram quatro provas, era o momento de transição do PSS para o Enem. Só tinha aqui e a UEPB. E acabei passando aqui.” (Cosmo)</p> <p>“Ter conseguido a nota de corte para a instituição através do SISU.” (Hera)</p>	02	18,18
<p>SUBCATEGORIA Prestígio e status social numa Universidade Federal (Nesta categoria encontram-se as respostas obtidas que trazem o prestígio social em está no curso de uma universidade federal).</p>	<p>“Prestígio da instituição, estrutura acadêmica, e facilidade de encontrar informações.” (Bromélia)</p> <p>“A UFPB é a universidade de referência para aqueles que moram no interior. Sem dúvidas, esse foi o principal fator, seguido pelo conhecimento das oportunidades que ali haviam, relacionados à pesquisa, extensão e ensino.” (Espirradeira)</p>	02	18,18
Total		11	100

Fonte: Primária

De acordo com as respostas acima, notamos que os discentes escolheram a UFPB por conta da localidade, pois, mesmo estudando e morando em João Pessoa-PB, estes desejam estar perto de casa e da família, o que nos leva a pensar sobre a importância dos

laços e vínculos de afetividade com familiares e amigos da cidade de origem, já que, de certo modo, oferecem suporte em momentos de fragilidade no decorrer do curso. Outro ponto importante é compreender a realização da graduação em João Pessoa-PB, como possibilidade para novas oportunidades e mudanças significativas nas vidas dos estudantes. Nesse aspecto, destacam-se a busca por empregos, bem como o anseio em desfrutar de momentos de lazer na cidade, já que em suas as suas cidades de origem os estudantes têm poucos espaços de lazer.

O acesso à universidade no Brasil está marcado por desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, de acordo com a classe social do estudante, ter acesso ao ensino superior já é um grande obstáculo a ser superado. Excedido esse primeiro entrave, estes percebem que não podem desperdiçar a oportunidade de cursar uma graduação em uma instituição pública, haja vista a escassez de políticas públicas que preconizam a democratização do acesso à universidade.

Sendo assim, contextualizando Santos (2011), quanto maior a desigualdade, maior será a dificuldade de o sujeito inserir-se na sociedade; se a entrada na educação superior é difícil é porque a desigualdade é vasta. Vale salientar, que estes jovens estudantes carregam uma trajetória educacional fragilizada, precária e fragmentada, como nos aponta Sampaio (2011) que, sem dúvida, prejudicam e diminuem as chances do ingresso na educação superior pública.

Podemos notar que o ingresso nas instituições públicas é vislumbrado pelo aluno independente da sua classe social e econômica. Perpassa pelo imaginário dos estudantes que terminam o ensino médio o desejo de ingressar na educação superior pública, já que, esta é considerada em nossa sociedade como lugar de grande prestígio social, no tocante à construção do saber nas áreas de pesquisa, extensão e ensino. Ademais, cabe ponderar o intento dos alunos em cursar uma universidade federal por questões de prestígio, já que para estes, ser aluno de uma instituição federal é mais significativa do que ser aluno de instituições particulares e até mesmo de universidades públicas estaduais.

Com o objetivo de sabermos sobre a trajetória educacional em nível superior das famílias dos residentes, questionamos aos discentes quais dos seus familiares possuem graduação ou estão fazendo algum curso de nível superior. Nesta questão, apresentou-se como categoria: Acessibilidade à educação superior na família.

Tabela 8: Inserção da família no ensino superior

CATEGORIA Inserção da família no ensino superior	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
<p>SUBCATEGORIA</p> <p>Inserção da família no ensino superior (Nesta categoria encontram-se todas as respostas obtidas que trazem os familiares que possuem graduação ou estão fazendo curso de nível superior.).</p>	<p>“Meu tio possui doutorado em matemática e meu avô é formado em economia.” (Alho-negro)</p> <p>Tenho somente uma prima que faz serviço social aqui na UFPB. (Camomila)</p> <p>“Tenho uma prima que terminou enfermagem, tenho meu padrasto que terminou logística, um tio que fez administração.” (Alecrim)</p> <p>“Duas tias maternas possuem licenciatura em matemática e história respectivamente, dois primos por parte de pai possuem licenciatura em química e bacharelado em Engenharia civil e minha irmã cursa Psicopedagogia na UFPB.” (Bromélia)</p> <p>“Tenho meu irmão, que já está faz no doutorado em matemática.” (Babosa)</p> <p>“Sempre gosto de afirmar o caráter elitista das Universidades. Venho de uma família numerosa, são mais de trinta primos. Eu fui a segunda a entrar em uma Universidade pública. Atualmente somos eu e minha irmã, que faz na Estadual, e um primo que já é formado, mas que agora faz EAD pela UFPB.” (Espirradeira)</p> <p>“Tem bastante. Tem vários primos advogados, tenha uma prima que faz ciências biológicas e tem uma que faz pedagogia.” (Cosmo)</p> <p>“Minha irmã fez educação física na UFPB, ela morava na residência lá do centro. Aí foi que eu conheci a residência.” (Rizoma)</p> <p>“Eu tenho uma prima que é formada em jornalismo.” (Hera)</p>	11	100

	<p>“Ninguém, sou a única da família.” (Flor-de-coral)</p> <p>“Duas tias maternas possuem licenciatura em matemática e história respectivamente, dois primos por parte de pai possuem licenciatura em química e bacharelado em Engenharia civil e minha irmã cursa serviço social.” (Lavanda)</p>		
Total		11	100

Fonte: Primária

De acordo com as respostas dos discentes, podemos observar que exceto uma aluna afirmou não ter nenhum integrante da família realizando curso superior ou que já tenha concluído. Isso é significativo nesta análise qualitativa, já que revela a dificuldade de ingresso ao ensino superior, mesmo diante de políticas de expansão do acesso. Todavia, cabe ressaltar que o crescimento de pessoas que concluíram ou que estão na graduação é fruto de políticas de expansão como vimos no tópico 3.3 que trata do fetiche da democratização do ensino superior: reflexões pós LDB/1996.

Outro ponto relevante são as relações contraditórias entre o Estado e a sociedade civil. Tais relações à medida que geram tensões e retrocessos para a política de educação superior, a exemplo dos cortes no financiamento público em educação, ao mesmo tempo estabelecem leis de políticas de ações afirmativas para segmentos minoritários ou em situação de vulnerabilidade social, sendo fundamental a atuação dos movimentos sociais e estudantis neste processo de inclusão das ditas minorias no ensino superior.

Na tabela 10, temos elencada a categoria das maiores despesas dos estudantes da residência do Campus-I, localizado na cidade de João Pessoa-PB.

Tabela 9: Despesas para a realização do curso

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
Despesas para a realização do curso SUBCATEGORIA Disponibilidade de condições materiais (A categoria apresenta as principais necessidades dos discentes no curso de graduação).	<p>“Alimentação, cópias e internet.” (Alho-negro)</p> <p>“Alimentação, materiais de limpeza, internet, apostilas e livros.”(Camomila)</p> <p>“Acho que com internet, porque mesmo a residência tendo internet</p>	11	100

	<p>compartilhada ela não alcança em todos os lugares, ou quando pega cai logo, a gente tem que contratar um serviço por fora. Também gasto muito com alimentação, mesmo tendo o R.U, por exemplo, tenho aula à tarde que vai até as 18h20, ou você desce mais cedo e acaba perdendo o conteúdo, a explicação do professor, uma atividade, ou você fica e perde o R.U que fecha às 18h30.” (Alecrim)</p> <p>“Todas as despesas que derivam do fato de eu não ser de João Pessoa. Isso inclui alimentação e transporte etc.” (Bromélia)</p> <p>“As minhas despesas são com os materiais para estudo, com lanche e transporte. Também agora na reta final estou pagando internet, porque o WI-FI da residência não é bom. O Anexo onde eu moro não pega internet.” (Babosa)</p> <p>“As maiores despesas são relacionadas ao próprio custo do curso, que necessita de acesso a livros, textos, elaboração de trabalhos, viagens, etc.”(Espirradeira)</p> <p>“Internet, passagens, cópias dos textos e alimentação.” (Cosmo)</p> <p>“Transporte, xerox, mesmo recebendo auxílio-transporte, porque eles são dão duas passagens por dia, e eu tenho que fazer estágio na unidade de saúde que fica fora, assim gasto quatro passagens por dia. E comida, lanche essas coisas, apesar de que melhorou muito com a quarta refeição, desde ano passado que temos. Também gasto com internet.” (Rizoma)</p> <p>“Despesa aqui eu tenho mais com alimentação, passagens, cópias, quando volta o período eles pedem muita coisa, também gasto com lazer com amigos, gasto com internet, porque o wi-fi da residência não pega, aí a gente tem que se juntar e dividir, no meu caso, divide eu, minha colega de quarto e outra menina que fica no</p>	
--	---	--

	<p>quarto da frente.”(Hera)</p> <p>“Na verdade eu não gasto muita coisa, porque eu não vivo aqui, eu sobrevivo. O auxílio-alimentação não dá para se alimentar, então você acaba se juntando nos finais de semana e feriados com os colegas, para poder se alimentar. Gasto com xerox, livros e internet.”(Flor-de-coral)</p> <p>“Na verdade eu não gasto muita coisa, porque eu não vivo aqui, eu sobrevivo. O auxílio-alimentação não dá para se alimentar, então você acaba se juntando nos finais de semana e feriados com os colegas, para poder se alimentar. Gasto com xerox, livros e internet.” (Lavanda)</p>		
Total		11	100

Fonte: Primária

Analisando os apontamentos dos discentes, observamos que é necessária a disponibilidade de condições materiais que proporcionem o processo de ensino e aprendizagem que atendam as demandas de todas as classes e segmentos sociais, especialmente, de alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, público-alvo da política de assistência estudantil da UFPB. Podemos observar que as principais necessidades dos alunos incluem áreas de atuação do PNAES, como: inclusão digital, transporte e alimentação. Sendo assim, entendemos que as ações realizadas pela PRAPE e que estão descritas nos relatórios de gestão 2010 a 2016 não contemplam totalmente as demandas dos estudantes, haja vista as respostas obtidas.

Parafraseando Pereira (2006), a ideologia neoliberal reconhece as necessidades sociais como mistificação de que deseja impor ao Estado o domínio das liberdades individuais, já que só existe uma instituição passível de responder as demandas com eficiência e eficácia, a saber: o mercado. Todavia, acreditamos que o conceito de cidadania e seu exercício perpassam por políticas públicas estatais que garantam ao cidadão o usufruto dos direitos sociais, civis, humanos, políticos, dentre outros. Neste sentido, temos a percepção de necessidades humanas como necessidades sociais dos sujeitos que acessam o direito à educação superior e do reconhecimento da obrigação do poder estatal em atendê-las, já que estamos em uma sociedade orientada pelo neoliberalismo, que não prima em

garantir direitos e nem tampouco em distribuir a riqueza socialmente produzida, haja vista o entendimento dos arautos do capital de naturalização da pobreza e das desigualdades.

No que diz respeito às soluções encontradas pelos residentes em atender seus dispêndios e solucionar as dificuldades que estes têm encontrado, apresentam como subcategorias: o apoio sócio-familiar, trabalho e a intervenção estatal.

Tabela 10: Soluções encontradas para gastos e dificuldades

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
<p>Soluções encontradas para gastos e dificuldades</p> <p>SUBCATEGORIA</p> <p>Apoio sócio-familiar (A categoria expressa às falas dos alunos que engloba o auxílio da família e amigos na materialização do curso de graduação, para além do auxílio estatal).</p>	<p>“Conto com a ajuda dos meus pais e do auxílio-alimentação.” (Alho-negro).</p> <p>“Consigo com o auxílio de alimentação (R\$240,00 mensal) e divido as despesas com a colega de quarto. Procuo solucionar as dificuldades com a ajuda de amigos que também são do curso, através de vídeos do youtube e escutando música. Também conseguir hoje uma vaga no curso do DLEM que vai me ajudar bastante. Muitas pessoas elogiaram o curso de extensão do DLEM. Procuo superar as dificuldades por conta própria mesmo, já que o curso não é para ensinar a língua e sim lecionar.” (Camomila)</p> <p>“Com a ajuda da minha família, que mesmo não mandando sempre dinheiro, pelas condições deles, me ajudam sempre que podem.” (Cosmo).</p> <p>“Tenho ajuda dos meus pais, auxílio-alimentação e fiz estágio o ano passado remunerado, ajudou bastante. Bem complicado se manter, a pessoa tem que ser organizada para conseguir.” (Lavanda).</p>	04	36,36
<p>SUBCATEGORIA</p> <p>Trabalho (Nesta categoria apresentamos as respostas dos discentes que remetem ao exercício laboral para conseguirem estudar, para além do auxílio do Estado e da família).</p>	<p>“Fazia alguns bicos e conto com a ajuda do meu irmão. O que me ajuda bastante também é que pago por mês a Xerox, o menino me deixa fazer uma conta e pagar no final do mês, a mesma coisa faço na lanchonete. Isso me ajuda bastante.” (Babosa).</p>	03	27,27

