



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

LUCAS PINHEIRO ARAÚJO

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: de qual permanência
falamos?

RECIFE
2018

LUCAS PINHEIRO ARAÚJO

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: de qual permanência
falamos?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Rosa Maria Cortês de Lima

Área de Concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

RECIFE

2018

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

A663a	Araújo, Lucas Pinheiro Assistência estudantil na universidade pública: de qual permanência falamos? / Lucas Pinheiro Araújo. - 2018. 151 folhas: il. 30 cm. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cortês de Lima. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2019. Inclui referências. 1. Assistência estudantil. 2. Permanência estudantil. 3. Ensino superior. I. Lima, Rosa Maria Cortês de (Orientadora). II. Título. 361 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2019 – 057)
-------	--

LUCAS PINHEIRO ARAÚJO.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: de qual permanência falamos?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovado em: 31/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cortês de Lima (Orientadora e Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças e Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Valéria Nepomuceno T. de Mendonça (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Adriana Freire Pereira Férriz (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Bahia

Aos que acreditam, lutam e constroem um outro projeto de educação e de sociedade.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico é sempre realizado com o auxílio de muitas mãos e nesse caso não foi diferente. Esse trabalho é reflexo de um processo longínquo de interesse e amadurecimento sobre o tema, que tem suas raízes na militância estudantil ainda na graduação.

Até aqui muita coisa mudou, eu mudei e hoje me percebo diferente de quando o tudo começou. Percebo que as lágrimas que caíram, os risos que surgiram, as experiências vividas foram essenciais para o meu crescimento enquanto ser humano. Sou grato por tudo o que tenho vivo e por tudo o que vivi desde de 2015, quando saí de Salvador para fazer acontecer o desejo da pós-graduação.

Agradeço a Mainha, Dona Nice, a rainha que não me abandona, mãe e amiga, sempre disposta a acreditar nos meus sonhos e acompanhar meus passos. Aprendemos tanto com a distância...ainda estamos aprendendo. A meu pai, Paulo, que mesmo diante de todas as adversidades da vida, se faz presente quando necessário e sabe dizer as palavras certas, nos momentos certos. E ao meu irmão, Mateus, que me fortaleceu com sua amizade e companheirismo nessa caminhada.

Estendo ainda à minha família, que nesse período se fez presente com visitas, ligações, lembranças e que de alguma forma emanaram as energias positivas que me acompanhou durante esses três anos de distância. Tias, Tios, primas e primos obrigado pelo carinho, atenção e apoio.

Aos amigos e amigas da vida, que dividiram comigo a saudade e a distância, estando presente sempre que possível, para compartilhar os melhores risos e alegrias, mas também para seres prestativos/as e solidários/as.

Não posso deixar de reservar um espaço para Seu Edmilson e Dona Graça, pessoas que me ensinaram tanto durante este caminho e continuam me ensinando. Sou grato pela presença de vocês na minha vida e obrigado por tudo o que vocês fizeram por mim...por nós.

Lai, só nós sabemos o que foi ter um ao outro durante esse período. Você foi um dos grandes pilares dessa caminhada. Obrigado pelos conselhos, pela escuta, pela confiança e pela amizade nesse período de mudanças em nossas vidas. Chegamos, saímos e continuamos cada vez mais forte.

A meus colegas de turma do mestrado, obrigado pelos ensinamentos, pelas vivências, pelos debates e discussões, pelos risos e por dividirem comigo momentos tão especiais.

Agradeço aos Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, e em especial às professoras com quem pude crescer profissionalmente, academicamente e pessoalmente. Especialmente agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosa Cortês, que me acolheu desde o primeiro contato com a pós, esteve ao meu lado em momentos de alegrias e tristezas. Obrigado pela paciência, pelos ensinamentos, pela confiança e, sobretudo, por se fazer presente até o fim.

Agradeço também às pessoas que de alguma forma contribuíram no amadurecimento teórico e profissional durante a realização dessa pesquisa. Prof.^a Dr.^a Adriana Férriz e a Prof.^a Dr.^a Valéria Nepomuceno pelas contribuições realizadas durante a elaboração da pesquisa.

Reservo também agradecimento a CAPES e CNPQ por terem viabilizados, através do fornecimento da bolsa de pesquisa, sem a qual seria inviável a realização dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a Pernambuco por me presentear com vida e amor durante os anos que por ali morei. Encheu a minha vida de pessoas importantes e de momentos especiais. Agradeço a Elizandra, Elaine e Dilucas, pela compreensão, amizade e companheirismo durante os anos que trabalhamos juntos em Vitória de Santo Antão. A Snoren, Dona Rose, Seu Reinaldo e Joice, que me acolheram e foram essenciais em diversos momentos da minha estadia no melhor lugar de Recife, a Várzea. A Mércia e sua família, pelo compartilhamento de momentos únicos e especiais.

RESUMO

A investigação realizada neste trabalho se propõe a analisar os elementos de constituição da permanência estudantil na educação superior. Para isso, observamos duas universidades federais localizadas na região nordeste, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Pernambuco, entre os anos de 2012 e 2016. A análise procurou compreender como a oferta dos serviços de assistência estudantil, respaldada no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), contribuíram para a permanência estudantil nessas instituições. A indagação que nos norteou nesta pesquisa foi: as estratégias de assistência a estudantes, orientadas pelo PNAES nas universidades, viabilizam as condições de permanência estudantil? Nossa inquietação diante do tema, que se apresenta como hipótese, se referia ao fato de que o PNAES, apesar de buscar atender demandas amplas e complexas do corpo estudantil, não aparenta ser capaz de garantir unicamente as condições de permanência, pois esta estaria de forma ampliada, posta também em elementos externos às diretrizes do programa. Buscamos informações institucionais que permitiram o delineamento da política de assistência estudantil institucional, caracterizando a oferta de serviços, os programas e projetos, bem como as áreas atendidas pelas ações. Através da análise dos indicadores divulgados pelo Censo da Educação Superior e pelas pesquisas da Associação de Dirigentes Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, observamos em que medida houve alteração na taxa de evasão e do perfil estudantil durante esse período. Recorremos também a bibliografia sobre o tema, que nos ofereceu ferramentas para reflexão sobre o modelo assistencial que tem sido possibilitado com base no PNAES nas instituições. Como resultado, observamos que a permanência estudantil se apresentou no percurso investigativo como uma atribuição institucional, que atravessa todo o período de formação superior, onde as ações de assistência compreendem parte do atendimento das demandas estudantis. Assim, a permanência estudantil deve ser tomada como uma responsabilidade institucional e, portanto, transversal aos diversos setores e classes profissionais que mediam o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário.

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

ABSTRACT

The research carried out in this work proposes to analyze the elements of constitution of student stay in higher education. To do so, we observed two federal universities located in the northeast region, the Federal University of Bahia and the Federal University of Pernambuco, between 2012 and 2016. The analysis sought to understand how the offer of student assistance services, supported by the National Program of (PNAES), contributed to the student stay in these institutions. The question that guided us in this research was: do the student assistance strategies, guided by the PNAES in the universities, enable the conditions of student stay? Our concern with this theme, which presents itself as a hypothesis, referred to the fact that the PNAES, despite seeking to meet the broad and complex demands of the student body, does not appear to be able to guarantee only the conditions of permanence, since this would be in a way extended beyond the guidelines of the program. We sought institutional information that allowed the design of institutional student assistance policy, characterizing the offer of services, programs and projects, as well as the areas served by the actions. Through the analysis of the indicators published by the Census of Higher Education and the research of the National Leaders Association of the Directors of Federal Institutions of Higher Education, we observed to what extent there was a change in the rate of evasion and student profile during this period. We also used the bibliography on the subject, which offered us tools for reflection on the care model that has been made possible based on the PNAES in the institutions. As a result, we observed that the student stay was presented in the investigative process as an institutional assignment, that goes through the whole period of higher education, where the assistance actions comprise part of the attendance of the student demands. Thus, student stay should be taken as an institutional responsibility and, therefore, transversal to the various sectors and professional classes that mediate the teaching-learning process in the university environment.

Keywords: Student Assistance. Student Permanence. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NAS UNIVERSIDADES NO BRASIL E NA REGIÃO NORDESTE NO SÉCULO XXI	69
GRÁFICO 2 - RECURSO PREVISTO NA LDO PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE ENSINO SUPERIOR ENTRE OS ANOS 2000 E 2007.	94
GRÁFICO 3 - RECURSO PREVISTO NA LDO PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DE ENSINO SUPERIOR ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2017.....	95
GRÁFICO 4 - TAXA DE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PRESENCIAL ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2016.	110
GRÁFICO 5 - ORÇAMENTO TOTAL E RECURSOS DO PNAES NA UFBA ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016.....	116
GRÁFICO 6 - RELAÇÃO ENTRE A PREVISÃO E EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DO RECURSO VINCULADO A ASSISTÊNCIA A ESTUDANTES NA UFBA ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016. ..	123
GRÁFICO 7 - ORÇAMENTO TOTAL E RECURSOS DO PNAES NA UFBA ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016.....	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PERCENTUAL DE CRESCIMENTO DAS PRINCIPAIS VARIÁVEIS DO ENSINO SUPERIOR - BRASIL 1990-2003.....	51
TABELA 2 - AUTODECLARAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL PÚBLICA, MODALIDADE PRESENCIAL E À DISTÂNCIA ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016.....	67
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NOS ESTADOS DO NORDESTE E SEUS RESPECTIVOS CAMPUS.....	70
TABELA 4 - INGRESSO DE ESTUDANTES DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL PÚBLICA, MODALIDADE PRESENCIAL, ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2012	90
TABELA 5 - NÚMEROS DE MATRÍCULAS, CONCLUINTE, INGRESSOS E A TAXA DE EVASÃO DA UFBA ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016.....	116
TABELA 6 - SERVIÇOS OFERECIDOS NO ÂMBITO DA PROAE - UFBA	117
TABELA 7 - QUANTIDADE DE AUXÍLIOS OFERECIDOS PELOS PROGRAMAS DA PROAE ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016.....	118
TABELA 8 - NÚMEROS DE MATRÍCULAS, CONCLUINTE, INGRESSOS E A TAXA DE EVASÃO DA UFBA ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016.....	124
TABELA 9 - SERVIÇOS OFERECIDOS NO ÂMBITO DA PROAES - UFPE	126
TABELA 10 - QUANTIDADE DE AUXÍLIOS OFERECIDOS PELOS PROGRAMAS DA PROAES ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2014.....	130
TABELA 11 - QUANTIDADE DE AUXÍLIOS OFERECIDOS PELOS PROGRAMAS DA PROAES ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2016.....	131

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRERROGATIVAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	21
2.1 FUNDAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA EM MARX	22
2.2 A REPRODUÇÃO SOCIAL NA SOCIABILIDADE BURGUESA E A EDUCAÇÃO	28
3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O ACESSO ESTUDANTIL	40
3.1 A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: DA SUA FUNÇÃO À SUA CONDIÇÃO NO BREVE CENÁRIO PÓS 1988.....	40
3.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INSERÇÃO DO ESTUDANTE DAS CAMADAS POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	61
4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL COMO DIRETRIZ UNIVERSITÁRIA.....	76
4.1 ASPECTOS DA ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.....	77
4.2 A CONSOLIDAÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES: DESAFIOS E TENDÊNCIAS	88
4.2.1 A demanda por permanência estudantil e o PNAES	88
4.2.2 Tendências da permanência estudantil	97
4.2.3 A permanência estudantil enquanto diretriz universitária	111
4.2.4 A assistência ao estudante de graduação presencial na UFBA e na UFPE...	115
4.2.4.1 A assistência a estudante na Universidade Federal da Bahia.....	115
4.2.4.2 A assistência a estudante na Universidade Federal de Pernambuco.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa o desenvolvimento da assistência a estudantes na educação superior pública entre os anos de 2012 e 2016, período posterior à criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PANES) em 2010. Para tanto, observamos na literatura as tendências assumidas na execução do programa que busca a viabilização das condições de permanência estudantil nas universidades e recorreremos a disposição dos serviços assistenciais na particularidade da UFBA e UFPE¹.

A luta pela elaboração de estratégias assistenciais na política de educação superior é um elemento que se articula à defesa de um projeto de educação amplo e democrático para sociedade brasileira, uma bandeira histórica dos movimentos sociais. A assistência a estudantes na educação superior é reconhecida pela implementação de serviços e estratégias que visam atender as demandas de permanência estudantil nesse nível de ensino da política de educação.

O avanço percebido no âmbito da elaboração de estratégias assistenciais na educação superior é notável nos anos 2000, com a instituição em 2007 da primeira regulamentação sobre o tema. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é, portanto, a expressão da luta realizada por diversas entidades estudantis e de servidores públicos das instituições de ensino superior (docentes e técnico-administrativos em educação), na defesa ao direito universal à educação preconizada como elemento constituinte da cidadania e de transformação social. Esse programa marca a primeira iniciativa, na política de educação, onde a assistência a estudantes de ensino superior passa a ser regida por uma orientação comum nas universidades.

O PNAES tem como objetivos reduzir os índices de retenção e evasão na educação superior pública e democratizar as condições de permanências dos jovens, agindo no combate aos aspectos de desigualdades sociais que incidem sob corpo estudantil. Contudo, se observarmos a taxa de evasão durante o período de 2008 a 2016 verificamos que a mesma se manteve com média de 14%, tendo o índice mais baixo registrado é no ano de 2009 com 5% e o mais alto em 2016 com 22%, o que nos faz considerar que a execução do programa é um desafio para as instituições.

¹ Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Pernambuco.

Observa-se também que se faz crescente a produção acadêmica que tem por objeto os aspectos que determinam a permanência estudantil e avaliam a implementação do PNAES nas universidades federais². O crescimento da produção acadêmica tem permitido a caracterização de tendências assumidas pelas estratégias de assistência a estudantes nas universidades, identificando assim os elementos contraditórios que emergem durante esse processo.

A evidência que a assistência a estudantes nas universidades tem alcançado nos últimos anos está vinculada às alterações do perfil de estudantes nas universidades federais brasileiras. A articulação da expansão das vagas de ingresso nas universidades a partir do REUNI³, o estabelecimento do ENEM/SISU⁴ enquanto processo seletivo para ingresso nas universidades e de estímulo a mobilidade acadêmica e a Lei de Cotas que reserva 50% das vagas nas universidades para estudantes oriundo de instituições públicas da educação básica, e desse percentual 50% para negros e indígenas, têm alterado o perfil estudantil nas instituições públicas de educação superior. Em nossa observação, a adoção dessas estratégias inseriu nas universidades um novo perfil de estudantes, aumentando a demanda por estratégias de permanência estudantil.

A pesquisa realizada pela ANDIFES em 2016, intitulada Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileira revela que a renda *per capita* familiar de estudantes tem diminuído entre os ingressantes no período mais recente. Daqueles que ingressaram até 2009 a renda *per capita* familiar era em torno de R\$1206,6 e regrediu gradualmente até alcançar o valor de R\$824,1 apresentada por estudantes que ingressaram entre 2013 e 2015. A pesquisa ainda aponta que considerando a análise temporal de estudantes autodeclarados, o número de brancos diminuiu de 55% em 1996 para cerca de 45% em 2014 e a porcentagem da população preta e parda cresceu de em torno de 44% em 1994 para aproximadamente de 53% em 2014.

Esses dados nos permitem afirma que há em curso uma mudança no perfil de estudantes de graduação das universidades públicas no Brasil, tanto naquilo que se

² Considerando a disponibilidade de Teses e Dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e a busca pelo através do Termo “Assistência Estudantil” em dezembro de 2017, 117 das 131 dissertações vinculadas ao tema foram produzidas entre os anos de 2012 e 2017 e entre as Teses 9 das 10 encontradas foram produzidas no mesmo período.

³ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio/ Sistema de Seleção Unificada.

refere à estratificação das classes econômicas no país, com o crescimento nas universidades daqueles pertencentes às classes C, D e E⁵, como também da composição desse grupo baseada nos elementos de raça e etnia.

Tendo por base a produção científica desenvolvida acerca da permanência estudantil, observa-se a presença de tendências na configuração dos serviços assistenciais nas instituições. Como por exemplo podemos citar: a concentração de bolsas e auxílios nas áreas imediatas das necessidades de sobrevivência, como alimentação, moradia e bolsa permanência, têm caracterizado as práticas assistenciais nas universidades; os desafios institucionais para a gestão institucional e execução do programa, com a constituição de equipamentos apropriados para viabilização da construção das condições de permanência, promoção da participação estudantil na gestão e execução e a transparência na aplicação dos recursos e; a oferta residual, pontual, fragmentada e emergencial, que apesar da elaboração legal que estabelece áreas estratégicas pra desenvolvimento dos serviços assistenciais continuam marcando a ação assistencial na política de educação superior.(NASCIMENTO, 2012, 2013; LEITE, 2008, 2012).

Enquanto estudante de graduação de uma universidade pública e militante no movimento estudantil, vivenciamos o processo de mudança do perfil estudantil na UFBA⁶. Inquietava-nos naquele momento a percepção de que por mais que a universidade desenvolvesse ações assistenciais com os estudantes, ainda era grande o quantitativo de colegas, que por diversos motivos, não conseguiam concluir a formação, apesar de expressarem esse desejo. Realizamos nosso trabalho de conclusão de curso buscando compreender os elementos que caracterizavam essa dinâmica. E diante disso, devido às diversas apreensões, nos processos de sucessivas aproximações com a realidade, no percurso de elaboração da presente pesquisa elaboramos enquanto hipótese a possibilidade de que o PNAES, apesar de buscar atender demandas complexas do corpo estudantil, não é capaz de garantir unicamente as condições de permanência, pois esta estaria, de forma ampliada, posta também em elementos externos às diretrizes do programa e na dinâmica institucional.

Diante dessa realidade nos interrogamos: as estratégias de assistência a estudantes, orientadas pelo PNAES nas universidades, viabilizam as condições de

⁵ A pesquisa do ANDIFES de 2011 aponta que 53,3% que se autodeclararam negros estão nas classes C, D e E.

⁶ Instituição de realização do curso de graduação em Serviço Social entre os anos de 2009 e 2014.

permanência estudantil? Para responder tal questão estabelecemos como objetivo: analisar os elementos de constituição da permanência estudantil na educação superior; identificar a oferta de estratégias assistenciais a estudantes de graduação presencial na UFBA e UFPE e; investigar a consonância dessas estratégias para a viabilização da permanência estudantil na universidade.

Durante a realização dessa pesquisa, nos orientamos pelos princípios do modo de investigação dialético crítico, que se propõe a apreensão do movimento do real, submetida às complexas relações que os fatos estabelecem entre si. Esse esforço é realizado na busca por compreender o objeto em sua totalidade, considerando sua construção histórica e seus desdobramentos no movimento da realidade.

O movimento realizado pela dialética, submetida a uma perspectiva crítica, é o de questionar os fatos que se apresentam no imediato, buscando a construção de explicação para um movimento da realidade. Essa explicação não se dá de maneira despartada desta realidade, pelo contrário, ela se constrói com esta e a partir desta. Por isso mesmo, a explicação da realidade não pode ser uma fotografia, um dessecamento, uma planilha que elenca os elementos que constitui o concreto, sem perceber a relação estabelecida entre esses (IANNI, 2011). A construção dialética é o esforço de elaborar no âmbito do consciente as mediações e explicações necessárias ao movimento do real.

Nesta tradição, o concreto, aquilo que se expressa de imediato como aparência do fenômeno estudado, é a síntese de um emaranhado de determinações, de raízes históricas, particulares e universais. Esse concreto é composto por partes que se articulam e se justificam enquanto tais, constituindo uma determinada totalidade inerente aquele objeto. Os elementos que constituem a realidade não se relacionam de maneira linear, fazendo desta realidade uma obviedade de uma sucessão de fatos. Eles se contradizem, se negam, se anulam, e na mesma medida compõe uma dimensão das dimensões do real. Portanto, a realidade é complexa e contraditória, apresenta facetas e particularidades que compõe os fatos, mas não o revela em sua totalidade. Segundo Tonet (2013), “[...]totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação” (TONET, 2013, p. 115).

A realidade que o objeto se apresenta é uma forma ainda preliminar do fenômeno, porque suas contradições e complexidades ainda não se apresentam como tal, apesar de já estarem presentes. Os sujeitos se relacionam com o complexo de fenômenos do cotidiano e da vida humana, que se apresentam em sua imediaticidade, construindo uma pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

É através da abstração realizada sob o objeto, desenvolvida no plano da consciência, que se busca apreender as mediações possíveis e necessárias que acompanham a ocorrência do fenômeno. A abstração é a ação investigativa submetida ao encontro dos elementos complexos e contraditórios que compõe o determinado objeto da pesquisa. É o concreto pensado, é a realidade abstraída, separada, isolada, com o objetivo de buscar determinantes que a justificam e explicam. Assim, o movimento dialético recompõe o objeto em sua concretude, em sua multiplicidade de relações, revelando aquilo que está escondido na própria realidade.

A legalidade do mundo fenomênico tem sua funcionalidade por si mesmo, entretanto não se obstina a distanciar-se da essência que o pertence. Se assim fosse o mundo dos fenômenos seria diferente da essência dos fenômenos (KOSIK, 1976). Dessa forma, não partimos para a investigação sem ter indícios de referenciais presentes em determinada realidade que nos permita encontrar a essência dos fenômenos, mas só a alcançamos quando submetemos essa apreensão a um exercício reflexivo.

Alerta-se aqui que a abstração é um elemento que tem de ter ligação com objeto, pois é dele que ela é demandada. Ou seja, abstrair é um exercício fundamental no desenvolvimento da investigação, mas deve ser um movimento exigido pelo próprio objeto em questão, sob o risco de sobrepor noções e necessidades do pesquisador ao objeto (TONET, 2013).

O momento investigativo demanda um conhecimento aprofundado do objeto de análise, observando seus aspectos que o particularizam e universalizam na sociedade. A história é tida não como uma sucessão cronológica de fatos e acontecimentos, mas a investigação de como os fatos se articulam com o desenvolvimento particular daquele objeto analisado. Ao mesmo tempo, essa particularidade responde e se relaciona com o universal. A necessidade de isolamento e generalização é uma dependência recíproca (KOSIK, 1976).

A realidade é dinâmica e a busca pela totalidade do fenômeno é sempre uma busca, pois se pode acrescentar outros elementos e fatores a investigação, exigindo novas partidas e chegadas.

Ianni (2011) e Netto (2011) nos afirmam que a busca por estas determinações é viabilizada por um “árduo” esforço reflexivo, insistente, permanente, de questionamento e tensionamentos do imediato, da imediatez do fenômeno, da realidade. O exercício “obstinado” da reflexão, “reiterado” da busca pelos determinantes daquele fato, fenômeno, realidade, que nos permitirá descobrir quais os outros determinantes necessários para a apreensão daquilo que se pretende estudar, desvelando o que não se mostra no imediato.

Tal ênfase nos remete a esvair do método, apoiado na tradição marxista, intenções e interpretações que preenchem a necessidade de uma análise aprofundada do fenômeno, que não se traduz em construção de regras e tabulações de procedimentos hierarquizados. Existem sim, momentos necessários na reflexão dialética, mas que não se colocam enquanto procedimentos operacionais e se manifestam desde a forma em que se entende o objeto de pesquisa e permanece na conclusão que se chega ao objeto.

Tonet (2013) reflete que o método de pesquisa é sempre determinado pelo objeto, pois é a realidade que indicará ao pesquisador os procedimentos necessários para a realização da pesquisa.

Percebemos aqui que nessa perspectiva teórico-metodológica há uma prioridade do objeto sobre o sujeito, elemento que se põe de maneira fundamental na construção dialética, pois nos remete à necessidade do pesquisador em desenvolver de acordo com a realidade quais os caminhos necessários e quais as chaves de interpretações são essenciais para conhecimento daquele fenômeno. O uso de técnicas de coleta de dados e informações se manifestam aqui como munições fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. É o uso desse cabedal que permitirá a apreensão dos elementos afirmados anteriormente como aqueles inerentes à investigação expressos na totalidade histórica que o fenômeno se manifesta no real.

Para a efetivação deste trabalho realizamos uma pesquisa exploratória, com o objetivo de levantar as produções sobre o tema de pesquisa. O acervo disponibilizado pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi o principal local

de levantamento dos trabalhos produzidos sobre o tema. As dissertações e teses produzidas nas mais diversas áreas do conhecimento foram consideradas a princípio, e em análise posterior foram selecionadas aquelas que em nossa compreensão possibilitaram a fundamentação do trabalho. Utilizamos também artigos publicados em periódicos e revistas que tratam sobre o tema da assistência a estudantes na educação superior. Este movimento nos permitiu construir um conhecimento dos momentos históricos que a assistência a estudantes teve em seu desenvolvimento e na construção da política de educação superior nacional.

Delimitamos o nosso estudo entre os anos de 2012 e 2016, pois com o encerramento dos investimentos para a expansão das universidades, marcado pelo fim de vigência do REUNI, os dados sobre matrícula, ingresso e conclusão tenderiam a se tornar mais estáveis, permitindo, dessa forma, a realização de uma análise próxima da atual capacidade das instituições. Escolhemos a UFBA e a UFPE para a realização de nossa análise pois as instituições estão entre as que expressam maior índice de matrícula, ingresso, concluinte, financiamento institucional e repasse de recursos para assistência a estudantes na região Nordeste⁷. Os dados que utilizamos para observação desses índices estão presentes nas Sinopses da Educação Superior, elaborada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e na Lei de Diretrizes Orçamentárias que prevê o repasse de recursos para as universidades.

Para acesso aos dados gerais sobre a educação nacional, utilizamos como fonte de pesquisa os dados da Sinopse da Educação superior, que contém informações na estrutura de censo sobre a realidade da educação superior nacional. Nos baseamos também nas pesquisas realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes De Graduação Das Universidades Brasileiras, em suas quatro edições (1998, 2003, 2011 e 2016).

Inicialmente consideramos o acesso aos Relatórios de Gestão produzidos pelas instituições e disponibilizados em seu sítio eletrônico oficial. Estes documentos condensam as atividades realizadas pelas instituições no decorrer de um ano, e no caso em tela, de 2012 a 2016. Entretanto, durante a pesquisa observamos que as

⁷ A região nordeste é a segunda maior região do país em números de universidades públicas da rede federal de educação superior com 18 instituições, atrás apenas da região sudeste que possui 19 universidades.

informações dispostas sobre as estratégias assistenciais não se mostravam suficientes para apresentar informações específicas da oferta de serviços nas instituições. Diante disso, no caso da UFBA, utilizamos o relatório “UFBA em números”, que condensa os principais dados quantitativos sobre a instituição, como fonte complementar na pesquisa. E no caso, da UFPE utilizamos o “PROAES em número” que também condensa os principais dados quantitativos da Pró-Reitoria.

Além disso, consideramos também as informações disponíveis nos sítios eletrônicos dos órgãos responsáveis pela execução dos serviços assistenciais nas duas universidades pesquisadas. Havíamos considerado durante a elaboração do projeto analisar os editais de seleção para acesso aos serviços assistenciais na instituição, contudo mediante a atualização recente por quais foram submetidos os sítios responsáveis pela divulgação dos editais, não foi possível acessar as informações prévias a atualização.

Para a elaboração da taxa de evasão nas universidades utilizaremos a proposta do Instituto Lobo (LOBO, 2012), por possibilitar a realização dos cálculos tendo como base os dados gerais fornecidos pelos censos de matrícula, conclusão e ingresso dos estudantes.

Para apresentação do percurso que traçamos para a construção das respostas, diante das orientações metodológicas adotadas e elaboradas neta pesquisa, organizamos nossa exposição em quatro capítulos, sendo o primeiro a Introdução, além das Considerações Finais.

No segundo capítulo buscamos realizar o resgate dos fundamentos da formação humana, a partir centralidade do trabalho para o desenvolvimento do ser social e da humanidade. Assim, a história da humanidade passa a ser mediada pela capacidade humana de intervenção na realidade e a transmissão desse cabedal entre as gerações, sendo este os primeiros elementos que conformam o desenvolvimento da educação para o ser humano. Dessa forma recorremos a Marx (2010, 2011, 2013), Marx e Engels (2007) e Antunes (2016).

Em seguida, buscamos compreender as relações na sociedade capitalista entre produção e consumo e seus desdobramentos na organização social pautada pelas relações de exploração do humano pelo humano. Buscamos compreender também a forma em que essa sociedade passa a determinar e definir as formas de

desenvolvimento do processo educativo. Usamos para isso as afirmações de Antunes (2016), Marx (2013), Lombardi (2010), Iamamoto (2004) e Gramsci (2001).

No terceiro capítulo, consideramos apreender o desenvolvimento do processo educacional em território nacional, fazendo o resgate de elementos históricos e abordando o período recente pós-Constituição Federal de 1988. Por conseguinte, buscamos refletir as determinações sociais a qual a universidade está submetida diante os projetos das classes sociais antagônicas e o os desdobramentos dessa particularidade no avanço da sociedade brasileira.

Buscamos aqui o diálogo com autores que analisam o desenvolvimento do capitalismo nacional, sua condição econômica, social e cultural de dependência em relação aos países centrais do capitalismo e os rebatimentos no desenvolvimento do ensino e da produção do conhecimento científico nacional.

Caracterizamos os aspectos que permearam a arena política e social dos governos alinhados ao neoliberalismo no momento posterior à primeira eleição direta democrática depois o Regime Militar (1964 – 1985). Adentramos em seguida no período marcado pela influência do social-liberalismo nas estratégias desenvolvidas nos anos 2000 pelo Estado brasileiro.

Em seguida discutimos os aspectos estruturais da formação social brasileira que marcaram fortemente o acesso aos direitos sociais, onde particularmente refletimos o direito à educação. Elencamos como as desigualdades sociais impactam de maneira diferenciada o acesso de negros e não negros à educação superior, bem como de cidadãos pertencentes às classes C, D e E nesse nível de ensino.

Para a realização desse debate nos orientamos pelas reflexões postas por Leher (2005), Fávero (2005), Fernandes (2008, 1975), Oliveira (1981), Wanderley (2003), Gonçalves (2012), Castelo (2012), Menezes (2014), Ianni (1972) e Queiroz (2004).

Em nosso quarto capítulo realizamos análises sobre a assistência a estudantes de graduação presencial nas universidades federais. Realizamos a priori um resgate histórico da assistência estudantil na política de educação superior nacional, buscando apontar as características que imprimiram identidade para as ações. Para isso, baseamo-nos nas discussões Kowalski (2012) e Silveira (2012). Em momento posterior investigamos as tendências assumidas pelas estratégias de assistência a estudantil nas instituições de educação superior. E por fim, analisamos os dados

referente à realidade da cobertura assistencial as demandas apresentas por estudantes na UFBA e UFPE.

Neste capítulo realizamos reflexões elucidadas por Nascimento (2012, 2013), Nascimento e Arcoverde (2012), Leite (2008, 2012), Araújo (2003), Coulon (2008), Tavares *et al.* (2008).

Por fim, nas considerações finais, salientamos que na construção do processo investigativo apreendemos que a permanência estudantil é um conjunto de relações que transpõe as necessidades de sobrevivência de estudantes. Essas necessidades precisam ser garantidas para o provimento das condições básicas de sobrevivência posta a todos os indivíduos, contudo não podem resumir o caráter assistencial na política de educação superior. A permanência estudantil se torna transversal ao processo formativo de estudantes e, assim, demanda ser elaborada enquanto diretriz de funcionamento da universidade, sendo compartilhada por aqueles que participam de alguma maneira do processo ensino-aprendizagem, pelos aparatos públicos que extrapolam os muros da universidade e outras políticas sociais.

2 PRERROGATIVAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Um dos primeiros elementos que sentimos necessidade na elaboração do estudo sobre a permanência estudantil, foi delimitar uma perspectiva de educação que permitisse o diálogo crítico com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Objetivávamos com esse movimento os sentidos contraditórios postos ao desenvolvimento educacional na sociedade de capital, estabelecendo um horizonte de transformação social para a análise dessa realidade.