	<p>“Antes eu pedia aos meus pais, pedia um valor mínimo de 50 reais, porque eu sei que eles não podem mandar mais, um valor muito grande assim. Aí eu digo me dê 50 reais que eu me viro aqui, mas não é todo mês que eu peço não. Tem mês que deixo reservado o dinheiro para pagar a internet, mas tem mês que estou super apertada e não consigo guardar esse dinheiro e acabo recorrendo a eles. Mas, esse mês eu fiz uns serviços de Buffet, monitora de brinquedos, um valor muito irrisório, 30 reais, mas dá para ajudar. Enfim me viro fazendo bicos e arrumando trabalhos temporários.” (Hera)</p> <p>“Eu faço bico, de vez enquanto aparece uma apresentação, um amigo chama para fazer uma oficina, aí rola um cachê, meus pais não podem me ajudar, mas de vez enquanto mandam uns 50 reais, mas aí evito para não deixar eles preocupados. Eles não sabem de fato como é minha situação aqui.” (Flor-de-coral)</p>		
<p>SUBCATEGORIA Intervenção estatal (A categoria apresenta as respostas que expressam a atuação do Estado na garantia do acesso e da permanência na educação superior).</p>	<p>“A universidade fornece uma quantia de 240 reais para alimentação nos finais de semana e feriados, eu acabo usando essa quantia para internet e para alimentação nos finais de semana e feriados e para alimentação nos dias que eu não consigo desce para o R.U Também tinha os 400 reais da monitoria que acabaram agora no mês de julho.” (Alecrim)</p> <p>“Eu dependo da assistência estudantil onde sou beneficiada com auxílio moradia através da residência universitária e auxílio alimentação através do Restaurante universitário. Sobre as dificuldades estão longe de serem solucionadas. O que fazemos é cobrar diariamente, inclusive por medidas drásticas como ocupar a reitoria, melhorias e plena efetivação na implantação do PNAES. No mais, buscamos eu e diversos amigos nos adaptar para conseguirmos realizar as atividades do curso.” (Bromélia).</p>	04	36,36

	<p>“Na maioria das vezes utilizava o vale refeição que era disponibilizado pela universidade para nos alimentarmos nos finais de semana, quando o restaurante não era aberto. Desta forma, dividia o valor com a comida e as despesas do curso. No mais, busco a articulação com os movimentos sociais que lutam diariamente por uma Assistência Estudantil ainda melhor.” (Espirradeira)</p> <p>“Fora o auxílio que é muito bom, o estágio também que faço ajuda. Sem a bolsa, só com o auxílio fica bem mais difícil. Com as bolsas de estágio ou monitoria fica bem melhor, eu vou compro livros, agora sem fica tudo contadinho, você fica bem restrita, você não pode gastar muito.” (Rizoma).</p>		
Total		11	100

Fonte: primária

Ressaltamos que todos os alunos que estão na residência universitária recebem o valor de R\$ 240,00 para o custeio da alimentação aos finais de semana, sendo assim, nesta primeira subcategoria observamos as respostas dos alunos que, para além da assistência mínima do poder público, contam com o auxílio da família e dos amigos para continuarem na graduação. Analisando o discurso dos discentes podemos perceber a importância do núcleo familiar e dos amigos na vida desses estudantes, já que por mais que os parentes não possuam boas condições financeiras, ajudam com seus poucos recursos. Outro destaque está nas relações sociais que se estabelecem entre os alunos no que diz respeito à ajuda mútua, uma vez que surgiram respostas enfocadas no auxílio dos amigos quanto à superação dos obstáculos que se apresentam, ocorrendo assim uma relação de empatia e solidariedade.

Os vínculos sociofamiliares garantem ao indivíduo a segurança e a acolhida nos momentos de dificuldade, contudo, não podemos esgotar o potencial de apoio desses segmentos, haja vista a compreensão que possuíamos do papel do Estado em garantir mecanismos que possibilitem a permanência dos estudantes na universidade.

Recorremos à afirmação de Tenório e Reis (2008), sobre o assunto em tela, quando as políticas públicas são esvaziadas do seu sentido e cumprimento, insuficientes para responder a demanda de alunos ingressos na universidade e mais quando tais alunos não

possuem condições econômicas de se sustentar, entram em vigor diversas estratégias, como, por exemplo: a solidariedade dos familiares e dos amigos. O núcleo familiar se agrega para custear a manutenção dos seus membros, especialmente quando o jovem ingressa em cursos de alto prestígio na sociedade. Os estudos na educação superior instituem uma probabilidade concreta de um futuro melhor. Sendo assim, são organizadas essas redes de solidariedade, aqui designadas de estratégias informais de permanência. Entretanto, essas estratégias não garantem a efetivação do direito à educação superior como uma política de Estado. Portanto, é essencial a participação do poder estatal na garantia de políticas de acesso e permanência no ensino superior, pois, sem sua intervenção, não se efetiva o direito educacional.

Diante da ausência do Estado e da falta de condições financeiras das famílias para prosseguirem na academia, os discentes recorrem ao mundo do trabalho e vendem sua mão-de-obra em troca do salário. Mesmo sendo quantias irrisórias, estas contribuem para trajetória educacional desses residentes, que não encontram outra alternativa para concluir seus cursos de graduação, ao não ser vender sua força de trabalho para que se mantenham dentro da universidade.

Parafraseando Iamamoto (2009), na sociedade do capital existem diversas formas de trabalho assalariado: autônomo, doméstico, informal, terceirizado dentre outros, que expressam a multiplicidade dos vínculos e das relações de trabalho, comprometendo os direitos dos trabalhadores. Diante de outras formas de propriedade que não seja sua capacidade de trabalho, os sujeitos que necessitam vender sua mão-de-obra em busca da sua subsistência, se submetem a salários cada vez mais baixos e sem nenhum vínculo empregatício.

Podemos afirmar que, sem intervenção estatal, não haveria condições para que estes sujeitos permanecessem na universidade, já que em suas respostas articularam que os auxílios e bolsas fornecidos pela instituição são utilizados para atenderem suas necessidades sociais. Ressaltamos, dessa forma, o importante papel do Estado em garantir o direito educacional desses discentes, alijados do apoio familiar e sem condições de manterem por si os custos oriundos do curso de graduação.

Fundamentados em Freire (2014), acreditamos que o homem é um ser de relações, que não se encontra somente no mundo, todavia, com o mundo. Sendo assim, temos o entendimento que este homem é um sujeito ativo, criador e interferidor da sua realidade. Portanto, um ser que constrói a sua história, procura meios para satisfazer suas necessidades e respondê-las da melhor maneira possível.

Recorre-se aos conceitos de Freire (2014), de adaptação e integração, para analisarmos as soluções encontradas para as despesas de se estar na universidade e das dificuldades que se apresentam neste percurso que acometem a vida dos estudantes. A integração pode ser compreendida como a capacidade de ajustar-se à realidade, somada ao intento de transforma-la. Nesta perspectiva, o sujeito é um ser crítico e ativo, à medida que o indivíduo perde sua capacidade de escolha e se submete às forças alheias que o inferioriza, já não mais se integra e sim se acomoda, ajusta-se e adapta-se. De acordo com os sujeitos da pesquisa, podemos perceber que a postura adotada pelos estudantes é a de integração, já que diante das dificuldades apresentadas buscam através da mobilização e da articulação nos movimentos lutar por melhorias na assistência estudantil, assumindo uma consciência crítica da realidade que estão inseridos.

Cabe ressaltar que o direito educacional é fruto do processo de luta de classes que entende a política educacional como um direito social e humano, todavia vivemos tempos de restrições de garantias constitucionais e de crescimento do neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via, que minimizam o papel do Estado e diminuem sua atuação como produtor e executor das políticas sociais, ou seja, oferece aos cidadãos os mínimos sociais necessários para sobrevivência nesse sistema capitalista (PERONI, 2008).

Nos termos de Dourado (2010), é essencial a compreensão de que o processo educativo e as políticas educacionais são expressão da concretização da ação do Estado na sociedade, logo essa atuação é mediada pela conjuntura sociocultural. Por isso, a importância dos movimentos sociais e estudantis e da sociedade como um todo na luta pela ampliação de direitos.

Através da reflexão crítica das falas dos estudantes sobre as dificuldades e facilidades na realização do curso de graduação, optamos em dividir o questionamento para melhor análise e discussão das categorias que surgiram.

Tabela 11: Dificuldades para a realização da graduação

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
Dificuldades para a realização da graduação			
SUBCATEGORIA Base do ensino médio (Esta categoria aborda a fragilidade do ensino médio em instituições públicas, que não ofertam a base necessária para o ensino superior).	“A dificuldade que tive foi porque eu não tinha uma base boa de cálculo, pois se tem facilitado o acesso na universidade, mas não se tem visto o ensino médio. Conteí com a ajuda do meu tio que faz doutorado em matemática para me ajudar, cheguei há estudar 12	02	18,18

	<p>horas por dia para tentar superar essa dificuldade.” (Alho-negro)</p> <p>“Minha maior dificuldade foi que eu não tinha uma base de inglês para entrar no curso, no início senti muita dificuldade, porque o curso não ensina a língua inglesa e sim você a ensinar. O bom é a pessoa ter uma base. A pessoa tem que praticar e eu fico falando sozinha para treinar.” (Camomila)</p>		
<p>SUBCATEGORIA Precariedade da assistência estudantil (A categoria trata da precariedade na efetivação da política de assistência estudantil)</p>	<p>“Recursos materiais que eu preciso.” (Alecrim)</p> <p>“As maiores são relacionadas à assistência estudantil e sua cada vez maior precarização. Incluem problemas na infraestrutura da moradia estudantil, má alimentação, atraso nos auxílios e etc.” (Bromélia).</p> <p>“Nos primeiros anos foi muito difícil porque tentava o processo da residência e não conseguia. Aí vinha no ônibus que a prefeitura disponibilizava, não tinha assistência nenhuma, tudo por minha conta, lanche e cópias. Depois a prefeitura nem ofertava mais o ônibus.” (Babosa)</p> <p>“As dificuldades foram várias. Infelizmente ainda temos uma precária assistência estudantil. Por exemplo, os quatro anos que estou na residência, tenho que dividir internet com as colegas de quarto, pelo fato da Universidade não disponibilizar. Transporte também foi uma dificuldade, não só para mim, mas como para todas as meninas que moram na Residência Elisabete Teixeira, a qual fica localizada no centro da cidade. Atualmente a UFPB disponibiliza o valor transporte, mais isso só veio a ocorrer agora que estou no último ano da faculdade, mesmo assim, ainda sofro com a falta de segurança que é usar o transporte público à noite para chegar ao centro da cidade.” (Espirradeira)</p> <p>“As dificuldades perpassam pela falta de recursos que tenho e a</p>	09	81,81

	<p>desmotivação em ver uma profissão tão importante, sendo pouco valorizada.” (Cosmo)</p> <p>“As dificuldades é a questão do tempo, aqui eles exigem muito. Eles querem que a gente esteja pontualmente. Aqui quando vou no R.U e volto perco muito tempo. A maior dificuldade foi dos professores entenderem isso. A questão de atraso. Porque que tem carro, bem mais fácil. Questão de pegar projeto fica difícil, gasto muito tempo na fila do R.U, dentro dos ônibus. No início eu pegava monitoria no horário do almoço, levava meu horário de almoço todinho para eu cumprir a carga horária. Porque não tinha outro horário. Aí acaba ficando difícil porque você se alimenta menos, você dorme menos, é muita correria.” (Rizoma).</p> <p>“Questão financeira e relações pessoais” (Hera).</p> <p>“As dificuldades são comprar os materiais para estudar e os gastos que tenho.” (Flor-de-coral).</p> <p>“As maiores são relacionadas à assistência estudantil e sua cada vez mais complicada situação. Não temos segurança aqui, qualquer pessoa entra e sai, as portas são muito frágeis e fáceis de serem arrombadas. O auxílio-alimentação também atrasa muito, já chegou há atrasar um mês. O quarto é muito velho, cheiro de mofo, a porta para trocar já fui atrás três vezes e não tem mandam ninguém. Minha alimentação aqui é muito precária, não consigo lanchar aqui, pão mofado, salsicha estragada.” (Lavanda).</p>		
Total		11	100

Fonte: Primária

De acordo com os relatos dos alunos, podemos entender que as trajetórias da educação básica destes interferem significativamente nos estudos do ensino superior, pois, estes tiveram que buscar soluções para conseguir acompanhar o ritmo da academia no que

diz respeito a compreender as matérias que compõem a grade curricular do curso, dificuldades estas que não são superadas somente pelas aulas no ensino superior, já que estes trazem em seus discursos estratégias para poder entender o que foi trabalhado em sala nas disciplinas, como buscar auxílio nos amigos, parentes e novas tecnologias. Cabe ressaltar a importância dos cursos de extensão universitária e dos grupos de pesquisa nesse processo de ensino-aprendizagem, que, sem dúvida, se apresentam como ferramentas para a construção do saber dos estudantes e possibilitam preencher lacunas que foram deixadas na educação básica.

Sampaio (2011) traz em seu estudo a discussão sobre as complicações na travessia do ensino médio para o ensino superior dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que essa passagem implica lidar com as desigualdades socioeducacionais que marcam o percurso escolar desses sujeitos. Fundamentada no debate a respeito do capital econômico e cultural de Pierre Bourdieu, a autora enfatiza que quanto maior a distância em relação a este capital, maiores os obstáculos a serem superados no processo ofício de estudante.

Diante dos discursos, podemos afirmar a ineficiência da política de assistência estudantil materializada pela UFPB, que mesmo sendo ofertada e vista como direito dos estudantes, não se efetiva de modo satisfatório para estes, já que a maioria da amostra desse estudo enfoca a má qualidade dos serviços prestados pela instituição. Ressalta-se a fala da participante que relatou não conseguir de forma ágil uma vaga na residência e depender do ônibus disponibilizado pelo seu município de origem, o que nos levar a refletir sobre o caráter seletivo e evidenciado da política de assistência estudantil, que sem a intervenção estatal em nível municipal, provavelmente, não teria condições de assistir as aulas.

A questão da inclusão digital é outro tema que se apresenta como necessidade para estes alunos que em tempos de globalização e novas tecnologias carecem da internet para a pesquisa, estudos, construções de trabalhos, inscrições em eventos acadêmicos, leitura de notícias, dentre outros. A internet se apresenta como uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem aliada a outros elementos que contribuem significativamente no percurso da educação superior desses sujeitos.

Como pesquisadora da política de assistência estudantil, não passa despercebida a questão da falta de segurança a qual estes alunos estão sujeitos dentro da própria universidade. No processo de coleta de dados pudemos constatar a ausência de medidas mínimas de segurança na entrada e na saída da residência universitária masculina e feminina que ficam dentro do Campus I, já que as entrevistas que foram realizadas na residência, não exigiram a identificação da autora na portaria, mesmo tendo profissionais de empresa

terceirizada nas recepções, estes não se detiveram a única questão de identificação, todas as vezes que, nos dirigimos para realizar entrevistas na residência, que ocorreram para além de dias alternados em meses diferentes: junho, julho e agosto de 2017, não fomos questionados. O que nos levar a ratificar as falas dos discentes a respeito da insegurança em residir na moradia estudantil.

Acerca das facilidades que os estudantes encontram em permanecer no curso, apresentam-se como subcategorias temáticas o atendimento das necessidades básicas e a relação professor-aluno, como fator relevante no desenvolvimento acadêmico desses residentes, que mesmo diante de tamanhas dificuldades: transporte, alimentação, materiais didáticos, encontram facilidades na permanência na universidade.

Tabela 12: Facilidades que encontram no curso

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
Facilidades que encontram no curso SUBCATEGORIA Necessidades básicas (A categoria aborda as falas dos discentes em apresentam como facilidades na permanência no curso as necessidades básicas serem atendidas, como: água, energia, alimento, moradia.)	<p>“Contraditoriamente, com a precarização da Assistência Estudantil na UFPB, esta foi uma facilidade. Minimamente, havia um teto e comida, necessidades básicas para a sobrevivência de um estudante. As bolsas de iniciação científica, monitoria e extensão, também foram uma facilidade, o qual permite o aprimoramento do alunado, ao passo que dar as condições necessárias para a sua reprodução enquanto estudante.” (Espirradeira).</p> <p>“As facilidades que tenho são estes auxílios mesmo que temos, mesmo precária a assistência estudantil daqui ainda é uma das melhores, na UEPB você não tem nem papel para prova, aqui em João Pessoa-PB a UEPB funciona numa escola ali no Cristo.” (Cosmo).</p> <p>“As facilidades são que conto com a residência e o restaurante.” (Rizoma).</p> <p>“As facilidades porque gosto do curso e tenho um local para dormir.” (Hera)</p>	04	36,36
SUBCATEGORIA Relação professor x aluno (Trata da relação professor x	<p>“A facilidade que meu curso ele é novo, somos a primeira turma e tenho muitas expectativas com</p>	07	63,63

<p>aluno como vínculo facilitador na permanência dos discentes na universidade.)</p>	<p>relação ao mercado do trabalho, os professores nos incentivam.” (Alho-negro)</p> <p>“A facilidade que percebo é que gosto bastante da língua inglesa e no começo os professores pegaram leve.” (Camomila)</p> <p>“O que facilita aqui a minha permanência são os professores, não sei se em todo o centro é assim, mas aqui a gente tem muito professores que veem esse lado das dificuldades e tentam ajudar, não deixando as cadeiras tão pesadas, deixando a gente levar com bastante facilidade.” (Alecrim)</p> <p>“A facilidade é que gosto do curso e dos professores.” (Bromélia).</p> <p>“As facilidades é que gosto bastante do curso e tenho muita vontade de atuar, também tive uma ajuda de um professor que me incentivou a continuar, me chamou para participar do projeto de pesquisa dele.” (Babosa)</p> <p>“As facilidades são que gosto bastante do curso, é isso que escolhi, estou aprendendo muito com os professores.” (Flor-de-coral)</p> <p>“A única facilidade que vejo é porque gosto muito do meu curso.” (Lavanda).</p>		
<p>Total</p>		<p>11</p>	<p>100</p>

Fonte: Primária

Consideramos que a política de assistência estudantil se materializa na UFPB através de ações pontuais e fragmentadas, já que suas ações estão restritas ao atendimento de necessidades básicas, como fornecer: água, energia elétrica, alimentação e moradia. Contudo, acreditamos que as políticas públicas de modo geral, e aqui em particular, a de assistência estudantil precisam se efetivar por meio de ações universais. Em tempos de retrocesso no campo dos direitos sociais e humanos, é necessária a articulação dos movimentos sociais, estudantis e da sociedade como um todo, na busca da plena efetivação das garantias constitucionais. Atenta-se para a contrarreforma que está em curso e que ganha

novas nuances no Governo interino de Michel Temer, com cortes em investimentos na educação pública que consequentemente atinge as universidades. A articulação de órgãos como a UNE e Fonaprace é essencial na luta por melhorias na assistência estudantil, sem essa organização da sociedade civil, dificilmente conseguiremos frear os avanços dos ditames neoliberais em nosso país.

A assistência estudantil precisa saí desse patamar de direito para os estudantes que estão em vulnerabilidade social para direito de todos os estudantes, ou seja, dessa lógica de política pobre para os pobres, elevando-se de política de governo para política de estado, assegurada por meio de lei e não apenas por decreto. Quando se restringe a atuação do Estado através das políticas sociais, e neste estudo em particular, da assistência estudantil, aumentamos as desigualdades sociais entre as classes. Nesse contexto, aqueles que possuem condições financeiras, se manterão no ensino público e concluirão seus cursos enquanto a grande parcela da população que não possui tais condições e que já acessou com dificuldade a universidade, consequentemente terá mais facilidade em abandonar a graduação.

A afetividade e o vínculo construído paulatinamente e devidamente alimentado no dia a dia da sala de aula são capazes de promover o desenvolvimento do saber do educando. O professor é um importante canal de estímulo nesse processo de querer mais, de obter novos conhecimentos, de animar o estudante nos momentos turbulentos. Essa empatia estabelecida na relação professor-aluno é capaz de despertar o desejo de aperfeiçoamento dos estudantes, ao passo que constitui incentivos para conclusão do curso.

Freire (2016) nos adverte sobre o dever de respeitar os conhecimentos dos discentes, principalmente os das classes populares. Tomando a realidade desses sujeitos para contextualizar os conteúdos das disciplinas, professor e aluno constroem o conhecimento e aprendem novos saberes. Juntos, educador e educando, ensinam, produzem e resistem aos obstáculos.

Ao final do bloco das perguntas que tratam da temática da educação, foi questionado se os estudantes já tiverem vontade de desistir do curso escolhido. Somente uma entrevistada respondeu firmemente que não, enquanto toda a amostra da pesquisa afirmou que já pensou em desistir. Conforme análise e reflexão crítica das respostas, percebemos que a categoria que surge desse momento refletivo foi a de saúde mental.

Tabela 13: Vontade de desistir do curso

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
Vontade de desistir do curso			
SUBCATEGORIA			
Saúde mental (Entendemos como	“Já. Acho que todo mundo que faz engenharia passa pela cabeça	11	100

<p>saúde mental a capacidade do estudante em administrar sua vida, em particular neste estudo sua vida, inquietações e emoções na academia.)</p>	<p>a vontade de desistir. Tem um momento que você para e pensa “Cara será que é isso mesmo o que eu quero?”.” (Alho-negro)</p> <p>“Já sim. No começo do curso que vi que não ia aprender a língua, fiquei triste e pensei em desistir, mas depois eu pensei não posso desperdiçar a oportunidade que tenho.” (Camomila)</p> <p>“Já. Já pensei em desistir do curso, voltar para casa, às vezes mesmo que a gente não gaste com muita coisa, tem vez que a gente perde o controle com isto ou aquilo e vira uma bola de neve. E mesmo que eu precise de ajuda financeira da minha família, eu não vou ter quem me ajuda, então fica mais complicado.”</p> <p>“Sim. Por diversos motivos. Um dos principais é a dificuldade de permanência devido à precarização da assistência estudantil. Os efeitos psicológicos que tudo isso aliado à distância da família causam à saúde mental é gigantesco e influencia diretamente desempenho acadêmico.”</p> <p>“Sim e só não desistir porque meu orientador me resgatou, me chamando para participar do projeto de pesquisa.”</p> <p>“Já sim, várias foram às vezes. Principalmente no início, quando tive medo de não ter onde ficar. Já várias vezes. Longe da minha família, sozinha aqui, sou eu para resolver tudo, tudo tenho que me virar e correr sozinha.”</p> <p>“No início, acho que na hora de dificuldades a gente sempre pensa. Porque fica mais difícil, mais pesado, mais corrido. A pessoa cansada e a sociedade cobra muito da gente. A gente está só estudando, pessoal cobra por que não está trabalhando? Está só sustentado pelos pais, então muitas vezes já deu vontade de começar a trabalhar.</p>		
--	--	--	--

	<p>Só que com a minha carga horária não tem como eu trabalhar, porque não teria tempo só se fosse à noite. Para a madrugada. À noite eu tempo que estudo e na madrugada o tempo que durmo, vou descansar. Porque não tem como. Principalmente para quem saí do interior, eu saí do interior e vim para capital. Eu já tinha dito o contato com a minha irmã, eu vim para apresentação de TCC, as coisas importantes dela, então a gente veio, mas era vir e voltar no mesmo dia. E quando a gente sai de lá, eu saí uma criança, 17 anos, era muito nova, aí saí de lá e vir para cá, ter aquele contato, aquela responsabilidade toda pra mim. E o que mais senti aqui foi em não conhecer as pessoas, porque eu passava falava “oi”, “bom dia”, “boa tarde” e ninguém falava. Isso pra mim é estranho porque no interior por onde a gente passa fala com um, fala com outro. E aqui não. Aqui é muito estressante andar de ônibus, lá a gente vai para todo canto a pé.”</p> <p>“Eu pensei período passado porque eu estava passando por umas turbulências, meio que tive baque, eu e algumas pessoas do curso, Mas eu fiquei.”</p> <p>“Não, nunca. Nem pensei e nem vou desistir. De qualquer forma eu vou terminar, eu me viro muito bem.”</p> <p>“Sim. Acho que todo mundo que está aqui já pensou. Você longe da sua família, sem ter ninguém para te ajudar aqui. Você fica a mercê da assistência estudantil, a universidade adoce, quando passamos três dias sem energia e água aqui, acho que foi ápice todo mundo deve ter pensando em desistir do curso. Não preciso disso, tenho meu pai e minha mãe, não preciso de está passando por isso não.”</p>		
Total		11	100

A fase de transição do ensino médio para o ensino superior pode-se caracterizar pelas transformações que ocorrem na vida dos estudantes, que lhes imputam escolhas e decisões. Para o aluno que mora na residência universitária, existem várias mudanças como a saída da casa dos pais ou familiares, o que muitas vezes provoca a tão sonhada liberdade para alguns. Em contrapartida, para outros, essa travessia causa medo, desconforto e dor. Mesmo diante da alegria de ter alcançado uma vaga no curso desejado, possuir identificação com área e ter expectativas com relação ao futuro profissional, pode-se notar que a maioria da amostra já pensou em desistir da graduação. Por uma multiplicidade de questões: financeiras, sociais, psicológicas e humanas. Todas sem dúvida permitem efeitos diversos na vida acadêmica dos estudantes e refletem no processo ensino-aprendizagem destes.

A condição de residente implica o distanciamento da família e de amigos, novos deveres e responsabilidades. Sair do convívio da família e passar a dividir um quarto com uma pessoa desconhecida, diferentes costumes, manias e maneiras de viver e ver o mundo, tudo isso afeta a saúde mental desses discentes.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1986), a saúde pode ser conceituada como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade”, logo, é fundamental que a política de assistência estudantil, que preceitua a atenção psicossocial, se materialize enquanto tal e promova ações que previnam e intervenham na vida dos educandos.

Conforme Costa (2009), a política de assistência estudantil não deve centra-se somente em ações de ordem econômica, a exemplo de auxílio financeiro, todavia, precisa realizar ações que englobem a área pedagógica e psicológica. Por fim, ressaltamos que a condição de residente implica em maturidade para lidar com novas cobranças e encargos que na vida em família não vivemos.

O terceiro bloco de questões versa sobre a compreensão da política de assistência estudantil pelos universitários, no que diz respeito aos serviços utilizados, à avaliação desses serviços pelos estudantes e à permanência na universidade motivada por esses serviços. Ao final, questionamos os residentes acerca dos impasses e tensões na materialização da assistência estudantil na UFPB.

A respeito das áreas de ações do PNAES (moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação), os estudantes responderam sobre quais

os benefícios e serviços que estão utilizando ou já utilizaram no tocante às áreas citadas que contribuem para sua permanência na universidade.

Como toda amostra do estudo é de discentes que estão na residência universitária, todos têm acesso à moradia e também possuem o acesso ao restaurante universitário, que é responsável por servir o almoço e o jantar, sendo que o café da manhã e a ceia ocorrem na própria residência. Sendo assim, explicitaremos outros benefícios e serviços que foram citados nas respostas dos alunos.