Dessa forma, encontramos na tradição que se inicia em Marx e Engels os elementos fundamentais de amadurecimento de debate teórico sobre a formação humana e as características assumidas por esse processo com o advento da sociedade capitalista na história da humanidade. Apesar de Marx e Engels não terem produzidos obras que tratassem especificamente sobre o tema educação, na trajetória desses autores, registrada nas produções teóricas que analisavam o desenvolvimento do capitalismo, é possível apreender aspectos que caracterizam o sentido que a educação assume no desenvolvimento da humanidade e na particularidade no capitalismo.

Entretanto, como dito, nos propomos a realizar esse debate com a medição de autores ligados a essa tradição teórica e não apenas nas obras marxianas. Afinal como aponta Antunes (2016), perceber os elementos de constituição da educação na obra marxiana exige o esforço de estudo de um período correspondente a mais de cinco décadas de produção teórica sobre a humanidade e o capitalismo. Dessa maneira, o recurso a outros atores se tornou necessário diante do tempo disponível para produção dessa pesquisa.

Neste capítulo, no primeiro momento, discutiremos os elementos de construção da história da humanidade, que tem por fundamento o desenvolvimento da sociabilidade do ser humano em seu processo de atendimento as suas necessidades de sobrevivência. A medida em que os seres humanos acumulam conhecimento para atendimento das necessidades de sobrevivência, cada vez mais complexas, o conhecimento formulado nesse processo se torna ferramenta no atendimento as demandas. Assim, a história da humanidade se constitui pelo compartilhamento do conhecimento produzido para atendimento das necessidades, cada vez mais humanizadas.

No segundo momento, tendo por base esse princípio no desenvolvimento da história da humanidade, iremos abordar os elementos de fundamentação do capitalismo na história. Assim, discutiremos a formação da sociedade capitalista e sua base de sustentação, refletindo, desse modo, as relações de desenvolvimento pautado na exploração do humano, pelo humano.

2.1 Fundamentos Sobre a Formação Humana em Marx

A nosso ver a compreensão da educação enquanto um processo social, apenas pode ser apreendida se retomada as determinações iniciais que condiciona a sua origem. Na produção intelectual de Marx e Engels, apesar de não ter sido alvo específico de suas problematizações, é possível apreender diante as reflexões desses autores fundamentos para a determinação do processo educativo na história da humanidade. Com base em Marx Engels e Antunes, realizaremos a tarefa de compreender o processo da formação humana.

Na leitura de Marx (2013; 2010) percebemos a construção de duas dimensões essenciais para compreender o ser humano: a) a primeira diz respeito ao fato do ser humano ter características e necessidades físicas, biológicas, fisiológicas, que se apresentam enquanto constituição fundamento da sobrevivência humana. Dessa forma, o ser humano precisa se adaptar ao meio em que está inserido para construir as possibilidades de respostas à essas necessidades e; b) o ser humano é um ser que se constitui na relação com a natureza que o cerca e com outros indivíduos, pois dessa forma consegue construir as possibilidades de atendimento de suas demandas de sobrevivência. A interação com a natureza e outros indivíduos não se caracteriza apenas diante das necessidades mais elementares - saciar a fome, a sede, se proteger de outros animais, etc. -, mas a medidas que as tem atendidas, outras necessidades, não posta mais apenas a condição de sobrevivência (mas sem romper com ela), inferem nessa relação. Aprofundaremos esses aspectos a seguir.

As condições presentes na natureza que permitem a garantia da sobrevivência da espécie humana estão postas enquanto possibilidades, que será, ou não, potencializada de acordo com as capacidades desenvolvidas por estes indivíduos. São necessidades físicas, biológicas e fisiológicas, que os indivíduos precisam suprir

diariamente durante toda a sua história, a fim de atender as condições imediatas da sobrevivência de sua espécie. Esta resposta é construída através da interação entre o ser humano e a natureza que cerca este sujeito, da qual este também se insere. Esta interação é necessária, pois suas condições de sobrevivência estão postas para além de si, ou seja, através da colheita do fruto de uma árvore é possível saciar a necessidade de alimentação, através do acúmulo da água da chuva pode-se saciar a sede, através de um abrigo cria-se a condição de proteção diante do frio (MARX, 2010).

Essa interação não está mediada como adaptação ou ajuste, mas sim a transformação da natureza através das capacidades desenvolvidas para atendimento das necessidades e na medida em que a ação do ser humano transforma a natureza, cria-se também novas possibilidades e necessidades aos seres humanos. A natureza não se apresenta pronta para as necessidades humanas, o que exige, portanto, o seu domínio para tal. Uma árvore pode criar as condições de atendimento da necessidade humana de prover a alimentação de diversas formas: fornecendo fruto e folhas que nutrem o ser humano, porém exige que a capacidade humana de colheita; pode ser transformada em algum instrumento que facilite a coleta de outros frutos, em outras árvores; pode ainda servir enquanto instrumento de caça, entre outras diversas possibilidades que se materializam a partir da interação do ser humano com ambiente que o cerca. Dessa maneira, a natureza universal que se apresenta ao ser humano, e da qual ele também faz parte, se apresenta enquanto possibilidade para saciar as necessidades e meios para sua realização. (MARX, 2010).

Antunes (2016), refletindo acerca desses elementos, nos coloca que natureza e ser humano constituem uma unidade sem se equivaler, pois possuem especificidades distintas, que os diferencia no estabelecimento de uma relação dialética.

De acordo com Marx (2010), a relação de metabolismo estabelecida pelo humano com natureza põe não apenas a natureza como componente da universalidade das necessidades naturais, mas também o próprio humano se torna necessidade humanizada, visto que as transformações executadas pelos humanos para atendimento de suas necessidades criam novas condições de atendimento dessas necessidades. Por conseguinte, os desdobramentos da intervenção humana podem gerar novas necessidades, uma vez que estas não mais naturais, entretanto

só são possíveis através da atuação do humano. Isto é, a transformação da madeira em lança, exige o uso de algum instrumento que permita afinar uma extremidade da vara, possibilitando assim o seu uso para fixar algo.

Assim sendo, quanto maior o domínio do ser humano sobre a natureza, maior são as necessidades humanizadas estabelecidas para alcance do seu objetivo naquele processo. Contudo, é importante ressaltar que, ainda que outras necessidades surjam enquanto necessidade humana, as necessidades fundamentais de sobrevivência permanecem enquanto central para a garantia da sobrevivência. Em outras palavras, sem seu atendimento, não é possível criar as condições de existência das necessidades humanas.

Percebe-se dessa maneira que não apenas de necessidades naturais é composto o humano, mas também de necessidades criadas a partir da sua interação com a natureza, agora humanizada, requerendo novas adaptações, ajustes e transformações, que apenas são possíveis tendo como ponto de partida a intervenção humana.

Nesse sentido, Antunes (2016, p. 36) afirma que:

[...] o ser humano é natureza suprasumida na medida em que, por um lado, tem seu ponto de partida na natureza, é uma parte desta, mas que, por outro, traz, por sua transformação em ser humano por intermédio de seu trabalho, uma *negação* de sua condição imediatamente natural e uma passagem, *afirmativa*, a uma outra condição: a condição de ser humano. (ANTUNES, 2016, p.36).

Observamos em Marx e Engels (2007) que a interação com a natureza desenvolvida pelo ser humano se diferencia da realizada por outros animais, pela capacidade teleológica que se apresenta nesse processo. A capacidade teleológica seria a condição da existência humana de estabelecer um fim para a sua ação antes de realiza-la, e assim, construir os meios para tal alcance desse objetivo (MARX; ENGELS, 2007). A ação do ser humano é constituída de uma finalidade, que foi previamente elaborada para ser obtida no final do processo, um elemento importante na história humana.

Desse prisma, o trabalho é a relação do humano com a natureza que lhe permite criar as condições para atendimento das necessidades - fundamentais e humanizadas - de sobrevivência. Como parte universal da natureza, o ser humano através do trabalho mantém com esta sua relação dialética, pois dela parte e a ela retorna, porém agora sob outras condições. A intervenção humana na construção de

respostas as necessidades de sobrevivência, ou seja, o trabalho, torna-se essencial para a própria reprodução do indivíduo enquanto parte da natureza, na medida em que as necessidades passam a ser cada vez mais mediadas pelas interações realizadas com o meio.

Diante de tais afirmações, ocorre que, uma determinada parte da natureza – o ser humano -, através de ações na totalidade ao qual está inserido, cria novas condições de si mesmo na universalidade da natureza, pois após intervir na natureza retorna a ela que se encontra com nossas possibilidades, assim como o humano. Essas seriam as condições do ser social, expresso pela ação humana mediada pelo trabalho, sua intervenção, interação, adaptação, ajuste e transformação da natureza, que cria condições cada vez mais específicas e complexas da própria reprodução do ser humano no mundo. O trabalho, assim posto, realiza mediações entre a permanência da condição de humano e a criação de relações humanizadas, que torna esses aspectos cada vez mais mediatizados pelo humano, ou seja, se tornam complexos, na medida em que essa relação dialética se põe e recompõe na história humana. Em outras palavras, a interação humana transforma a natureza que se reconfigura enquanto possibilidade a cada intervenção humana, assim a ação humana transforma a natureza e a ele próprio, a cada nova interação esse processo se repete, tendo como ponto de partida a realidade sucessiva a intervenção anterior, e dessa forma se torna cada vez mais complexo, cada vez mais posto sob novas possibilidades.

Para a garantia da sobrevivência o ser humano precisa interagir a com a realidade que está inserindo, seja transformando, seja adaptando, para criar as condições de atendimento das necessidades da garantia de sobrevivência. Diante de sua capacidade teleológica, o ser humano realiza a interação com a natureza com o objetivo de atender o fim. Essa ação que é mediada pelo objetivo que se quer chegar, que por sua vez atende a resposta das necessidades de sobrevivência é o que chamamos de trabalho, condição fundamental da existência humana. Cada vez que o ser humano intervém na realidade, mediado pelo trabalho, transforma essa realidade e com isso se transforma, pois ele é parte integrante da natureza. Suas necessidades passam a ser cada vez mais reflexo de sua intervenção, ou seja, cada vez mais humana. A complexidade que as relações do ser humano com as possibilidades da construção das condições da existência humana, é realizada diante de uma realidade

cada vez mais reflexo da interação humana e esse seria o ser social, aquele atua sob condições cada vez mais humanas, se afastando das determinações naturais para a realização da vida. O tornar-se humanizado do ser humano.

Não existe ser social de maneira isolada, nenhum humano carregará consigo todas as possibilidades de desenvolvimento da vida, portanto, apenas é possível compreender o ser social se percebido em sociedade, na interação com outros seres humanos. Dessa forma se estabelece a história, determinada pela sucessão temporal do desenvolvimento humanizado do ser humano, em outras palavras, o ser social, que tem como fundamento o trabalho, se diferencia de todas as formas de vida e estabelecendo uma relação com as formas de garantia de sobrevivência diferenciada até então.

O trabalho enquanto fundante do ser social, não esgota na esfera produtiva as possibilidades de realização humana, contudo é a partir dele que se fundamenta outras ações que não são em sua natureza trabalho, como por exemplo a religião, a educação, o conhecimento, a linguagem, a arte, entre outros (TONET, 2016).

Assim sendo, podemos afirmar que a história humana é determinada pela sucessão temporal do desenvolvimento humano, por um conjunto de acúmulo do saber que é herdado entre as gerações, sobre como determinada parte da natureza intervém na outra parte. As gerações partem do conhecimento adquirido pelas gerações anteriores, para agora adaptar as ferramentas e criar novas estratégias de interação com a natureza humanizada. Isto nos possibilita afirmar que existe um fio condutor na história da humanidade, que a permite agir sob um determinado acúmulo de sua própria história. (MARX e ENGELS, 2007). E através de processos pedagógicos, de determinados conjuntos de métodos, os indivíduos realizam a transmissão dessa gama de conhecimento adquirido na história humana, que, vale ressaltar, é determinada por situações e características próprias de cada era e de cada período histórico.

Considerando que a ligação histórica da humanidade é estabelecida pela transmissão do conhecimento adquirido em relação ao processo de domínio sobre natureza, realizado pelas gerações que caracteriza o desenvolvimento humano, podemos afirmar que o ser humano realiza no presente o acúmulo do passado e, se afirma, nessa perspectiva, na direção do futuro quanto ao novo a ser criado. Percebe-

se aqui que o processo de transmissão do acúmulo histórico parte do passado, se constitui no presente para indicar a transformação que poderá se firmar no futuro

Nessa ótica, Marx (2011, p. 25) afirma que os seres humanos:

[...] fazem a sua história, contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as suas circunstâncias sob as quais ele é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p. 25).

Apesar da correia de transmissão vincular-se ao construto histórico do desenvolvimento social da humanidade, são as relações sociais estabelecidas entre os seres humanos, explicitando interesses e ideias, que dinamiza a história. A possibilidade de dinamização histórica dada aos seres humanos, que é herdada, substancia novas necessidades humanas e humanizadas, a partir da criação do novo.

O produto do trabalho, na transformação humana da natureza, é um objeto possuidor de valor de uso, pois tem uma objetividade na vida social humana. Esse objeto, por ser alcançado através da apreensão do indivíduo diante sua função, é a expressão da individualidade do produtor, se imprimindo assim no objeto produzido. Todo o produto do trabalho, possui aspectos do seu produto.

Na relação com outros indivíduos, o produto do trabalho do ser humano o expressa na produção social coletiva e na relação com outros seres humanos. Isto o faz revelar a individualidade humana, expressa no objeto, criando um reconhecimento do produtor para com este, que é coletiva, visto que, o expressa na relação com o/a outro/a. Aqui se revela o caráter social do trabalho, onde em uma relação dialética o ser humano determina e é determinado socialmente (MARX, 2010; ANTUNES, 2016).

Outro importante elemento apresentado ao debate na tradição marxiana sobre formação humana emerge nas formas nas quais o trabalho se desenvolve socialmente na medida em se aprofunda a complexificação do ser humano. O aumento populacional se torna um elemento de relevância na vida social da humanidade, uma vez que carrega consigo duas características centrais: a) o aumento populacional significa mais mão-de-obra para se dedicar ao trabalho e a construção de respostas à sobrevivência humana e; b) aumenta a pressão sobre o atendimento de tais demandas, visto que há um crescimento. Destarte, o processo de trabalho realizado pelos sujeitos, homens e mulheres, para a realização das necessidades humana é desenvolvido e ampliado e essa escala de diversificação torna impraticável a

centralização do conhecimento em alguns indivíduos. Como o domínio do ser humano sobre a natureza é sempre parcial, dado que ele manipula as regras para assim utilizar os recursos ao seu favor, a produção humana sofre intervenções externas que independem das condições de produção alcançada, se agregando, desse modo, mais um elemento para a produção cada vez mais coletiva da vida em sociedade desenvolvida pela humanidade (ANTUNES, 2016).

Aqui observamos que a formação do ser humano se relaciona com a condição central da existência humana, a transformação que realiza da natureza, como meio de garantia da sobrevivência. Essa transformação se dá determinada pelo desenvolvimento da capacidade desenvolvida pelos sujeitos, homens e mulheres, na construção das ferramentas e meios para a sua garantia e, ao mesmo tempo, cria laços de permanência e de ruptura entre as gerações humanas, expressos na relação dialética do desenvolvimento social. A complexidade, o aprofundamento das relações de produção elenca aspectos que se tornam fundamentais ao desenvolvimento do ser humano em sociedade, fazendo do produto do seu trabalho algo além de suas necessidades individuais, mas às organizando, e sendo respondidas, de forma coletiva. Essas relações se põem e repõem de maneira dialética no processo de trabalho, dada a capacidade emancipatória da ação humana, no sentido de ser livre para criação de novas formas de respostas, que geram novas necessidades e se tornam cada vez mais complexas.

Observamos aqui os primeiros indicadores da interpretação sobre a formação humana que podemos extrair da produção que se origina em Marx e Engels, entretanto, outros elementos se agregam a esta discussão. Portanto, passamos agora a discorrer sobre quais formas estas relações enunciadas se realizam na sociabilidade do capital e os desdobramentos na vida dos sujeitos, homens e mulheres.

2.2 A Reprodução Social na Sociabilidade Burguesa e a Educação

No tópico anterior vimos que o trabalho assume um lugar central na sociabilidade humana, pois resulta na garantia da sobrevivência da espécie, e dele decorre todo os nexos das relações estabelecidas pelos humanos com a natureza, definindo o sentido da própria humanidade. Desse prisma, objetividade e subjetividade

tem origem na materialidade da vida social dos seres humanos. O sujeito vivencia o mundo que produz materialmente, o conhecimento que obtém da realidade é mediado pelo desenvolvimento de suas ações nesta, produzida individual e coletivamente entre seres humanos, em uma relação dialética constante.

Toda a produção humana se dá no atendimento às necessidades que se expressam para a garantia da sobrevivência dos seres e estabelecem, assim, uma relação imediata entre produção e consumo. Homens e mulheres apenas produzem por que necessitam manter uma relação de consumo com o fruto do seu trabalho e o realizam para atender as necessidades humanas. Por conseguinte, o objeto imprime individualmente o ser humano, visto que é fruto da capacidade teleológica de construção daquele meio para atendimento das necessidades. Ao mesmo tempo em que os seres humanos realizam tal tarefa, o fruto do trabalho passa a ser a expressão individual em um processo cada vez mais social, uma vez que, além se torna forma de garantia da vida, força os indivíduos a se relacionarem com outros seres, e estabelecerem relações com o fruto do trabalho coletivizado. Novamente aparece aqui o trabalho enquanto aquele mediador das relações construídas pelo ser humano. Tais questões foram aprofundadas no item anterior e são retomadas aqui para acréscimo de outro elemento importante, de caráter determinante, na reprodução social humana, a alienação do trabalho.

Antunes (2016) aborda este elemento enquanto um dos construtores da formação humana, referenciada na obra marxiana, e realiza algumas reflexões que serão apresentadas no decorrer deste item.

De acordo com o autor, apesar de o trabalho estabelecer uma relação de objeto e posse, a efetivação deste movimento encontra-se na relação com o outro, portanto, além do ser humano. O rompimento dessa relação entre produção e consumo, no qual a posse não se realizaria, significa a ruptura do processo de produção, resultando no estranhamento, onde o objeto se afasta do seu produtor (ANTUNES, 2016).

Sendo assim, a produção alienada do objeto não representaria estranhamento apenas para quem o produz, mas também para aquele que se apropria dele, visto que, não reconhece nele o processo de mediação que o faz enquanto resultado da mediação humana. Tanto produtor, quanto não produtor, vivenciam a mesma alienação, contudo as experienciam de maneiras diferentes, no qual aquele que produz é privado de acesso ao fruto do seu trabalho, não garantindo as necessidades

de sobrevivência e aquele que não produz acessa o objeto e tem as necessidades respondidas.

O trabalho é o único meio de produção de riqueza social e, por essa condição, apenas por ele o estranhamento pode se realizar, sendo assim, sob as bases alienadas o trabalho passa a ser efetivado, se tornando predominante nas relações estabelecidas entre os sujeitos, homens e mulheres.

Ainda partindo das considerações realizadas por Antunes (2016), o resultado do trabalho humano, quando posto sobre bases alienadas, se estranha ao seu produtor, transformando-se em algo estranhado, pois teve a relação de produção e consumo rompida. Por conseguinte, o ato de produzir também perde o sentido e no campo subjetivo da formação do sujeito, expressa a sensação de apartamento – e realmente é isso que acontece – da produção, dando o sentido ao trabalho de necessidade para mediar a sobrevivência posta agora sobre novas bases⁸. O trabalho alienado retira toda a humanidade do ser humano, posto que retira o sentido daquilo que é central para o ser humano, realizando um processo de desumanização, tornando o trabalho uma expressão contraditória de produção de riqueza.

De acordo com Marx (2013), o capital, enquanto valor posto para sua própria reprodução, é fundamental para a geração de mais capital no processo produtivo. Para atingir esse objetivo, o modelo de produção se compõe entre aqueles que detêm as condições para produção das mercadorias e, assim, das necessidades de subsistência humana, de produção da riqueza social e aqueles que utilizam o tempo de vida para realizarem tais tarefas de produção e em troca recebem um salário necessário para a sua reprodução social. Contudo, essa relação se estabelece de maneira conflituosa e contraditória entre esses dois grupos sociais.

De acordo com Marx (2013), a produção capitalista é fundamentada na exploração da mercadoria força de trabalho, que assume no capitalismo a principal forma de reprodução das classes. A força de trabalho, explorada pelos detentores dos meios de produção, criam uma determinada riqueza, que possui um valor e que na comercialização constitui-se em dinheiro. O equivalente recebido pelos indivíduos que vendem a mercadoria força de trabalho para garantirem sua reprodução material, não se configura como aquilo correspondente ao tempo dedicado para produção daquela

⁸ Estes elementos serão melhor discutidos mais a frente no texto.

mercadoria, uma vez que ao vender a mercadoria força de trabalho, esses a fazem por determinado valor correspondente as regras da lei geral de acumulação.

O capitalista, aquele que compra a mercadoria força de trabalho, objetiva no final do processo de produção o lucro, realizado na comercialização da mercadoria, mas que se processa na exploração do sujeito. Importa-o que a força de trabalho comprada seja capaz de produzir quanto mais mercadorias sejam possíveis no menor tempo possível. O tempo de trabalho socialmente necessário é aquele dedicado a produção da mercadoria até que este atinja o valor da produção e todo o trabalho além desse é o trabalho excedente, que se converte em lucro no processo produtivo. A diferença entre esses dois aspectos é chamada de mais-valia.

De acordo com Marx (2013) o capital - dinheiro investido que deve gerar mais dinheiro ao proprietário - é marcado por duas características: aquele que se comporta enquanto capital constante, expresso nos custos permanentes da produção, como maquinário, estruturas físicas, entre outros e; capital variável que se refere aos custos com a mão-de-obra correspondente a necessidade de operacionalização das máquinas.

A força de trabalho, o capital variável, é a única que agrega valor à mercadoria e a mais-valia produzida, aplicada como capital tem de se converter em capital variável para garantir a expansão do capital. O aumento da força de trabalho no processo de produção cria uma demanda sobre o trabalho e, na medida em que o desenvolvimento do capital se expande, para corresponder as necessidades que o mesmo cria de sua auto reprodução, há uma pressão sobre os salários que passam a se valorizar. Ou seja, o movimento de ampliação do capital necessita concomitantemente da ampliação da força de trabalho, que na medida em que se expande gera uma pressão sobre os salários.

Contudo, tais elementos em nada alteram as relações entre as classes sociais, ou seja, é ainda sob a exploração que a reprodução das classes acontece: “[...] a ampliação do capital é, portanto, a multiplicação do proletariado”. (MARX, 2013, p. 690).

Esta pressão acerca dos salários estabelece sobre a produção uma redução do trabalho não pago, possibilitando o consumo e acesso a serviços e produtos pela classe trabalhadora. Não necessariamente isto significa redução dos lucros do

capitalista, uma vez que a expansão se desenvolve de maneira tão acelerada que pelo volume o mesmo garante sua lucratividade na produção.

Segundo Marx, “[...] a força de trabalho só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago”. (MARX, 2013, p. 695).

Ainda de acordo com o autor, o modo de produção capitalista assume uma característica decorrente do aumento da produção que altera a relação entre os montantes de capital constante e variável: quanto maior a produção, maior é a massa dos meios de produção e menor é o tempo gasto para a produção de uma determinada quantidade de mercadoria.

O retorno do capital não pago na produção, materializada na expansão do capital, significa a injeção de cada vez mais capital na produção. Com o avanço tecnológico é possível desenvolver a fabricação de mercadorias em menor tempo, incrementando a produção com maquinário capaz de viabilizar um aumento da produção de mercadorias em um menor tempo. Por isso, a expansão do capital e a capacidade tecnológica intensificam a produção e tende que o capital constante seja maior que o capital variável, havendo uma diminuição na demanda de força de trabalho. O desenvolvimento das forças produtivas cria uma população de trabalhadores excedentes, que fica à disposição da necessidade de crescimento e expansão da produção. Marx, (2013, p. 707-708), afirma que

[...] uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. (MARX, 2013. p. 707-708).

Este processo é aprofundado na medida em que os avanços tecnológicos, expressos na maquinaria, nos meios de transporte e comunicação, etc. permitem que o capital acumulado esteja sempre disponível de maneira cada vez imediata para transforma-se em capital novamente e não apenas nas formas de valorização passadas, mas também em novos ramos de produção. Essa população excedente a disposição da produção pela condição histórica, permite que as flutuações de desenvolvimento do capital sejam realizadas.

Os ciclos de contração e expansão econômica do capital são oxigenadas pela disposição de material humano, que ora surge como supérfluo, ora como fulcral para a produção. Há uma permanente população desempregada, semiempregada ou subempregada que se encontra a mercê do desenvolvimento econômico e as contradições na produção de mercadorias, que liberam, recrutam e tornam permanentes características das condições de reprodução social. A pressão exercida por essa população excedente sobre o trabalho se expressa na mediação do valor que os salários são pagos para os sujeitos que vendem a força de trabalho, que nos períodos de ascensão econômica essa população barra as massas de trabalhadores/as na luta por ampliação de direitos e nos períodos de descenso da economia pressiona os trabalhadores ativos.

Esse conjunto de determinações econômicas cria um determinado cenário de reprodução social, que expressa desigualdades sociais não mais pela escassez na produção de bens e produtos, mas pela apropriação desigual da riqueza socialmente produzida. As condições de habitações, a fome, a violência, o permanente estado de miséria de algumas populações, o acesso à saúde, vestuário, bens e serviços etc. revelam as consequências desse processo desigual.

Sendo assim, são essas determinações que irão caracterizar aquilo que é compreendido enquanto questão social, sendo está o conjunto das desigualdades sociais que tem origem na apropriação desigual da riqueza socialmente produzida, assumindo diversas expressões na vida da classe trabalhadora. As expressões da questão social se apresentam na sociabilidade capitalista relacionando-se com as configurações econômicas da produção em um determinado período, fazendo com que estas expressões não permaneçam estanques, todavia se produzam e reproduzam de maneiras diversas e ampliadas. Segundo Iamamoto (2004, p. 17):

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação provada da própria atividade humana - o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do "trabalho livre", que depende da venda da sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. A questão social expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas, culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. (IAMAMOTO, 2004, p.17).

A questão social se estabelece na arena política, atravessada de interesses e contradições, disputada por classes sociais antagônicas que constroem alternativas e possibilidades de ações com a finalidade de agir sobre tais manifestações. Esse campo político, permeado pela luta de classes, tem o Estado como o ente que irá construir ações sobre tais expressões, através de políticas públicas, que visam a garantia das condições mínimas de reprodução da classe trabalhadora. Contudo, a ação limita-se aos interesses de classe que o permeia, sendo assim, ainda que as ações construídas no âmbito do Estado signifiquem uma melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras, ela não age na eliminação dos elementos fundamentais que geram tais condições desiguais. Foi através das lutas engendradas pelas classes trabalhadoras, no processo de reconhecimento de suas demandas pela sociedade burguesa, que criou as condições para a intervenção sobre a questão social.

Como vimos, no atendimento as demandas de sobrevivência, a ação educativa estabelece uma relação íntima com o desenvolvimento das capacidades humanas, que se inter-relacionam pela transmissão dos conhecimentos adquiridos. As transmissões desses conhecimentos são organizadas e realizadas em metodologias particulares e diferentes entre si. A discussão da formação humana e do sentido educacional, apenas pode ser realizada se considerada o lugar onde os aspectos da vida social se inserem no cotidiano das classes.

Desse modo, concordamos com Lombardi (2010, p. 222) ao afirmar que:

[...] não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens. (LOMBARDI, 2010, p. 222).

Para Gramsci (2001), as sociedades modernas são responsáveis pela elevação da valorização do conhecimento, das funções intelectuais que atribuíram elementos cada vez mais específicos ao desenvolvimento das faculdades mentais e da produção de conhecimento.

Na perspectiva desse autor em Gramsci (2001), observamos que a perspectiva que se pensa a educação deve ser compreendida dialeticamente aos processos de desenvolvimento da sociedade, onde ganha permeabilidade para ser transversal a todo o processo de formação do indivíduo. Não apenas o espaço formal institucional de materialização da educação é visto dentro daquilo que o autor define como

educação, mas as formas de expressão da luta de classes na sociedade civil, ou seja, os dispositivos inerentes à correlação de força entre capital *versus* trabalho, possuem um papel educativo, pedagógico, que deve ser tomado como referência para compreensão da educação.

Nesse sentido, valoriza-se não apenas o conhecimento realizado nas estruturas formais destinadas a este fim, mas também aquele que se localiza na vida cotidiana das classes sociais. A construção de uma visão de mundo, extrapola a necessidade de inserção em determinada estrutura social destinada pelos sujeitos como divulgadora de um determinado conhecimento.,

A educação formaliza, realizada em espaços profissionais do exercício do saber não é o único local de conhecimento, nem representa a ausência de disputa entre as classes sociais sobre as determinações do desenvolvimento educacional. A educação realizada nos ambientes específicos dessa função tende a reproduzir a lógica dominante, garantindo as condições de reprodução dessa concepção de mundo. A educação assim, se expressa no fator de reprodução da lógica dominante tanto o quanto for capaz de realizar, contudo a alienação que realiza não encontra apenas em sua ação a base de realização, pois essa base está nas relações sociais de produção.

Assim sendo, deve-se perceber os limites do sistema educacional, orientado pela perspectiva de reprodução da ordem do capital, para mediar sua capacidade de proporcionar o desenvolvimento das capacidades desalienantes e de ruptura. Destarte, é fundamental compreender que o atual projeto educacional decorre de apropriar-se da realidade assumindo-a como um fim em si mesma e que não é a penas o processo educacional formal que incrementa os aspectos inerentes aos projetos de sociedade em tensionamento, mas as relações sociais.

Podemos afirmar que o processo de interiorização das classes sociais na sociedade moderna é composto pela luta de classes engendrada pelo modelo de desenvolvimento social posto pelas relações capitalistas. Nesse processo os grupos sociais criam organicamente camadas intelectuais que lhes dão consciência e expressam os valores e ideias constituintes destes determinados grupos no âmbito econômico, social e político. Esses não são apenas habilitados pela capacidade intelectual, mas também técnica, na medida em que devem saber exercer suas ideias e valores de maneira mediata e imediata, numa relação dialética entre saber e prática

que, composta por uma direção moral, compõe organicamente os valores de um determinado projeto de classe.

Esse processo desenvolvido de maneira direta ou indireta pelos intelectuais compõe um escopo fundamental da sociedade moderna. Ainda que nem todos os humanos sejam capazes de exercer tal função, uma elite desses devem demonstrar capacidade de organizar a sociedade de maneira correspondente a sua perspectiva de desenvolvimento da sociabilidade humana. São esses os intelectuais orgânicos, que através de especializações conformam dialeticamente as funções que as classes necessitam para a condução do seu projeto de sociedade (GRAMSCI, 2001).

As relações que esses grupos mantêm uns com os outros, encontram nas relações sociais a expressão mais latente, onde, conforme afirma Gramsci (2001, p. 18):

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates. (GRAMSCI, 2001, p. 18).

A atividade exercida na sociedade por um indivíduo, por mais tecnicada que seja não descaracteriza a capacidade inventiva, o elemento de intelectualidade, de capacidade e necessidade reflexiva, que nela está composto o produto da atividade manual. Ocorre, no entanto, segundo Gramsci (2001), é que na história criam-se categorias para ocuparem o posto de intelectual, que se ligam a todos os grupos sociais e, de maneira complexa, expressa sua vinculação ao grupo social dominante. Localiza-se ideologicamente a sedimentação do domínio de uma determinada classe, o aspecto formativo de intelectuais orgânicos capazes de cumprir essa tarefa na relação com os intelectuais tradicionais e as necessidades de conquista da classe ao qual se vincula.

O alcance intelectual das sociedades modernas expressa com que rapidez o domínio de uma classe se dá e justifica a necessidade de crescimento das especializações, criando escolas de graus diversos. Ou seja, quanto mais complexa e desenvolvida uma sociedade, maior o grau de categorização e especialidade do conhecimento nela produzido. A complexidade da intelectualidade se demonstra no número de escolas especialistas e a localização no território, dessas especializações, indicam o direcionamento do desenvolvimento social. Assim, os intelectuais encontram-se intrinsecamente ligados ao mundo da produção de maneira mediatizada

pelo local que ocupa em todas as estruturas sociais, nas quais as relações externas, de Estado para Estado, e internas nos Estados, configuram também a relação dialética que tal estrutura mantém com o desenvolvimento social, o nível cultural, as relações sociais.

Gramsci (2001, p. 19-20), argumenta que:

Pode-se ter um termo de comparação na esfera técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares [...]. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território econômico e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 19-20)

Desse modo, as instituições educacionais contemporâneas, se expressam enquanto fio condutor ideológico, apesar de não congregarem apenas esse papel, afinal podemos considerá-las enquanto aparelhos privados de hegemonia que se localiza em disputa no âmbito da sociedade civil.

A partir dessa definição é possível observar que o desenvolvimento das capacidades intelectivas, não é algo inato ao indivíduo, que se demonstra capaz ou incapaz de exercer funções intelectuais, mas a materialização de um enorme complexo de relações que potencializam e valorizam determinados elementos em contraposição a outros.

Outro elemento que consideramos importante na reflexão sobre a educação é a percepção de que o discente não é uma figura passiva no processo de ensino-aprendizagem, mas possuidor de um conjunto de valores, ideias e concepções adquiridos em sua vivência na sociedade, que o localiza no tempo e espaço. Ou seja, retomamos o pensamento de Gramsci (2001, p. 38), quando diz:

Numa série de famílias particularmente das camadas de intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções

e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar. (GRAMSCI, 2001, p.38)

Nesta passagem o autor nos remete a refletir sobre a necessidade de atenção a diversos aspectos da vida do estudante que se encontram anteriormente ao contato do mesmo com o conteúdo educacional. Observa-se a sensibilização que a educação deve ter com as necessidades de reprodução social do estudante, o lugar de origem daquele indivíduo e de sua família, a qual classe este pertence e compreender a relação com o espaço educacional, são elementos possíveis de sinalização a fim de promover o desenvolvimento inventivo da educação.

Em outra passagem, o autor oferece outros elementos argumentativos para realizar esta reflexão:

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagens sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da concentração física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc. etc. (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Apesar da linguagem do autor voltar-se para as fases iniciais da educação, e há diferenças entre as estratificações etárias no processo de aprendizagem, a adequação da transmissão do conhecimento a realidade do discente, é uma demanda da formação educacional. Do ensino de formação inicial ao mais específico, as linguagens próprias do conhecimento e dos inseridos neste processo devem conferir uma relação de construção e desconstrução potencializadora.

O condicionamento do indivíduo a linguagem própria das estruturas das educacionais, da forma de produção e apreensão das unidades filosóficas, os aspectos da vida social que estão para além desses espaços, mas que tencionam os comportamentos, criam responsabilidades e expectativas em determinado período da vida, entre outros, são elementos presentes também nas formações do todo da hierarquia educacional.

Gramsci (2001) salienta que se engana aquele que afirma ou desconhece que a atividade intelectual reflexiva é esvaziada de desgaste, visto que o esforço empregado nessa atividade é tão grandioso quanto o empregado em uma atividade manual, como se compreende nesta passagem:

Deve-se se convencer muita gente de que estudo é também um trabalho, e muito cansativo com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço aborrecimento e até mesmo sofrimento. [...]. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a apenas considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. (GRAMSCI, 2001, p. 52).

O autor ainda aponta o papel estatal enquanto ponto de mediação desses conflitos e desafios postos ao processo educacional. Como enfrentamento a tais desigualdades o Estado deveria assumir a responsabilidade da família naquilo que tange a garantia de condições dos meios materiais de reprodução social, de modo a não comprometer que os indivíduos em idade de inserção no mercado de trabalho ficassem excluídos de participar do processo educativo. Assim, “[...] a inteira função da educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

As observações elencadas aqui, formuladas no âmbito da crítica teórica e prática a educação na sociabilidade burguesa e por isso por esses preceitos considerados, nos parecem importantes pontos de partida para a reflexão acerca do nosso problema levantado nesta pesquisa: a permanência estudantil. A educação posta na conjuntura histórica do desenvolvimento social se apresenta como elemento em disputa que assumiu na correlação de força na luta das classes antagônicas aspectos, particularidades e formas diante o desenvolvimento das forças produtivas e suas necessidades de reprodução social.

3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O ACESSO ESTUDANTIL

Como observamos no capítulo anterior a educação mantém estreitos laços com o desenvolvimento das faculdades humanas para a garantia da sobrevivência, que na medida em que se tornam mais complexas, exigem um nível de especialidade para seu atendimento. A medida em que a produção da intelectualidade se desenvolve na sociedade moderna, a transferência do conhecimento historicamente adquirido se realiza através da escolarização, usa enquanto método pedagógico a divisão em níveis distintos o acesso à complexidade do cabedal cultural humano.

O ensino superior, por estar posto no momento mais sofisticado da produção do conhecimento, é o período de dois momentos nessa dinâmica educacional: o exercício da produção do conhecimento inovador, que parte do acúmulo histórico da humanidade e retorna à realidade social, buscando a construção de mediações para os avanços em relação às respostas às necessidades e; a profissionalização dos seres humanos para a inserção na sociedade, capacitando para a intervenção produtiva, compromissada com os interesses de desenvolvimento social.

Nesse capítulo, abordaremos o desenvolvimento da educação superior na sociedade brasileira, elencando as principais características que atravessam sua formação. Discutiremos a sua função no desenvolvimento social nacional e os desafios que permearam esse processo diante às possibilidades postas pelas classes sociais para a formação superior nacional.

3.1 A Universidade do século XXI: da sua função à sua condição no breve cenário pós 1988

A Universidade é uma instituição vinculada a produção do conhecimento e de tecnologia na sociedade moderna. As ideias e concepções que tentam delimitar a forma com que esse processo ocorre são diversas na história e na dinâmica social. Assim, várias são as expressões que designam o papel diante o desenvolvimento social, político e cultural das forças produtivas e econômicas, etc. Compreender essa instituição demanda apontar como o país se localiza na complexa relação estabelecida entre as nações, bem como o papel desempenhado pelas classes

sociais nessa nação e o sentido do projeto hegemônico (LEHER, 2005). Ou seja, é apenas na análise das relações sociais historicamente determinadas do capitalismo que se compreende a função da universidade, em determinado contexto histórico-social.

Como a instituição universitária mantém relações com a dinâmica social que a sustenta, ela sofre influências de interesses internos e externos no processo de desenvolvimento. Convive, portanto, com a pluralidade de pensamento e ideias, seguindo na proposição de ações que devem buscar equacionar os dilemas observados na sociedade direcionando, dessa perspectiva, o seu fazer.

O pensar científico propõe um vínculo social entre as demandas reais da sociabilidade, que não se materializam de maneira desinteressada ou pura. Assim, a produção científica se vincula a interesses postos nas relações sociais, que se expressam na construção de categorias⁹, criando mediações entre o conhecimento e o movimento do real. Submete-se a um complexo jogo de poder, de adesão e resistência, de afirmação e negação, às determinações sob a direção social que deve assumir a produção do conhecimento científico.

Essa relação conflituosa de interesses, postulados pelos projetos de classes antagônicas, caracterizam a instituição desde a sua organização institucional até a forma com o qual a produção de conhecimento está vinculada à ideias, conceitos e percepções, inerentes a tal disputa entre as classes sociais. As determinações externas se conectam por determinações de classe que se colocam além da autonomia individual do/a pesquisador/a. Contudo, enquanto espaço de pluralidade do pensamento encontra na liberdade criativa e autonomia do pensamento as possibilidades de formulações críticas, que dão o caráter inovador da produção científica. Os tensionamentos entre tais projetos, situações que ocorrem interna e externamente ao espaço universitário, encontra na crítica a sociedade o elemento fundamental na produção científica. Produção essa que instrumentaliza e prepara a ação para a criação de ferramentas tecnológicas ligadas aos desafios da sociedade.

A pesquisa é o campo de atuação da investigação e da descoberta. É, também, o momento de ligação com a vida social, o contato com movimento do real, que fundamentada no senso crítico dinamizam o pensamento científico. Resulta na produção de tecnologia inovadora, que devem ser apresentadas e postas para a

⁹Sobre a concepção de construção de categoria, ver Ianni (2011).

sociedade, como retorno aqueles que a mantém e financiam suas possibilidades. A contribuição está para além dos avanços técnicos e práticos, que agreguem valor apenas ao setor produtivo (patentes), fornecendo também elementos para a formação da cultura, na medida em que é influenciada e influencia a sociedade com o conhecimento produzido. As dimensões técnica e política coexistem no desenvolvimento da pesquisa e nos resultados desenvolvidos na universidade, que enquanto espaço formal de ensino superior, cria conhecimento científico crítico e especializado, contribuindo com o avanço técnico e cultural da sociedade (FÁVERO, 2005). É nesse momento que a produção científica extrapola os recursos metodológicos e se reencontra com o movimento do real que a desencadeou, se mostrando propositiva as demandas e dilemas da sociedade. A extensão universitária, outro momento de fundamental importância na formação, é o compromisso social crítico do papel da produção do conhecimento, que se vincula ao real, através da sistematização do conhecimento e oferta de tecnologia para a sociedade. Há nesse esquema a articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, que orienta a instituição universitária.

Segundo Fávero (2005), o elemento da criticidade do pensamento não se mostra necessário apenas no desenvolvimento da pesquisa, mas também se processa na formação profissional, na prática do ensino. Ele fornece capacidade de criação de uma postura reflexiva e propositiva diante da realidade social no campo de atuação específico, afinal, a formação profissional não é apenas a transmissão de um conjunto de instruções técnicas do desenvolvimento de uma determinada atividade, mas a preparação cultural que permite ao profissional compreender as relações sociais que a sua atuação mantém com as dinâmicas das relações sociais. É a possibilidade de atendimento de demandas para além da produtividade na ação especializada, mas também a conjugação com as funções sociais atribuídas aquela profissão. Isso só é possível através da “[...] transmissão do essencial do patrimônio cultural e científico da humanidade, acumulado ao longo de sua história, que seja relevante para a cultura básica dos cidadãos”. (FÁVERO, 2005, p. 183). O esforço aqui evidenciado é o de apontar as relações em que teoria e prática mantêm no processo de formação e atuação profissional.

Outro importante elemento apontado pela autora, na constituição das vinculações universitárias, é a compreensão da formação universitária como um

processo, que não se materializa de uma única vez, nem se realiza de maneira isolada. A formação se constitui em condições históricas e por processos coletivos que não se encontram acabados, estáticos, mas, se movimentam e estão em constantes transformações na dinâmica das lutas de classes. Assim, “[...] aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar também que não existe separação entre a formação pessoal e profissional”. (FÁVERO, 2005 p. 185), portanto, relaciona-se sempre com elementos pretéritos e presentes “no outro”, para se realizar. Essas relações não se estabelecem apenas na dinâmica interna do processo formativo, nem apenas externa a ele, mas representa a relação dialética entre esses dois momentos da formação profissional.

É na universidade, mas não só nela, que se tem acesso sistematizado ao cabedal cultural humano. Como vimos, a sua composição diversa, orientada pela pluralidade, confere um espaço privilegiado de debate e discussões sobre a existência humana e seus desdobramentos. Essa gama de conhecimento produzido, que se relaciona com o movimento do real, nunca acabado, revela a constante formulação de aspectos outros que incidem sobre a sociabilidade.

Desse modo, o conhecimento científico produzido na universidade participa e é partícipe da cultura humana, em constante mutação na relação com “o outro”. No capitalismo, pelo seu caráter universalizante enquanto meio de reprodução da vida humana, respondendo às necessidades de sobrevivência, passa a mediar às relações entre consumo e necessidade por significações particulares sobre a apropriação da riqueza socialmente produzida. Enquanto sistema de produção, se estabelece pela exploração do humano sob o humano, criando configurações desiguais sobre o acesso aos bens produzidos pelo trabalho.

Nas relações internacionais de desenvolvimento da economia capitalista e nas relações que se estabelecem entre os Estados, originaram-se as dinâmicas de acumulação centro e periferia, uma simbiose de desenvolvimento desigual funcional a reprodução, monopólio e expansão do capitalismo.

De acordo com a análise de Fernandes (2008), podemos denominar que essa particularidade enquanto dependência, que considera a existência de nações, ou regiões, que estão localizadas na periferia do capitalismo, cumprindo um papel subalterno, e determinado pelos países centrais, no desenvolvimento do capitalismo mundial. Essas economias sofrem com a ausência de autonomia, ou de uma

autonomia restrita, para a criação de um modelo de desenvolvimento nacional independente, autônomo. O capitalismo dependente seria uma forma de desenvolvimento do capitalismo, uma maneira que alguns países, ou regiões, são localizados na dinâmica do capital em relação uns com os outros, sofrendo determinações pelo estágio do capital.

As relações entre os países, considerando a dimensão local e mundial, são vistas pelo autor como pontos de interação no desenvolvimento das forças produtivas e não partes de um todo, ou seja, o desenvolvimento de um determinado país da periferia do capital está associado ao desenvolvimento de um país que possui hegemonia no capitalismo. Salienta o autor que este movimento não se dá de maneira passiva pelas classes e instituições nacionais, mas que estas, pela sua condição subalterna no capitalismo, garantem o desenvolvimento a partir destas determinadas relações, aprofundando o caráter dependente que se inaugura no desenvolvimento das forças produtivas nacionais desde a sua fundação (FERNANDES, 2008). Como consequência temos uma profunda desigualdade no processo evolutivo das sociedades, onde as nações europeias, que hoje se mantêm nas economias que ditam a dinâmica do capitalismo mundial, se apropriaram historicamente das riquezas produzidas em outros continentes, financiando, por conseguinte, o desenvolvimento social e tecnológico/produtivo.

O desenvolvimento nacional não é dado apenas pela capacidade particular de produtividade, mas é intrinsecamente delimitado pelas determinações das relações internacionais que moldam a forma de desenvolvimento econômico e social nacional. Essas formas não são unívocas e dialogam com as fases do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Considerando essa proposição, compreendemos que não é possível afirmar o processo de desenvolvimento nacional sem considerar a dinâmica internacional, pois ele não se autodetermina, sendo fruto de relações historicamente postas no desenvolvimento do capitalismo mundial. A expansão do capital assume formas desiguais de acumulação da riqueza socialmente produzida, incluindo-se aqui a desigualdade entre as nações ou regiões. Esse dinamismo permitido pela relação de dependência, é uma das formas de desenvolvimento específico das forças produtivas no monopólio e concentração da riqueza.

A afirmação dessa tese é um momento importante na interpretação da formação das classes sociais brasileiras, pois questiona o pretenso “atraso” nacional como algo inato, herdado pelo modelo de colonização ou país colonizador, ou de uma possível incapacidade do povo, que nega os processos históricos das relações econômicas e culturais atrelados a formação social nacional. Estabelece-se como crítica as formulações que demandam a superação dos problemas sociais pela via do aumento da produtividade nacional, sem a conexão da necessidade de uma profunda transformação nas áreas estratégicas da produção nacional, que garantam autonomia e independência produtiva. Afinal, se a produção se relaciona de maneira submissa a interesses e sem autonomia em relação a outras nações, se produzimos diante da necessidade de suprimento de demandas externas, excluindo interesses na construção de uma economia comprometido com o desenvolvimento nacional, o aumento da produção não permitirá a avanço econômico e social que a sociedade brasileira historicamente demanda. (FERNANDES, 2008).

Cardoso (2005), afirma que o debate sobre autônima em Florestan Fernandes é essencial para o desenvolvimento da proposta de interpretação do Brasil, formulada pelo autor. Essa formulação articula o desenvolvimento dos países dependentes a dinâmica do desenvolvimento internacional do capitalismo. A submissão a esse desenvolvimento pelas burguesias locais, se dá como alternativa na acumulação e expansão capitalista. Portanto, autonomia e heteronomia, não são sinônimos de centro-periferia, pois esta é uma condição do desenvolvimento capitalista, que vê expropriado parte do excedente produtivo pelos os países hegemônicos do capital, enquanto a aquelas, determinada por essa relação, constituem-se enquanto opção ao modelo de desenvolvimento nacional.

O processo de expansão e monopólio capitalista em âmbito nacional e internacional coexiste de maneira sistêmica ao desenvolvimento do grande capital mundial. Resguardadas suas condições particulares nessa dinâmica do capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas nacionais se articula ao do grande capital, ou seja, a dominação externa é veiculada pela dominação exercida internamente pela burguesia local ou regional, no qual o excedente da expropriação é repartido (CARDOSO, 2005). As burguesias nacionais operam os interesses daquelas dos países centrais e, assim, dão a exploração sob o trabalho uma característica de

atuação em dois níveis. O padrão de acumulação dependente se realiza na forma de superapropriação do trabalho, repartidos entre a burguesia interna e externa.

As burguesias locais do capitalismo dependente assumem para si a função subordinada no desenvolvimento capitalista, negando-se enquanto burguesia (clássica), agora acomodada ao cumprimento função que exerce na acumulação dependente. Dessa maneira, reproduzem laços de subordinação de origem colonial, vinculando-se as burguesias externas, gerando um anacronismo no processo de desenvolvimento social. Daí decorre o “atraso” social, que guarda elementos históricos funcionais ao processo de acumulação e expansão do capital mundial. (FERNANDES, 2008).

Segundo Amaral e Carcanholo (2009), a acumulação de excedentes de capital periférico pelos países centrais, impede que o capitalismo se desenvolva internamente e aprofunda os nexos de desigualdade social entre as classes. Pois, a recuperação desse excedente apropriado pela economia externa ocorre através da superexploração do trabalho. Diante da incapacidade de investimento em capital constante, de investir em tecnologia para aumento da produtividade, a saída para a recuperação desse capital “roubado” é a superexploração do trabalho. A consequência desse processo é a degradação das condições de vida da classe trabalhadora, o aprofundamento da questão social e suas diversas expressões e da concentração da riqueza socialmente produzida.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2016, os 10% mais ricos, composto por cerca de 889 mil brasileiros, possuíam renda média de R\$27.213,00, o equivalente a 43,3% da renda nacional. Os 50% mais pobres receberam salário médio de R\$747,00, inferior ao salário mínimo nacional que naquele ano era de R\$880,00. Isso expressa um panorama da brutal desigualdade na apropriação da riqueza socialmente produzida que marca o desenvolvimento social brasileiro.

Para elucidar, ainda mais, a complexidade desse debate nas determinações às instituições formais de ensino superior, guardando intrínseca ligação com o desenvolvimento econômico, recorrer a Oliveira (1981), na característica do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo. Segundo o autor, o capitalismo teria a tendência de homogeneizar o desenvolvimento econômico, articulando o crescimento dos segmentos do capital nacional, entretanto, convive com

regiões que apresentam contradições a esta tendência, mas integrando o mesmo desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o capitalismo cria determinações ao desenvolvimento que incidem sobre regiões econômicas de acumulação do capital, que de maneira articulada constituem o desenvolvimento total das relações capitalistas, sejam elas homogêneas ou desiguais.

Segundo Oliveira (1981) são diversos os pontos de partidas que permitem a definição de um determinado espaço enquanto uma região: econômico, social, histórico, geográfico, antropológico, cultural, etc. Para este autor, a construção do conceito de região passa pela análise do desenvolvimento da reprodução do capital, nas formas que o processo de acumulação pode assumir no desdobramento social do capitalismo.

Nas palavras do mesmo autor:

[...] Uma "região" seria, em suma, o espaço onde se imbricam dialeticamente uma forma especial de reprodução do capital, e por consequência uma forma especial da luta de classes, onde o econômico e o político se fusionam e assumem uma forma especial de aparecer no produto social e nos pressupostos da reposição (OLIVEIRA, 1981, p. 29).

Esse desenvolvimento não é aqui entendido como uma transposição mecânica de regras da noção de dependência para as realidades locais e regionais. Dessa forma, o processo desigual de desenvolvimento econômico, que é funcional ao desenvolvimento das forças produtivas, pode se ampliar também entre regiões dentro de um próprio Estado, que exercem funções distintas e particulares no processo de acumulação e expansão do capital daquele local ou região. Por exemplo, ainda no que se refere aos dados do IBGE sobre o total de rendimento no ano de 2016, a região sudeste concentrou cerca de R\$132,7 bi, enquanto as demais regiões concentraram o equivalente a: nordeste R\$43,8 bi, sul R\$43,5 bi, centro-oeste R\$21,8 bi e norte R\$13,5 bi.

Retornando ao debate sobre a Universidade, nos interessa saber que esta instituição, enquanto parte da sociedade, também se instrumentaliza por essas referências e sofre das mesmas determinações estruturais. Segundo Wanderley, (2003), a conformação das relações sociais na sociabilidade do capital remete a formulação de um conjunto de valores e princípios que orienta o modo de vida sob essas bases. No contexto das relações de dependência, a cultura também se expressa vinculada a determinação ao capital em constante expansão, e, por conseguinte, de sobreposição de culturas. A cultura dos países dominantes passa a

atravessar a dos países dependentes, na conformação de uma racionalidade do capitalismo que hierarquiza as sociedades. Não só em aspectos entre nações, mas também em estratificações internas das sociedades, como são as relações desiguais de gênero e raça, por exemplo.

Fernandes (1975), reflete que o estabelecimento da educação de nível superior no país foi historicamente marcado pela implantação de modelos institucionais importados dos Estados-nações da hegemonia do capital. Não apenas as estruturas de gestão da educação, mas a própria produção de conhecimento baseava-se na reprodução dos conceitos e ideias formuladas no âmbito daqueles países¹⁰ e contextos históricos. Houve assim, uma sobreposição de modelos inacabados, que configurou em nossa realidade uma diversidade de orientações organizacionais, impactando profundamente a política de educação superior desenvolvida no país.

Segundo Leher (2005), observamos em Fernandes que o impacto da assimilação desse ideário exterior é a incorporação desse referencial na construção de mediações em locais compostos de por outra imagem, outros povos, outras histórias, outras culturas. A assimilação realizada nos processos sociais, tendo por base a construção de um conjunto de valores e sentidos externos, aprofunda o caráter da heteronomia cultural, perpetuando o ciclo dependente. A dependência cultural delineia, como consequência, a dificuldade na construção autônoma do desenvolvimento, diante das necessidades de raízes históricas. Entretanto, não é a superação de um ou outro aspecto da dependência que permitirá a garantia de uma construção autônoma, mas o rompimento com os aspectos que constituem as diferentes “[...] representações da realidade econômica e social do país e a sua condição capitalista dependente”. (LEHER, 2005, p. 222).

A dependência e a sobreposição inacabada de modelos universitários europeus e estadunidenses na educação superior nacional, cria uma condição de “salinização institucional”, conferindo a necessidade de realização de reformas institucionais que confira o status nacional que demanda a produção de conhecimento. (FERNANDES, 1975). Assim, os movimentos de reforma do ensino superior, devem guardar profundas relações com os dilemas históricos que constitui

¹⁰ Segundo Fernandes (1975) a priori seriam os modelos europeus os referenciais de instituição universitária e na segunda metade do século XX o modelo estadunidense de ensino superior.

a desigualdade no acesso à educação nacional, que guarda um conjunto de valores sociais ligados a colonialidade da formação social brasileira.

Como vimos até aqui, as configurações atuais assumidas pela universidade são dinamizadas pelas relações sociais de desenvolvimento das forças produtivas e da relação que a produção científica estabelece com esse processo.

De acordo com Gonçalves (2012), no segundo pós-guerra, os países capitalistas centrais, sob hegemonia dos Estados Unidos, estabeleceram o “liberalismo enraizado” com orientação desenvolvedora, defendendo o livre comércio como regulador das relações econômicas internacionais e o Estado como regulador relações econômicas nacionais, agindo na regulação social. A crise das forças produtivas de 1970 e o colapso do modelo de bem-estar social, confere ao mercado o posto de novo regulador das forças produtivas. A ele é atribuído, portanto, a regulação da vida social e às políticas neoliberais, a flexibilização e financeirização para a execução do novo regramento do ciclo de acumulação capitalista.

As reformas propostas pela reestruturação produtiva, que marcam o século XXI, impactam a função do ensino superior, aprofunda a dimensão produtiva da formação e o caráter mercantil da educação. Na nova fase da concorrência e acumulação capitalista, o conhecimento assume uma condição de diferenciação na produção, sendo assim, estratégico ao sistema produtivo. Os países centrais da economia capitalista passam a investir de maneira crescente nas ciências e tecnologia, buscando a criação de inovações a serem inseridas no campo produtivo.

Tais países objetivam o investimento em ciência e tecnologia para aumentar a produtividade e reduzir os custos no processo de produção com a ampliação do uso de maquinário, diminuindo a participação humana no processo, que acarreta no crescimento do lucro. Já os países periféricos, deveriam assumir como característica principal no ensino superior a formação de mão-de-obra especializada para o mercado. Nesse segundo caso, a produção do conhecimento deve vincular-se a demanda do mercado e do sistema produtivo e toda a produção de conhecimento que foge a essa risca, é considerada desnecessária, supérflua.

Por essa ótica, tende-se a valorização das ciências exatas e biológicas, que mantêm relação com o processo manufatureiro e de fornecimento de matéria-prima, em detrimento as ciências humanas, com aplicação de recursos públicos e privados,

de maneira ampliada - mas ainda assim restrita se comparada aos investimentos dos países centrais -, nessas áreas do conhecimento.

Os anos 1990 foram marcados pela aplicação do receituário neoliberal na educação superior, com base no Consenso de Washington e expressos nos documentos específicos para a política de educação superior nos países da América Latina e Caribe formulados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), a priori¹¹. Os Estados passaram a realizar o reordenamento para o alinhamento das instituições superiores às demandas do marco econômico internacional, o que fragilizava as bases de sustentação da construção de um sistema educacional autônomo.

Nessa direção, na educação pública, há a implementação de um forte viés de privatização e mercantilização e a incorporação da lógica de gestão privatista, além de constantes atrasos no repasse dos recursos para custeio das instituições; cortes orçamentários, que impossibilitavam a garantia de serviços básicos, como: água, energia e telefone resultando, inclusive, no fechamento de algumas instituições¹²; deterioração das condições de trabalho, para docente e Técnicas/os Administrativo em Educação (TAE); baixo orçamento para pesquisa, forçando a parceria com instituições privadas; ausência recurso de manutenção ou investimento em estruturas físicas das instituições; entre outros. (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2003).

Segundo Dourado, Catani e Oliveira (2003), durante os anos 1990 e início do século XXI, nos governos Cardoso, houve uma expansão do ensino superior via setor privado, em que o quantitativo de vagas e instituições, a flexibilização na formação, com criação de cursos curtos, implantação de lógicas gerencias, com a valorização do produtivismo e da concorrência e a mercantilização da produção científica, surgem enquanto características desse processo.

Nos termos de Chauí (2001), esse seria os moldes da “universidade operacional”, uma instituição voltada para a formação profissional, com foco quase exclusivo no ensino, tolhida das outras dinâmicas do processo formativo. Uma universidade que se comporta enquanto organização social, como empresa. Agrega

¹¹Posteriormente a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL se tornará uma importante instituição na condução dessas políticas no cone-sul.

¹²De acordo com Minto (2006), em 1990, existiam 222 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no país, sendo responsável por 24,2% do total. Já nos anos 2000, essa participação cai para o percentual de 14,9%, com o total de 176 IES.

a sua função a busca por recursos para a viabilização de pesquisas e ações, valorizando as áreas que conseguem atraí-los.

A expansão do ensino superior na década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, é inegável, com predominância do setor privado, conforme observamos na Tabela 01, a seguir:

Tabela 1 - Percentual de crescimento das principais variáveis do ensino superior - Brasil 1990-2003

Variação	Categoria	IES	Cursos	Matrículas	Docentes	Vagas Oferecidas	Ingresso	Concluintes
90/2003 (%)	Privado	137,4	298,0	186,1	189,5	395,0	333,7	135,7
	Público	-6,8	183,0	96,5	33,3	81,5	154,6	117,1
	Total	102,5	249,2	152,4	104,2	298,4	278,2	129,4

Fonte: Minto (2006).

As transformações nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998 e 1999 - 2002), orientadas pelo mercado, rompe com princípios da formação profissional nacional, preconizados nos aparatos legais, pois com a flexibilização das condicionantes para regulação de instituições o Ministério da Educação (MEC) abriu chancela para a quebra da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Dourado, Catani e Oliveira (2003) afirmam que com tais transformações houve uma mudança na identidade institucional e a conformação de um novo perfil de formação profissional, alijado da pesquisa e extensão, focado apenas no ensino. O credenciamento pelo MEC de instituições sem obrigatoriedade de realização de pesquisa e extensão, resultou na ampliação institucional de faculdades e centro universitários privados.

O reconhecimento social dessas instituições, pela oferta da prestação de um serviço qualificado se desenvolveu pelo polêmico modelo de avaliação institucional, conhecido como “Provão”, que preconizava a valorização do processo final da formação, negligenciando os elementos conformadores desse. A avaliação se pautava na aplicação de provas, desconsiderando a estrutura das instituições e a garantia das condições na formação profissional, como se o produto final fosse capaz de aferir qualidade ao processo.

De acordo com Castelo (2012), no cone-Sul, o neoliberalismo enquanto diretriz econômica se desenvolve desde os anos de 1970 com os regimes ditatoriais no Chile e Argentina e a partir da década de 1980 com os governos democraticamente eleitos, perdurando até o início do século XXI. Orientado pelos acordos e tendências do Consenso de Washington, que expressava a hegemonia da burguesia rentista, os países viram no plano econômico o desmantelamento dos parques industriais, a desnacionalização de diversos setores estratégicos, instabilidade econômica e um baixo crescimento econômico e no plano social a perda de direitos básicos e a privatização dos serviços sociais.

Ainda segundo o autor, viu-se diante da crise do neoliberalismo a abertura de duas chancelas: a primeira diz respeito a reação burguesa no modelo de atendimento focalizado às expressões mais latentes da questão social e; a segunda é a respostas das classes trabalhadoras derrubando governos alinhados com o Consenso de Washington. Ressalta-se que nesse processo alguns governos eleitos não mantiveram as suas críticas ao neoliberalismo, incorporando diversas diretrizes na construção de estratégias e políticas – é o caso do Brasil. Já outros – como a Venezuela -, mantiveram-se na crítica ao programa neoliberal e até radicalizaram as pautas, constituindo aquilo que ficou denominado como “socialismo do século XXI” (CASTELO, 2012).

Tendo em vista o que aponta Menezes (2014), a eleição do governo petista no início do século XXI significou uma resposta popular ao projeto neoliberal, pondo no cargo mais importante do país um representante ligado historicamente as lutas e pautas populares e que estabelecia uma oposição ao declarado representante eleitoral dos interesses do capital. Havia, portanto, uma expectativa de implementação de reformas sociais vinculadas há demandas históricas, pautadas no discurso dos movimentos sociais, e a construção de políticas públicas, fundamentadas em princípios democráticos de participação popular e de defesa dos direitos sociais, em contraposição a uma política predominante de ajustes fiscais. Contudo, o governo eleito adotou uma posição de terceira via, buscando a conciliação de classes (de orientação burguesa), ou seja, aceitou as determinações econômicas neoliberais, mas as propagaram com o discurso de reformas populares.