Tabela 14: Benefícios e serviços da Assistência estudantil

Benefício e Serviços	Universitários assistidos	Nº	%
Atenção à saúde	Alho-negro; Camomila; Babosa; Cosmo; Flor-de-coral;	05	45,45
Laboratório de informática	Flor-de-coral	01	9,09
Auxílio-transporte	Espirradeira; Rizoma.	02	18,18
Total		11	100

Fonte: Primária

Os sujeitos da pesquisa alecrim, bromélia, hera e lavanda não citaram nenhum benefício além da residência, restaurante universitário e auxílio-alimentação para os finais de semana e feriados. Mesmo com a explicação a respeito do questionamento feito, citando os benefícios e serviços desenvolvidos pela PRAPE, tais sujeitos afirmaram, veementemente, que só utilizam os supracitados benefícios. Tal aspecto não pode ser compreendido como falta de necessidade dos estudantes a outras áreas de atuação do PNAES, mas sugere que os educandos estão buscando outros meios de acesso à saúde, internet e transporte, para além do que é ofertado pela assistência estudantil da UFPB.

Diante do exposto, podemos perceber a importância das ações na área de promoção, prevenção e intervenção na saúde dos estudantes, haja vista que sem a mesma nenhum aluno tem condições de desenvolver-se bem no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é fundamental a atuação da política de assistência estudantil nesta área.

Sobre o uso do laboratório de informática, como já visto, a maioria dos alunos paga pelo serviço de internet em seus quartos. Logo, a maioria não utiliza o laboratório de informática, já que este não comporta o número de alunos residentes. A sala de informática é um ambiente climatizado, equipada com cerca de 20 computadores, possui mesas e cadeiras

para o estudo, contudo, não possui condições estruturais e materiais para atender 290 residentes universitários da residência mista que fica localizada dentro da UFPB.

Sobre o auxílio-transporte, este é disponibilizado para as estudantes da RUFET, residência localizada no centro da cidade de João Pessoa-PB. Para cada dia do calendário letivo, são ofertadas duas passagens, para a ida à universidade e a volta à residência. Consideramos o número de passagens irrisório para as necessidades da academia, como a realização de trabalhos em grupo, ida à biblioteca, participação em eventos e atividades de extensão, pesquisa e monitoria. As alunas que têm condições financeiras participarão dessas atividades para além da sala de aula e as que dependem exclusivamente do auxílio-transporte, conseqüentemente, perderão momentos de construção individual e coletiva do saber. Isso implicará em lacunas no processo formativo, que se manifestarão na vida profissional.

No que diz respeito à avaliação dos benefícios e serviços da assistência estudantil da UFPB/Campus I, surge como categoria dessa questão:

Tabela 15: Avaliação dos benefícios e serviços

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE EVOCADORES	%
Avaliação dos benefícios e serviços SUBCATEGORIA Qualidade dos benefícios e serviços prestados (Esta categoria volta-se para as questões de infraestrutura dos quartos, mobília, comodidade, alimentação, inclusão digital, atenção à saúde e lazer, eixos de ação do PNAES que foram citados pelos alunos).	“A parte boa é que a política de assistência estudantil abrange muita coisa, ela dá a base para você ficar aqui, inclusive se não fosse isso, nós não estaríamos aqui, pois somos estudantes em vulnerabilidade social. O programa de assistência estudantil nos possibilitou a condição de estudar que não tínhamos condições e nem nossos pais. E aqui na residência temos um teto para nossas cabeças, água, luz e alimentação. Se algo quebra em nosso quarto logo é ajeitado, se está precisando de pintura solicitamos a Prefeitura Universitária e eles veem ajeitar. Antes demorava muito, mas agora que fazemos a solicitação online no site da prefeitura ficou melhor, você diz o número do quarto e o que está precisando e eles mandam rápido. Estão bem assíduos nesse ponto, eu até me admirei, queimou uma luz no meu quarto e fiz a solicitação no outro dia mandaram outra para substituir.	11	100

	<p>Agora no CRAS, o problema é que bem abrangente todas as pessoas da universidade têm acesso e vem para cá, porque acha que aqui tem muitos médicos e que vai ser atendido rápido. Só que acaba diminuindo a oferta e aumentando a demanda. Aí fica difícil para todo mundo, a gente chega tem filas grandes e não temos como ficar porque temos hora para assistir aula. Outra questão é da internet, é como eu estava estudando nesses dias a diferença entre eficiência e eficácia, a eficiência é o objetivo ser cumprido, olha toma internet, toma energia, toma alimentação, só que a internet é um roteador só para toda residência, o restante são repetidores de sinal, aí você já pensou 400 pessoas para um roteador, aí acaba que você não consegue conectar, diz que a senha está errado e algo que a gente precisa. É tanto que não me deixar mentir se você ligar o wi-fi agora do seu celular você vai ver o quanto de sinal que vai ter que são dos quartos, de uma única empresa, que só ela que pode instalar antenas aqui. Isso é um monopólio. A alimentação também é precária, quando temos muitas reclamações vamos à superintendência do restaurante, pois uma coisa é o gosto pessoal de cada estudante, outra coisa é quando vem uma comida de pouca credibilidade. As nutricionistas são da empresa que ganhou a licitação, elas não vão falar do seu empregador, o cardápio tem muita salsicha, linguiça e alimentos com bastante sódio.” (Alho-negro)</p> <p>“No CRAS eu consegui me consultar com a dermatologista e o clínico geral foram até rápido, mas é muito difícil com o oftalmologista é muita gente e já tentei várias vezes e não consegui. Tive que marcar na minha cidade para fazer a consulta e estou aguardando para fazer a cirurgia que preciso</p>		
--	--	--	--

	<p>fazer nos olhos por lá. Quanto à residência o primeiro quarto que morei tinha um buraco enorme no gesso do banheiro e um problema no ralo. Fiz várias requisições na coordenação e nada foi resolvido. Aí fui a Prefeitura Universitária, quando cheguei lá disseram que a minha requisição não estava. E disse que fazia tempo que tinha pedido e ninguém tinha feito nada. Depois de muito tempo ajeitaram o teto e o ralo não ajeitaram. Depois fui morar em outro quarto, que uma menina me convidou. O pessoal reclama muito da comida, no café da manhã que vem cuscuz duro, salsicha estragada, batata doce, mas não como isso porque não tenho costume de comer esse tipo de comida pela manhã. Só tomo café com pão e frutas. O pessoal sempre reivindica sobre a alimentação, o lanche já foi melhor. Com essa crise que está não sei se vai melhorar, antes vinha bolo de chocolate, cachorro quente e era gostoso e de um tempo para cá deixou de vir e só vem pão. A janta no RU às vezes está de boa, outras vezes não. Nunca achei nada na comida, mas tem gente que já achou.” (Camomila)</p> <p>“A qualidade da assistência é muito baixa, as instalações estão ou são precárias. Quando precisamos dos serviços da Prefeitura Universitária eles demoram muito, já chamei duas vezes para eles ajeitarem a pia do banheiro do quarto. A cozinha também está numa situação precária. Outra coisa eles só fornecem cama e colchão o restante da mobília a gente tem que arrumar. Olha a comida, já teve caso de mandarem carne estragada, o pão com queijo que eles mandam toda noite, também já veio mofado. Agora que está em recesso está até melhor, porque eles fazem em menor quantidade, que é só o pessoal da residência e do auxílio-moradia, só que quando as aulas</p>		
--	--	--	--

	<p>voltarem, que eles têm que fazer em maior quantidade, em larga escala, fica bem complicado.” (Alecrim)</p> <p>“São extremamente precarizadas, carecem de uma melhor administração de recursos, bem como uma implantação que abranja todos os eixos do PNAES e todos os estudantes que necessitam das políticas de assistência.” (Bromélia)</p> <p>“Olha assim, todo mundo sabe a situação do RU, é algo que todo mundo reclama da alimentação, por quê? Alimentação não falta, mas a forma que é preparada e feita não é boa, parece que não muda, vamos reclamar a vida toda e não muda. O café da manhã não é decente, cuscuz cheio de margarina, salsicha com óleo, fico me perguntando cadê a nutricionista? É uma coisa que é sempre debatida, acredito que se a alimentação fosse adequada melhoraria a qualidade do estudante na academia, porque quando a gente está bem alimentada produzimos mais. A falta de fiscalização é terrível. Esse assunto é sempre pauta. Na residência só tive direito a cama e a colchão, tive que mobiliar o restante do quarto, a antiga estrutura não dá para abrigar duas pessoas, os novos quartos são melhores, tem uma varanda, ou seja, é mais arejado. Acho desconfortáveis os quartos antigos. Não temos um espaço de lazer, os alunos reivindicaram uma área de lazer, mas a reitoria mandou desfazer a quadra. A reitoria mostrou um projeto bonito, mais há dois anos está lá tudo quebrado, sem quadra, sem jogo.” (Babosa)</p> <p>“Como já afirmei anteriormente é ainda uma Assistência muito precária, dadas as reais condições dos/as estudantes. Mas, sou grata por ela existir minimamente.” (Espirradeira)</p>		
--	--	--	--

	<p>“O café da manhã da residência é muito precário, sou diabética e não tem alimentos preparados para mim, é tudo com açúcar em excesso, se eu acordasse tarde não tinha mais café e não tem como eu ir toda hora à cozinha, a cozinha fica muito longe do meu quarto. Eu como no restaurante porque não tem outra opção: Arroz duro, linguiça pingando óleo, comidas estragadas. A assistência à saúde feita pelo CRAS é até ágil sem comparado a outros lugares do SUS, consigo ter prioridade porque sou diabética. Quando cheguei para morar na residência, a sorte é que já tinha uma menina morando lá, aí ela já tinha geladeira, armário, só trouxe alguns utensílios.” (Cosmo)</p> <p>“Eu acho bom, apesar do que o auxílio-alimentação tem que ter um reajuste, porque as coisas aumentaram muito. Porque quando a gente vai comprar as coisas no final de semana da feira, até mesmo papel higiênico, produtos de limpeza, porque a gente tem que arrumar o quarto, limpar banheiro, acaba ficando mais caro. Nós mobiliamos o quarto e até o meu colchão fui eu que levei. Porque eu tenho problema de coluna, aí eu levei o da minha casa, que lá o colchão está ficando oco e a minha coluna nunca parava de doer. Aí quando eu levei o colchão, diminuiu bastante.” (Rizoma)</p> <p>“A comida aqui é precária, não existe aquela diversidade, não existe aquele cuidado com a alimentação do estudante. A gente vai acabar saindo daqui diabético, hipertenso, ou obeso mórbido, por causa da alimentação daqui. Por que se não é pão, vem uma carne gordurosa ou uma carne estragada. Dizem que estão fazendo o possível e o impossível para resolver o problema, mas até agora eu não</p>		
--	--	--	--

	<p>vi nada, não estou vendo surtir efeito não. Às vezes eu evito, eu tenho cafeteira aqui, tomo café da manhã no quarto. É muito raro eu descer para pegar café da manhã na residência, só desço mesmo quando é pão com queijo, mas quando é outra coisa não desço não. Eu evito assim.” (Hera).</p> <p>“É basicamente um concurso de quem é pobre quem é mais pobre é que ganha a residência, que não consegue recebe auxílio-moradia. A assistência estudantil é muito deficiente, a comida é muito ruim, é a gente foi informado que são 15 mil o dia para o café da manhã da residência, a gente come muita comida estragada, vem salsicha podre, cuscuz cru, pão mofado, duro, queijo ruim, se você vir aqui para o café da manhã você vai ver. Eu prefiro dormir até tarde quando eu posso e não ir para o café da manhã. Comida aqui é muito, muito deficiente, dá vontade de olhar para nutricionista e dizer minha filha você se formou aonde? Aonde que salsicha é nutritiva? Corante? Resto de frango? E é o que a gente come diariamente aqui. Existe, mas dizer que é bom. Na quarta refeição só vem pão com queijo. No meu quarto só tinha uma cama e um colchão, e a gente saiu mobiliando: cômoda, geladeira, mesa, cadeira.” (Flor-de-coral).</p> <p>“Eles são precários. Faço as refeições, porque não tenho como pagar fora sempre. Como já disse a residência é bastante insegura. Nunca utilizei o CRAS porque eles não apresentam condições de consultas no horário apostado a minha aula, é muito burocrático. Não temos psicóloga aqui na residência, já procurei, mas ela só atende casos extremos de pessoas que tentaram suicídio. Disseram que ia mandar psicóloga e assistente social para cá depois da ocupação e nada.” (Lavanda)</p>	
--	--	--

Total		11	100
-------	--	----	-----

Fonte: Primária

Diante do exposto, entendemos que o serviço de alimentação apresenta o maior número de reclamações, já que os discentes afirmam que os alimentos que são servidos no dia a dia do restaurante universitário possuem uma procedência duvidosa no que diz respeito à qualidade dos gêneros ofertados. As críticas abrangem a falta de variedade no cardápio das refeições servidas, a validade dos alimentos e a questão da fiscalização pela superintendência dos restaurantes universitários.

Nesse sentido, ressaltamos a questão da terceirização do restaurante universitário como processo resultante da invasão da ideologia neoliberal nos espaços públicos. Nos discursos dos arautos do capitalismo, a terceirização é bem quista, pois visa diminuir gastos, desburocratizar a administração e transferir a execução do poder público para empresas privadas. Contudo, a terceirização afeta as relações empregatícias dos trabalhadores, reduz salários e a qualidade dos serviços prestados. Sendo assim, podemos afirmar que a terceirização dos restaurantes universitários não resultou em uma melhora na qualidade do serviço ofertado aos estudantes.