As ações desenvolvidas pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 - 2010) e demonstraram a persistência da agenda neoliberal sobre a educação

superior. Segundo Leher (2005), os projetos de reforma do ensino superior encaminhados pelo governo aprofundavam os feitos do já realizados pelo governo anterior, dialogando com as orientações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e Banco Mundial (BM), para o desenvolvimento da educação superior nos países dependentes, mantendo as relações com os princípios do Consenso de Washington e seus desdobramentos em voga.

A continuidade do receituário neoliberal sobre a educação superior se expressou na ampliação da privatização do ensino; o fetiche da “democratização do acesso ao ensino superior” (LIMA, 2007) através da rede privada, agora financiada através da transferência direta de recurso do fundo público e por isenções fiscais; ampliação da modalidade de ensino à distância, inclusive na oferta de cursos de pós-graduação - mestrado profissionais sem a exigência de dissertações e teses como trabalho final; o produtivismo acadêmico, oferecendo bonificação por produção às/aos docentes; avaliação institucional seguindo princípios do rechaçado modelo anterior, que prezava por elementos mercantis, servindo como um medidor para propaganda institucional; vinculação do orçamento à avaliação institucional com caráter punitivo; repasse de recurso via assinatura de contrato; abertura para investimento exterior em até 30% e; a lei de inovação tecnológica, que transfere o direito de registro de patente - conhecimento que agrega valor ao processo produtivo - a quem financia a pesquisa.

O segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007 – 2010), marca a adoção ao discurso ideológico do novo desenvolvimentista, que busca assumir a herança do projeto nacional-desenvolvimentista realizado na América Latina entre os anos de 1940 e 1980. Para Gonçalves (2012), tais projetos se colocam de maneira contraditória na elaboração dos elementos estratégicos ao desenvolvimento econômico e sobre a intervenção estatal no âmbito social. Enquanto para o nacional-desenvolvimentismo o motor da economia é o consumo interno, com um Estado atuante no processo de industrialização nacional, atrelando a elaboração de medidas econômicas protecionistas e realizando reformas estruturais, o novo desenvolvimentismo se coloca de maneira contrária a estes elementos através de uma produção voltada para a exportação, a adoção de políticas macroeconômicas, liberalização da produção e reformas de segunda geração, ou seja, a reforma das reformas neoliberais - regulamentação das primeiras reformas neoliberais.

Ainda conforme Gonçalves (2012), o novo desenvolvimentismo surge enquanto uma ideologia de oposição ao Consenso de Washington¹³ tido como neoliberal, buscando aliar crescimento econômico com menor desigualdade. Enfatiza nas políticas macroeconômicas, com o Estado orientando as ações para a garantia das necessidades do mercado. Porém, o papel assumido pelo Estado dentro desse modelo de desenvolvimento seria próximo daquele posto pelo receituário liberal ortodoxo, que deve garantir as necessidades de desenvolvimento do mercado, como se fosse um agente autônomo na luta de classes. O novo desenvolvimentismo, ao mesmo tempo em que se estabelece enquanto alternativa a acumulação capitalista, diante da incapacidade de garantir tal desenvolvimento econômico pelo projeto neoliberal, busca distanciar-se ideologicamente deste, afirmando a responsabilidade com a diminuição das desigualdades.

Castelo (2012, p. 624) afirma que “[...] o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como terceira via, tanto ao projeto neoliberal, com ao socialismo”.

Ainda segundo o autor, o novo desenvolvimentismo ao dialogar com o Consenso de Washington e o Pós-consenso¹⁴, na formulação das orientações do capital externo para os países da América Latina e Caribe, abriu mão da criação de uma alternativa autônoma de desenvolvimento econômico nacional, se tornando mais um modelo de desenvolvimento liberal vinculado ao capital externo. As reformas estruturais, essenciais para a superação de dilemas na produção e desenvolvimento social e fortalecimento da autonomia nacional, são deixadas em segundo plano, sendo realizadas reformas de segunda geração, que agem no intuito de adequação, de garantia e regulamentação aos princípios e orientações das primeiras reformas liberais. A não realização de reformas estruturais ante as necessidades históricas nacionais e os desdobramentos contemporâneos, tornou o discurso novo desenvolvimentista restrito ao campo ideológico, pois no campo político a ação se

¹³Segundo Gonçalves (2012), o Consenso de Washington se define pela crítica ao nacional-desenvolvimentismo ocorrido na América Latina - orientação para o desenvolvimento da América Latina que colocava o Estado como regulador do desenvolvimento econômico nacional -, formulando através de estratégias macroeconômicas de orientação neoliberal, possibilidades ao desenvolvimento desses países. Baseia-se na liberalização comercial, centralidade do mercado, foco nas políticas de estabilização, crescimento econômico liderado pelo mercado externo, reconhecimento dos serviços básicos como gastos sociais onerosos ao Estado, etc.

¹⁴O Pós-Consenso de Washington é um conjunto de elaborações críticas ao Consenso de Washington refletindo que nesse haviam diretrizes equivocadas, tendo como reflexo o aumento da desigualdade social, e que a implementação carece de necessárias reformas.

vinculava as orientações do capital externo, expresso nos documentos das instituições internacionais vinculada aos interesses dos países centrais, mantendo as relações de dependência.

Para Castelo (2012) o período de desenvolvimento das forças produtivas realizado pelos governos do Partido dos Trabalhadores significou a opção pela estratégia transformista, mediando acordos com as modernas e arcaicas classes dominantes, rompendo dessa forma com a perspectiva de socialismo.

Considerando tais afirmações, elucidamos algumas contradições postas no desenvolvimento da educação superior, neste período, sobretudo quando se analisa a educação superior pública, que sofreu com o processo de aprofundamento privatista e subsunção a lógica do mercado, ao mesmo tempo em que galgou transformações importantes em sua dinâmica institucional.

O ano de 2007, marca a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁵, que previa a ampliação, criação e interiorização das unidades de ensino superior públicas, aumento da oferta de cursos e ocupações de horários ociosos - com foco no turno noturno -, e flexibilização nos processos de transferência interna e externa, aumento do número de matrículas e a reorientação de fundamentos estruturais da Universidade, com a reestruturação dos cursos, currículos e na relação ensino-aprendizagem. Um dos elementos centrais no debate sobre a implementação do REUNI, veiculada pelo governo, era a capacidade de democratização do acesso ao ensino superior, assumindo como central o acesso e a permanência de estudantes, um desafio histórico da problemática da educação superior pública no país.

O REUNI previa vigência de financiamento para as ações de desenvolvimento das instituições no prazo de cinco anos, contados a partir dessa data de apresentação do plano de reestruturação e assinatura do contrato pelas instituições. Segundo a nota intitulada "Reuni; a hora demanda atenção máxima", do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), março de 2008 marca a assinatura de Acordos de Metas pelos reitores. Já no ano de 2009, os impactos dessas metas puderam ser sentidos pelas instituições com o aumento do quantitativo estudantil, sem o crescimento proporcional de docente, de TAE, de espaço físico de viabilização do ensino, como salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, entre outros,

¹⁵Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

desafiando ainda mais os “poucos” problemas da universidade pública em sucateamento. A nota também aponta que entre a divulgação do decreto do REUNI e assinatura dos contratos, houve pouco tempo para discussão do projeto de reestruturação que seria apresentado ao MEC, decorrendo em um processo de debates apressados e, em muitos casos, a ausência de debates. Ou seja, a participação da comunidade na decisão do modelo de expansão que se poderia disputar foi desafiador.

A implementação do REUNI elaborou uma série de desafios para a garantia da qualidade do ensino prestado pelas instituições federais, que muitas vezes se viram forçadas a buscarem medidas paliativas para responder a demanda crescente de ingresso e ausência de estrutura. A utilização de containers como espaços para a sala de aula e o desenvolvimento de funções administrativas foi uma das alternativas adotadas por diversas instituições. E mesmo no último ano de vigência do REUNI, em 2013, as instituições ainda se valiam dessa estrutura para garantia da oferta do ensino e não tinham previsão de quando poderiam abrir mão dessa estrutura, como podemos observar na reportagem de Farias (2003).

Informações disponíveis na auditoria realizada pela Controladoria Geral da União, divulgada em 2014, apontava que em janeiro daquele ano cerca de 79% das obras haviam sido concluídas, 16% se encontrava em andamento e 5% paralisadas. Ou seja, mesmo após o fim do planejamento financeiro do governo para investimento no plano de reestruturação, haviam obras incompletas, perpetuando os desafios do aumento de matrículas gerados pelo Acordo de Metas¹⁶.

Segundo Lima (2007), um dos elementos que alinham tais ações aos interesses do capital internacional para os países na periferia do capitalismo é o conteúdo político-pedagógico que os mesmos assumem, modificando substancialmente a formação profissional e o trabalho docente.

Baseado na experiência recente da Europa de massificação do ensino superior, conhecido como Processo de Bolonha propõe a defesa: do aligeiramento da formação, através da criação de ciclos de ensino, que desvincula a formação da pesquisa, reorientando o sentido da universidade pública que agora se coloca como uma grande escola de ensino e; precariza o trabalho docente, ampliando a proporção

¹⁶ O cumprimento desse acordo vinculava o repasse de recursos para as instituições, sendo assim, apesar das dificuldades para a produção do conhecimento, as reitorias tinham poucas alternativas diante do cumprimento das metas.

aluno-professor e criando o conceito professor-equivalente¹⁷. Durante a implementação do REUNI surgiram propostas de projetos de universidades com inspirações “bolonhesas” (o mais conhecido foi o “Universidade Nova”, implementados como piloto na Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹⁸).

No bojo das estratégias para o ensino superior público nos mandatos de do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), soma-se, ainda, a instituição em 2007, via Portaria Normativa nº39 de 12 de dezembro de 2007 do Ministério da Educação, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que passa a ser regulamentado por Decreto 7234 de 19 de julho de 2010¹⁹.

Os governos de Dilma Rousseff (2011 – 2014 e 2015 - 2016)²⁰, seguiram dando continuidade a contrarreforma do Estado, postulada pelas duas gestões anteriores do mesmo partido (Partido dos Trabalhadores), que diante da pressão se setores da sociedade aos resultados positivos no crescimento econômico, aumentou o grau de subalternidade aos interesses no capital (MENEZES, 2014).

Há, portanto, um fortalecimento da lógica privada e uma fragilização das políticas sociais com cortes orçamentários e privatização. As ações no ensino superior são expressas na adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU)²¹, como orientador para a seleção do estudante de graduação das Universidades e a criação do Programa Bolsa Permanência (PBP)²², em 2013, mais uma ação sobre a assistência estudantil, só que desta vez com o foco nos estudantes de remanescente de comunidades indígenas e quilombolas.

Entre os anos de 2003 e 2016, período dos governos petistas, e, portanto, da implementação do modelo de desenvolvimento econômico e social até aqui abordado, segundo os dados da Sinopse do Ensino Superior (SES), disponibilizados anualmente

¹⁷ O conceito professor-equivalente propõe um valor fixo para cada vaga segundo o regime de trabalho docente. Cabe a unidade de ensino optar pelo tipo de contratação que prefere, exemplo: professor dedicação exclusiva 40h, professor substituto 20h, entre outros. Com a criação de cursos de curta duração e a lógica produtivista de produção acadêmica, que precariza o trabalho docente, cria-se uma pressão para a contratação de professores 20h, com vinculação não exclusiva, por terem menor peso no valor fixo, permitindo mais contratação. O impacto disto se dá na garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois apenas pode exercer pesquisa e extensão, professores com dedicação exclusiva, que possui maior peso no valor estabelecido pelo banco.

¹⁸Sobre o debate da Universidade Nova ver: Santos e Almeida (2008) e Almeida (2007).

¹⁹Aprofundaremos o debate sobre o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 no próximo capítulo.

²⁰A presidenta foi vítima de um golpe político, desenvolvido no âmbito do parlamento, que em 31 de agosto de 2016 votou a favor da cassação do mandato presidencial sob alegação do crime de irresponsabilidade fiscal.

²¹ Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.

²² Portaria normativa nº 289, de 19 de maio de 2013. Aprofundaremos os termos desse programa no tópico seguinte.

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas correspondentes ao ensino superior público cresceram cerca de 51,8%, saltando de 527.719, em 2003, para 1.018.185 em 2016. Dessa porcentagem 64,4% entre 2008 e 2013, período de vigência do REUNI²³.

O ensino superior cresceu de 3.827.315 matrículas em 2003, para 6.398.500 em 2016, uma porcentagem de 40,2%. A participação das instituições privadas nesse percentual foi de 41,7%. Enquanto as universidades públicas federais representavam, em 2003, 13,8% das matrículas e as instituições privadas 71,4%, em 2016 esses números representavam o total de 15,9% e 73,2% respectivamente. Esses dados representam o crescimento da educação superior, em um modelo de política que mantém as distorções entre a oferta público e privada. Esses dados evidenciam a estagnação da educação superior - em relação ensino privado -, reafirmando os marcos político-pedagógicos que orientaram a política de educação superior nacional desde os anos de 1960²⁴.

O número de servidores docentes cresceu de 44.542 em 2003, para 89.737 em 2016, cerca de 50,3% em percentual. A relação matrícula/professor/a considerada pelo REUNI era atingir a meta proporcional de 18 estudantes para um professor/a, contudo, segundo a base de cálculo proposta pelo MEC²⁵, em 2003, esse dado era de 11,8 e em 2016 11,3. Entretanto, a base de cálculo proposta pelo MEC, retira toda a complexidade da ocupação das vagas. A simples divisão pelo total de estudantes e docentes não considera as distorções dentro da categoria docente, que estabelecem a qualidade da produção do conhecimento. Para auferir a relação estudante/docente seria necessário considerar outros determinantes como, por exemplo: a vinculação institucional de cada docente, se é professor com dedicação exclusiva ou se é professor substituto; se dá aula na graduação ou pós-graduação; se a carga horária é de 20h ou 40h semanais; as particularidades entre os cursos, diante da sua quantidade de estudante e ingresso, entre outros. O ANDES-SN vem realizando esforços para apontar o contraditório efeito causado pelo REUNI e em 2013 lançou dois Dossiês sobre a precarização do trabalho docente, que incidem bem sobre esses elementos.

²³ Foram considerados para a base do cálculo apenas os números referentes as Universidades.

²⁴ Desde a Reforma da Educação superior de 1968, o ensino privado passou a ser hegemônico na oferta da educação superior. Sobre o assunto ver: Pereira 2008 e Minto (2006).

²⁵ O MEC apenas divide o total de estudantes por quantidade de matrícula para a obtenção da proporcionalidade.

Da mesma forma observa-se os servidores TAE's, que apesar de também registrar crescimento de 56.414 em 2003, para 110.619 em 2016, um crescimento de 49%, enfrentam uma barreira política para o desenvolvimento de suas funções, que em nossa avaliação ainda pouco é debatida. Apesar desempenharem funções sobre o processo de ensino-aprendizagem, participando das atividades de ensino-pesquisa-extensão, são tolhidos da função pedagógica que fica restrita apenas aos servidores docentes.

Há ausência de marco legal que explicita sobre o tema, fazendo com que inexista normatizações na função de desempenho dessas/es profissionais. Algumas poucas instituições têm regulamentado a participação pedagógica dessa categoria na formação profissional, na formulação e execução de projetos de pesquisa e extensão²⁶. O plano de cargos e carreiras desses profissionais são alvos frequente de desmonte e desregulamentação pelo Estado, fragilizando as condições de trabalho dessas/es profissionais.

O REUNI ao propor a expansão do ensino superior público, desconsiderou todo o desmonte das universidades herdados dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso. As metas propostas por esse plano, se mostram incapazes de romper com os elementos de uma formação do conhecimento balizado pelas relações de dependência. A ampliação via REUNI, expôs as contradições históricas da universidade pública, aprofundando questão que põe em xeque a manutenção da instituição pública enquanto tal. Sob o argumento de potencialidade da instituição e da busca por maior eficiência, atacou a autonomia universitária, implementando sem diálogo com as categorias que executam a política de educação superior uma série de medidas impactantes à dinâmica institucional, que por fim tendeu a precarização da educação pública. A quase proporcionalidade no crescimento institucional entre estudantes e servidores (docentes e TAE), revela o caráter de permanência com as estruturas que desafiam a ruptura da produção do conhecimento nacional sob bases autônomas.

Após o golpe político sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, em que o seu vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do país e pôs em prática um plano de governo diferente da plataforma que elegeu a chapa, observa-se o retorno a diretrizes de governo próximas aquelas do período Cardoso.

²⁶ Para acesso a esta discussão ver Júnior (2014).

Com a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC), n. 241 ainda no ano de 2016, foi estabelecido o teto de gasto estatal tomando como referência o orçamento do ano de 2017, sendo permitido apenas a correção inflacionária para os anos seguinte, trazendo no enquanto horizonte a perda de investimento nas políticas sociais a longo prazo.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos-Dieese, através da Nota Técnica n. 161, de novembro de 2016, realizou uma estimativa de perda de investimento na educação caso as regras da PEC estivessem sendo executadas desde 2002 na educação. Segundo o órgão, até o ano de 2015 a educação teria perdido um investimento de R\$ 337,7 bi.

O orçamento da educação superior pública sofreu, em 2017, um corte orçamentário, que segundo o a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições federais de Ensino Superior (ANDIFES), corresponde a aproximadamente a de 20% do orçamento das universidades. O PNAES em 2017, teve uma redução de cerca de R\$13mi e deve ter o seu financiamento deteriorado pelo impacto da PEC n. 241, de 2016. O cenário de financiamento público para as instituições de educação superior públicas é preocupante.

Outro importante elemento que caracterizou o ensino superior durante o início do século XXI, em relação na educação superior pública nacional, foi a insurgência das políticas de ações afirmativas institucionais, com destaque para a implementação do sistema de cotas raciais. As Universidades Estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e da Bahia (UNEB), foram as pioneiras na implementação das cotas raciais em seus vestibulares. Seguidas por algumas instituições federais como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), as cotas raciais se fortaleceram na arena política do país e um amplo debate foi ocasionado. O resultado desse processo foi a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva de vagas sob a autodeclaração racial, nas instituições federais de ensino superior.

Tratemos, no tópico seguinte, dos elementos que relacionam o crescimento do acesso ao ensino superior público a urgência da permanência estudantil na arena pública.

3.2 O Acesso à Educação Superior e a Inserção do Estudante das Camadas Populares na Universidade Pública

A discussão do acesso e da permanência no ensino superior, ocorre de maneira dialética aos elementos de desenvolvimento da política educacional no país. Como vimos, o crescimento do sistema educacional a partir de 1988, foi impulsionado pelas determinações da reestruturação produtiva, sob a tutela do capital internacional. Observamos nesse período o crescimento do número de matrículas, a expansão das instituições privadas e o aprofundamento do viés privatista nas instituições públicas, marcando profundamente as configurações do ensino superior nacional.

Pereira (2008) ao discutir o ensino superior, sob a influência da reestruturação produtiva nos anos de 1990, o caracteriza com os seguintes elementos: crescimento do acesso de estudantes; crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo o crescimento de instituições privadas e uma tímida expansão das instituições públicas; mercantilização do ensino com a chegada de organismos internacionais de educação; diversificação da oferta de ensino, com modalidades presenciais, semipresenciais e Educação a Distância (EAD) e; um aumento de financiamento à pesquisa através do setor empresarial (PEREIRA, 2008). São esses os elementos componentes da contrarreforma do ensino superior, iniciada nos governos Cardoso (1995-2002), continuada com particularidades distintas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Antes de abordarmos os dados da “democratização do ensino superior²⁷” no século XXI, pautada pelo governo petista e reafirmada por movimentos sociais²⁸, gostaríamos de discutir sobre a formação das classes sociais nacionais e o significado do acesso ao ensino superior na sociedade brasileira, que carrega consigo, ainda hoje, heranças do colonialismo.

A construção das relações sociais capitalistas no Brasil é fortemente impactada pela questão racial, como explica Ianni (1972). A constituição do modelo de desenvolvimento das forças produtivas nacionais se iniciou pela opção do regime de escravidão dos povos africanos, através de um poderoso sistema comercial desse

²⁷Forma que a expansão do ensino superior foi constantemente retratada pelo governo petista.

²⁸A União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade histórica de organização política do movimento estudantil nacional, sob a direção de juventudes estudantis que compunham partidos da base do governo petista, passou a apoiar todas as medidas lançadas pelo governo.

povo que se estendeu por todo o continente americano. O sistema escravagista perdura no Brasil até o ano de 1888, quando passa a ser questionado pelo próprio desenvolvimento produtivo e pelo fortalecimento de princípios de igualdade no seio social.

Segundo o autor, o modelo de desenvolvimento escravista, que introduz o Brasil na dinâmica econômica mundial, através da produção de manufaturas e matéria-prima, passa a ser questionado pela expansão do processo produtivo. O desenvolvimento acelerado das forças produtivas mediado pela dinâmica do café e de outros setores produtivo, como a borracha, criou uma crise de mão-de-obra disponível. A população escravizada, nas regiões sul e sudeste, já estava inserida na dinâmica do café e a ainda disponível na região Nordeste – inclui-se aqui a mão-de-obra livre -, era atraída pelo ciclo produtivo da borracha na região amazônica, impelindo, assim, a expansão produtiva cafeeira. Com o crescimento econômico desse período, inicia-se também o estímulo a setores produtivos de substituição de itens importados, dando início ao processo de industrialização nacional.

Essa dinâmica de expansão capitalista põe uma contradição ao sistema produtivo até então vigente. O escravo era um bem que incorporava onerações à produção, pois demandava uma série de investimento contínuos para que o mesmo estivesse produzindo. Além disso, representava um investimento de alto risco, visto que a qualquer momento o mesmo poderia parar de produzir em virtude de causas irreversíveis. Já o trabalhador livre, põe no processo produtivo mediado pelas relações de venda e compra da força de trabalho e os complexos desdobramentos, como vimos no capítulo anterior.

O crescimento da vida urbana, do processo de industrialização, e com isso de uma nova elite nacional, pôs em choque a forma de extração do valor. O modelo vigente de mão-de-obra escrava encontrava-se com sua capacidade de produção estagnada, visto o apelo pela abolição da escravatura que estabeleceu o fim do comércio de escravos e a liberdade para filhas/os de pessoas escravizadas²⁹. Estabelecia também uma contradição direta com a formação do lucro, inerente ao trabalho livre e a relação necessidade com o consumo, propulsora do

²⁹ Segundo Ianni (1972), a transição ao trabalho livre decorreu de maneira gradual, posto os interesses das oligarquias latifundiárias.

desenvolvimento capitalista moderno. Dessa maneira, a superação se tornava a cada dia uma demanda do processo produtivo.

No âmbito social, o modelo escravista também se encontrava fragilizado, sobretudo na segunda metade do século XIX, com o declínio das instituições que justificavam a realização, bem como pelo crescimento de princípios pautados na liberdade e igualdade. Esses movimentos se estabeleciam desde o final do século XVIII, fossem em revoltas de maioria negra como a Revolta dos Búzios na Bahia em 1796³⁰, ou movimentos abolicionistas de maioria não negra como a Inconfidência Mineira, em Minas Gerais no ano de 1893³¹.

Há durante esse período, segundo Ianni (1972), uma redefinição do ideário sobre o trabalho produtivo de exercício braçal, que tinha o desempenho atrelado a pessoa de menor valor social, de valor secundário na divisão social do trabalho. Aqui, persiste sobre o trabalho braçal, um importante elemento racial que influi sobre a relação da sociedade com a atividade produtiva. A valorização da atividade não braçal, se deslocava para a atividade burocrática exercida pela elite e por alguns ramos profissionais de reconhecido prestígio social. Essa redefinição objetivava atrair trabalhadores livres para o processo produtivo, até então carente mão-de-obra.

Ainda segundo o autor, uma das saídas adotadas para fazer frente a falta de mão-de-obra na produção, foi o estímulo a imigração de indivíduos europeus que não eram absorvidos pelo processo produtivo naqueles países. Há durante a transição do século XIX para o século XX um aumento significativo de imigrantes europeus no país, instalando-se, sobretudo, na região sul e sudeste do país. A absorção dessas populações nas indústrias e nas atividades que fundamentaram o crescimento das cidades foi ampla e diferente do que aconteceu com a população liberta.

A população liberta foi preterida no processo de crescimento das cidades e não conseguiu ser inserida no processo produtivo, ampliando o débito histórico nacional com as condições de vida dessa parcela da população. Sem o acesso à terra e à renda, passa a ocupar áreas periféricas em torno das cidades, sobrevivendo em profunda condições de desigualdade. Preteridos do poder econômico, foi difícil obter espaço político para a defesa de interesses, sendo assim, postos a margem da conquista de direito e possibilidades de desenvolvimento social. A raça, portanto, se

³⁰ Para uma análise da resistência negra durante o período escravocrata, ver Moura (2014).

³¹ Os movimentos desse período não tinham apenas como pauta o fim da escravidão no Brasil, mas constituíam de diversas pautas inerentes a conjuntura local e nacional.

constitui, mesmo após o rompimento com o modelo de desenvolvimento da economia brasileira pautada na escravidão, como um importante elemento de constituição de desigualdades sociais entre povos de fenótipo negro e não negro.

Nos primeiros anos do século XX, diversos foram os recursos utilizados para mistificar a realidade e culpabilizar o negro por sua condição social degradante. A ciência, influenciada pelos argumentos produzidos na Europa, exibiu argumentações que se julgavam “científicas” e estabelecia a inferiorização da população negra. Visto as contradições postas pela realidade nacional, em que a miscigenação era muito expressiva, a ideia de raça pura centrada no fenótipo branco, era um desafio na construção da identidade racial de fundamento europeu. Assim, a valorização da miscigenação, se torna tônica da construção identitária, com o estabelecimento de construções ideológicas que estabeleciam uma convivência harmoniosa das raças no Brasil³².

Entretanto, segundo Queiroz (2004), apesar da valorização da mestiçagem, a tese do embranquecimento também se fortaleceu enquanto uma opção a interpretação da sociedade brasileira. Essa tese postulava que diante da superioridade branca, o embranquecimento da população seria algo evolutivo, o que se articulou com o apoio a imigração de pessoas brancas, como um mecanismo de aceleração desse processo. A valorização do fenótipo mais próximo ao do branco, se tornou aspecto de demarcação evolutiva, e com isso se aprofundou a negação do negro. Nada mais racista e discriminatório que isso! Os negros resistiam a esse processo de segregação e racismo através de instrumentos de organização coletiva, espaços onde se auto protegiam prestando diversos tipos de assistência de maneira coletiva. A mesma autora acrescenta que, assim como o termo raça se constituiu um elemento de depreciação da figura negra e de reconhecimento da cidadania e valor social, foi utilizado pelas/os negras/os como um elemento de formação de identidade, sendo ressignificado e formando uma consciência de resistência expressa na luta pela sobrevivência diária.

A formação das classes sociais no Brasil é, portanto, impactada por uma profunda hierarquização racial, que estabelece e valoriza o perfil fenótipo do branco e nega aquele que se aproxima do negro. Esse se torna um importante elemento de negação de cidadania - quando não de humanidade -, impactando nas condições de

³²Sobre a democracia racial, ver: Freyre (2003).

acesso a direitos sociais e no direito à vida da população negra. O preconceito racial consistirá na formação de mentalidade que agrega valores socialmente degradantes a figura negra, retirando assim todo o prestígio e valor social positivo. As expressões dessa hierarquização e do conjunto dos aspectos de concepção da figura da população negra será expressa através da discriminação racial, agindo como um impeditivo para a igualdade de condições de vida e acesso a bens e serviço por esta parcela da população (JACCOUD; BEGHIN, 2002). Sob as bases do sistema capitalista, e de maneira profunda no Brasil, as cores do burguês e do trabalhador são diferentes.

O trabalho de Jaccoud e Beghin (2002), trazem dados interessantes para percepção dessas desigualdades. Em 2001 a taxa de analfabetismo da população branca era de 8%, enquanto da população negra era 18%, apesar da diminuição de 8% em 9 anos. A quantidade de anos médio da população branca em 2001 era de 6,9 anos, enquanto da população negra 4,7. A universalização do ensino fundamental nos anos 1990 que elevou o acesso da população negra de 75% em 1992, para 92% em 2001, não foi percebida no ensino médio, visto o acesso de apenas 25% da população com idade escolar correspondente.

No final do século XX e início dos anos 2000 ganha a arena política no país o debate sobre a necessidade de ações que refletissem as brutais desigualdades entre negros e não negros na realidade brasileira³³, que ainda perdurava apesar de alguns avanços no reconhecimento do racismo como um problema social³⁴ e da universalização das políticas públicas.

O conjunto dessas ações ficou denominado de ações afirmativas, que tem como objetivo construir um outro ideário diante da diversidade humana, de respeito e tolerância. Essas ações se fundamentam no alcance a elementos inalcançáveis pela punição legal prevista ao crime de cunho racial, como o reconhecimento da contribuição da diáspora negra para a formação social e cultural do Brasil, fortalecendo, desse modo, a autoestima e identidade da população negra, desenhando outras possibilidades para essa população (JACCOUD, BEGHIN, 2002). Nesse cenário se desenvolveram uma série de estratégias que buscavam discutir na

³³ Para conferir através de dados as desigualdades de condições de vida entre população negra e não negra no início do século XX, ver Jaccoud e Beghin (2002).

³⁴ A discriminação racial no Brasil se torna crime de contravenção em 1951. Em 1988 na Constituição Federal e nas legislações posteriores, a discriminação racial passa a ser reconhecida como crime inafiançável.

arena política as problemáticas históricas com a qual o cotidiano da população brasileira convivia, demandando a criação de mediações que se constituíssem em equidade para acesso aos direitos e a cidadania.

Diante da dicotomia entre negros e brancos se construíram espaços de diálogo e formulação de ações no que tange o acesso ao trabalho e as condições de realização, acesso a política de saúde e as especificidades da saúde da população negra, da repressão do estado penal nas comunidades pobres de maioria negra, o acesso à educação e o sucesso, sobretudo, à educação superior, reconhecimento e respeito a diáspora negra e africana no Brasil, o acesso à terra e comunidades tradicionais, entre outros³⁵.

Uma das ações emblemáticas das ações de afirmativas diante as desigualdades raciais foi o Sistema de Cotas para acesso ao ensino superior, que reservava um percentual de vagas para estudantes que se autodeclaram negras/os ou indígenas. Instituído de maneira autônoma pelas instituições de ensino superior estaduais e federal, com metodologias próprias, ganha a arena política no início do século XX e no ano de 2012 se torna Lei nº 12.711³⁶.

O regimento legal prevê a reserva de 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes de escola pública e desse percentual 50% para aquelas/es que se autodeclarem pretos, pardos ou índios e para pessoa com deficiência, respeitando a proporcionalidade regional dessas populações em cada estado de acordo com o último censo do IBGE. As instituições federais de ensino superior tinham o prazo de alcance da cota de 50% em no máximo 4 anos após a promulgação da lei, e 2018, é o 6º ano de aplicação. A lei também prevê a reavaliação dessa medida no prazo de dez ano, a contar da data de publicação.

Podemos observar na Tabela 02, a seguir a presença da autodeclaração racial dos estudantes de ensino superior no país, considerando graduação presencial e a distância nas instituições federais públicas, segundo informações da SES – INEP.

³⁵Para uma compreensão individual desses elementos, consultar a publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2013, intitulada “Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes”.

³⁶Aprofundaremos a discussão sobre o Sistema de reserva de vagas no próximo capítulo.