Podemos notar que as críticas feitas pelos discentes têm a finalidade de garantir o princípio de dignidade humana, enquanto detentores do direito social a possuem a alimentação. Alimentação esta que seja balanceada, nutritiva e rica em variedades de proteínas, fibras, carboidratos, frutas e legumes. Ademais, que proporcione qualidade de vida para os estudantes e, conseqüentemente, melhore seu processo de ensino-aprendizagem.

Parafraseando Barbieri (2007), quando falamos do princípio da dignidade da pessoa humana, afirmamos ser este o mínimo indispensável de valor que precisa ser respeitado pela sociedade. Abordar o princípio da dignidade da pessoa humana é discutir sua inclusão dentro do Estado Democrático de Direito, Estado este que se destina a garantir o exercício dos direitos sociais, humanos e individuais.

Dessa forma, por mais que tenhamos uma moldura de Estado de Direito, mas que na prática se constitui como Estado de exceção, precisamos resistir aos ditames do capital e reivindicar nossos direitos garantidos em lei, fazendo com que as garantias preconizadas pela Constituição Federal de 1988 sejam efetivadas.

No que diz respeito à residência, percebemos que questões relativas à manutenção e conserto nos quartos, são muito delongadas. Apenas um sujeito da pesquisa relatou sua experiência sobre estes fatores com agilidade. Os demais retrataram a burocratização na

solicitação de reparos e no atendimento destes. Outro ponto importante diz respeito à mobília dos quartos, já que, na condição de residente, o estudante tem apenas acesso à cama e ao colchão, sendo o restante dos móveis e ou eletrodomésticos custeado pelos alunos. Cabe ressaltar que os quartos possuem pouca ventilação e luminosidade. Assim, é essencial o uso de ventiladores, uma vez que o próprio clima da região na qual estamos inseridos é marcado por altas temperaturas.

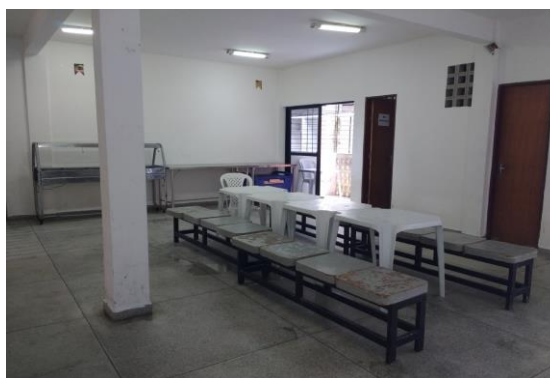
Conforme as observações feitas, vimos que todos os alunos entrevistados na residência possuem em seus quartos: mesa, cadeira, geladeira, cafeteira, sanduicheira e outros móveis ou eletrodomésticos que facilitam a rotina na universidade. Atualmente, a residência masculina e feminina do Campus I conta apenas com uma cozinha e uma sala para as refeições (café da manhã e lanche) para o número de 290 alunos na qualidade de residentes, fora hóspedes. Logo, a residência não possibilita espaço adequado que comporte o número de estudantes para realizar refeições conjuntas ou o preparo de alimentos. Sendo assim, os estudantes procuram mobiliar seus cômodos com utensílios que possam facilitar suas necessidades.

Ilustração 2- Cozinha da Residência Masculina e Feminina- Campus I



Fonte: Primária

Ilustração 3- Refeitório da Residência Masculina e Feminina- Campus I



Fonte: Primária

Conforme observações realizadas nos cômodos, percebemos que a residência não apresenta acessibilidade para as pessoas com deficiência, já que para ter acesso aos andares a única alternativa são as escadas. Outro fato é a largura das portas dos banheiros que não garante o acesso de pessoas que utilizam cadeiras de rodas. Somente os quartos que recebem pessoas com deficiência são adaptados às necessidades desses sujeitos de direito. Todavia, vale ressaltar que esses estudantes não estão acessando o direito à moradia em sua totalidade, já que não possuem condições de acessarem os andares, conseqüentemente, isso impede sua socialização com outros estudantes que são residentes.

De acordo com a Lei nº 13.146 de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV e artigo 28, é necessário que os sistemas educacionais aprimorem seus serviços, almejando efetivar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que extingam as barreiras e promovam a inclusão plena. Nessa perspectiva, a Lei nº 12.852 de 2013 que trata do Estatuto da Juventude, em seu artigo 3º, afirma que: “as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes”.

Diante das respostas obtidas, apresentam-se como necessidades dos estudantes espaços de lazer, esporte e cultura, como: quadras poliesportivas, salão de jogos, sala de TV e outros ambientes que proporcionem momentos de socialização e trocas de experiências coletivas, já que os alunos alegaram não possuir nenhuma área voltada para estas dimensões. Acreditamos que espaços de lazer, esporte e cultura são relevantes para saúde mental e física dos alunos e que locais destinados para essas atividades possibilitam a redução do nível de estresse que a academia proporciona, como também permite a interação com os demais alunos residentes.

Quando questionado se os serviços e benefícios da assistência estudantil auxiliam na permanência dos estudantes, surge como categoria a permanência dos alunos na universidade.

Tabela 16: Assistência estudantil como estratégia para a permanência na Educação Superior

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSOS	NÚMERO DE	%
Assistência estudantil como estratégia de permanência		EVOCADORES	
Resistência (A categoria refere-se às respostas obtidas dos estudantes sobre a resistência em permanecer	“Eles auxiliam sim na permanência se não fossem eles, não estava aqui. Sei que isso é um direito que nós temos e que está	11	100

na universidade, mesmo com as fragilidades da política de assistência estudantil). garantido”. (Alho-negro)

“Eles ajudam, mas não são suficientes. É muito pouco, por exemplo, o valor do auxílio alimentação não dá para se alimentar aos finais de semana e também a gente tem que comprar materiais de higiene pessoal e de limpeza e remédio”. (Alecrim)

“Sim. Sem eles e principalmente sem a residência eu não conseguiria está a aqui”. (Bromélia)

“Os programas de assistência estudantil têm em sua estruturação diversos problemas que torna precária a sua implantação. Entretanto eles auxiliam muito na permanência dos estudantes mesmo com tantos problemas. Sem eles muitos não conseguiriam estudar”. (Babosa)

“Acho muito pouco os 5% por cento ofertado de vagas para as pessoas que fazem a pós-graduação. Deveria aumentar a porcentagem. Eles auxiliam sim a permanência, sem eles não saberia como ficaria aqui”. (Espirradeira)

“Eles auxiliam, mas não atendem as reais demandas e condições materiais dos/as estudantes. É ainda uma Assistência precária, excludente e falha”. (Cosmo)

“Ajudam, porque se não fossem eles não tinha condições de eu estar aqui, mesmo sendo precários eles ajudam na permanência”. (Rizoma)

“Eles têm contribuído muito, sem eles eu acho que não conseguiria tem mantido não. Eles ajudam bastante. Eu ainda tenho ajuda dos meus pais e sinto dificuldade. Você pega o dinheiro e de repente já não tem mais nada, porque não é só aquilo de alimentação. E os eventos que acontecem? Só você que não vai participar? Por que você está sem dinheiro? Até porque você precisa se socializar com as pessoas, e querendo ou não ah um gasto nessa socialização. Eles ajudam muito,

muito, graças a Deus que têm eles para ajudar”. (Hera)

“Eles fazem umas palestras aqui, mas desde que teve a ocupação não vieram mais aqui não. Os temas que eles falam são sobre adoecimento do corpo docente e discente, teve uma que perdi que foi sobre movimento LGBT, são temas diversos. Na saúde semestre passado fui ao HU, porque estava com uma mancha no peito, só que para conseguir ser atendida lá eu tive que chorar mesmo, porque na época o CRAS estava de reforma e eles não tem articulação com HU. Queria entender já que é bem pertinho. Não tem esporte, a quadra está quebrada, tem uma piscina ali que está abandonada, às vezes a gente ocupa lá, porque não tem para onde ir não tem o que fazer na residência, o que resta é juntar a galera para beber, beber e fumar, não tem outra programação. Tem datashow, mas aí você tem que alugar, por um determinado momento, aí depois tem que devolver para outra pessoa utilizar. É uma coisa limitada, não tem muita coisa para fazer. Olha a assistência estudantil deixa muito a desejar, eu para conseguir esse quarto foi muito difícil. Antes de vir para cá me disseram que era muito difícil, que tinha que acampar, aí eu tentei auxílio moradia que era uma coisa emergencial que eu estava precisando naquele momento. Aí eu consegui. Depois conseguir entrar na residência, mas tive que praticamente me humilhar, é um processo muito humilhante, você lutar por um direito que é seu. Fui muitas e muitas vezes lá, meu pai veio de fortaleza para trazer a documentação e teve que voltar no mesmo dia, são traumas que não consigo superar, mas tento ter a consciência que estou aqui por pouco tempo, que terminar meu curso, tentar concursos. Os auxílios que recebo contribuem muito pouco para minha permanência, já que xerox, medicamentos eu tenho que custear. É muito raro ter medicações no CRAS”. (Flor-de-

	coral).		
	“São muito precários, mas ajudam sim na permanência. Bom ou ruim é o que tem, porque se não fosse o restaurante e a residência eu ia comer e dormir aonde?” (Lavanda)		
	“Eles são bem deficitários, as pessoas que possuem deficiência só podem ocupar os quartos do térreo, aqui no andar de cima temos a sala de estudo e uma TV, acabam que estes ficam excluídos, meio que incluem para excluir, porque não tem elevador. Auxíliam sim”. (Camomila)		
	Total	11	100

Fonte: Primária

Podemos notar que, mesmo com as fragilidades apontadas pelos estudantes na política de assistência estudantil, esta contribui para a permanência destes que, mesmo com inúmeras dificuldades, resistem e permanecem na universidade. A categoria resistência surge de problemáticas na política de assistência estudantil que dificultam a permanência dos alunos na instituição e, ao mesmo tempo, possibilita a continuação dos estudos na graduação.

Conforme pensamento de Giroux (1986) em sua obra “Teoria crítica e resistência em educação”, a realidade é caracterizada pela opressão, mas também por lutas históricas que possibilitam o terreno da resistência. Com efeito, é dentro da lógica opressora e de transformação que surge o discurso da esperança, que permite a apreensão e a prática da resistência na conjuntura do desenvolvimento e da vida.

A universidade é um local constituído por diferentes grupos culturais e econômicos que possuem diferentes graus de poder. Logo, é espaço para contestação e luta desses grupos (GIROUX, 1986). Desse modo, podemos notar pelas respostas dos alunos que estes resistem a permanecer na universidade, não negando as dificuldades financeiras, culturais, acadêmicas, dentre outras, que enfrentam no dia a dia na instituição. Portanto, a saída não está na acomodação e no consenso, mas na emancipação desses sujeitos enquanto detentores do direito à assistência estudantil.

Parafrazeando Giroux (1986), mesmo que as instituições sejam vinculadas à política educacional, a interesses e a recursos da lógica capitalista, elas também proporcionam espaços de ensino, conhecimento e práticas emancipatórias. Sendo assim, por

mais precária a situação da assistência estudantil na UFPB, esta permite aos alunos terem acesso ao saber sistematizado, como também possibilita a produção de novos conhecimentos por tais sujeitos.

A respeito da questão sobre os impasses e tensões que ocorrem na materialização da Assistência Estudantil na UFPB, apresentamos como subcategoria o diálogo, pois este aparece constantemente nas falas dos alunos.