Tabela 2 - Autodeclaração de estudantes da educação superior federal pública, modalidade presencial e à distância entre os anos de 2012 e 2016

Regiões/anos	2012	2013	2015	2015	2016	%
Branca	253.961	288.996	360.356	411.887	458.549	81%
Preta	64.436	70.103	78.056	92.698	107.660	67%
Parda	163.289	198.439	290.035	333.838	387.457	137%
Indígena	2.370	3.745	5.347	7.392	8.838	273%
Amarela	8.968	11.073	12.787	14.775	20.420	128%
Não declarados	221.075	248.448	327.995	320.188	237.994	8%
Não dispõe de dados	373.314	317.889	114.386	59.723	33.218	-91%
Brasil	1.160.058	1.210.332	1.253.003	1.293.135	1.333.975	15%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da Sinopse da educação superior de 2012 a 2016 – INEP

De acordo com os dados da Tabela 02, podemos observar que o número de estudantes negros cresceu de 19,6% em 2012, para 37,1% em 2016, uma variação de mais de 100%. Entretanto, segundo Senkevics (2017), o uso dos dados do Censo da Educação Superior³⁷, tem se mostrado incapaz de permitir o monitoramento do Sistema de Cotas. Isso porque há um quantitativo expressivo de dados não dispostos pelas instituições de ensino, impactando diretamente no percentual final das medições estatísticas. Os dados referentes ao item “Não dispõe de informação” são aqueles em que há uma lacuna das instituições na obtenção desses dados, enquanto o item “Não declarado”, é compreendido como um posicionamento das/os estudantes em não preencher esse item.

Ainda segundo o autor, há também discrepância entre os dados quando realizado o cruzamento com outras bases de dados. Na busca de estabelecer proposta de monitoramento, ainda o mesmo autor, utilizou as bases de dados do Censo da Educação Superior e dos dados referente a inscrição no Enem³⁸.

Os dados presentes na pesquisa IV Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (2016),

³⁷ A Sinopse da Educação Superior é a divulgação sistematizada em tabelas das informações que compõe o Censo da Educação Superior.

³⁸ Para conhecimento da metodologia utilizada pelo autor e a discussão proposta, conferir Senkevics (2017).

realizada pela ANDIFES, sinalizam uma mudança nos termos raça e cor nos últimos 10 anos³⁹ na educação superior pública federal. A pesquisa foi realizada no ano de 2014 e através de aplicação de amostra em relação ao universo dos estudantes nas Universidades federais de educação superior, buscou estabelecer as características dessa população.

Nesse sentido, apresenta dados que dizem respeito ao crescimento da população que se autodeclara preta e parda, de 34,20% em 2004, para 47,57% em 2014, enquanto a população branca decresceu de 60% em 2004, para em torno de 45% em 2014. Segundo a pesquisa é importante observa que durante esse período houve uma mudança na composição da sociedade brasileira no quesito cor e raça, quando a presença do branco decresceu de 55% em 1996, para cerca de 45% em 2014, e a população preta e parda cresceu de 44,16% em 1996, para 53,63% (ANDIFES, 2016). Em números absolutos a presença de pessoas que se autodeclararam brancos em 2014 foi de 429.149 e pretas e pardas de 446.928, uma variação comparada a 2003 de 54% para brancos e pretos e pardos de 178%⁴⁰.

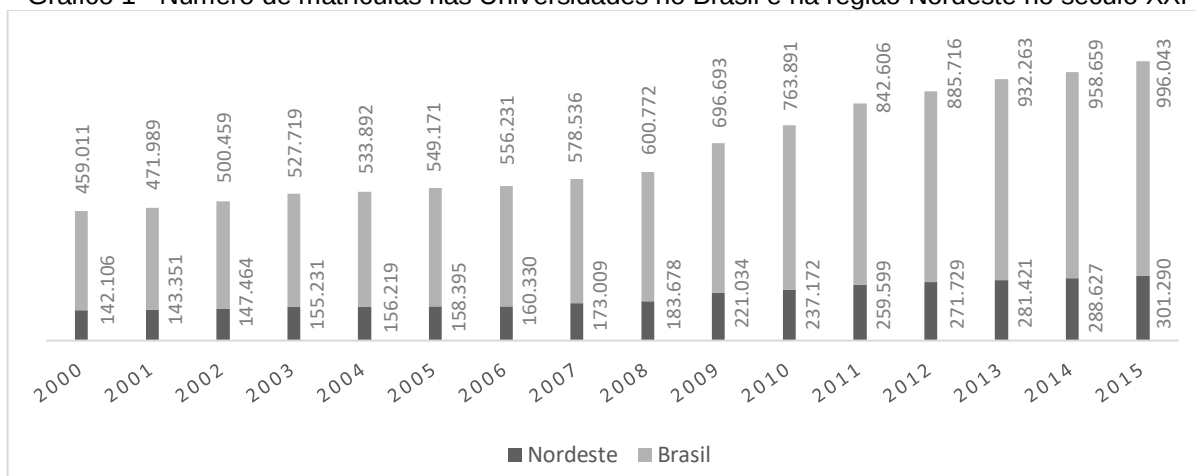
A pesquisa também nos permite compreender o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressam no ensino superior público federal. Segundo as investigações, em 2014, cerca de 51% da população estudantil encontrava-se na faixa de até 3 salários mínimos de rendimento familiar, sendo que na região Nordeste esse percentual encontrava-se na faixa de 64%, seguida da região Norte com 63%, região Sul 46,61%, Centro-Oeste com 41,64% e região Sudeste 41,34%. Um aumento do percentual em todas as regiões se comparado com os dados de 2010.

Np Gráfico 01 a seguir, podemos observar o comportamento do número de matrículas em Universidades públicas no país e na região Nordeste:

³⁹ Considerando o ano de realização da pesquisa.

⁴⁰ A pesquisa de 2014 é a quarta edição do levantamento realizado pela ANDIFES. As pesquisas precedentes ocorreram em 1996, 2003 e 2010. Somente a partir da segunda pesquisa que o item cor/raça foi incluído.

Gráfico 1 - Número de matrículas nas Universidades no Brasil e na região Nordeste no século XXI



Fonte: INEP – Sinopse Estatística da Educação Superior 2000 – 2015.

Observa-se o crescimento do número de matrículas no ensino superior público brasileiro nos quinze primeiros anos do século XXI. Esse crescimento significou uma elevação em 117% nas instituições nacionais e 112% nas instituições localizadas no Nordeste. Segundo dados da SES-INEP, analisamos que o quantitativo de novos ingressos durante esse período corresponde a uma taxa de crescimento total de 155% no país e 184% na região Nordeste. Em números absolutos isto significa que o número de ingresso aumentou de 106.223 para 271.832 no Brasil e de 28.566 para 81.333 no Nordeste.

No Brasil, segundo o MEC, 64 universidades federais compõem o ensino superior público, sendo 18 delas localizadas na região Nordeste do país. De acordo com a SES-INEP referente ao ano de 2015, nas Universidades Federais Públicas localizadas na região Nordeste do Brasil, foram realizadas 301.290 matrículas, sendo destes 81.333 novos ingressos. Entre os anos de 2002 e 2015 foram criadas seis universidades federais na região, sendo quatro delas a partir de 2007 com a criação do REUNI.

Demonstraremos a disposição das Universidades entre os estados da região Nordeste, no ano de 2017, na Tabela 03, a seguir:

Tabela 3 - Distribuição das Universidades Federais nos estados do Nordeste e seus respectivos campus.

(continua)

Estado	Instituição	Campus
Bahia	UFBA	Salvador Vitória da Conquista
	UFRB	Cruz das Almas Cachoeira Santo Antônio de Jesus Amargosa Feira de Santana Santo Amaro
	UFSB	Itabuna Porto Seguro Teixeira de Freitas
	UFOB	Barra Barreiras Bom Jesus da Iapa Luís Eduardo Magalhães Santa Maria da Vitória
Ceará	UFC	Fortaleza Quixadá Sobral Crato Russas
	UFCA	Juazeiro do Norte Barbalha Brejo Santo Crato Icó
Paraíba	UFPB	João Pessoa Areia Rio Tinto Mamanguape Bananeiras
	UFCG	Patos Pombal Sousa Sumé Campina Grande Cajazeiras Cuité
Pernambuco	UFPE	Recife Vitória de Santo Antão Caruaru
	UFRPE	Recife Cabo de Santo Agostinho Serra Talhada Garanhuns
Rio Grande do Norte	UFRN	Natal Caicó Cubrais Novos Macaíba Santa Cruz
	UFERSA	Mossoró Angicos Caraúbas Pau de Ferros

(conclusão)

Alagoas	UFAL	Maceió Arapiraca Delmiro Gouveia Santana do Ipanema
Sergipe	UFS	Aracaju Itabaiana Laranjeiras Lagarto São Cristóvão Nossa Senhora da Glória
Piauí	UFPI	Teresina Parnaíba Picos Bom Jesus Floriano
Maranhão	UFMA	São Luís Bacabal Codó Pinheiro São Bernardo Chapadinha Grajaú Imperatriz Balsas
Bahia e Ceará	UNILAB	Redenção (CE) Acarapé (CE) São Francisco do Conde (BA)
Pernambuco, Bahia e Piauí	UNIVASF	Petrolina (PE) Juazeiro (BA) Paulo Afonso (BA) Senhor do Bonfim (BA) Raimundo Nonato (PI)

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

O ingresso de um novo perfil populacional no ensino superior, sobretudo no espaço público por sua qualidade socialmente reconhecida⁴¹ e referenciada, se constitui em passos importantes na alteração das correlações de forças entre as classes sociais, tencionando as estruturas sociais estabelecidas. Essa reflexão se propõe no sentido de possibilidade da formação de uma concepção de mundo que rompa com os elementos de manutenção do *status quo*, distante da falácia de que a educação é um elemento de transformação social.

Salienta Fernandes (1975), que a negação do acesso à educação significa a “morte civil” de um indivíduo e que as desigualdades de acesso criam condições hierárquicas de relação com o plano econômico, político e social. A negação do acesso educacional se constitui em um ciclo perigoso de exclusão, perpetuando e

⁴¹ Segundo texto de Oliveira (2018) no site da ANDIFES, as universidades são responsáveis por quase toda a produção científica no Brasil.

multiplicando desigualdades sociais. O acesso à educação influi, de fato, na capacidade de inserção no mercado de trabalho, galgando outras posições econômicas, nas complexas relações de classes e de inserção no processo produtivo.

Entretanto, isso apenas vislumbra a possibilidade de mobilidade social, submetida aos interesses do capital dependente e cultural dominante e, sendo assim, por si só, não propõe a superação dos fundamentos que estabelecem as desigualdades sociais.

Dizemos isto, visto que, o sistema capitalista para reproduzir-se enquanto possibilidade histórica de reprodução humana, demanda a difusão e produção de ideais e valores para sua preservação. Esses compõem o âmbito ideológico de sustentação do modo produtivo e social, que expressa a visão de mundo de uma determinada classe social.

De acordo com Gramsci (2002), os grupos sociais criam organicamente as camadas de intelectuais que lhe dão consciência e expressam suas apreensões no âmbito econômico, social e político. A composição ideológica da direção moral e intelectual exercida por uma classe deve ter a capacidade de expressar uma relação dialética entre saber e prática, exercendo assim no dia-a-dia o significado das ideias que conjugam para si. A atividade humana, ainda que estritamente materializada em um ato concreto, em uma atividade prática, contém o mínimo de intelectualidade, de criação. Disto isso, todos os seres humanos são intelectuais, ainda que não cumpram funções de exercício intelectual na sociedade.

A formação dos intelectuais orgânicos, daqueles que formularão a partir e para uma determinada classe, é diferente diante das classes. Dias (1996) analisa que a hegemonia da burguesia no capitalismo enquanto classe dominante tem na educação formal, realizada no espaço escolar, o acesso sistemático à visão de mundo que confere os seus interesses. É o tipo de conhecimento que vincula a experiência da vivência humana e o senso de verdade, ao plano do imediato. Compõe-se uma racionalidade social, que vinculada ao processo produtivo, tem na praticidade da vida a materialização unívoca e inquestionável.

Ainda de acordo com esse autor, a formação intelectual da classe subalterna é diferente. Inserida no mesmo processo formativo, e, portanto, submetida aos valores da classe hegemônica, a classe subalterna precisa atrelar o momento de ruptura intelectual e moral na construção de uma outra sociabilidade, que supere as

contradições impostas pela exploração do humano pelo humano. Essa ruptura é mediada pela experiência coletiva e orientada pela luta de classes, que se posta para além das instituições formais de ensino, em todas as esferas sociais. Ou seja, a luta da classe subalterna para a superação das condições alienantes da formação do intelectual orgânico está no espaço formativo e na luta de classes propriamente dita.

O processo de formação dos intelectuais é gradual e lento e desenvolve-se por vários anos e guarda profundas desigualdades. Como vimos, os anos de estudo de um ser humano, representativo do seu acesso à educação sistematizada, bem como a completude dos diversos níveis ao qual o acesso a esse conhecimento está dividido, é desigual entre as classes e frações de classe.

Para Dias (1996), outro importante elemento na relação dos intelectuais com a hegemonia é o desenvolvimento de classes especializadas no processo formativo, que mantém quase o monopólio das atividades intelectuais. No processo de exercício hegemônico, de pôr em pauta os valores e ideais, a disputa ante o formador intelectual que realiza a mediação entre o acúmulo histórico do conhecimento humano sistematizado, é uma tarefa histórica posta à classe trabalhadora. A apropriação da escola é restritiva ao modelo oficial de educação, que nega outros processos pedagógicos, e quando não o faz, não o valoriza enquanto recurso metodológico formativo.

A formação sob as bases da classe hegemônica, deve assim, ser restrita a preparação para o acesso ao mercado de trabalho, que no capitalismo dependente se realiza dentro de um contexto de limitação tecnológica. Entretanto, ela deve também ser capaz de produzir materialidade para a condução política da sociedade, numa relação de mediação ente consenso (sociedade civil) e coerção (sociedade política) (GRAMSCI, 2002).

Contudo, devemos salientar que apesar do domínio hegemônico do projeto de classe burguês, as lutas sociais impelem um processo contraditório de disputa desses espaços em um exercício contra hegemônico. Sendo assim, não podemos considerar as instituições educacionais apenas como fábricas de manutenção da ordem, pois elas próprias representam as contradições, vivências, aspectos e características presentes no âmbito da sociedade civil e encontra-se imersa na luta de classes antagônicas. O reconhecimento dos limites impostos ao processo de interiorização enquanto, por si só, emancipatórios, decorrente da lógica alienante ao qual estão

inseridos, permite as classes subalternas a formulação de estratégias na construção de uma outra sociabilidade. A ocupação desses espaços é, assim, um elemento tático, que aliado as outras lutas sociais, ampliam as possibilidades e construção de um poder contra hegemônico.

Historicamente tem sido as/os estudantes, TAE's e docentes aquelas/es que tencionam, por dentro, o projeto burguês de educação. Nessa disputa os interesses que por vezes se apresentam como composição de um mesmo projeto de educação se distanciam na essência. É o caso da “democratização do ensino superior”⁴², que no projeto burguês, se vincula à necessidade de expansão da mão-de-obra, estritamente reduzido as demandas das forças reprodutivas e a garantia de seus interesses na sociabilidade do capital, reproduzindo sua concepção de mundo, valores e ideias, garantindo a reprodução burguesa enquanto classe social hegemônica.

Contudo, para o projeto das classes subalternas, a democratização não se dá apenas no acesso à educação superior, mas também nas condições de produção do conhecimento, que se paute nas demandas de desenvolvimento social do território, dos problemas e desafios, estabelecendo uma organicidade com os dilemas sociais, fomentando princípios de autonomia econômica, política, cultural, no âmbito nacional e internacional.

Nota-se que o discurso e o conteúdo assumem formas distintas diante os projetos de classes em disputa na sociedade e têm impactos significativos na construção da instituição universitária. Fernandes (1975), afirma que um projeto de educação autônomo, demanda a superação das relações de dependência nacional, apontando que quaisquer transformações na ordem do capital seriam limitadas por questões estruturais que condicionam a educação.

Sendo assim, a “democratização do ensino superior” pautada apenas nos dados do crescimento do acesso, mas sem uma análise das condições de realização e das desigualdades entre sistema público e privado, do sentido da produção que se realiza e veicula na Universidade, bem como o lugar estratégico no desenvolvimento nacional, serve apenas de engodo político. Como afirma Fernandes (1975), não

⁴² Sempre que usarmos o termo democratização da educação superior entre aspas, estaremos nos referindo a processo que resume a democratização da educação apenas vinculada a expansão das vagas na educação superior, nos aproximando do que afirma Lima (2007). Dessa forma, queremos contrapor este processo ao debate realizados em torno das classes trabalhadoras na defesa de uma democratização da educação superior que a vincule ao desenvolvimento nacional, realizando o enfrentamento das desigualdades históricas da população diante do acesso a esse nível de ensino, nos aproximando de Fernandes (1975).

apenas a quantidade de determinada estratificação social no acesso ao ensino superior, reflete a democratização, havendo outras evidências e discrepâncias que devem ser postas em análise para avaliação desse processo.

No Brasil, consolidou-se um modelo institucional de oferta do ensino superior baseado em uma estrutura de privilégio social, afinal o acesso ao mesmo se configura estratégico, como vimos. O exame vestibular, hoje protagonizado pelo ENEM, é a maior expressão desse processo, pois permanece como uma barreira, sob a tutela da meritocracia, desde que o país alarmava elevados índices de analfabetismo e possuía baixa escolarização.

O vestibular também se fortalece pela alcunha de ser um instrumento de garantia da “qualidade” do ensino superior, uma vez que seria dotado de capacidade de avaliação do nível mínimo necessário para frequentar o ensino superior. O vestibular/ENEM é o que separa todos os estudantes que concluem o ensino médio e querem ingressar no ensino superior (VASCONCELOS, 2010; CUNHA 2007).

A ampliação do acesso e ocupação desses espaços pelas classes subalternas desafia as relações elitistas que atravessam as formações universitárias. Os estudantes que pertencem a essas famílias enfrentam desafios distintos para a inserção no ambiente universitário. Essas dificuldades econômicas e culturais exigem a intervenção da instituição, para criação de um ambiente possível e saudável para o desenvolvimento da formação e da produção do conhecimento. Isto reflete a fragilidade dos mecanismos de equidade e igualdade das oportunidades educacionais, sobretudo no ensino superior público (FERNANDES, 1975).

Aqui denominamos essas intervenções em forma de políticas sociais na realidade estudantil visando a conclusão da educação superior, de permanência estudantil, que será tratada no capítulo seguinte.

4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL COMO DIRETRIZ UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo discutiremos o processo de configuração da assistência ao estudante na educação superior pública nacional, os desafios e possíveis rumos para o seu desenvolvimento. Orientados por uma concepção de permanência estudantil ampliada, que constrói um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma formação profissional comprometida com os desafios do desenvolvimento social nacional, elaboramos as sínteses da análise.

Para isso, organizamos a construção dos argumentos em dois itens. No primeiro item, trabalhamos na perspectiva histórica a assistência ao estudante na educação superior, sinalizando os momentos que demarcam avanços na sedimentação enquanto elemento componente da política de educação. Percebemos que sua presença é registrada desde a fundação das primeiras universidades no Brasil, ainda na década de 1930, mas apenas no processo de redemocratização da década de 1980, pós ditadura militar, o debate em torno do tema apresenta contornos de maturidade. Os desdobramentos desse momento da assistência na educação, a partir dos anos 1980, formularam o escopo das conquistas dos movimentos sociais que se implicaram na defesa da existência de ações que viabilizassem a permanência

No segundo item, procedemos discussões com a literatura acessada sobre o tema, afim de possibilitar interpretações referentes a permanência estudantil na educação superior. Assim sendo, analisaremos a legislação que baliza o desenvolvimento das ações de AE nas instituições e as contradições que surgem nesse percurso. Observamos também a realidade da UFBA e da UFPE no que tange a elaboração de serviços de assistência a estudantes, buscando o diálogo dos elementos postos na literatura com a realidade dessas instituições. Através do diálogo sobre esses elementos, solidificamos uma perspectiva de defesa ampliada do sentido de permanência estudantil nas universidades.

A hipótese que construímos para essa análise se constituiu na observância de que a assistência ao estudante das universidades públicas federais, orientada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), atende de maneira parcial as demandas de permanência estudantil. Pois, apesar das áreas estratégicas do programa permitirem uma amplitude nas ações, há uma tendência de focalização e

seletividade na resposta às demandas de sobrevivência e, dessa maneira, outras áreas ficam descobertas.

4.1 Aspectos da assistência ao estudante na educação superior pública

A luta pelo reconhecimento da Assistência Estudantil (AE), enquanto via mediadora da garantia do direito à educação, é um importante elemento na defesa da democratização da educação pública, gratuita e referenciada nos desafios da sociedade brasileira. Expressa-se por um determinado conjunto de ações estratégicas que visam responder as variadas demandas apresentadas pelo corpo estudantil durante o processo de formação⁴³. Convém assinalar que AE é transversal a todos os níveis educacionais - educação básica e educação superior. Cada nível de escolaridade apresenta demandas específicas correspondentes a complexidade da formação proposta. Nesse item, abordaremos aqueles que se referem à experiência no ensino superior público brasileiro.

O desenvolvimento da AE no Brasil foi analisado⁴⁴ por Kolwaski (2012), que afirma existirem três fases que caracterizam o modelo assistencial no ensino superior público, conforme anuncia a seguir:

A primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir desse momento, identifica-se uma segunda fase na qual há um espaço propício para uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da PAE nas universidades brasileiras. Em decorrência, a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das IFES seguindo até os dias atuais [...]. (KOWALSKY, 2012, p. 82).

O período correspondente a *primeira fase* data de 1928, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris e decorre até meado dos anos de 1980, com os debates em torno da redemocratização nacional. Nesta fase as ações desenvolvidas eram marcadas pela fragmentação e isolamento institucional. Estes elementos derivavam da ausência de base legal para a organização dos serviços de AE, que ficavam vinculados às experiências institucionais. A sensibilidade do gestor, na formulação de estratégias para o corpo discente, era um fator determinante para a

⁴³ Abordaremos o conceito de assistência estudantil ainda nesse capítulo.

⁴⁴ Esta tarefa também foi realizada por Silveira (2012).

promoção da permanência estudantil que não contava com vinculação orçamentaria específica.

De acordo com Cunha (2007), a oferta de bolsas estudantis, e casos excepcionais de gratuidade⁴⁵ no ensino, se desenhava nos anos 1920, como forma de exercício do controle político de grupos estudantis pelo governo. O Estado repassava recursos para as associações estudantis, que geriam em forma de auxílios estudantis e em contrapartida esses estudantes não deveriam manifestar-se politicamente de maneira contrária ao governo. Essa prática seria retomada ainda na Reforma da Educação Superior dos anos de 1937, realizada por Getúlio Vargas, só que dessa vez mediada pelas instituições oficiais de ensino, onde o financiamento à auxílios estudantis decorreria da observância do comportamento da/do estudante nas instituições de ensino superior pelo conselho universitário.

Em 1929 foi criada, por um grupo de estudantes cariocas, a Casa do Estudante do Brasil (CEB), que prestava serviços assistenciais a comunidade acadêmica. A instituição oferecia residência a estudantes oriundo de outros estados, como: alimentação, torneios esportivos e atividades recreativas. Por manter relações com o Estado, distribuindo cargos e financiamentos público entre estudantes pobres, a CEB se eximia do debate político acerca das questões nacionais e estudantis naquele período (CUNHA, 2007). Essa entidade foi centralizadora de diversas ações estudantis, incluindo a articulação do Conselho Nacional de Estudantes, que contava com diversos líderes estudantis, representando diversas instituições e associações de estudantes. No segundo encontro desse conselho, em 1938, a União Nacional do Estudantes (UNE) foi fundada. A tese que propunha a criação da instituição também incluía uma discussão sobre perspectiva de educação superior, que tencionava com aquele executado pelo Estado Novo. Entre os elementos presentes nessa tese estava a necessidade de alteração no modelo de acesso ao ensino superior, promovendo o ingresso através do mérito e enfrentando as características patrimoniais que insidiam sobre a seleção, a prestação de serviços assistenciais ao corpo estudantil e a criação de funções de monitoria para estudantes com destaque acadêmico (CUNHA, 2007).

⁴⁵ A educação superior pública até a Constituição Federal de 1988 não se constituía de maneira gratuita nos estabelecimentos de ensino. A gratuidade era realizada por ações específicas dos governos populistas, estabelecendo critérios e formas de exercício com identidade de concessão. Assim, haviam estudantes em condições diferenciadas que tinha redução nos valores de taxas anuais e semestrais, quando não a sua completa isenção. Durante o período ditatorial (1964 -1985) o discurso antigratuidade foi fortemente influenciador do modelo de educação superior posto à época (MINTO, 2018).

A fundação da UNE marca o surgimento de um movimento estudantil autônomo e de posicionamento crítico, que passou a reivindicar não apenas questões relacionadas ao universo estudantil, mas também comprometido com a construção de um projeto de nação independente, exercendo liderança e protagonismo em diversos momentos da história nacional⁴⁶.

Segundo Kowalski (2012) as Constituições Federais do Brasil de 1934, 1937, 1946, e 1967, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, faziam menção a necessidade de existência de ações assistenciais na educação e no ensino superior nacional, entretanto durante este período nenhuma legislação que resultasse na estruturação de procedimentos estratégicos para as demandas estudantil foi formulada. Persistiu nas instituições as características de isolamento e presença de iniciativas fragmentadas e desarticuladas, sobreposta a condições peculiares de sensibilidade das gestões.

Segundo Fernandes (1975), entre os anos 1940 e 1960 estudantes, técnicos-administrativos em educação e professores, além de intelectuais da sociedade civil, se articularam na construção de um projeto de educação superior, referenciado como “Movimento da Reforma Universitária” (MRU). Os debates realizados em torno desse movimento, defendiam a realização de uma reforma universitária que se articulasse com as demandas históricas para avanço da nação, enfrentando os aspectos de dependência de nosso desenvolvimento social. Pautavam a defesa da democratização da universidade, enquanto instituição autônoma e comprometida com os dilemas da sociedade brasileira, em um movimento de reestruturação de dentro para fora, ou seja, articulada com as/os interessadas/os e condutores das transformações necessárias.

A atuação da UNE nesse movimento, elencava as ações assistenciais para as especificidades da formação na educação superior. Além disso, referendava que esse elemento seria estratégico para a ampliação e democratização do acesso à uma educação superior, pois o enfrentamento das desigualdades sociais na educação exigiria a intervenção do Estado na promoção de condições de igualdade. Nesse

⁴⁶ A campanha pelo posicionamento contra o Eixo na II Guerra Mundial, a defesa da exploração das riquezas petrolíferas com a campanha o “O petróleo é nosso”, a “Campanha da legalidade” que defendia a posse de Goulart, na Presidência da República, a participação na “Frente de Mobilização Popular”, defendendo as reformas de base do governo de João Goulart, a resistência no período ditatorial de 1964-1985, a participação na campanha “Diretas Já” pelo direito ao voto direto, a campanha “Fora Collor”, participação nos movimentos de resistência com o imperialismo nos anos 1990, a luta pela garantia orçamentária de 10% do Produto Interno Bruto para a educação, entre outras.

sentido, a gratuidade do ensino, a criação de auxílios estudantis e de funções remuneradas, deveriam ser implantadas na condução dessas transformações e se tornaram bandeiras do movimento.

Contudo, a Reforma Universitária em 1968 representou uma antirreforma da educação superior, pois foi adversa aos elementos propostos pelo MRU. De acordo com Fernandes (1975), as alterações que demonstravam rupturas com elementos arcaicos da estrutura universitária, como a cátedra, foram realizadas sob uma lógica de continuidade, pois criava cargos para o exercício de funções próximas a que se propunha romper. Com o recrudescimento da repressão do governo ditatorial, através da institucionalização da violência contra críticos e opositores ao regime militar, iniciado com o Ato Inconstitucional nº 5 em 1968, a ilegalidade de organizações sociais de representação da sociedade civil como a UNE em 1969, na tentativa de esvaziamento da política, os debates sobre a assistência na educação apenas seriam retomados, paulatinamente, no processo de reabertura política na segunda metade dos anos 1970.

No ano de 1970 foi criado, no âmbito do MEC, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que teve por função a gestão dos programas de alimentação, moradia e oferta de bolsas, entretanto, nos governos posteriores foi extinto, não impactando o desenvolvimento da AE nas instituições.

Segundo Silveira (2012), em 1976, com a reorganização política do movimento estudantil, registra-se a realização do I Encontro de Casas de Estudantes. Esse espaço marcou a retomada dos debates sobre a AE, pelos estudantes, com a campanha Pró-Moradia, que buscava discutir as condições das residências universitárias e seus desafios. Ainda segundo essa autora, em 1983 foi criado no âmbito do MEC a Fundação de Assistência Estudantil, que tinha por objetivo gerir a atenção as demandas estudantis da educação básica, porém não atendia as demandas da educação superior. Essa fundação existiu até o ano de 1997 e foi extinta no primeiro no governo FHC (1995-1998).

O processo de redemocratização nos idos dos anos de 1980, segundo Kowalski (2012) marca o início da *segunda fase* da AE, que perdura até a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007. A Constituição Federal de 1988, no art. 205 reconhece a educação enquanto direito social, de responsabilidade do Estado e da família, em articulação com a sociedade. No artigo seguinte, de nº

206, demarca que a educação pública é gratuita e deve ser gerido, entre outros, pelo princípio da “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Esses avanços que permitem a afirmação da assistência ao estudante na educação superior enquanto responsabilidade do Estado na Política de Educação, foi fruto de um amplo debate realizado por instituições ligadas a movimentos sociais em torno da educação.

Criado em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE), é resultante do amadurecimento do debate realizado sobre a permanência estudantil pela Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Reunindo Pró-Reitoras/es de assuntos comunitários e estudantis de cada universidade brasileira, tem atuado como um agente articulador do debate em torno da permanência estudantil em âmbito nacional.

Conforme Silveira (2012), no ano de 1987 é criada também a Secretaria Nacional de Casas Estudantis (SENCE), entidade vinculada ao movimento de estudantes residentes em moradias universitárias, que realiza encontros a nível regional e nacional no país. Essa instituição passa a coordenar e organizar as pautas e bandeiras dos residentes de moradias estudantis em nível local, regional e nacional, tendo também grande contribuição para o amadurecimento do debate em torno da permanência estudantil nos anos seguintes.

O debate proposto por essas instituições, juntamente com a UNE, afirma a defesa da democratização do acesso da universidade pública, de caráter gratuito, submetido a uma concepção de direito social e articulado com um modelo de formação crítico, propositivo e vinculado aos desafios nacionais. Assim, a AE no ensino superior, será referendada como estratégia para enfrentamento das desigualdades sociais que incidem no acesso e permanência de estudantes a esse nível de ensino. O reflexo desse processo será percebido no texto constitucional de 1988 que abre chancela para a defesa do direito a permanência estudantil nas universidades.

Vale ressaltar que, apesar dos avanços sociais representados pelo texto constitucional em 1988, segundo Behring e Boschetti (2006), o conteúdo que viabiliza os direitos, são garantidos de modo ambíguo e ecléticos. As autoras afirmam que o processo de disputa por hegemonia, dos diversos projetos que se apresentavam na

construção da Constituição Federal de 1988, representou um mesclado de avanço e conservadorismo. Por exemplo, a concepção de direitos sociais, dos direitos humanos e políticos, foi capaz de permitir o reconhecimento pelo Estado de direitos até então não previsto na legislação nacional, criando assim um contexto de ampliação desses direitos, mas também foi capaz de manter diversos elementos conservadores, como os referentes ao poder militar, a obrigatoriedade de alistamento para pessoas do sexo masculino, entre outros. Dessa forma, vários pontos constitucionais passaram a exigir a elaboração de legislações posteriores que complementassem a execução das políticas, definindo as estratégias e outros elementos essenciais para a materialização dos direitos previstos. Essa é uma importante chave de interpretação para pensar a permanência estudantil, que só teve uma legislação específica 19 anos após a sua previsão na Constituição Federal de 1988.