Tabela 17: Impasses e tensões

CATEGORIA	EXEMPLO DE DISCURSO	NÚMERO DE EVOCADORES	%
Impasses e tensões SUBCATEGORIA Diálogo (falta de comunicação entre os sujeitos da política e os gestores)	<p>“Todas as coordenações que passaram por aqui batem na mesma tecla, dá gente tem uma área de lazer, quebraram a nossa quadra, que era o local que nós nos reuníamos e até o momento não fizeram nada. Não temos um local para nos encontrar. Outro ponto foi à reforma da cozinha só temos uma cozinha para residência toda no final do bloco, as pessoas que moram no anexo tem que ir lá para o bloco B para ter acesso à cozinha. Estão reformando a cozinha que fica no meio dos blocos agora, derrubaram há três anos; espero que mesmo que terminem, isso vai ajudar bastante e agilizar a vida dos estudantes”. (Alho-negro)</p> <p>“A gente só tem uma cozinha para esse povo todinho, não temos lavanderias suficientes, a gente sempre tem que reivindicar. O ministério público já veio aqui, a defensora e o procurador, já fizeram reuniões conosco e nada mudou. A única coisa que foi modificada foi que estão fazendo uma rampa de acesso para as pessoas com deficiência e estão fazendo a reforma da cozinha antiga, para que esta volte a funcionar”. (Camomila)</p> <p>“A gente tem sempre que se mobilizar, ocupar. Aí no período da ocupação teve a reintegração que a reitoria pediu, fez várias promessas que até agora não cumprir, no máximo instalaram uns cabos nos anexos para</p>	11	100

	<p>colocarem internet, mas não terminaram. Não temos diálogo com a reitora, você conseguir falar com ela precisa passar pelo procurador, passar por Deus e o mundo, e quando ela vai dialogar com a gente normalmente vai em tom de deboche, que o que a gente está fazendo é um crime , que é contra o patrimônio, teve um residente que recebeu uma intimação, por dano ao patrimônio público, por causa de uma fogueira, segundo ela o que estava sendo queimado ali era patrimônio público, só que era lixo, vai responder na justiça, mas sempre que é para dialogar com ela é assim. O pessoal da PRAPE, do serviço social e o pró-reitor a relação comigo foi muito tranquila, mas a maioria das pessoas não conseguem. A coordenação que temos de estudantes, é uma coordenação omissa, não quiseram participar da ocupação, da fogueira, eles esperam outras pessoas tomarem a frente daquilo, para depois eles ganharem o bônus daquilo. Eles conseguem dialogar com a COAPE, PRAPE e a reitora porque eles fazem exatamente o que a instituição manda”. (Alecrim)</p> <p>“Acredito que a má administração da UFPB é o motivo dos diversos problemas em toda a universidade desde as obras paradas até a assistência estudantil. Existe um falta de diálogo dos estudantes com a reitoria e até mesmo tensões e problemas de comunicação entre os diversos setores administrativos da UFPB e tudo isso contribui para a propagação dos diversos problemas que existem”. (Bromélia)</p> <p>“É uma situação conflituosa, nossa magnífica aparentemente mantém um diálogo, mas não tem um dialogo decente, ela chega atacando, ou se defendendo, manda um secretário que anota tudo e diz que vai resolver e não resolve nada. Depois da ocupação não teve nada que melhorou,</p>		
--	--	--	--

	<p>quanto às coordenações da residência, elas na verdade não estão do lado do aluno. Aí elas defendem é melhor está do lado da PRAPE e conseguir alguma coisa, do que ficar batendo de frente e não conseguir nada. Eles não têm muito a questão do enfrentamento. Por questões políticas, eles preferem está aliados”. (Babosa)</p> <p>“São muitos, principalmente quando se trata do diálogo com os responsáveis e a transparência dos recursos destinados a Assistência. Pensar uma política que venha realmente a atender as demandas dos/as estudante é uma tarefa necessária e urgente. É preciso pensar na Assistência Estudantil enquanto um direito e não como um favor, pensa-la como um favor e assim executá-la, é um dos maiores impasses da Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba”. (Espirradeira)</p> <p>“Nunca tive necessidade de ir a PRAPE ou na COAPE, sempre fiz tudo pelo SIGAA, eu achei tranquilo o processo, foi até fácil. Nunca tive problema com a equipe e nem com o pró-reitor”. (Cosmo)</p> <p>“Os atrasos das bolsas, quando atrasam todo mundo fica doido. Tem contas para pagar: internet, feira. Eles dizem que não liberaram o dinheiro, outra vez é porque a folha foi enviada com atraso, sempre tem desculpas. Aí a coordenação vai lá, quando não conseguem para juntar mais gente, também vamos. O diálogo não é fácil com o pessoal da PRAPE. É difícil, quando insisti muito é que ainda consegue”. (Rizoma)</p> <p>“Na ocupação passamos uma semana na reitoria, porque passamos quatro dias sem água e energia. Ninguém foi lá nos comunicar o que houve. Só nos avisaram quando ocupamos lá, antes disso ninguém tinha vindo aqui. Os dirigentes dos estudantes</p>		
--	---	--	--

	<p>foram meio que cooptados pela PRAPE, a gente estranhou no momento da ocupação eles não ficaram lá, iam, mas não permaneciam, no momento da ocupação preferiram se abster por causa de certos privilégios e benefícios que tem aqui. Eles nem puxaram a galera, se a gente tivesse puxado essa ocupação com a coordenação a gente tinha levado mais gente daqui estavam lá. Lá só tinha umas 20 pessoas, eu acho que de fato lá só tinha uns 10 residentes mesmo, a maioria que puxou eram hóspedes da residência. Foram eles que puxaram o movimento”. (Hera).</p> <p>“Particpei da ocupação, estava bem à frente, fiquei chamando a galera. A gente conseguiu melhorias, por exemplo, só estão reformando a cozinha por causa da ocupação, só taparam a caixa d’água, instalaram bebedouros, a luta continua temos um grupo “residência resistência”, estamos cobrando, acompanhando, porque essa coisa de fazer uma ocupação, desocupar e esquecer não. A gente está acompanhando e reivindicando. Conseguimos dialogar com ela, mas é um diálogo muito chulo, ela é muito arrogante, e pra ela é: eu não caí aqui de avião não, também passei dificuldade, só que ela fala uma coisa que era realidade dela e dependia de outras pessoas. Já que para nós ela é a nossa solução, já que você passou por isso, não faça isso com os outros, tome isso como lição. Até porque é um direito nosso de está aqui. Quinze mil para um café da manhã desse, era para a gente estar comendo muito bem. Saímos pela liminar que ela conseguiu, isso não se faz sujar um aluno e pedir mil reais caso descumprisse. Também tem uma coordenação em cada residência, mas eu acho que eles não estão totalmente pelos alunos, eles estão muito divididos em agradar o pessoal da reitoria, eles não ficaram lá na ocupação. Foram chamados depois pela Reitora e</p>		
--	---	--	--

	<p>depois repassaram para nós o que foi discutido. Achei que eles deviam ter nos chamado. A participação deles foi assim, eles iam lá, passavam, mas não ficavam lá com a gente não. Eu acho que eles deviam ser mais pela casa e esquece um pouco essa coisa de só obedecer quem manda”. (Flor-de-coral)</p> <p>“A reitora prometeu espaços de lazer e não tem nada. Não temos quadra, não cedem às piscinas do curso de educação física para gente. O pró-reitor veio aqui, mas nada aconteceu. Dizem que está tentando, mas nada acontece e nem acredito mais. A tendência é piorar com tantos cortes. Só tem uma cozinha e uma lavadeira para esse povo todo. A gente chega à cozinha é uma disputa para conseguir uma boca de fogão. A gente chega de meio dia e vai sair de lá bem umas 15h. A reitora nunca veio aqui, só veio porque a defensoria pública chamou. Ela não conhece nossa realidade”. (Lavanda).</p>		
Total		11	100

Fonte: Primária

Pelo exposto nas falas, podemos analisar que a categoria diálogo se apresenta de maneira notória nas respostas dos alunos. Todos falam das dificuldades de manterem o diálogo com a gestão da universidade, já que, por meio deste canal, melhorias poderiam ser efetivadas na política de assistência estudantil. É essencial a prática emancipatória dos alunos em busca dos seus direitos: reivindicar, lutar e ocupar são estratégias encontradas pelos educandos no intuito de consolidarem uma política de assistência ao estudante que seja mais inclusiva e que abranja todos os eixos do PNAES. Mesmo salientando demandas que precisam ser atendidas, os alunos também ressaltam mudanças que foram alcançadas através da reivindicação coletiva dos discentes.

Bittar (2013) afirma que uma sociedade de não cidadãos é aquela que não permite a linguagem do próximo, já que todo sujeito é um ser de comunicação, a não linguagem é a censura da não existência. Dessa maneira, uma sociedade que não está aberta à prática do diálogo é uma sociedade que se convida ao não partilhamento e ao fosso da irracionalidade. Quando vivenciamos uma sociedade democrática, temos a noção do conflito como uma

forma legítima de expressão, uma vez que a falta de conflitos pode significar que todos os meios de manifestação foram extintos pelo regime do medo.

Assim, é fundamental que os alunos se agrupem em torno de objetivos em comum e busquem a plenitude do diálogo com a gestão da universidade. Nos termos de Freire (1995), em sua obra “A sombra desta mangueira”, é necessária a unidade na diversidade. Isso quer dizer que mesmo sendo seres de opiniões diversas e participando de grupos variados, podemos nos reunir em torno de fins em comum. Dessa forma, buscamos melhorias e lutamos contra o inimigo principal. Freire (1995) afirma que erramos quando nos subdividimos e deixamos de unir forças, sendo relevante em seu pensamento a unidade na diversidade.

Sem dúvida, se faz necessária a consolidação de políticas que visem à permanência dos alunos na universidade, que não se limitem apenas ao ingresso. Políticas estas que envolvam dimensões não somente econômicas, mas culturais, de esporte, lazer, apoio pedagógico, atenção à saúde, e que proporcionem interações com os demais estudantes e professores.

Compreendemos que as mudanças significativas só serão alcançadas por meio de uma ação conjunta dos movimentos sociais, estudantis e da sociedade como um todo, reivindicando a atuação do Estado de Direito nas políticas educacionais e, aqui em particular, na política de assistência estudantil. Ressaltamos a necessidade do fortalecimento de espaços coletivos de estudantes, da participação destes na implementação e na execução da política de assistência estudantil, o que torna os alunos não somente público-alvo da política, mas sujeitos que constroem junto com a sociedade a assistência estudantil.

5 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E LUTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dissertativo possui o objetivo geral de examinar a política de assistência estudantil na UFPB no Campus I- João Pessoa-PB, a partir da instituição do PNAES na supracitada universidade. Ressaltamos como objetivos específicos: a análise da função social da universidade no Brasil contextualizando os embates diante das reformas de ensino e o projeto neoliberal; estudo sobre a política de assistência estudantil no Brasil e na UFPB e por fim a investigação sobre a materialização das ações do PNAES, como garantia da permanência dos educandos no ensino superior e a reflexão crítica a respeito da percepção discente da política de assistência estudantil no campus I da universidade.

Realizamos o percurso da política de educação superior em paralelo com a história da política de assistência estudantil, concretizamos o estudo sobre a função social da universidade, a reforma universitária, as políticas de expansão do acesso ao ensino superior e a educação em tempos de predomínio da ideologia neoliberal. Trouxemos para a discussão a importante contribuição do FONAPRACE para o entendimento da assistência estudantil como direito, como também as pesquisas feitas pelo fórum que auxiliaram significativamente neste trabalho.

Tendo como marco teórico a crise do sistema capitalista nos anos de 1970, pudemos perceber que o Estado passou por um processo de redefinição do seu papel enquanto viabilizador de políticas públicas. Repassando suas funções essenciais do ponto de vista de política pública como direito, para o mercado. Na década de 1990, as mudanças se intensificaram nas políticas, em especial na de educação superior. Houve o aumento de políticas de expansão do acesso no campo privado, como também a invasão de conceitos neoliberais e orientações em instituições públicas de ensino superior. O viés modernizador imposto pelo capital em conformidade com o ideário neoliberal impregnou, nas instituições públicas, os conceitos de qualidade, eficiência e eficácia, tais conceitos são trazidos da lógica empresarial, já que a esfera privada é vista como modelo a ser seguido por sua suposta “superioridade” ao âmbito público.

O redimensionamento em curso no Estado, enquanto ente de efetivação de garantias preconizadas pela Carta Magna de 1988, através dos processos de reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo implicou na restrição de direitos sociais e humanos dos

cidadãos brasileiros e aqui, em particular, dos estudantes universitários que tem seus direitos restringidos e ao mesmo tempo efetivados pelo nível socioeconômico.

A contrarreforma operacionalizada no Estado tem como rebatimentos a restrição de direitos trabalhistas, previdenciários e educacionais. Com a alegação de uma suposta crise, minimiza-se a atuação estatal no enfrentamento das expressões da questão social. Na educação superior, vemos os cortes nos orçamentos das universidades que ameaçam o funcionamento destas. Neste sentido, notamos que está ocorrendo um esvaziamento das políticas públicas que deixam de ter um caráter universal, para ter um viés compensatório.

Particularmente nesta dissertação, observamos o direito à assistência estudantil sob a lógica dos mínimos sociais, haja vista sua oferta apenas para os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social. Neste processo, compreendemos como fundamental a articulação dos movimentos sociais, estudantis, dos profissionais da educação e de toda sociedade em busca de reais melhorias na política educacional e nas garantias previstas na Constituição Federal de 1988, bem como na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

As metas estabelecidas no PNE 2014-2024 não serão atingidas, haja a vista a diminuição no orçamento da educação e aprovação do projeto de lei nº 55 de 2016 que congela o teto em gastos sociais por 20 anos, inviabilizando assim o alcance das metas do Plano Nacional de Educação.

Salientamos que, no percurso para a concretização desta dissertação, apresentaram-se, como desafios a inexistência de trabalhos acadêmicos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, como também a escassa literatura sobre a temática da assistência estudantil em livros, sendo que a maioria das publicações acerca do tema que serviram como arcabouço teórico neste estudo encontra-se em artigos, monografias, dissertações e teses.

Vale destacar as dificuldades na fase de materialização da coleta de dados no que diz respeito à realização das entrevistas, haja vista que o momento em que foram feitas tratava-se de final do período e férias na graduação, já que a maioria dos alunos aproveita este tempo para visitar familiares e amigos. Outro percalço deu-se quando marcamos as entrevistas, mas os participantes não estiveram no local combinado, não respondendo contatos eletrônicos, o que nos levou a procurar outros estudantes assistidos pela política de assistência estudantil.

No tocante ao tema de estudo, concluímos que, como avanços na política de assistência estudantil na UFPB, ocorreram a criação da Pró-Reitoria destinada a concretização da referida política, o crescimento na oferta de vagas no restaurante e na

residência universitária, mesmo sabendo que a oferta ainda é mínima diante da demanda por estes benefícios.

Vimos que os discentes que são assistidos pela política de assistência estudantil possuem a visão mais abrangente do PNAES, uma vez que estes enfatizaram que o direito a assistência estudantil não é somente o atendimento das carências materiais e sim a garantia da permanência destes na universidade, como a concretização do sucesso escolar. Entretanto, como observadora, não é possível deixar de emitir uma crítica às condições de moradia das residências universitárias, uma vez que nas visitas foi possível comprovar como a limitação de recursos para assistência estudantil reduz as condições da UFPB garantir a alimentação básica, condição necessária para assegurar a qualidade da aprendizagem.