Observa-se que os anos de 1990, com a ascensão de governos comprometidos com o projeto econômico neoliberal, o impacto na construção e na operacionalização de AE se deu pelo seu esvaziamento prático. Dizemos isso, posto que, no âmbito político foram desenvolvidas diversas estratégias que corroboraram com a formulação de propostas assistenciais na educação superior, garantindo amadurecimento do tema. O FONAPRACE realizou, em 1994 a pesquisa intitulada Perfil Socioeconômico e Cultural dos Alunos de Graduação as Instituições Federais de Ensino Superior, traçando pela primeira vez elementos de conformação dos sujeitos usuários das ações de permanência estudantil. Entre os diversos elementos revelados por este levantamento, destacamos o dado referente a situação econômica das/os estudantes que registra 44,29% dos discentes pertenciam a classe C, D e E, 43,11% classe B e 12.6% a classe A⁴⁷. Este dado demonstra que o número de estudantes que apresentam potencialidade de demandas de serviços socioassistenciais corresponde quase a metade do corpo estudantil, rebatendo a tese até então difundida de que a educação superior é um espaço destinado as classes altas e médias⁴⁸.

O enfrentamento realizado pelo Fórum e pelas entidades de representação estudantil nos anos 1990, de acordo com Nascimento (2013), era de combate a uma concepção que vinculava a AE à ação assistencialista e de concorrência com o

⁴⁷ A classificação foi referenciada na tabela de consumo da ABIPEME.

⁴⁸ Esse elemento é constantemente retomado para questionar a validade da gratuidade na educação superior pública. Fernandes (1975) observa esse argumento nos debates realizados pelo MRU, na defesa da gratuidade da educação nos idos da Reforma Universitária de 1968. Minto (2018) abordará as condições que esse argumento retorna arena política nos anos de 1990 e em 2016.

financiamento do tripé ensino-pesquisa-extensão. Analisando o desenvolvimento da educação superior naquele período, podemos considerar que essa concepção se desenvolveu, também, em virtude do cenário imposto à educação pública pelas políticas neoliberais de corte orçamentários, em um sentido de precarização da universidade pública. Diante dos poucos recursos para a garantia do funcionamento institucional, uma rubrica que até então foi tratada como marginal, pode ganhar aspecto de descrédito, de desvio de aplicação do recurso. Isso também expressa o quanto era rebaixada a compreensão em relação a permanência estudantil naquele período, afinal a transversalidade do tema na formação universitária é mediadora da sua atividade fim.

Na análise de Nascimento (2013), nos anos de 1990 o Fórum expressou, através de seus documentos, uma postura crítica e propositiva ao projeto de educação hegemônico, combatendo a lógica neoliberal na educação. Essa postura apontava para a democratização da educação superior próxima aquela indicada pelo MRU, reconhecendo as desigualdades sociais que inferiam no acesso à educação superior⁴⁹, defendendo um projeto de educação contra hegemônico, que se articulava com a defesa de uma formação crítica e comprometida com os dilemas nacionais.

Houve uma tentativa de criação da Política Nacional de Moradia Estudantil em 1999, através do Projeto de Lei nº1018/99, contudo esta iniciativa foi arquivada em 2007. Durante esse período a SENCE acompanhou a tramitação do projeto, bem como buscou aperfeiçoá-lo com a apresentação de diversas contribuições oriundas de seus fóruns de decisão. O principal elemento interposto pela entidade era a criação de uma matriz orçamentária específica para o financiamento da AE nas instituições.

No ano seguinte, em 2001, o FONAPRACE formula uma proposta da Política de Assistência Estudantil para a educação superior, tendo por base os dados da primeira pesquisa sobre o perfil do estudante de graduação. As áreas contempladas por essa proposta são: a) Manutenção: moradia, alimentação, transporte, creche, saúde portadores de necessidades especiais; b) Desempenho acadêmico: bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, fomento a participação político-acadêmica, acompanhamento psicopedagógico; c) Cultura, lazer e esporte: acesso a informação, acesso a manifestações culturais, artísticas e esportivas e; d) Assuntos da juventude:

⁴⁹ As desigualdades sociais que caracterizam, historicamente, o acesso a educação no Brasil, foram discutidas no Capítulo II dessa dissertação.

orientação profissional sobre o mercado de trabalho, prevenção de fatores de risco. A proposta de financiamento calculava o valor de dez salários-mínimos anuais por estudante com perfil para atendimento das ações previstas (ANDIFES, 2001).

O plano apresentado pela ANDIFES, foi fruto de um amplo debate com entidades representativas de outras categorias que atuam no âmbito da educação e apresentava uma concepção ampliada da universidade e de educação superior. Neste plano, era afirmada a necessidade de estabelecimento de uma rubrica de financiamento exclusivo para a permanência estudantil. Assinalava também que a AE deveria ser inserida no processo ensino-aprendizagem, articulada com atividades de ensino, pesquisa e extensão, permeando dessa forma a questão social no processo formativo, contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com processos de transformação social (ANDIFES, 2001).

O II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, foi elaborado nos anos de 2003 e 2004, e se constituiu em um importante elemento de reafirmação da permanência estudantil nas instituições públicas. Na sequência da divulgação dessa pesquisa, a ANDIFES promoveu em 2005 o I Seminário de Serviços de Apoio Psicológico e Social a Estudantes nas Universidades Brasileiras, que reuniu profissionais das Instituições Federais de Ensino Superior para discutir práticas profissionais na promoção da permanência estudantil⁵⁰. Como parte das reflexões geradas a partir da produção dos dados da segunda pesquisa, a ANDIFES elaborou em 2007 um novo Plano Nacional de Assistência Estudantil. A proposta apresentava alterações pontuais em relação à anterior, repetindo as mesmas áreas propostas para o desenvolvimento das ações de permanência estudantil.

A *segunda fase* é, portanto, marcada por processos de ruptura e continuidade, pois o tratamento da permanência estudantil na educação superior pública ainda era caracterizado pela ausência de normativa legal específica, ausência de dotação orçamentaria, além do desenvolvimento focalizado e desarticulado das ações. Entretanto, avanços significativos foram alcançados no âmbito político do debate, com a realização de pesquisas sobre o tema a nível nacional que permitiram a ruptura conceitual da assistência na educação superior, a elaboração de propostas para a execução das ações, a articulação de diversos setores no aprofundamento do tema,

⁵⁰ Para acesso ao resumo das discussões desse Seminário ver Tavares... [et al.] (2008).

levando a permanência estudantil para a arena política do debate sobre a educação superior pública.

No ano de 2007, após anúncio do REUNI, que estabelecia a AE de forma estratégica para a efetivação dos objetivos do programa⁵¹, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil, através da portaria MEC nº39 de 12 de dezembro de 2007. O programa entraria em vigor no ano seguinte e articulava de maneira reduzida os elementos presentes na proposta elaborada pelo FONAPRACE e ANDIFES no mesmo ano. Segundo Kowalski (2012), com a criação de uma legislação que, pela primeira vez, ordenava e caracterizava as ações da AE, inicia-se a *terceira fase* da AE na política de educação nacional, que, em nossa compreensão, ainda perdura.

De acordo as afirmações de Nascimento (2013), durante os anos 2000 dois novos elementos se colocam de maneira distintas na condução da permanência estudantil. Analisando as atas das reuniões do FONAPRACE na década de 1990, a autora afirma que a relação do Fórum com o MEC, na defesa da necessidade de avanço sobre a pauta da permanência estudantil era conflituosa, pois o Ministério assumia uma postura de negação da permanência, justificada, sobretudo, pela insuficiência fiscal para aplicação de recursos. É nesse período que a definição de gasto permeou o debate desqualificado sobre a matéria. Em contraposição o Fórum mantinha uma posição crítica ao projeto educação implantado durante este período sob a égide neoliberal. Já com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003 a relação entre ambos é altera completamente, ainda que o plano de governo apresentado fosse pautado numa ação de terceira via⁵², executando demandas históricas da classe trabalhadora, sob uma ótica liberal e privatista.

Ainda segundo a autora, O FONAPRACE deixa de ser um espaço de crítica e contestação e assume uma postura colaboracionista com o projeto desenvolvido no âmbito do governo federal. O Fórum passou a incorporar o discurso da “democratização do ensino superior”, articulada a permanência estudantil, sem criar mediações críticas. Aparentemente esse sempre foi o discurso expresso pelo Fórum e seus aliados (democratização e permanência), entretanto, a democratização

⁵¹ Sobre esse debate ver Nascimento (2013).

⁵² Como analisamos no Capítulo II deste trabalho, a posição de terceira via adotada pelo primeiro governo petista não permitiu a ruptura com a lógica neoliberal, agora assumida com um discurso articulado às pautas e lutas populares (MENEZES, 2012).

baseada apenas na ampliação das vagas e do acesso, não corresponde a defesa pela democratização da educação superior defendida pelos movimentos sociais críticos ao projeto hegemônico de educação⁵³. Tratar a democratização da educação superior apenas pela ampliação das vagas e do acesso é uma redução da perspectiva do projeto de educação superior, que não respondem ao enfrentamento das desigualdades sociais e contradições apontadas pelas entidades representativas das diversas categorias que se organizam em torno do tema.

Em 2010, o PNAES, que até então se constituía por uma portaria ministerial no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU) – MEC, foi sancionado pelo Decreto nº 7234 de 19 de julho 2010⁵⁴. O decreto presidencial apresenta algumas alterações a proposta anterior: inclui objetos para o PNAES; inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; altera o critério de acesso, priorizando estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio; amplia as ações para os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e; inclui que as informações sobre o desenvolvimento do programa de ser prestadas ao MEC quando solicitadas.

A terceira pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das universidades foi realizada pelo FONAPRACE, em 2011, três anos após a criação do PNAES, apresentando dados já impactados pela criação do programa. O estudo aponta que 44% das/os estudantes das universidades pertencem às classes C, D e

⁵³O REUNI, elaborado a partir de 2007, alterou o cenário da educação superior pública, ampliando a quantidades de vagas, que oportunizou mais acesso. Todavia, o fez de forma precarizada, aprofundando de desafios e contradições nas instituições federais, pois promoveu também alterações que incidem na qualidade da educação ofertada. Realizamos esse debate no Capítulo II dessa dissertação.

⁵⁴ Sua instituição foi junto a um conjunto de decisões chamado de “Pacote da autonomia universitária” Nascimento (2013). O conjunto de legislações que definiram esse “pacote” foram: Medida Provisória nº. 495, dispondo sobre as compras governamentais e realiza adaptações à Lei nº. 8.958/94 sobre Fundações; Decreto nº. 7.232, que dispõe sobre os cargos de técnico-administrativos; Decreto nº. 7.233, que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária e; Decreto nº. 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

⁵⁵ De acordo com Cunha, Filho e Carrion, 1999 (apud PINTO e BELO, 2012), Lei e Decreto tem forças e funções distintas. Por não serem submetidos as discussões legislativas, o Decreto tem poder um poder menor que a Lei. Enquanto a Lei deve ser cumprida, o cumprimento de um Decreto não tem o mesmo vigor.

E⁵⁶, e em considerando programas de assistência estudantil mais difundidos⁵⁷ esses estudantes são os mais contemplados.

Inclui-se ainda a criação do Programa Bolsa Permanência, instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 389 de 9 de maio de 2013. Este é um benefício que objetiva atender estudantes que integrem famílias de renda mensal não superior a um salário mínimo e meio, com carga horária média igual ou superior a cinco horas diárias, além de priorizar estudantes indígenas e quilombolas, que não precisam cumprir os requisitos anteriores. A concessão do benefício é de responsabilidade do MEC, através da confirmação das informações pelas instituições, gerido por um sistema informatizado de acompanhamento. E, a IV Pesquisa sobre o Perfil dos Estudantes de Graduação⁵⁸, divulgada em 2016 com dados coletados em 2014⁵⁹.

Conforme afirma Kowalski (2012) a *terceira fase* da AE no Brasil se diferencia dos períodos anteriores pela criação de uma legislação que busca orientar a execução da assistência na educação superior e a previsão de recursos para o exercício das ações. Contudo, a fragilidade de seus dispositivos jurídicos pressupõe que esses avanços foram germinados em um terreno de insegurança. Ainda permanece a defesa da criação de uma rubrica exclusiva para a permanência estudantil, com o provimento de um percentual do orçamento dedicado ao seu financiamento. Após a implementação do PNAES novos desafios têm sido elencados pelos operacionalizadores da política, que devem ser inseridos nos processos de monitoramento e avaliação da permanência.

As instituições representativas do movimento estudantil têm levantado algumas bandeiras diante da materialização do programa nas universidades. As/Os estudantes pautam a necessidade de democratização da gestão do programa, ampliação do recurso para atender mais estudantes, observância para demandas de grupos sociais historicamente oprimidos e expansão das ações de AE para as/os estudantes da Pós-graduação. A Associação Nacional dos Pós-graduandos realizou no ano de 2015 uma campanha em defesa da aplicação de recursos para a viabilização da assistência na

⁵⁶ Fundamentado nos critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (ANDIFES, 2010)

⁵⁷ Os programas de alimentação assistem cerca de 15% do total de estudantes, as bolsas de permanência 11% e transporte 10% (ANDIFES, 2010).

⁵⁸ Discutiremos os dados dessa pesquisa no próximo item desse capítulo.

⁵⁹ No ano de 2018, ano de escrita desse trabalho, o FONAPRACE realiza a V pesquisa sobre o perfil da estudante de graduação.

pós-graduação. A entidade inclusive representou junto ao MEC medidas que atendessem as demandas de permanência das/os estudantes da pós-Graduação.

Apresentado ao leitor ao percurso histórico de desenvolvimento da AE, gostaríamos de salientar questões que após esse contexto sobressaem, em nossas análises, sobre a permanência de estudantes na educação superior pública.

4.2 A consolidação da permanência estudantil nas universidades: desafios e tendências

4.2.1 A demanda por permanência estudantil e o PNAES

A permanência estudantil ganha a arena política nos anos 2000 e passa a ser reconhecida pelo estado, no desenvolvimento da contrarreforma da educação superior dos governos Lula (2003-2010) e continuado nos governos Dilma (2011-2016). Nesse período foi desenvolvido um projeto de educação articulado com as orientações das agências multilaterais do capital internacional para o desenvolvimento social dos países periféricos (CASRELO 2012; MENEZES 2014).

A expressão desse projeto na educação superior pública foi significativo, eminentemente por intermédio da implementação de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em 2004⁶⁰, reorientando o sistema de avaliação da educação superior; do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶¹ em 2007, com o objetivo, entre outros, de ampliação das vagas na rede pública; ainda nesse ano é instituído, via Portaria do MEC, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que passa a ser regulamentado em 2010 por Decreto presidencial⁶²; a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁶³, como orientador para a seleção do estudante de graduação das Universidades e; a criação do Programa Bolsa Permanência⁶⁴ em 2013, mais uma ação sobre a assistência estudantil⁶⁵, só que desta vez com o foco nos estudantes de remanescente de comunidades indígenas e quilombolas e com carga horária superior a 5 horas aula.

⁶⁰ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

⁶¹ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁶² Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

⁶³ Criado pela Portaria normativa do MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e alterado pela portaria nº 21, de 5 de novembro de 2012.

⁶⁴ Portaria normativa nº 289, de 19 de maio de 2013.

⁶⁵ O pagamento das bolsas e o processo seletivo é realizado diretamente pelo Ministério da Educação.

Sob o título de “Democratização do Ensino Superior”, os governos petistas levaram a cabo uma reforma na educação superior pública pautada em Decretos presidenciais, sem a participação democrática de setores da sociedade na composição desses termos. A “democratização do ensino superior”, que se pautou apenas na expansão das vagas, ainda contou com a criação do Programa Universidade para Todos⁶⁶ (PROUNI) em 2005, ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e expansão da Educação à Distância (EAD).

Outro importante elemento que percorreu esse processo, mais a distância das iniciativas governamentais, foi a conquista histórica do movimento negro expressa na Lei de Cotas, de 2012⁶⁷, que estabelece reserva de vagas⁶⁸ para estudantes oriundos da rede pública, aos que se autodeclaram preto, pardo ou indígenas e para pessoas com deficiência, conjugado com a renda *per capita*.

Dentre os marcos legais apontados acima, consideramos que particularmente o REUNI, o SISU e a Lei de Cotas impactaram nas demandas sobre a permanência estudantil nas universidades. A instituição desses programas permitiu uma transformação do perfil estudantil nas universidades públicas federais, aprofundando contradições sociais e alterando a dinâmica da permanência estudantil. As universidades passaram a ser tencionadas em suas dinâmicas na oferta do ensino, pesquisa e extensão, bem como da permanência estudantil.

Observemos os dados apresentados da Tabela 04:

⁶⁶ Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2015.

⁶⁷ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Essa lei teve seu conteúdo alterado Lei nº13.409 de 28 de dezembro de 2016, passando a incluir nas regras para reserva de vagas pessoas com deficiência.

⁶⁸ Ressalta-se que desde de 2004 algumas instituições federais de ensino superior já estabelecem a reserva de vagas étnicas, raciais e sociais no ingresso de seus estudantes

Tabela 4 - Ingresso de estudantes de estudantes na educação superior federal pública, modalidade presencial, entre os anos de 2008 e 2012

Regiões/ anos	2008	2009	2010	2011	2012	%
Norte	17.498	20.947	24.577	24.770	25.473	46%
Nordeste	44.969	61.281	76.871	73.317	70.955	63%
Sudeste	40.813	59.629	67.439	72.104	72.905	79%
Sul	25.344	34.992	42.151	46.949	43.978	74%
Centro-Oeste	16.438	22.312	26.715	27.123	25.283	54%
Brasil	145.062	199.161	237.753	244.263	238.594	64%

Fonte: Sinopse da educação superior de 2008 a 2012 – INEP.

Conforme apontam os dados da Sinopse da Educação Superior (INEP), no ano 2000 ingressaram 113.948 mil estudantes na educação superior pública federal e em 2007, esse número atingiu 136.834 mil, num crescimento de 20%. Considerando o tempo de execução do REUNI de cinco anos, a sua instituição em 2007 e a assinatura do contrato pelas instituições no ano seguinte, o crescimento apresentado no número de ingresso nas universidades foi de 64%, passando de 145.062 mil, em 2008 para 238.594 mil, em 2012. Observando o impacto apenas do REUNI na ampliação das vagas nas instituições de ensino superior públicas, temos um crescimento três vezes maior em cinco anos, que no período de sete anos anterior em relação a implementação do programa.

As bases e consequências dessa ampliação foram abordadas no capítulo terceiro dessa dissertação, onde registramos que a expansão pôs em segundo plano a garantia da qualidade na oferta da formação universitária, pois o crescimento do ingresso não acompanhou o crescimento estrutural das instituições em quantidade de espaços físico adequado para a prática do ensino, realização da pesquisa e extensão e o crescimento do número de servidores - docentes e técnicos-administrativos em educação -, entre outros.

Criado como aporte para atingir as metas de ociosidade das vagas pelo REUNI, o SISU é uma plataforma de oferta de vagas em instituições públicas federais de ensino técnico e superior, que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como processo seletivo. O resultado obtido pela/o candidata/o no ENEM é utilizado para ingresso nas instituições cadastradas no SISU, assim, ele oportuniza a mobilidade estudantil, diminuindo a ociosidade das vagas. Segundo Leher (2009) a

adoção do ENEM enquanto modelo do processo seletivo pelas instituições fere o princípio da autonomia universitária, visto que transfere para entidades privadas a responsabilidade de realizarem os processos seletivos. Nascimento (2013), aponta que o uso dos discursos da ociosidade das vagas e mobilidade estudantil, que fundamentam a adoção do SISU, podem objetivar um processo de rotatividade das vagas, com o enrijecimento de regras que culminem no jubramento.

Nascimento (2013), em análise ao conteúdo da legislação do SISU, ainda aponta que a mobilidade estudantil é pensada pelo suporte prestado pelo PNAES, uma vez que vincula ao programa a oferta das condições de permanência estudantil nas universidades brasileiras. Com o incentivo da mobilidade estudantil as instituições de ensino são responsabilizadas pela construção de estratégias que respondam as demandas do deslocamento de estudantes para outros estados ou regiões, aumentando a demanda diante da AE.

Com a introdução do SISU, enquanto método de acesso a universidade, a forma de escolha do curso de graduação foi alterada. A partir das regras do processo seletivo, a/o estudante escolhe o curso de acordo com a nota obtida no ENEM, ou seja, ele escolhe posteriormente o curso que é possível e, talvez, não o desejado. O discurso do senso-comum de que a educação superior é um elemento de garantia de mobilidade social e uma sequência natural dos estudos básicos, além das exigências por qualificação profissional do mercado de trabalho, cria um ambiente de pressão que pode forçar o jovem em sua escolha no processo seletivo.

Outro elemento que consideramos impactar na permanência estudantil nas universidades é a Lei de Cotas. Essa Lei estabelece a reserva de 50% das vagas oferecidas pelas instituições para estudantes de escola pública e o percentual de 50% dessas vagas para estudantes que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiência, respeitando a proporcionalidade dessa população nas unidades federativas do Brasil, observando os índices do IBGE.

De acordo com a terceira Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, realizado pela ANDIFES em 2011⁶⁹, num cenário anterior em relação a implementação política de reserva de vagas, observamos que a presença da população preta e parda na

⁶⁹ Essa pesquisa atingiu o percentual de 84% dos estudantes de graduação presenciais matriculados naquele ano (INEP, 2010; ANDIFES, 2011)

educação superior, era naquele momento, de 40,79%, com um total de 267.716 mil estudantes⁷⁰. Ainda em consonância com a mesma pesquisa, o universo de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, 53,3% estão nas classes C, D e E. A população indígena nas universidades era de 0,93%, predominando, entretanto, no grupo situado na classe E (ANDIFES, 2011).

Na quarta pesquisa realizada pela ANDIFES, em 2014, em meio ao processo de implementação da política de reserva de vagas, verificamos que, o crescimento da população revela ao ser comparação aos dados da primeira pesquisa realizada em 1996, a presença de estudantes autodeclarados brancos diminuiu de 55%, em 1996 para 45%, em 2014 e a população preta e parda cresceu 44% na primeira pesquisa e atingindo 53% na pesquisa mais recente (ANDIFES, 2014).

O modelo de reservas de vagas para a graduação, tem elevado o índice de pessoas pertencentes aos grupos discriminados de maneira significativa, ampliando também a presença de estudantes pretos e pardos e pertencentes às classes C, D e E, nas universidades. A inserção desses grupos nas universidades, salienta a necessidade de efetivação de ações afirmativas, no intuito de fortalecer as identidades dessas/es estudantes, bem como o estímulo a produção de conhecimento sobre a realidade desses povos, sua história e cultura, entre outras temáticas.

Apesar dessas transformações, conforme determina a Síntese de Indicadores Sociais de 2016, elaborada pelo IBGE, em termos gerais o acesso da população entre 18 e 24 anos no ensino superior é de 18,4%. Apenas 12,8% da população preta e parda estão inseridas no ensino superior, enquanto a população branca em 2005 tinha frequência de 17.8% nesse nível educacional. Segundo a mesmo órgão um dos fatores para a baixa frequência dessa população nesse nível de ensino é mediado pelo atraso escolar no nível básico da formação institucional. Entre a população preta e parda, com idade entre 18 e 24 anos, 53,2% apresentam distorção idade-série cursando níveis de educação anterior, como o fundamental e médio. Nesse ínterim, a promoção do ingresso na educação superior de pretos e pardos é estimulada pelo fortalecimento da educação básica, que condiciona o acesso a formação superior.

A quarta pesquisa do Perfil Estudantil analisa que a renda *per capita* familiar das/os estudantes que ingressam na educação superior nos anos mais recentes é

⁷⁰ Os dados considerados para esse cálculo referem-se ao total de questionários aplicados de 656.167 mil e a soma de pretos (57.218) e pardos (210.498) totalizando 267.167 mil estudantes.

inferior se comparado com as/os estudantes que ingressaram em anos anteriores. Examinando os dados dessa pesquisa todas as regiões apresentam essa tendência, que somente é percebida de maneira menos acentuada na região Centro-Oeste. Nacionalmente as/os estudantes que ingressaram até 2009 apresentam média de renda *per capita* de R\$1.206,60, e aqueles/as que ingressaram entre 2009 e 2011 apresentam R\$968,10 de renda média, enquanto as/os que ingressaram entre 2011 e 2013 a renda média atinge R\$853,20 e, ainda as/os que ingressaram entre 2013 e 2015 a média de renda *per capita* soma R\$824,10.

Assim sendo, percebemos que tem ocorrido mudança no perfil das/os estudantes universitário das instituições públicas de educação superior da rede federal, que tem sido preenchida por estudantes, cada vez mais, pertencentes a famílias de menor poder aquisitivo. Lembremos que, a entrada de estudantes de outro perfil socioeconômico representa mudanças culturais na educação superior, que impactam as relações estabelecidas entre universidade e sociedade.

Os rebatimentos dessas alterações na composição do perfil universitário atingem necessariamente a permanência estudantil. Os programas de promoção dessas alterações, como REUNI e SISU, revelam o caráter estratégico das ações de AE para o alcance de seus objetivos. Nascimento (2013) observa que a AE ganha a arena política nos anos 2000, pela luta política das entidades que produziram conhecimento para demonstrar a sua necessidade, mas também em virtude do caráter funcional ao desenvolvimento do projeto de educação hegemônico. Além de previsão no REUNI, outros documentos produzidos pelo governo, no âmbito de promoção desses programas⁷¹, revela a atribuição da AE como elemento estratégico de garantia de alcance das metas.

A expressão desse elemento, ainda para a autora, é evidenciada no documento do Banco Mundial, divulgado em 2003, que afirma as ações com os objetivos de responder demandas de ordem socioeconômica na política de educação dos países periféricos, como viabilizadora do crescimento dos índices educacionais desses países (NASCIMENTO, 2013).

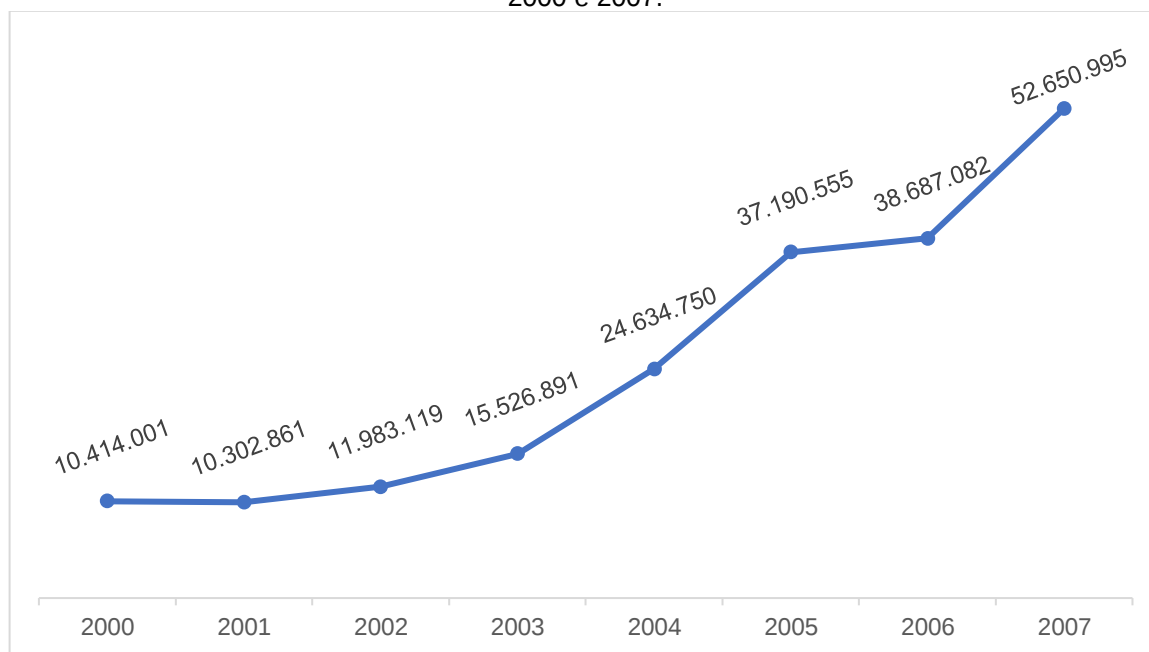
Dessa forma, ressaltamos que esses avanços observados na política de educação superior nas universidades públicas, que permitiram a mudança do perfil

⁷¹ Os documentos referidos são: Decreto que estabelece o REUNI, em seu art. 1º, o Relatório do MEC denominado “REUNI 2008: relatório de primeiro ano” e “Diretrizes do REUNI” (BRASIL, 2007a, 2007b, 2008)

estudantil nas instituições, são balizados pela expressão do projeto burguês de educação. Isso não retira o mote atrelado a dimensão da política na construção das políticas sociais, posto aqui pelo reconhecimento pelo Estado da ampliação do direito democrático a educação, mas considera os ritos de funcionalidade que essas ações representam ao projeto hegemônico burguês (TONET, 2015). As ações governamentais que promoveram a expansão da educação superior no Brasil, incluindo a educação pública, em nada rompe com os ditamos internacionais sobre o desenvolvimento econômico e social dos países da periferia do capitalismo. Assim, o tensionamento realizado pelas classes subalternas na defesa de um modelo educacional contra hegemônico, forjou a capitalização no desenho da política de educação.

Observemos no Gráfico 02, a seguir, o repasse de recurso sob a descrição “Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação” na LOA 2000-2007.

Gráfico 2 - Recurso previsto na LDO para a permanência estudantil de ensino superior entre os anos 2000 e 2007.



Fonte: LDO 2000 – 2007.

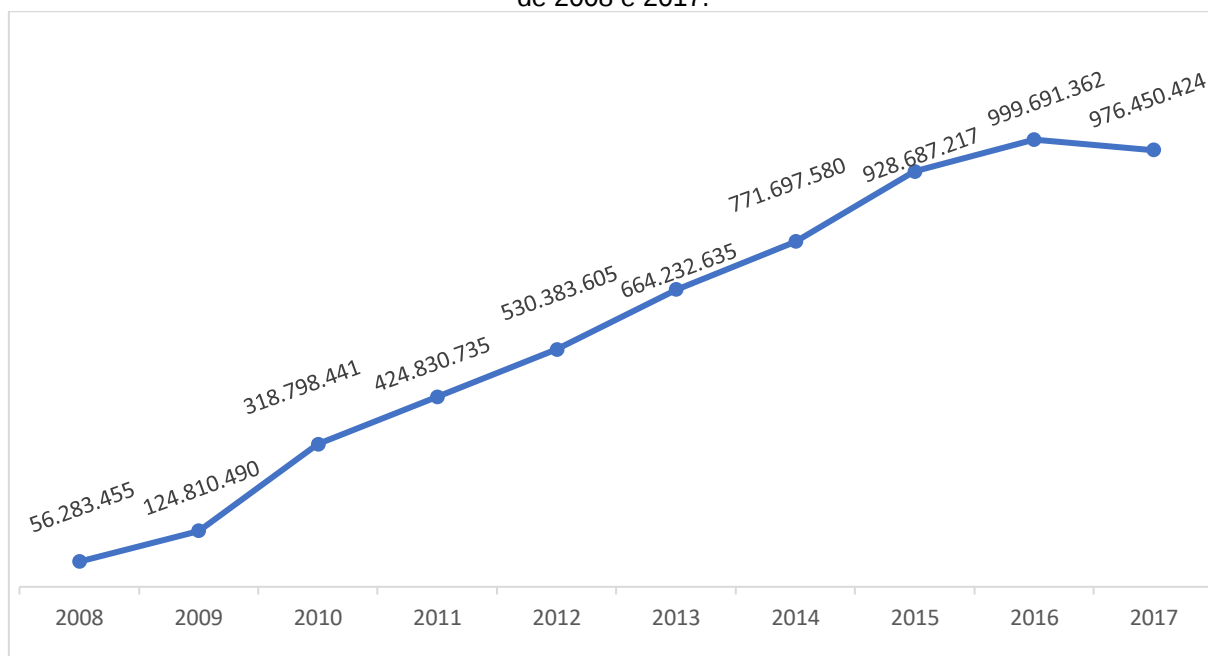
O repasse de recurso⁷², antes da criação do PNAES, destinado às universidades para aplicação nas demandas de permanência estudantil apresentam crescimento desde 2002. Salienta-se que naquele momento não haviam diretrizes

⁷² Entre os anos de 2000 e 2007 a descrição da atividade para o repasse financeiro na LDO constava como “Assistência ao Educando do Ensino de Graduação”, a partir de 2008 a descrição será “Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação”.

para definição das áreas de aplicação desse recurso, sendo assim, a fiscalização diante de sua aplicação era desafiadora.

Com a criação do PNAES o repasse de recurso⁷³ para a permanência estudantil cresce 1676% de forma contínua entre os anos de 2008 e 2016, até ser reduzido em 2017⁷⁴. Verifiquemos a distribuição anual no Gráfico 03.

Gráfico 3 - Recurso previsto na LDO para a permanência estudantil de ensino superior entre os anos de 2008 e 2017.



Fonte: LDO 2008 – 2017.

De acordo com o relatório da Controladoria Geral da União (CGU) (2017) os recursos do PNAES são aplicados nos termos do programa em 82,3% das universidades no Brasil. No entanto, algumas instituições têm aplicado o recurso em outros programas como PET, PIBIC, PIBIT e PIBIX, que usam enquanto referenciais de seleção outros suportes acadêmicos que não os recortes determinados pelo programa. Uma suposição possível para a destinação de recursos do PNAES em programas de ensino, pesquisa e extensão é a definição, pelo programa, de articulação das ações nas áreas preestabelecidas com as atividades fins das universidades. O relatório aponta ainda que em algumas instituições observou-se que o uso do recurso extrapolou os limites do PNAES ou foi utilizado para obras e

⁷³ A matriz orçamentária do PNAES é calculada em articulação do MEC e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Planejamento e Administração das IFES – FORPLAD, vinculado a ANDIFES.

⁷⁴ Como vimos no Capítulo II, dessa dissertação, após o golpe constitucional de 2016, adota-se uma política de regressão no orçamento públicos com o congelamento dos investimentos durante 20 anos.

instalações. Consideramos que esses fatores demandam a participação da comunidade acadêmica na definição das ações institucionais no âmbito do programa e a aplicação dos recursos, aprofundando o grau de controle social, numa relação entre demanda da população usuária e demandas institucionais.

O PNAES define enquanto objetivos:

Art.2º São Objetivos do PNAES:

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

Para atendimento desses fins o art. 3º, parágrafo 1º, define as áreas de desenvolvimento das ações, são elas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). As áreas definidas para desenvolvimento das ações são complexas e oferecem uma amplitude que podem se tornar um desafio para a formulação de estratégias. No parágrafo 2º deste artigo, afirma que cabe as instituições definir a metodologia e os critérios para a seleção de estudantes a serem contempladas/os.

O programa também aponta a necessidade das ações de viabilização da permanência estudantil serem vinculadas as ações do tripé ensino-pesquisa-extensão, agindo de maneira preventiva às situações de retenção e evasão, provenientes de motivações econômicas. O art. nº 5 do decreto define que o público-alvo do PNAES será, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública da educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio. O financiamento do programa decorrerá das dotações orçamentárias do MEC e serão repassados às instituições de ensino superior junto ao seu orçamento, observando a proporção na oferta de beneficiários (BRASIL, 2010).

Em suma, a permanência estudantil, definida pelo PNAES e expressa nas universidades, tem enfrentados dilemas que se colocam desde a concepção de AE, do seu público-alvo, de orçamento, recursos humanos e espaços físico adequado para o desenvolvimento das ações.

4.2.2 Tendências da permanência estudantil

A permanência estudantil é uma demanda histórica do movimento estudantil que tem se consolidado nas universidades públicas depois da criação do PNAES em 2007. Nesses 10 anos⁷⁵ de execução do programa alguns elementos novos foram apresentados pela dinâmica de sua implementação. Pretendemos abordar nesse item alguns desses elementos, que para nós, configuram desafios imediatos na concepção de permanência estudantil e formulações de ações para a sua garantia.

Em nossa apreensão, a permanência estudantil, é um conceito em disputa no projeto educacional e na arena política. Alguns trabalhos acadêmicos têm buscando evidência as contradições que as ações de AE expressam nas universidades, como resultante das intervenções via PNAES.

Ainda nos idos dos anos 2000, um importante elemento na condução do debate acerca da permanência estudantil, apontado por Nascimento (2013) e Araújo (2003), é a publicação pelo FONAPRACE do documento “Assistência Estudantil: uma questão de investimento” e a campanha realizada pelo fórum tendo esse lema. O documento tinha por objetivo dialogar com o entendimento da AE como um gasto, que se distancia da atividade-fim das instituições e indicava um teor paternalista no desenvolvimento de intervenções pontuais e assistencialistas. O Fórum, por sua vez, defendia a implantação da AE para viabilizar a permanência estudantil nas instituições, reconhecendo a necessidade de intervenção pública nas desigualdades sociais que se refletiam nas universidades, corroborada por financiamento exclusivo. Como mote da defesa de sua compreensão de permanência estudantil, o texto afirma que a AE é uma ação de investimento e que as instituições que conseguem viabilizá-la percebe uma melhora no rendimento dos estudantes “comprovadamente desfavorecidos” (FONAPRACE, 2001).

Nascimento (2013) indica que este documento expressa uma contradição na concepção de assistência defendida pelo Fórum, que passa a afirmar a AE como investimento, ao mesmo tempo que propõe a defesa da lógica do direito à educação. Essa contradição, coloca em disputa dois entendimentos distintos sobre o tema. A ideia de investimento, se articula a de retorno, de funcionalidade, dialogando com a lógica privatizante e produtivista da educação pública superior característica das

⁷⁵ O PNAES foi criado em 2007, mas vigorou no ano seguinte.

políticas de orientação neoliberal. No próprio documento o Fórum afirma que o investimento reflete uma melhora no rendimento escolar dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, que se aproxima dos estudantes de maior poder aquisitivo. Por conseguinte, a noção de investimento coloca-se de maneira contraditória a defesa dos direitos sociais, que são compreendidos como articulados a noção de cidadania. O Fórum se manteve enquanto propositor de avanços no que tange ao amadurecimento da permanência estudantil no cenário político, mas indicava desdobramentos de diálogo a uma pauta de funcionalidade ao projeto de educação hegemônico. Para Araújo (2003), essa contradição expressa a correlação de forças no âmbito do FONAPRACE, apontando a disputa de concepções distintas de permanência estudantil.

Outro elemento que observamos nesse texto, que será também percebido nas propostas elaboradas pela ANDIFES em 2001 e 2007, é a definição do público-alvo da AE e implicações na concepção de permanência. De acordo com o Fórum, a vulnerabilidade econômica é o elemento determinante para a designar as chances de conclusão da formação na universidade. Podemos perceber esse elemento na seguinte passagem:

Para milhares de Estudantes, a renda familiar insuficiente não garante os meios de permanência na Universidade e término do curso, sendo fadados, muitas vezes, ao baixo rendimento acadêmico e até mesmo à evasão. (FONAPRACE, 2001).

Dessa forma, em nossa percepção, o Fórum especifica que as ações de AE devem ser direcionadas pelo perfil socioeconômico do grupo estudantil, estabelecendo a centralidade das condições materiais de sobrevivência, como elementos da identidade do público-alvo da AE. Em outra passagem do mesmo documento, verificamos a ratificação desse item, como anunciado a seguir:

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, 2001).

Verificamos que esse mesmo elemento se fará novamente presente na definição de AE apresentada em 2012 pelo fórum, entendida como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, pág. 63).

Apesar de não assumir o modelo de intervenção assistencialista para responder as demandas estudantis, o Fórum centraliza na dinâmica econômica o fator de risco para o baixo rendimento ou evasão da/o estudante. Não obstante, quando o Fórum articula “programas de assistência” a “acompanhamento do desempenho acadêmico”, com um sentido de atenção ampliada às demandas estudantis, é a resposta ao componente econômico que dinamiza os fatores de risco.

Na medida em que centraliza a condição econômica como potencializadora dos fatores de risco para o baixo rendimento e a evasão, transfere-se para a condição de existência do sujeito - ainda que essa seja momentânea sob as bases de uma sociedade capitalista, posta sua mobilidade de classe -, a responsabilidade de materialização dessa expectativa. Dessa maneira, põe em segundo plano elementos tão problemáticos quanto para a construção de condições de pleno desenvolvimento acadêmico.

Não queremos com isso negar que estudantes oriundos das classes subalternas expressem mais dificuldades de inserção em espaços que não são comuns à sua convivência⁷⁶ - como o ensino superior -, ou que as condições objetivas de sobrevivências não se apresentam enquanto mobilizador para o baixo desempenho ou evasão, entretanto, os desafios de permanência também são fundamentados nos determinantes impostos pela instituição de ensino a esse grupo social.

Na proposta de Plano de Assistência Estudantil apresentada em 2001 pelo FONAPRACE, a meta a ser alcançada pelo Plano é de garantia de recursos públicos específicos para atendimento das demandas de estudantes pertencentes a classe D e E. Já a proposta de 2007 os estudantes das classes C, D e E, são mencionados como o grupo de risco. Ou seja, percebemos que a tendência em focar nos estudantes de acordo com sua situação de vulnerabilidade econômica é algo que se repete nas

⁷⁶ Discutimos esses elementos no Capítulo I dessa dissertação.

proposições do Fórum, ao mesmo tempo que afirma a necessidade de ampliação das ações de AE.

Observa-se que essa tendência se expressa também no PNAES, que em seu art. 5º estabelece como público prioritário as/os estudantes oriundas/os de escolas públicas da educação básica ou com renda *per capita* familiar de até um salário-mínimo e meio. Esta também é a compreensão da Controladoria Geral da União (CGU) (2017) sobre o programa, que em relatório de monitoramento do PNAES, compreende como público-alvo os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica.

Gostaríamos de realizar algumas reflexões ancoradas a esses elementos. As necessidades humanas, como observamos em Marx (2010), surgem em duas dimensões: uma primeira que corresponde as demandas de sobrevivência (acesso a comida, a água, proteção contra condições extremas, etc.) e; uma segunda, na medida em que a capacidade teleológica permite a construção de respostas para essas necessidades básicas, outras necessidades complexas se constroem. Ou seja, através do atendimento as necessidades mínimas de sobrevivência, o ser humano estabeleceu outras necessidades mais complexas para a sua sobrevivência.

Nessa perspectiva, queremos salientar que o atendimento às necessidades básicas dos estudantes, naquilo definido enquanto tripé da AE por Nascimento (2012) – Alimentação, Moradia e Bolsa permanência – é o nível mais elementar de respostas às demandas da formação universitária. Estas ações só respondem a apenas uma parte das demandas, sendo necessária a construção de respostas para outros aspectos.

Poderemos a análise de Coulon (2008)⁷⁷, sobre o processo de acesso à educação superior. Para o autor este momento é permeado por tensionamentos de diversas ordens, onde todos eles podem se estabelecer de forma determinante para o reconhecimento da/o estudante no espaço universitário. Considera o autor que existem três fases que mediam esse processo: o tempo do estranhamento; o tempo de aprendizagem e; o tempo de afiliação.

O *tempo do estranhamento* é aquele onde a/o estudante parte de seus referenciais de relação com o processo de ensino-aprendizagem, pautado na postura

⁷⁷ Consideramos que apesar do autor estabelecer seu estudo pelo método etnográfico, diverso ao adotado neste trabalho, algumas de suas reflexões propõe questionamentos interessantes que gostaríamos de citar para o debate.

da educação básica, e esbarra com a dinâmica da educação superior. Nesse momento várias rupturas se estabelecem para a/o estudante, que se percebe em um modelo de educação designada para adultos, vinculado à uma postura de conquista de autônoma. Assim a/o estudante vai percebendo que a relação de tutela do professor no processo de ensino-aprendizagem não compõe o cenário desse nível educacional; as aulas são mais extensas, o que exige um nível de concentração prolongado; a relação com os colegas começa a apresentar as características de competição do mercado de trabalho; são solicitados modelos de trabalhos avaliativos desconhecidos; a produção do conhecimento científico é permeada por insígnias particulares e que a sua compreensão se vincula ao entendimento dessas insígnias; a quantidade de assuntos estudados em um curto período é grande; a universidade tem uma disposição espacial diferente das escolas, demandando a necessidade de localização para viabilização do ensino e atividades correlatas a formação e; o afastamento dos vínculos familiares.

Para Coulon (2008) esses elementos compõem os cenários encontrado pelos discentes nos anos iniciais da formação superior, quando a relação estabelecida desde então, formulará as condições de afiliação estudantil. Esses elementos são contrapostos pela expectativa da/o discente ao ingressa na educação superior, sendo um período de frustração e estranhamento.

O tempo de aprendizagem corresponde ao período no qual a/o estudante irá estabelecer a relação com os elementos percebidos no primeiro contato com a universidade. Confrontado pelos elementos da formação profissional, a/o aluna/o passa a construir as justificativas de sua manutenção naquele espaço de aprendizagem e a forma de se relacionar com ele. Assim sendo, constrói as mediações da relação com a quantidade de conteúdo apreendida, selecionando os mais exigidos ou os de seu interesse; estabelece a metodologia de estudo que melhor se adapta a suas necessidades; tem sua capacidade de resposta as exigências da formação reconhecida pela instituição, docentes e outros colegas, bem como o realiza com o desempenho apresentados por estes; assimila a definição da carreira profissional e a dimensiona com seus desejos e anseios; constrói relações interpessoais que auxiliam na relação com o espaço institucional, entre outros.

Esse é o momento que o autor define como o mais doloroso para o estudante, pois demanda questionamentos de diversas ordens, que sedimentam os motivos de

sua permanência e são permeados por dúvidas e insegurança. A consequência desse processo é a geração de dificuldades emocionais, como a ansiedade.

O terceiro, e última fase, é o *tempo de afiliação* que se caracteriza pela capacidade da/o estudante afirmar quais motivos são impulsores para a conclusão da formação profissional. A capacidade de interação com o espaço, nesta fase, se dá de forma a não ser um limitador de seu comportamento, por conseguinte já é possível compreender as regras da universidade e do conhecimento acadêmico e ser capaz de utilizá-las a seu favor.

Ressalta o autor que a apreensão das regras institucionais, a relação com os processos pedagógicos, as inferências individuais e a reação a esses processos são marcados por elementos individuais, que estabelecem estimativas temporais únicas. Apreender as relações da condição de estudante na universidade, não se resume a ingressar no ensino superior e a atender as expectativas das avaliações, como também não é na educação básica. É preciso decodificar os elementos que caracterizam estar nesse espaço e esses são reconhecidos na interação com o outro. Ou seja, “[...] a expressão oral e escrita, inteligência prática, chamada, às vezes, de “saber se virar”, seriedade, ortografia, saber apresentar referências teóricas e bibliográficas” (COULON, 2008), compõe o tornar-se universitário.

Se as percepções de Coulon (2008) estão corretas, a entrada na universidade é permeada por desafios e dificuldade que marcam o processo de integração com esse espaço e podem ser determinantes para o abandono ou evasão do curso. Como observamos no segundo capítulo, Fernandes (1975) apontava que a educação superior brasileira foi permeada por um caráter elitista, aguçando a desigualdade de acesso à educação superior no país. Brancos e não-brancos, pobres e ricos, construíram a relação com a educação superior de forma diferente ao longo da história nacional. O primeiro dado que aponta para um enfrentamento a essa característica, afirmando uma presença expressiva da população pertencentes as classes C, D e E apenas foi produzido no final da década de 1990⁷⁸.

Desse modo, consideramos que o estudante pertencente as classes subalternas é um grupo de risco, naquilo que tange as diferenças sociais, culturas e econômicas para a viabilização da sua permanência na educação superior. Por isso,

⁷⁸ Nos referimos ao I Perfil Socioeconômico e Cultural dos Alunos de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, realizado pela ANDIFES em 1997. Nele 44,29% das/os estudantes pertencem as classes C, D e E.

essa população deve ser alvo de programas específicos de AE, que superem os limites da subsistência. Contudo, o conjunto de estudantes também enfrenta dilemas que impactam o processo formativo, assim como demandam intervenção institucional ampla.

Segundo dados disponíveis na pesquisa realizado pela ANDIFES, em 2014, sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural das/os Estudantes de Graduação da Educação Superior Pública no país, 86,09% afirmaram vivenciar alguma dificuldade que interfere significativamente em sua vida ou no contexto acadêmico. As seguintes variáveis apontam as motivações desse grupo: dificuldade financeira foi registrada em 42,21% das respostas, sendo aquela com o percentual mais elevado; carga excessiva de trabalhos estudantis correspondeu a 31,14%, apareceu em segundo lugar em as variáveis assinaladas; falta de disciplina/hábito de estudo reuniu 28,78% das indicações; dificuldade de adaptação a novas situações foi apontada em 21,85% das respostas; relação professor/a aluno/a emergiu com 19,8%; dificuldade a materiais ou meios de estudo compreendeu 18,33% das afirmações; dificuldade com relacionamento familiar 18,29%; dificuldade com relacionamento social e interpessoal 17,66%; carga horária excessiva de trabalho atingiu 17,45%; dificuldade de aprendizado apareceu em 16,22% das alternativas e; relações amorosas/conjugais contabilizou 14,32%, sendo aquela com o menor percentual.

Entre os três tipos de violência investigados - violências físicas, sexuais e psicológicas -, a violência psicológica foi citada por 4,55% dos/as estudantes ouvidos/as, e estando distribuída da seguinte forma e segundo a região do país: 5,11% de estudantes na região Centro-Oeste, 4,44% no Nordeste, 3,13% no Norte, 4,83% no Sudeste e 4,94% no Sul.

Entre as dificuldades emocionais que podem interferir na vida acadêmica nos últimos 12 meses, destaca-se a prevalência da ansiedade assinalada por 58,36% das/os estudantes. Outras variáveis presentes na pesquisa foram: Desânimo/falta de vontade de fazer as coisas, contabilizando o segundo maior percentual entre as respostas 44,72%; seguido de insônia ou alterações significativas no sono 32,57%; enquanto a sensação de desamparo/desespero/desesperança registrou 22,55% entre as respostas nomeadas; sentimento de solidão 21,29%; aparecendo a sensação de desatenção/desorientação/confusão mental representada por 19,3% dos/as estudantes ouvidos/as; tristeza persistente destacada em 19,28%; seguido de tristeza

excessiva apontada 15,52% que somando-se as variáveis referentes a situação de tristeza vivenciada atinge 34,8%, portanto, percentual expressivo; problemas alimentares 12,56%; bem como medo/pânico 10,56%; ideia de morte 6,38% e pensamento suicida 4,13% que somados os três últimos obtém-se o percentual de 21,07%. As cinco últimas variáveis são indicativos da necessidade e da importância de serviço de apoio ao estudante no interior da universidade, significa apreender que a manutenção material se associa as diferentes alternativas de apoio ao estudante, seja no âmbito das diferentes atividades acadêmicas, seja no conjunto das demais relações.

Na ocasião do I Seminário de Serviços de Apoio Psicológico e Social a Estudantes das Universidade Brasileiras realizado pela ANDIFES, em 2005, já é possível observa a presença desses elementos no discurso das/os profissionais que atuam na execução da permanência estudantil nas universidades. Tavares *et al.* (2008), analisando as observações dos grupos de trabalho⁷⁹ nesse evento, considera a identificação de quatro áreas de classificação das dificuldades emocionais: *Fatores pessoais*: que se referem as dinâmicas individuais dos estudantes - transtornos mentais, uso abusivo de substâncias, características de personalidade e comportamento e dificuldades financeiras -; *Fatores interpessoais ou relacionais*: se referem as interações com o outro no ambiente familiar, pessoal e social - conflitos e sustações de violência; *Fatores ambientais*: se referem a elementos na dinâmica das/os alunas/os na universidade - distanciamento familiar, trotes violentos, situação das moradias estudantis, segurança, expressões da violência nos campus, e; *Fatores institucionais*: que dizem respeito as práticas e cultura institucional dos espaços acadêmicos.

A discussão em torno dos *Fatores pessoais* foi dividida em 4 eixos: transtornos mentais, uso abusivo de substâncias psicoativas, dificuldade de personalidade e comportamento e, dificuldades financeiras.

Na discussão dos grupos de trabalho, esses elementos se apresentavam de forma variada com destaque para: transtornos de ansiedade - pânico e fobias -, de humor – depressão –, e psicóticos, com o comprometimento do julgamento da realidade. Percebeu-se que poucas ações eram realizadas nas instituições no sentido

⁷⁹ A metodologia utilizada pela autora, para acesso a informação dos grupos de trabalho, se constituiu na gravação de áudios das plenárias onde os grupos de trabalho apresentavam as discussões realizadas durante o dia.

de promoção da prevenção e do acompanhamento dos casos. As escassas iniciativas não poderiam ser monitoradas dado o seu grau de emergência e os encaminhamentos para a rede externa também não eram acompanhados. Decerto, os impactos desses elementos na formação profissional foram apontados como potencializadores das situações de baixo rendimento acadêmico, trancamento e evasão.

O uso de álcool e outras drogas, foi outro fator apontado na discussão, devido a condição de risco que as/os estudantes são expostos quando apresentam comportamentos de risco. O uso abusivo dessas substâncias expressa desafios no que tange a problemas relacionais - conflitos e agressões -, transgressão das regras institucionais - moradia estudantil e outros ambientes acadêmicos -, impacto no rendimento acadêmico - ausência nas aulas, atrasos e compromisso com a formação -, e fatores pessoais - propensão a crises e vulnerabilidade para o desenvolvimento de transtornos mentais.

O eixo das dificuldades de personalidade e comportamento são os elementos sinalizados pelos profissionais das instituições como forma: baixa autoestima. Isolamento, dificuldade de adaptação, impulsividade, agressividade, comportamento de risco, crise de identidade, escolha inadequada da profissão, entre outras que apresentam impactos no rendimento acadêmico ou em outras áreas da vida do sujeito. Outras demandas que tiveram destaque no relato dos profissionais foram as situações inerentes ao debate de gênero e sexualidade, que cria um ambiente hostil para as mulheres e LGBT's. Em nossa análise, esses elementos são centrais na construção da identidade e da personalidade dos indivíduos e diante do contexto de opressão de uma sociedade patriarcal e paternalista, essa população é exposta a situações de violência que a colocam em vulnerabilidade.

As demandas de ordem financeira estabelecem uma relação direta com a busca por apoio psicológico no corpo estudantil. A situação de vulnerabilidade ligada as condições de subsistência e manutenção da formação, gera estressores no corpo estudantil, impactando no rendimento acadêmico.

Acerca dos *Fatores interpessoais e relacionais* a expressão de conflitos e situações de violência entre estudantes e deste com funcionários da instituição, foram destacados nos debates. As residências e moradias estudantis são os principais locais onde se percebem a presença desse comportamento, onde o motivador desses comportamentos são as diferenças culturais e de perspectiva do mundo. A relação

com os docentes também se apresenta de maneira conflituosa, com episódios que envolvem demandas acadêmicas do corpo estudantil. As/os profissionais destacaram também que há uma dificuldade em responder essas demandas, pois a instituição tende a destacar esses comportamentos como algo que diz respeito ao foro íntimo e também negam a necessidade de intervenção externa. A instituição ao se negar intervir nessas problemáticas, termina por reafirmar a existência desses comportamentos.

Sobre os *Fatores ambientais*, o distanciamento familiar da/o estudante, em uma faixa etária que ainda guarda níveis de dependência emocional, pode desencadear problemas de ordem pessoal. O distanciamento dos recursos oferecidos pelo ambiente familiar - segurança e apoio emocional, moradia, ambiente de estudo, apoio material e financeiro -, bem como da presença familiar em situações de crise impactam o desempenho acadêmico estudantil. A sensação de segurança no ambiente universitário foi outro aspecto importante pontuado pelos grupos de trabalho.

A última área é identificada são os *Fatores institucionais*, estes dizem respeito às questões legais e normativas e da cultura e práticas institucionais. De acordo com a discussão dos grupos de trabalho, não haveria consenso sobre a interpretação e aplicação das normativas institucionais e da relação que esse espaço deve ter com outras instituições externas, impactando no planejamento e na oferta de serviços a curto, médio e longo prazo. Segundo as/os profissionais, as normativas institucionais, por vezes, se dispõem de modo contraditório e contrário aos discursos formais sumidos pelas instituições. A este fator é atribuída a dificuldade em padronização dos procedimentos técnicos de operacionalização da AE entre as instituições.

Como podemos observar através dos dados apresentados pela pesquisa da ANDIFES e pelos relatos dos profissionais da AE nas instituições, as demandas financeiras surgem como elemento central nas demandas discentes. No entanto, ela também se apresenta enquanto mobilizadora de outras demandas, como as de características psicológicas. Essas também se expressam de forma não associada a questões de ordem econômica no corpo estudantil.

Para Nascimento (2012) são cometidos dois erros quando se analisa a permanência estudantil: o primeiro é a associação entre assistência estudantil e assistência social, recorrendo a segunda para buscar referenciais de formalização para a primeira e; o segundo é compreender que a precarização das políticas sociais

é especificidade da política de assistência social, e assim, da AE. A centralidade que define tais problemas estaria na confusão realizada em torno da ideia de assistência, que pode ser transversal às políticas sociais, como também é uma área de expressão da política social, a política de assistência social.

Ainda segundo a autora, a AE seria a expressão assistencial na política de educação, que encontra nas desigualdades sociais os fatores que impulsionam reivindicações para o provimento de condições equânimes das demandas materiais e imateriais e, por isso, deve se ater a legislação vinculada a essa política social. O aspecto assistencial tem por função atender uma determinada demanda, sendo, portanto, uma característica das políticas sociais.

Desse prisma, a política de saúde, de previdência social, de educação, habitação, entre outras, assumem aspectos assistenciais na construção de respostas as demandas da população. Com o contexto de crise econômica na década de 1970, a reorientação econômica, sobretudo, na periferia do capital, foi de fortalecimento de uma agenda política de ajustes fiscais. O impacto nas políticas sociais teria reforçado os aspectos assistencialistas nas ações assistenciais, como a focalização, seletividade e emergência. A partir dos anos de 1990, com o desenvolvimento de políticas neoliberais no país, essas características foram aprofundadas e passaram a atravessar as políticas sociais em geral (BEHRING e BOSCHETTI, 2006).

Dessa maneira, as ações assistenciais das políticas sociais são permeadas pelos aspectos de fragmentação, seletividade, emergencial, imediatista, precarização e privatização. Não seriam, portanto, elementos inerentes a Política de Assistência Social e de AE, mas que também se expressam nelas. Assim, as ações se tornam pontuais e passam a remeter uma ideia de caridade e filantropia, presentes no histórico da assistência no Brasil, logo, se estabelece uma confusão com a ideia de direito social.

Na permanência estudantil, as ações de AE, orientadas por essa lógica da seletividade e pontualidade, expressa a tendência denominada de “bolsificação” por Nascimento e Arcoverde (2012). Essa seria a tendência de estruturação dos programas de AE nas instituições de ensino, concentrarem a resposta às demandas estudantis, através da oferta de bolsas e auxílios. Os “pacotes prontos”, como denominado pelas autoras, acarretariam no esvaziamento da perspectiva de direito,

priorizando ações individualizadas na resposta às demandas e preterindo uma orientação coletiva e universal.

O exemplo do Auxílio creche é bem emblemático e representa a presença desse elemento articulado com a necessidade de resposta a desafios concretos que se estabelecem para formação. O Decreto 977 de 10 de novembro de 1993, estabelece no art. 7, §1º, que fica vetada a criação de novas creches em estruturas organizacionais da rede federal⁸⁰. A bolsa aqui se aplica como um instrumento que garante o direito condições de prestação de cuidados à filhas/os de estudantes, contudo, não se criam alternativas para o tensionamento da legislação que impede a criação desses espaços. A criação de creche nas instituições não possuem apenas a dimensão assistencial na universidade, mas se constitui enquanto espaço de pesquisa e extensão de atividades pedagógicas.

De acordo com o CGU (2017), 53,4% das universidades brasileiras, afirmam que a adoção de estratégias para atendimento dos objetivos do PNAES não fora fundamentada em estudos e análises relativas às demandas estudantis. Entretanto, 82,8% aplicam os recursos do PNAES de acordo com as exigências do programa. O relatório ainda afirma que “Quanto à forma como esses recursos são repassados aos alunos, verificou-se que, na maior parte das IFES, esses recursos são entregues na forma de bolsas ou auxílios pecuniários [...]” (BRASIL, 2017).

A tendência a “bolsificação” é realizada pela exclusão da participação estudantil na construção das ações de permanência (NASCIMENTO e ARCOVERDE, 2012). A defesa de uma perspectiva universal nas ações da AE, corrobora com a necessidade de inclusão do público-alvo na elaboração, planejamento e execução da permanência estudantil. Além disso, a inserção do usuário nos procedimentos operacionais da AE permite um contato próximo aos dilemas enfrentados por essa população no processo formativo. Portanto, além da promoção da participação, em defesa de um modelo democrático de assistência, aproximar o usuário permite conhecer a realidade e a renovação das demandas estudantis.

As autoras Nascimento e Arcoverde (2012) refletem que é preciso ter cuidado na dinâmica que contrapõe os interesses institucionais e os do corpo estudantil. As alternativas de intervenção, pautadas na análise técnica pode contradizer o discurso

⁸⁰ Contudo, segundo Raupp (2004), após a criação deste decreto três novas unidades foram criadas em estruturas organizacionais federais.

expresso pelo grupo de estudante. Dessa forma, é preciso apropriar-se criticamente do discurso institucional para que os interesses neles interpostos não represente a destituição do poder do usuário, pois sua condição de vulnerabilidade o põe na necessidade de cumprimento dos critérios e requisitos para acesso aos auxílios e benefícios. Leite (2008), pondera que além de inclusão das/os estudantes na gestão da permanência estudantil, é preciso torna-la elemento composto por técnicos-administrativos em educação e docentes. É preciso ampliar a participação universitária na gestão e na execução da assistência estudantil, bem como associar a oferta de benefícios a atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sobre a gestão da permanência estudantil, o CGU (2017) aponta que 74,1% das instituições analisadas possuem quantitativos profissionais suficientes no órgão de gestão do PNAES nas instituições. Todavia, consideram que de acordo com o perfil do programa, apenas 50% dos casos apresentam atuação de profissionais de nível superior qualificados para trabalharem com os critérios de eleição das ações. Além disso, 44,85% não possuem estrutura física que permita os desenvolvimentos das ações assistenciais. Algumas instituições nem possuem um setor específico para a execução institucional do programa. Outro importante elemento desse relatório foi a constatação da presença de programas institucionais de permanência estudantil, como prevê o programa em seu art. 3º §2, em apenas 53,2% das instituições auditadas.