Observamos que os estudantes possuem uma postura integrativa e crítica da realidade a qual estão inseridos, ocupando e participando de espaços de luta, que resistem em meio ao recuo do Estado na viabilização dos direitos.

Ressaltamos a importância do processo de inclusão digital desses estudantes que como observamos nas falas dos sujeitos da pesquisa, não estão usufruindo deste direito, haja vista que todos investem em gastos para terem acesso a internet. Sendo que em tempos de predomínio das novas tecnologias, é fundamental para os educandos tal acesso, visto que, a academia exige a busca por informações, a realização de pesquisas, a participação em eventos acadêmicos, a materialização de trabalhos, dentre outras.

Salientamos a carência por locais destinados a prática de esportes e lazer, uma vez que os discentes apresentaram em seus discursos demandas por estes espaços, o que sem dúvida ajudaria os educandos em seus aspectos: cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais, refletindo também no processo de ensino-aprendizagem destes, já que o exercício físico e o lazer proporcionam, entre outros fatores, o alívio de tensões e estresse, causados pela vida acadêmica.

Outro aspecto observado diz respeito à falta de programações culturais para os alunos que estão na residência universitária, sendo que a própria universidade possui cursos que poderiam, em articulação com a PRAPE, efetivar o direito a cultura, como graduações em música, teatro, artes, dentre outras, que em parceria com a Pró-reitoria proporcionaria este direito, haja vista ressalvar à universidade como local de construção da cultura e da cidadania.

De acordo com a análise crítica realizada, vimos a necessidade de acompanhamento acadêmico para estes estudantes, que por iniciativa própria e ajuda dos colegas, tentam sanar as dificuldades encontradas no decorrer do curso. Enfatizamos a demanda por apoio

pedagógico, uma vez que os discentes relataram não conseguirem acompanhar os assuntos das disciplinas, sendo preciso à busca de informações para além da sala de aula. Acreditamos ser fundamental a oferta do apoio didático para educandos, já que este auxilia no enfrentamento a retenção e à evasão universitária.

Pontuamos a questão da falta de comunicação entre os gestores da universidade e estudantes, sendo que o exercício do diálogo é primordial para o estabelecimento de um clima democrático na instituição onde os problemas da assistência estudantil tenham canais de diálogo no bojo da gestão da UFPB, de modo que sejam garantidas as melhorias necessárias para uma política democrática de assistência estudantil. Entendemos que mudanças positivas só serão possíveis com a construção coletiva, a troca de saberes e a participação estudantil nos espaços de luta.

Por fim, mesmo diante das lacunas apresentadas na efetivação da política de assistência estudantil, notamos que esta ocupa um papel preponderante na permanência de jovens universitários nas instituições de nível superior. Ao final, ressaltamos a importância de outras análises contemplando outros campi da UFPB, no intuito de compreender como se materializa a política em tela de acordo com cada realidade local. Outrossim recomendamos, estudos que abarquem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na universidade, desempenho acadêmico dos alunos assistidos pela assistência estudantil, retenção e evasão dos alunos residentes, dentre outros.

Esperamos ter contribuído com a linha de políticas educacionais do Programa de Mestrado em Educação refletindo a importância da política de assistência estudantil para o acesso e a permanência na educação superior, de modo que o Estado Democrático de Direito assegure a igualdade de direitos. Em tempos de hegemonia neoliberal, a assistência estudantil educacional é pauta de tensão entre gestores que representam os interesses neoliberais e os discentes, que sem a assistência estudantil, não tem condições materiais de permanecer realizando seu curso superior.

Diante da redução dos recursos para educação superior, os gestores das IES administram a precarização no tocante a infraestrutura, pessoal e assistência estudantil. A permanência na educação superior para os discentes de baixa renda constitui um motivo de fortalecimento na luta coletiva pela viabilização de direitos, buscando assim incentivar processos mais inclusivos, igualitários e éticos.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, Michaela Ponzoni. **Atenção psicossocial no ambiente universitário**: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da universidade de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 105p, 2015.
- ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de. **Gestão assistencial**: a operacionalização da política de assistência estudantil na UEPB. 2015. 44f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal)- Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ALMEIDA, Jaqueline Cavalari Sales de. **Avaliação da implementação do PNAES- Programa nacional de assistência estudantil UFPR**: impactos e resultados para graduandos com fragilidade socioeconômica. Dissertação. Itajaí-SC, 2013.
- ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba; PINHEIRO, Luís Ventura. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia clínica**, rio de janeiro, vol.20, n.2, p.173 – 184, 2008.
- AMARAL, Nelson Cardoso. A reforma da educação superior do governo lula: autonomia relativa e financiamento. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 30 (1): 11-35, jan./jun. 2005.
- AMARAL, Nelson Cardoso. A Educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações como os países da OCDE e do BRICS. **36ª Reunião Nacional da ANPED**– 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- ASSIS, Aisllan Diego. Vida universitária e saúde mental: atendimento às necessidades de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, ISSN 1984-2147, Florianópolis, V. 2, n.4-5, p.159 – 177.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. Plano Nacional de Assistência Estudantil (2001). Disponível em:andifes.org.br. Acesso em: 13 agosto de 2016.
- ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras**. OUTUBRO/2011.
- ARAÚJO, Carla B. Z.M. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. IN: **36º Reunião Nacional da ANPED**, 2013, Goiânia. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.
- ASSIS, Ana Carolina de; SANABIO, Marcos Tanure; MALGADI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.6, nº 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013.
- ARAÚJO, A. G. Ensaio sobre a Universidade e sua Função Social. **Filosofando**: revista de filosofia da uesb, v. 1, p. 38-47, 2012.
- ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. **11º ANPED-RJ**.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A nova arquitetura do ensino superior: a expansão e a diversificação no período pós-ldb (1995-2006). IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo e FRANÇA, M. **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber, 2012, p. 273-293.

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

BARBIERI, Sâmia Roges Jordy. **O princípio da dignidade da pessoa humana e o direito indígena**. Disponível em: < <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3799/O-principio-da-Dignidade-da-Pessoa-Humana-e-os-Povos-Indigenas>> Acessado em: 09 de set. de 2017.

BOURDIEU, Pierri. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. (1983).

BRASIL. **Decreto 7.234** de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 08 abr. 2013.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Resolução nº 09/2010/CONSEPE/UFPA**. Disponível em: <http://www.prg.ufpa.br/view-resolucao>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 44/2010/CONSEPE/UFPA**. Disponível em: <http://www.prg.ufpa.br/view-resolucao>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPA**. Disponível em: <http://www.prg.ufpa.br/view-resolucao>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 29/2010/CONSUNI/UFPA**. Disponível em: <http://www.prg.ufpa.br/view-resolucao>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2012**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/transparencia-ufpa>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/transparencia-ufpa>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. UFPA. **Relatório de gestão 2010 a 2016**. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-1>> Acesso em: 28 de out. 2017.

_____. UFPA. **Relatório projeto REUNI/UFPA 2007**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/transparencia-ufpa>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. UFPB. **Resolução nº 58/2016/CONSEPE/UFPB**. Disponível em: [file:///C:/Users/laalb/Downloads/Resoluo582016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/laalb/Downloads/Resoluo582016%20(1).pdf) Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. UFPB. **Manual do estudante**. Disponível em: <<http://www.cear.ufpb.br/arquivos/MANUAL-DO-ESTUDANTE-UFPB.pdf>> Acesso em: 31 de ago. de 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Fisco e Contribuinte, 1988.

BRASIL. **Censo da educação superior 2015**. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015/ Acesso em: 15 de nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.836 de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm> Acesso em: 29 de nov. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015**. Cria o Estatuto da Pessoa com deficiência. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 28 de out. 2017.

_____. **Lei nº 8.742 de 1993**. Lei orgânica de Assistência Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm> Acesso em: 29 nov. de 2016.

_____. **Lei nº 11.129 de 2005**. Cria o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 29 nov. de 2016.

BRASIL, **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acessado em: 06 de agosto de 2016.

BRASIL. **Projeto de emenda constitucional nº 241/2016**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filena me=PEC241/2016> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Estudo técnico nº 11 de 2016**. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Estudo-Tecnico-11-de-2016_Analise-dos-efeitos-da-PEC-241-sobre-a-MDE.pdf> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2020)**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Decreto nº 7.824/2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação de 2007.** Disponível em: < https://www.unicef.org/argentina/spanish/Ponencia_9.pdf> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

_____. **Portaria normativa nº 39 de 2007.** Disponível: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2010.** INEP/MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf , Acesso em: 19 de nov. de 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTAR, Eduardo. **Democracia, justiça e emancipação social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jurgen Habermas.** São Paulo: Quartier Latin, 2013.

BORSATO, Francieli Piva. A assistência estudantil no processo da “democratização” da educação superior brasileira. **VII Jornada Internacional Políticas Públicas.** 25 a 28 de agosto de 2015.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso Castelo; JEZINE, Edineide. A expansão da (na) UFPB. Avaliando o REUNI (2008-2012). **Temas em educação (UFPB)**, v.22, p.44-59, 2013.

CASTRO, Alba Tereza Barroso. Tendências contemporâneas do ensino público superior brasileiro: capital humano e desigualdade social. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas.** 23 a 26 de agosto de 2011. São Luís-MA.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 5, nov. 2006- Textos & Contextos.

CHAVES, V. L.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação brasileira. In: MOROSINI, M., OLIVEIRA, J. F. de e BITTAR, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília: INEP, 2008.

CHAVES, V.; AMARAL, N. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Rev. Eletr. Educ.**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 43-55. maio 2013.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. set/dez 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 09 ago. 2010.

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

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do Reuni**: uma expressão da contrarreforma universitária. 2010. Dissertação. UERJ.

CILASCHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O plano nacional de assistência estudantil e o REUNI: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Revista Ser Social**, Brasília, v.14, nº 31, p. 489-512, jul/dez.2012.

COSTA, Simone Gomes. A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. **Dissertação**. UFRS. Porto Alegre. 2010.

_____. **A permanência na educação superior no Brasil**: uma análise das políticas de assistência estudantil. IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis. 25 a 27 de novembro de 2009.

COSTA, Kátia Cilene da Reforma universitária e manifesto de Córdoba- estudo comparado entre Brasil e Argentina. **ANPUH – XXIII Simpósio nacional de história** – Londrina, 2005.

COSTA, Bianca Silva **O ensino superior na ditadura militar brasileira**: um olhar através da “Revista MEC” / Bianca Silva Costa.— Porto Alegre : 2009.

COUTO, Jorge. **A Construção do Brasil**. 3. ed. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed.São Paulo. Unesp. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. In: **Educação e Sociedade**, vol.35 no.127 Campinas Apr./June 2014. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/cact/wp-content/uploads/2014/06/CUNHA-Luiz-Antonio-O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf>>. Acesso: 27 fev. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cad. Pes.** Nº 101. P 03-19. Julho 1997.

DASMACENO, Heide de Jesus. **Serviço Social na Educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social, UFS. Sergipe, 2013.

DIAS, Rosilene Teresinha de Paiva; LARA, Ângela Mara de Barros. O ensino superior no Brasil império: a relação entre o público e o privado. **IX ANPED Sul**. 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n.24, p.213-225, 2004. Editora UFPR.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

DOURADO, Luís Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 243.

DOURADO, Luís Fernando. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2010.

DRAIBE, Sônia Maria. As políticas sociais e o neoliberalismo-reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**. Nº 17. 1993.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educ. rev. [online]. 2006, n.28, pp. 17-36. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FONAPRACE. **A assistência estudantil como uma questão de investimento**. 2000.

FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares /** Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Belo Horizonte: FONAPRACE, 1997.

_____. **II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE, 2004.

_____. **III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE, 2011.

_____. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE, 2016.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Gestão educacional e evasão dos estudantes. **ANPAE**. 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/225.pdf> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

FREITAS, Katia. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS Revista Científica**, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 247-264 Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

FREITAS, Cecília Carolina Simeão de; TORRES, Ivanna Santana; PEREIRA, Noádia Munhoz. Movimento estudantil e reforma universitária – a república populista e o governo lula. ANPAE. 2007. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/70.pdf> Acessado em 06 de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água. Outubro de 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983, 8ª edição.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARRIDO, Edleusa Nery. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. **Seminário universidade sociedade**. Semana Kirimurê 2012. 31/10-01/11. Cachoeira-BA.

GASPEROTO, Hélder Henrique Jacovetti; BAZON, Sebastião Donizeti. **Repercussão da reforma universitária de 1968 na atualidade brasileira**. Disponível em:<<http://docplayer.com.br/5180842-A-repercussao-da-reforma-universitaria-de-1968-na-atualidade-brasileira-resumo.html>> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Editora vozes, 1986, Rio de Janeiro.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Educação e sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p. 895-917, jul-set. 2010.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior.** Porto Alegre, 2014, 99 p. Dissertação de mestrado.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 18. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016.** Rio de Janeiro.

IVASHITA, Simone Burioli; NOVAK, Maria Simone Jacomini e BERTOLLETI, Vanessa Alves. O ensino superior na perspectiva do banco mundial: algumas considerações. **IX Congresso nacional de educação-EDUCERE.** III Encontro Sul brasileiro de psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009.

KOWALSKI, Aline Viero. **OS (DES)CAMINHOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DESAFIO NA GARANTIA DE DIREITOS.** Tese. UFRRJ. Porto Alegre.2012.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. Acesso e permanência no Ensino Superior: perspectivas de democratização. **3º Congresso Internacional de Educação.** Junho de 2011.

JEZINE, Edineide. A política da diversificação do Ensino superior: o caminho da privatização. IN: **XII Seminário nacional universidades-BR,** 2006, Campo Grande. Educação superior no Brasil 10 anos pós-LDB. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2006. V.1. p. 01-15.

JEZINE, Edineide. O debate da temática da política de educação superior. IN: JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de Acesso à educação superior e os desafios da inclusão social.** João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2015.

JEZINE, Edineide. Políticas de educação superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto das Universidades Federais. . IN: JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de Acesso à educação superior e os desafios da inclusão social.** João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2015.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação e Realidade.** Jan/abril 2009.

LEHER, Roberto. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos?. **Revista Ser Social,** Brasília, v.14, nº 31, p. 453-472, jul/dez.2012.

LIMA, Kátia Regina Souza. Reforma da educação superior do governo lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? **11º ANPED.** Disponível em: <
<http://www.anped11.uerj.br/27/Katia%20Souza%20Lima.rtf.>> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF.** Disponível em: < http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

LIMA, Kátia. Educação a distância ou a distância da educação. **Universidade e sociedade** (Brasília), v.39, p. 81-91, 2007.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **As bases da reforma universitária da ditadura militar no Brasil.** Disponível: < http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasedaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf> Acesso em: 28 de out. 2017.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista Eletrônica de História.** Ano I, nº 02, setembro de 2006.

MACHADO, Aline Maria Batista; MACHADO, Charliton José dos Santos. História da educação brasileira: o surgimento e atendimento educacional à criança até o final do século XIX e início do XX. In: GUEDES, Edson Carvalho (org). **Fundamentos teóricos da educação no ensino a distância.** João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2012.

MARTONI, Valéria Bonadia Marucchi; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Expansão para quem? Uma análise dos objetivos do REUNI e das diretrizes para a educação do Banco Mundial. **XXXVII Encontro da ANPAD.** Rio de Janeiro-RJ 7 a 11 de setembro de 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 1932. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação: a Universidade do Rio de Janeiro. **Dissertação.** PUC-RJ. 2013.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. IN: FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares /** Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012.

MANCEBO, Deise. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa. IN: JEZINE, E; BITTAR, M. (Org). **Políticas de educação superior no Brasil.** 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, v.01, p.21-34.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba. **Dissertação.** João Pessoa-PB, 2014.

MARIZ, Suellen Dantas. O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma reflexão sobre sua implementação na UFPB. **Dissertação.** João Pessoa-PB, 2014.

MARTONI, Valéria B. M.; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Expansão para quem? Uma análise dos objetivos do REUNI e das diretrizes para a educação do banco mundial. **XXXVII ENANPAD**. Rio de Janeiro. 7 a 11 de setembro de 2013.

MELO, A. L. ; Gercília Pereira de Andrade ; SANTOS, E. J. R. ANDRADE; Gercília Pereira. Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas-HISTEDBR, 2009**, Unicamp- Campinas. História, educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009.

MENEGHEL, Stela M. **Políticas de Modernização da Universidade no Brasil: a Reforma Universitária de 1968 e a LDB/96**. Disponível: <<http://www.ufsc.br/portal/conteudo/pol%C3%ADticas-de-moderniza%C3%A7%C3%A3o-da-universidade-no-brasil-reforma-universitaria-de-1968-e-ldb96>> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

MIRANDA, Nilmário. Sem direitos sociais não há direitos humanos. In: **Correio Braziliense**. Brasília, 2 de julho de 1999, p.21. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nilmario/novos/semdireitossoc.htm>. Acessado em 17/01/2017.

NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? **Anais do XXI Seminário Nacional Universitário/Br: Políticas Públicas para a Educação Superior, Expansão e Internacionalização**. São Carlos: UFSCAR, 2013. 18p. (ISSN 2176-6746).

NASCIMENTO, Clara Martins do. Estado Autocrático Burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a assistência estudantil nas IFES. **Revista SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. **Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação de mestrado. João Pessoa-PB. 2013.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000. **Dissertação**. UFPE. 2013.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. IN: FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES**. – UFU, PROEX : 2012.

NASGUEWEITZ, Jean Carlo. A universidade brasileira e o estudante no contexto das reformas universitárias: um panorama de múltiplas transições. **I Seminário Iberoamericano: as transições dos estudantes, um desafio para as universidades**. 2007.

NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev. [online]**. 2008, n.31, pp. 169-189. ISSN 0104-4060.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n.02, p. 279-301, jul./dez.2005.

OLIVEIRA, Renilda Correia de. Educação superior, concepções e função social da universidade. **V EPEAL**. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/educacao-superior,-concepcoes-e-funcao-social-da-universidade.pdf>> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

PAULA, Maria de Fátima de. As políticas de acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate. **V Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**. Mar del Plata. 8, 9 e 10 de dezembro de 2005.

PAULA, Maria de Fátima de; CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. A influência das políticas neoliberais na educação superior: casos UFF e UERJ. In: **IV Congresso Nacional e III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación**, 2011, Buenos Aires. Anais do IV Congresso Nacional e III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, 2011. v. 1. p. 1-21.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado**. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/pol%EDtic as publicas e%20gestao da educacao veraperoni.pdf> Acesso de 31 de ago. 2017.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. **Seminário “10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios.”** 21 e 22 de novembro de 2012. UERJ.

PORTES, Écio Antônio. A caixa dos pobres- a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935. **Cadernos da História da educação**, v. 2, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. Políticas públicas e necessidades humanas com enfoque no gênero. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 68 12(1): 67-86, jun./2006.

RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional. **Dissertação**. UFJF. 2013.

REAL, Giselle Martins. Acesso e qualidade na política da educação superior no Brasil dos anos 2000: entraves e perspectivas. IN: JEFFREY, Débora Cristina e AGUILAR, Luís Enrique (orgs). **Política educacional brasileira: análises e entraves**. 1 ed. Campinas: mercado das letras, 2012, v. 1, p. 81-108.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil-10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. IN: RISTOFF, Dilvo; BRITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília. (Organizadores). **Educação superior no Brasil 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

ROJAS, Berenice Couto. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. **As políticas de assistência estudantil no Brasil**. Disponível em: < <http://revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/28>> Acesso em: 29 de agosto de 2016.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro -1808-1990**, NUPES/USP, São Paulo, 1991.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org). Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51.

SANTIAGO, Salomão Nunes. A assistência estudantil nos marcos legais do Governo Lula. **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 20 a 23 de agosto de 2013.

SANTOS, Gabrielle; FREITAS, Leana Oliveira e GOMES, Crisanvania Luiz. Emancipação e expansão recente da educação superior no Brasil: nexos com a teoria crítica. **Ser social**. Brasília, v.17, n.37, p. 368-389, jul-dez/2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Priscila Kohls dos; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Permanência na Educação Superior: um estudo com estudantes de graduação à distância. **Anped Sul**. 24 a 26 de julho de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32622008000300002&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A questão da reforma universitária**. Disponível em: < http://www.densf.xpg.com.br/a_questao_da_reforma_universitaria.doc. Acesso em: < 06 de agosto de 2016.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, v.26, n.90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro**: novas configurações e velhos desafios. Higher education in Brazil: new configurations and old challenges. 2008.

SILVA, Hiran Francisco Oliveira Lopes da. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil**: princípios negados. 206 f., 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Teresa Christina M. A. Acesso a educação superior: significados e tendências em curso. **Série-estudos (UCDB)**, v.1, p.1-18, 2010.

SILVA, João dos Reis Júnior; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria das Graças Martins da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. A permanência dos estudantes na educação superior para além da assistência estudantil. **Revista Fac. Educ. (Universidade do estado do Mato Grosso)**. Volume 25, ano 14, nº 1, p. 111-119, jan-jun. 2016.

SILVEIRA, Míriam Moreira Da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. UCP. Pelotas. 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos– João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SPIELMANN, Christiane Karla; ANDRADE, Elizandra Aparecida. Educação superior no contexto neoliberal e o programa PROUNI. **1º Simpósio nacional de educação e XX Semana da Pedagogia**. 11, 12 e 13 de novembro de 2008. Unioeste- Cascável –PR.

SPRICIGO, Fabrício. A assistência estudantil no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social. **Dissertação**. Florianópolis-SC, 2016.

SOUZA, Aline Nunes Ferreirinha; OTRANTO, Celia Regina. As políticas educacionais para o ensino superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo lula da silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da ufrj (1970-2011). **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

SOUZA, Hebert José de. **Como se faz Análise de Conjuntura**. 17. Ed. Petrópolis RJ Vozes 1997.

SUDBRACK, Edite Maria; NEGRO, Arnaldo. **Internalização e educação**: impactos nas políticas educacionais. Revista de pesquisa em políticas públicas. Edição nº 07. 1º semestre de 2016.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA**. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora. 2013.

TENÓRIO, robinson moreira; REIS, dyane brito. Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 01 e 04 de Junho, PortoSeguro, Bahia, Brasil.2008.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3º edição ampliada. São Paulo, 2016.

TORRES, Ana Elvira Steinbach; AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Equidade racial no brasil**: o papel da educação superior no avanço da justiça social. A Comparative Perspective of Racial/Ethnic Inequality and Higher Education as a Social Justice Force.

TRINDADE, Hélgio. **A República em tempos de reforma universitária**: o desafio do governo Lula. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004.

_____. **Por um novo projeto universitário**: da “universidade em ruínas” a “universidade emancipatória”. Disponível em:< <http://www.leitura.org/por-um-novo-projeto-universitario-da-universidade-em-runas-a-un.html>> Acessado em: 06 de agosto de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba**: 1918-2008. - 1a Ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação** (Campinas) vol.16 no.1 Sorocaba Mar. 2011.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Assistência estudantil: uma breve análise histórica. IN: FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012.

VENTURINI, Ernesto; GOULART, Maria Stella Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016.

VIANA, Daniella Araujo Facchini **O programa de assistência estudantil e a cidadania**: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio. Dissertação de mestrado. 2016.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. **Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios.** Disponível em: < https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf> Acesso em: 31 de ago. 2017.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Os mecanismos de seleção e o discurso da democratização do acesso na perspectiva das políticas educacionais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.1, p. 44-59, jul.-dez. 2013.

WEBER, Silke. Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. Estudos de Sociologia. **Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. IS. n. 2, p. 121 – 136.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

ZAGO, Nadir; LIMA, Franciele Santos. Evasão no ensino superior: tendências e resultados de pesquisa. **Anped Sul**. 24 a 26 de julho de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE- A Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor (a) _____

A pesquisa versa sobre a assistência estudantil como política de permanência na UFPB e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Cavalcanti de Albuquerque aluna do Curso de Pós-graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a (a) Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

O objetivo geral da pesquisa é Examinar a política de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba, particularmente a partir da instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na UFPB como objetivos específicos temos o intuito de identificar as vertentes da política de assistência estudantil na UFPB; caracterizar as ações da Assistência Estudantil promovidas pela UFPB através da Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) e analisar os impasses e tensões que ocorrem na materialização da Assistência Estudantil na UFPB.

A finalidade do trabalho é contribuir para produção científica no campo educacional, como benefícios diretos da pesquisa podemos ressaltar a contribuição dos participantes neste processo de produção de conhecimento sobre a assistência estudantil como política permanência na UFPB, que proporcionará fundamentos para avanços no tocante a política de assistência estudantil.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na dissertação de mestrado da supracitada autora. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa poderá causar alguns desconfortos no momento de compartilhar informações pessoais, não sendo o sujeito obrigado a responder em momentos que considerem desconfortáveis, no mais a pesquisa não oferece outros riscos previsíveis.

Reforçamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Para realização da pesquisa consideramos as resoluções do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam a pesquisa com seres humanos (466/2012 e 510/2016).

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)
Larissa Cavalcanti de Albuquerque

Endereço (Setor de Trabalho): Rua José Novais, s/n, Bairro dos Novais

Telefone: 98835-6558

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B- Roteiro entrevista semiestruturada**IDENTIDADE**

Idade:

Curso:

Período:

Turno:

Estado civil:

Local de Origem Familiar (Bairro/Cidade/Estado):

EDUCAÇÃO

Escolaridade dos Pais: Mãe: _____ Pai: _____

Profissão dos Pais: Mãe: _____ Pai: _____

01 Escola em que estudou a maior parte do tempo: Pública () Particular ()

02 - Fez curso preparatório para ingresso na universidade? Não () Sim ()

Qual: _____

03 - O que levou a escolha do curso?

04 - O que levou a escolha da UFPB?

05 - Quem mais na sua família possui ou está fazendo curso superior?

06 - Quais as maiores despesas para a realização de seu curso?

07 - Como você faz para pagar essas despesas?

08 - Quais as dificuldades/facilidades que você tem encontrado para realizar seu curso?

09 - Como você tem solucionado estas dificuldades?

10- Já pensou em desistir do curso? Por quê?

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

11- Quais os programas de assistência estudantil que você utiliza?

12- Como você avalia as ações de assistência estudantil que você utiliza?

13- Diga o que você pensa sobre os programas de assistência estudantil oferecidos pela UFPB e se você acredita que eles auxiliam na permanência dos estudantes.

14. Quais os impasses e tensões que ocorrem na materialização da Assistência

Estudantil na UFPB?