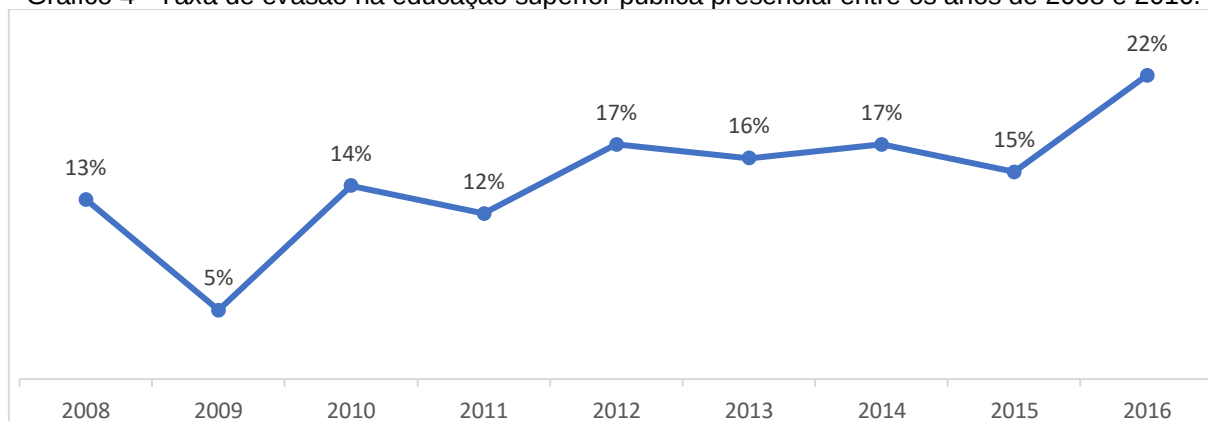
Dessa forma, observamos que a execução do PNAES se mostra ainda um desafio para boa parte das instituições de educação superior no Brasil, visto a baixa quantidade de profissionais especialistas de nível superior e as precárias condições de trabalho. Estes elementos incidem sobre elementos de focalização e seletividade, pois com o aumento da demanda desde a criação do REUNI, SISU e Lei de Cotas, os processos seletivos para seleção dos alunos beneficiários dos auxílios e programas de AE tornam-se cada vez mais intensos e realizados em um curto espaço de tempo. Assim, a permanência estudantil fica mediada pela oferta de bolsas e auxílios.

Mediante a utilização da metodologia proposta pelo Instituto Lobo para cálculo da taxa de evasão⁸¹, tendo como fonte de dados de ampla abordagem, como censos,

⁸¹ O cálculo das taxas de evasão e retenção realizadas por fontes de dados como censos, oferece um valor aproximado, pois não permite discutir particularidades do acompanhamento individual de cada estudante. Para isso, existem outras metodologias de cálculo, contudo exige o acesso a dados específicos de cada estudante e, assim, apenas as instituições podem realizá-lo.

buscamos observar o comportamento desse índice após a instituição do PNAES. Observemos as informações expostas no Gráfico 04, a seguir:

Gráfico 4 - Taxa de evasão na educação superior pública presencial entre os anos de 2008 e 2016.



Fonte: Sinopse da Educação Superior 2008 – 2017.

A variação da taxa de evasão apresentou pouca flutuação, se mantendo estável entre os anos 2008 e 2016, apesar do crescente investimento em ações assistências viabilizadas pelo PNAES. Segundo os dados da CGU (2017), cerca de 89,7% das universidades não realizam o monitoramento das ações assistenciais, avaliando o impacto das ações sobre os índices de retenção e evasão do corpo discente. Percebe-se nesse quesito a relação com a discussão da “bolsificação” e aplicação dos “pacotes prontos” referidos ao tripé da AE - alimentação, moradia e bolsa permanência.

Ainda de acordo com esse relatório da CGU (2017), o critério de contrapartida não previsto no programa está presente em 98,3% dos benefícios ofertados nas instituições. Em sua maioria esses se referem às regras de jubramento já presentes nas instituições, para provimento da formação universitária. Para nós, a exigência desses requisitos compõe o escopo das políticas sociais, que atendem demandas a partir de critério de seleção e elegibilidade, contudo reafirmam o caráter de focalização e seleção. Apesar da existência de recursos e seu crescimento, como podemos apontar, a pressão por ofertas desses serviços também cresceu devido a inserção de jovens com perfil socioeconômico eleitos, pelo programa, como vulneráveis. Assim, o crescimento dos recursos foi acompanhado pelo crescimento da demanda, causando um sufocamento financeiro no programa. Os critérios de elegibilidade para acesso aos benefícios e de contrapartida para a sua manutenção, podem apontar a necessidade de controle do direcionamento dos recursos para a população alvo.

Porém, para nós, põe-se uma contradição determinante para a lógica da oferta assistencial. Se a função da permanência estudantil é a viabilidade de condições equânimes na formação da educação superior, garantindo dessa maneira a formação da/o estudante, ela deve se ater ao grupo de vulnerabilidade. Não apenas aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, mas todo e qualquer estudante que aponte características de dificuldade no processo formativo, sendo elas de ordem pessoal, acadêmica ou cultural. Se o estabelecimento da contrapartida, se direciona aos requisitos de aprovação para formação do curso, qual o papel que a permanência estudantil desempenha para viabilizar a formação? A elegibilidade de contrapartidas, não deve ser pensada nem em consonâncias com as já predeterminadas pela instituição, afinal independentemente da existência das ações de AE elas já estarão postas. A/o estudante com dificuldades para a formação, luta também contra essas regras que determinam sua continuidade na formação superior.

Decerto do desenvolvimento dos aspectos que se inserem sobre o tema tratado, discutiremos no tópico a seguir alguns determinantes que percebemos para a defesa de uma assistência ao estudante em sua forma ampliada.

4.2.3 A permanência estudantil enquanto diretriz universitária

Observamos que a sedimentação da assistência ao estudante na educação superior, se consolidou na política de educação superior nacional nos anos 2000, especificamente nos governos petistas. Sob o mote da “democratização da educação superior” o que se assistiu foi a assimilação de demandas históricas da classe trabalhadora pelo projeto hegemônico do capital na educação nacional. A ausência de ruptura com os quesitos privatizantes do modelo educacional pautado pelas instituições financeiras internacionais, é a maior expressão desse movimento.

A lógica privatista rivaliza com a lógica do direito à educação, uma vez que a percebe enquanto um produto, como algo a ser explorado financeiramente e mercadologicamente. Nessa perspectiva, torna-se objetivo da educação se constituir enquanto um produto para os sujeitos virando, assim, mais uma fonte de lucro. Em contrapartida, a defesa da educação enquanto direito social e reconhecimento da cidadania, se articula a possibilidade mais humana, no estrito senso da palavra, da formação em sociedade. É a viabilidade de acesso a itens fundamentais da

constituição da humanidade do indivíduo e, a isso, não se prevê gasto, nem lucro, mas garantia de sua consolidação. A construção de um projeto de educação sob esses requisitos tem sido construída pela classe trabalhadora. É ela que tem posto a necessidade de tornar do povo os espaços educacionais, de romper com os privilégios de classes sociais e para isso não tem deixado de assumir os problemas do desenvolvimento econômico e social do país (FERNANDES, 1975).

A atenção assistencial na educação superior foi posta desde o início de sua formação, por grupos estudantis críticos e de inspiração revolucionárias, e a pautava em seu sentido mais ampliado (CUNHA, 2007). O amadurecimento do debate sobre o tema atenuou que não bastava assistir as necessidades preliminares de sobrevivência dessa/es estudantes, isso era ético na natureza da cidadania e, portanto, se tornou basilar o diálogo com outras demandas do corpo estudantil (FONAPRACE, 2007). Como resultado tivemos, pela primeira vez na história da Política de Educação no Brasil a definição de diretrizes para a oferta assistencial na educação. Em sua decorrência diversos novos elementos se colocaram, enquanto desafios da mediação da prática dessas orientações registradas na legislação.

A história de construção a assistência ao estudante na educação superior, como analisada por Kowalski (2012) e Silveira (2012), se manteve vinculada ao atendimento de necessidades básicas no âmbito da moradia, da alimentação e da subsistência financeira até a criação do PNAES, que permitiu a ampliação na construção das respostas institucionais. Entretanto, com o desenvolvimento do programa percebeu-se, como apontam algumas autoras⁸², que novos houveram rupturas e continuidade nas práticas assistenciais na política de educação superior.

Dessa forma, destacam-se elementos que se expressam na concepção da assistência vinculada a uma ação pontual, focalizada e emergencial, ligada, sobretudo, as demandas de sobrevivência dos estudantes (NASCIMENTO E ARCOVERDE, 2012; LEITE, 2008; 2012). Numa demonstração de ausência de ruptura com a viabilização da assistência ao estudante e construindo a demarcação de um modelo de oferta que se pautar pela amplitude das demandas estudantis (SILVEIRA, 2012).

⁸² Nascimento (2013); Nascimento (2012); Kowalski (2012); Silveira (2012), Nascimento E Arcoverde (2012); Leite (2008); Leite (2012); Magalhães (2012).

Afim de evitar generalizações diante da fragilidade expressa pela AE, é importante o reconhecimento de que essas determinações estão postas enquanto desafio para as políticas sociais enquanto expressão de respostas as demandas da população e não uma particularidade da assistência na política de educação (NASCIMENTO, 2012).

A disputa em torno da defesa de uma concepção ampliada a demandas do corpo estudantil tem sido realizada pelos agentes inseridos nessa dinâmica (FONAPRACE e movimento Estudantil). Entretanto, como aponta Nascimento (2012), tem-se formulado uma identidade para a AE na educação, referenciada na Política de Assistência Social. Enquanto termos e funções, são estratégias diversas na garantia dos direitos sociais, regulamentadas de maneira distinta e que precisam ser assim compreendidas e conduzidas.

Somam-se a isso, os desafios políticos conjunturais que atacam o direito à educação, estrangulando o orçamento da oferta educacional e de viabilização da assistência ao estudante. Precarização das condições de trabalho dos profissionais, da capacidade de oferta dos serviços, numa condução de negação do direito pelo Estado.

De outra forma, estudantes tem pautado a necessidade de ampliação da oferta e da relação necessária com suas demandas, definidas pela diversidade humana, manifesta nos dilemas vivenciados pelo corpo estudantil (UNE, 2014; ANPG, 2015). Essas/es estudantes saem na defesa de um conceito de assistência ampliado, que compreenda além dos mínimos sociais, ou seja, dos elementos de garantia da sobrevivência, e apontem para uma gama diversa de outras necessidades que se colocam em consonância com as necessidades do processo formativo.

As pesquisas⁸³ realizadas e avaliações do PNAES têm apontado justamente esse movimento, evidenciado a centralidade das ações na instituição de auxílios socioassistenciais, pautadas no tripé - moradia, alimentação e bolsa permanência -, enquanto demandas ligadas a fatores pessoais, emocionais, culturais, institucionais e sociais tem demandado respostas institucionais.

Por conseguinte, para nós, tornou-se circunstancial definir uma diferenciação entre os termos permanência estudantil e assistência estudantil, que podem conotar aspectos sinônimos. Apesar de historicamente o termo assistência estudantil ter se

⁸³ ANDIFES (1997, 2004, 2011 e 2016) e CGU (2017).

colocado enquanto o construto da viabilidade das respostas às demandas da formação estudantil, a definição histórica, que se observa na literatura, formulada em torno deste se refere mais a existências de ações assistenciais na Política de Educação. Assistência Estudantil se caracterizou enquanto a oferta de respostas a demandas práticas e objetivas de sobrevivência do grupo estudantil, daqueles elementos essenciais para a garantia do direito. Atenção à moradia, a alimentação e custeio diário. Assim, o artifício, primeiro das bolsas e hoje, dos auxílios servem como exemplificação dos termos postulados ao atendimento dessas demandas.

Se estivermos corretos em nossa apreensão desse movimento, afirmamos que o sentido de permanência estudantil é posto enquanto elemento que atravessa a formação superior. Ela extrapola os requisitos de sobrevivência e se interpõe sobre as mais diversas demandas que podem surgir da vivência dos grupos na universidade e interferem em seu processo formativo.

Enquanto processo transversal ela diz respeito a uma responsabilidade coletiva de todos os envolvidos nesse processo formativo universitário. Como afirma Damasceno (2013), instituição, docentes, técnicos-administrativos em educação e estudantes são responsáveis pela construção das condições de permanência do corpo estudantil. Suas práticas precisam estar vinculadas ao cuidado na construção de um espaço que se propõe a ser saudável para o processo de desenvolvimento da produção científica, da formação profissional e da formação de identidades.

O compromisso com a urbanidade no serviço público deve ser considerado para além da relação entre pares, mas sobretudo em relação ao usuário do serviço. É assumir uma postura de caráter preventivo no ambiente acadêmico, enfrentando os dilemas que permeiam o preconceito e a discriminação racial presentes na sociedade, o patriarcado na estruturação das relações de gênero, a diversidade sexual, a defesa das liberdades individuais e políticas.

Dessa maneira, a construção da formação profissional passa a se respaldar no cuidado e na atenção às demandas sociais que se expressam no cotidiano da vida social.

4.2.4 A assistência ao estudante de graduação presencial na UFBA e na UFPE

Queremos neste tópico observar a prestação dos serviços de assistência a estudantes nas duas instituições que figuram entre as que realizaram maior número de matrícula, concluinte e ingresso, bem como estão entre as que recebe o maior volume de recurso registrado no orçamento anual e repasse para a realização do PNAES. O exame das informações tem por base relatórios de gestão disponibilizados nos sites das instituições entre os anos de 2012 e 2016, extraíndo desses documentos dados referentes ao desenvolvimento da oferta assistencial a estudantes nessas instituições. Analisaremos também, por intermédio da disposição dos serviços de assistência nas instituições, em quais medidas são reproduzidas as tendências e desafios para a viabilização da permanência estudantil⁸⁴.

O PNAES em seu art. 3º, §2º, prevê autonomia para as instituições elaborarem a metodológica de seleção dos estudantes e o estabelecimento de critérios para acesso às estratégias. (BRASIL, 2010). Esse artigo é o mesmo que prevê as áreas a partir das quais o programa deve ser desenvolvido. Ou seja, a autonomia consentida às instituições leva em observância às áreas determinadas pelo programa para o desenvolvimento das ações. Como exposto ainda nesse capítulo, as áreas de abrangência do PNAES⁸⁵ são amplas, o que permitem um determinado nível de flexibilidade na construção de ações. Contudo, os rebatimentos da focalização, seletividade e precarização das políticas sociais, tem construído serviços assistenciais que respondem de forma reduzida - quando não inexistente - áreas não imediatas às condições de sobrevivência.

4.2.4.1 A assistência a estudante na Universidade Federal da Bahia

Nos cinco anos observados, entre o período de 2012 e 2016, a taxa de matrícula na UFBA variou em 26%, passando de 27.317 em 2012, para 34.541 em 2016. O número de concluintes cresceu 13%, correspondendo em 2012, ao total de

⁸⁴ Como observamos na introdução deste trabalho, nossa intenção não é estabelecer um estudo comparativo entre as instituições, mas observar a disposição da assistência a estudantes nelas.

⁸⁵ As áreas definidas pelo programa são: I – Moradia estudantil; II – alimentação, III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico e; Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

3.008 estudantes e em 2016, 3.411. Já a quantidade de ingresso cresceu apenas 1%, sendo em 2012, 7.539 estudantes por anos e 7.599 no ano de 2016, como observamos na Tabela 5 a seguir:

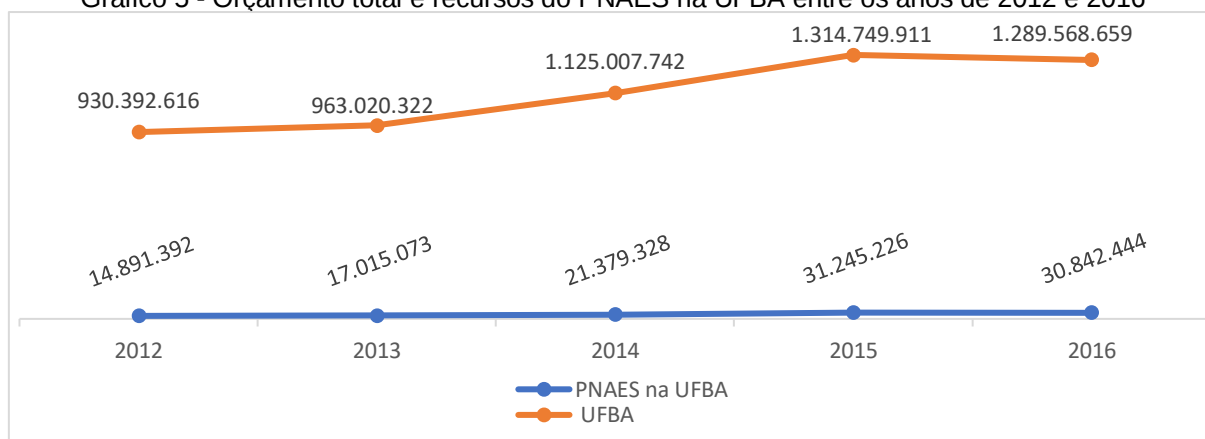
Tabela 5 - Números de Matrículas, Concluinte, Ingressos e a Taxa de evasão da UFBA entre os anos de 2012 e 2016.

Ano	2012	2013	2015	2015	2016	%
Matrícula	27.317	28.354	27.789	32.426	34.541	26%
Concluinte	3.008	3.138	3.067	3.387	3.435	13%
Ingresso	7.539	6.142	6.325	7.803	7.599	1%
Evasão	17%	9%	16%	0	8%	-

Fonte: Sinopse da Educação Superior de 2012 a 2016.

Ainda durante esse período o orçamento institucional cresceu 39%, passando de R\$ 930 mi em 2012, para R\$ 1,28 bi, em 2016. O orçamento para o custeio de ações ligadas a assistência a estudante acompanhou o crescimento orçamentário que o PNAES teve durante esse período, crescendo 123% entre os cinco anos analisados, assim, passando de próximo de R\$ 14 mi, em 2012, para aproximadamente R\$ 33 mi, em 2016. No Gráfico 5, abaixo, observamos a evolução orçamentária durante esse período:

Gráfico 5 - Orçamento total e recursos do PNAES na UFBA entre os anos de 2012 e 2016



Fonte: Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2012 – 2016.

Verificamos que o orçamento destinado para a assistência ao estudante na UFBA, corresponde a média de 1,9% do orçamento total da instituição durante o período analisa, sendo que a menor variável é percebida em 2012 com 1,6% e as maiores em 2015 e 2016 com cerca de 2,3% do orçamento. Isso demonstra que

apesar do crescimento do repasse feito pelo MEC, para aplicação da assistência ao estudante pelas instituições, ele corresponde a um percentual reduzido no orçamento total das instituições.

A UFBA tem, desde 2006, uma Pró-Reitoria específica para tratar das demandas estudantis na instituição. Em 2009, foi incorporada a responsabilidade deste órgão da universidade o desenvolvimento de ações afirmativas na comunidade acadêmica, passando a ser reconhecida como Pró-Reitoria de Ações Afirmativas a Assistência Estudantil (PROAE). A PROAE é responsável por gerir os serviços, programas e projetos de permanência estudantil e de atuar no enfrentamento de questões relacionadas às discriminações contra grupos socialmente excluídos. A estrutura da Pró-Reitoria foi composta, em 2017, por três coordenações: Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED); a Coordenação de Programas de Assistência ao(s) Estudantes (CPAE) e a Coordenação Administrativo-Financeira. Na Tabela 6, a seguir observamos a disposição de serviços oferecidos por cada coordenação:

Tabela 6 - Serviços oferecidos no âmbito da PROAE - UFBA	
Coordenação	Serviço
CPAE	▪ Programa Moradia (Restaurante Universitário e Auxílio Alimentação). ▪ Serviço de creche. ▪ Serviço Alimentação (Restaurante universitário). ▪ Auxílio Transporte. ▪ Auxílio creche. ▪ Bolsa apoio à(ao) estudante com necessidades educativas especiais ▪ Atenção à saúde. ▪ Acompanhamento e Orientação pedagógica. ▪ Benefícios eventuais (Auxílio Saúde, Auxílio Fotocópia, Auxílio para aquisição de material didático, Auxílio para participação em eventos acadêmicos e Apoio para organização de eventos acadêmicos).
CAAED	▪ Projeto Permanecer: consiste na oferta de bolsas de iniciação à pesquisa, extensão e ensino. ▪ Projeto Conviver: publicação de livros científicos e literários do corpo estudantil. ▪ Projeto UFBA em Paralaxe: discussão com a comunidade acadêmica diante de preconceitos e discriminação. ▪ Apoio de atividade de Lazer e Esporte. ▪ Projeto de formação continuada: discutindo a temática das ações afirmativas, convivência universitária, assistência estudantil e inclusão com servidoras/es docentes e técnico-administrativos em educação. ▪ Ações eventuais.

Fonte: Informações disponíveis no sítio eletrônico da PROAE (2018).

Todos os programas assistenciais da instituição têm por recorte o perfil de vulnerabilidade econômica, sendo este o principal requisito para acesso aos

benefícios e auxílios. Apesar de não especificado uma renda máxima para acesso aos benefícios e auxílios, por afirmarem que se respaldam no PNAES para a elaboração das estratégias o referencial de vulnerabilidade socioeconômica preconiza o que determina o programa.

Nota-se que mesmo a instituição ainda não dispondo de regulamentação própria para definição da Política de Assistência a Estudantes, este processo foi iniciado em 2016 e, nesse ano, foi submetido ao processo de consulta pública.

Ao se analisar os Relatórios de Gestão da UFBA entre os anos de 2012 e 2016, verificamos, na Tabela 7, a seguinte disposição de estudantes que acessaram programas e serviços de permanência estudantil:

Tabela 7 - Quantidade de auxílios oferecidos pelos programas da PROAE entre os anos de 2012 e 2016

Serviços/anos	2012	2013	2014	2015 ¹	2016 ¹
Residência Universitária	420	420	391	388	402
Auxílio Moradia	840	1.142	1.369	1.113	1.256
Restaurante Universitário	1.882	1.550	1.484	-	-
Auxílio Alimentação	292	-	1.584	-	1.228
Creche UFBA	70	-	34	93	93
Auxílio Creche	8	-	30	-	53
Auxílio Transporte	441	660	740	-	749
Bolsa Esporte	860	150	121	219	460
Auxílio saúde ²	279	-	-	-	407
Participação em evento científico	1.770	830	-	-	-
Aquisição de Material didático	185	167	115	-	-
Auxílio Acolhimento ³	-	-	40	-	72
Programa Permanecer	898	1.142	1389	1.113	1.256

Fonte: Relatório de Gestão da UFBA anos 2012 a 2016, UFBA em números 2015 e 2016.1. Dados disponíveis no documento UFBA em números. 2. Por auxílio saúde consideramos os benefícios referentes à: aquisição de óculos; medicamentos e. odontológico. 3. O Auxílio acolhimento foi criado em 2013.

Os Relatórios de Gestão são documentos organizados anualmente pelas universidades e contém uma análise dos serviços prestados, da aplicação dos

recursos, dos desafios encontrados no desenvolvimento da política de educação naquele ano, bem com as metas atingidas.

Verificamos que os documentos não possuem um padrão de apresentação dos dados variando, portanto, na demonstração dos serviços e apresentando, por vezes, incongruência em relação a exatidão dos dados⁸⁶. Em comparação com outra fonte de dados da instituição, o documento “UFBA em Números”, observamos outras disparidades na exatidão do quantitativo de auxílios e benefícios oferecidos pela Pró-Reitoria. Esse fato denota que há ruídos na comunicação interna entre os órgãos colegiados da instituição, fato esse que prejudica o processo de prestação de contas para a sociedade, no que tange às ações realizadas durante um determinado período pela Universidade.

Segundo o relatório mencionado, o ano de 2012 representou um crescimento de 88,54% na oferta de benefícios e auxílio em comparação com o ano anterior, totalizando 5.711 auxílios disponibilizados pela instituição de ensino superior. Para alcance dessa quantidade de auxílios e benefícios foi preciso o incremento de R\$ 2 milhões do orçamento da instituição para a AE. Ainda neste ano, afirma o relatório, a instituição passou a considerar na oferta assistencial o percentual de reserva de 50% para alunos cotistas e 50% para não cotista⁸⁷.

Em 2013, percebemos a descrição de diversas tarefas que tomam por base a comunidade acadêmica como público-alvo das ações da PROAE. Nesse ano foi criado o projeto UFBA em Paralaxe, que desenvolve ações na comunidade universitária e discute questões relacionadas a diversidade de gênero, sexismo, machismo, racismo, lgbtfobia e capacitismo. Outras atividades foram desenvolvidas na instituição, algumas com a participação estudantil em sua concepção e execução, discutindo problemas da comunidade acadêmica local. De acordo com o relatório, com o desenvolvimento dessas ações propiciou maior integração da comunidade acadêmica. Nos serviços assistenciais destaca-se a criação do Programa Incluir, direcionado a oferta de auxílio para estudantes com deficiência⁸⁸.

⁸⁶ No ano de 2014, por exemplo, aparecem dois referenciais quantitativos para os itens de auxílio transporte e auxílio moradia. Em nossa análise consideramos a descrição eu constava no texto avaliativo, invés do apresentado na tabela conclusiva do relatório.

⁸⁷ Retomamos que a UFBA já pratica o sistema de reserva de vagas, de acordo com a autodeclaração e o caráter do estabelecimento de educação da formação básica, desde o ano de 2004.

⁸⁸ Verifica-se que a oferta desse serviço não é considerada em nenhum outro documento analisado.

No período de 2014 verifica-se um fortalecimento de ações que realizam encontros políticos em contraposição a dinâmicas de exclusão de determinadas populações dos espaços de poder na sociedade, que se reproduzem no ambiente institucional. Nesse sentido, foram apoiados e realizados pela PROAE, atividades abertas à comunidade acadêmica que propuseram o debate institucional, com a mediação de estudiosos sobre os referidos temas, e a organização política do movimento estudantil local⁸⁹. Outro importante dado presente no relatório desse ano, aponta para a possibilidade de insuficiência dos recursos para a execução do PNAES, pois esses tiveram fim no mês de setembro, ou seja, três meses antes do encerramento do ano letivo, o que obrigou a instituição a solicitar mais recursos ao MEC.

O ano de 2014 ainda representou alguns avanços na Política de Assistência ao Estudante executada na instituição, com a reativação do Conselho Social da Vida Universitária. Esse espaço está previsto no regimento institucional e tem por objetivo o diálogo da gestão com as representações estudantis, para acesso às demandas e formulação de estratégias para o desenvolvimento da permanência estudantil na universidade. Contudo, esse espaço não é citado em nenhum relatório posterior, e assim, não fica explícito se após o retorno do ano letivo seguinte, o Conselho continuou em funcionamento. Percebendo, a universidade, algumas dificuldades no funcionamento da Pró-Reitoria, foi realizado nesse ano uma capacitação com as/os servidoras/es e funcionárias/os terceirizadas/os, com o objetivo de explicar o funcionamento dos procedimentos do órgão e das especificidades do público-alvo. O Programa Bolsa-Permanência (PBP), de execução do MEC, tinha naquele ano 287 beneficiárias/os na instituição.

Analisando o Relatório de Gestão de 2015, verifica-se que a relação das ações assistenciais e ações afirmativas se fortalecem na dinâmica da permanência estudantil na instituição. Consta no documento que naquele ano foi realizada uma pesquisa sobre hábitos alimentares e comportamentais do corpo estudantil, alguns cursos de primeiros socorros com estudantes moradores da Residência Estudantil e que recebiam auxílio moradia, além de informações sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas. Além disso, foi criado o Programa Sankofa, que disponibilizava bolsas

⁸⁹ Alguns dos eventos apoiados ou realizados pela PROAE foram: Caruru da Diversidade, Encontro de Mulheres da UFBA, UFA – UFBA Fora do Armário e o UFBA em Parallaxe.

para projetos institucionais que estabelecessem diálogos sobre racismo, lgbtfobia, sexismo, capacitismo e gênero.

O PBP executado pelo MEC contemplou 689 estudantes, entre as quais 68 eram destinadas a quilombolas e 66 voltadas para indígenas, de 47 matrizes curriculares diferentes na instituição representando, desse modo, um crescimento significativo da cobertura, conforme previsto pela na instituição. Segundo o relatório, do ano de 2015, isso foi oportunizado pela atualização da grade curricular de diversos cursos no ambiente virtual institucional.

Um interessante elemento que se apresenta neste documento sobre a vida estudantil é destacado na análise das ações da Ouvidoria na instituição. Expõe o relatório que houve um crescimento do número de situações de conflito envolvendo estudantes e servidores - docentes e técnicos-administrativos em educação -, no ambiente acadêmico, dentro e fora das salas de aula. As motivações implícitas a esses episódios se relacionam a práticas autoritárias, preconceituosas e de desqualificação do desempenho acadêmico, realizada por docentes ou TAE na instituição.

No ano de 2016, observa-se a execução da primeira edição do Programa Sankofa, atingindo o total de 80 bolsas, sendo ainda registrado a realização do Seminário Permanecer, que procurou evidenciar a produção científica das/os beneficiárias/os do programa e a realização de diversas ações na instituição com foco no debate dos Direitos Humanos para a comunidade acadêmica. O quantitativo de estudantes contemplados pelo PBP na UFBA, atingiu 832 estudantes apontando, por conseguinte, crescimento em comparação com o ano anterior.

Nesse relatório está ressaltado que no decorrer do ano de 2016, houve a suspensão do repasse financeiro para a instituição pelo MEC, no segundo semestre daquele ano tendo, no entanto, os recursos retornados o fluxo apenas no último trimestre, sem repasse do valor retroativo. Esse fato impactou significativamente a gestão assistencial na instituição com o congelamento do pagamento dos auxílios durante o período no qual os recursos foram suprimidos.

Registra-se ainda no ano de 2016 o fortalecimento da atividade esportiva na instituição, com o financiamento de diversas equipes para a participação em eventos esportivos universitários. Inclusive, algumas dessas equipes foram campeãs nos torneios que participaram, como o caso da equipe do Basquete masculino e do Futsal

feminino. Ressalta o documento que há dificuldade da instituição na promoção de condições adequadas para a prática esportiva na universidade em virtude da condição precária dos espaços destinados a esse fim.

Esse também é o segundo ano de existência no Núcleo de Atenção à Saúde Integral do Estudante (NAISE), que tem por objetivo melhorar os aspectos acadêmicos e psicossociais do corpo estudantil.

Novamente, verifica-se a existência de relatos de conflitos motivados por preconceitos raciais, classe, gênero e orientação sexual entre discentes e servidores. Em consonância com o relatório, o aumento desses casos reflete também o reconhecimento institucional da Ouvidoria, uma vez que passa a contar com um espaço de acolhimento na instituição. Nesse sentido, tem sido articulado entre Pró-Reitorias e os serviços de saúde mental vinculados a instituição, uma proposta de intervenção na saúde mental no âmbito da universidade.

Com podemos observar, a permanência estudantil na instituição é pensada de maneira articulada entre dois grupos de estratégias: um concernente a oferta assistencial de auxílios diversos, sendo alguns desses articulados com a extensão universitária⁹⁰, e, outros com as ações afirmativas, que agem no intuito de dialogar com a comunidade acadêmica temas que direcionados para o respeito a vulnerabilidade social de determinados grupos. A articulação desses dois elementos aparece de forma pontual na execução de alguns programas, verificando-se que as ações afirmativas também buscam o diálogo com estudantes que não tem o perfil de vulnerabilidade econômica exigido para acesso aos serviços assistenciais.

Observa-se, pode-se pensar, que há um esforço institucional para o enfrentamento de desafios postos frente as relações de desigualdade, expressas em atitudes preconceituosas e discriminatórias. Contudo, ainda diante de esforços verificados, os relatórios ainda apontam para a persistência de episódios assentados nesses elementos, todavia, destacando também outros elementos a serem pensados no processo de formulação estratégica para o público-alvo situados em tais espaços. Evidencia-se aqui a necessidade de articular as ações com outros órgãos institucionais, descentralizando a execução das ações da permanência estudantil na

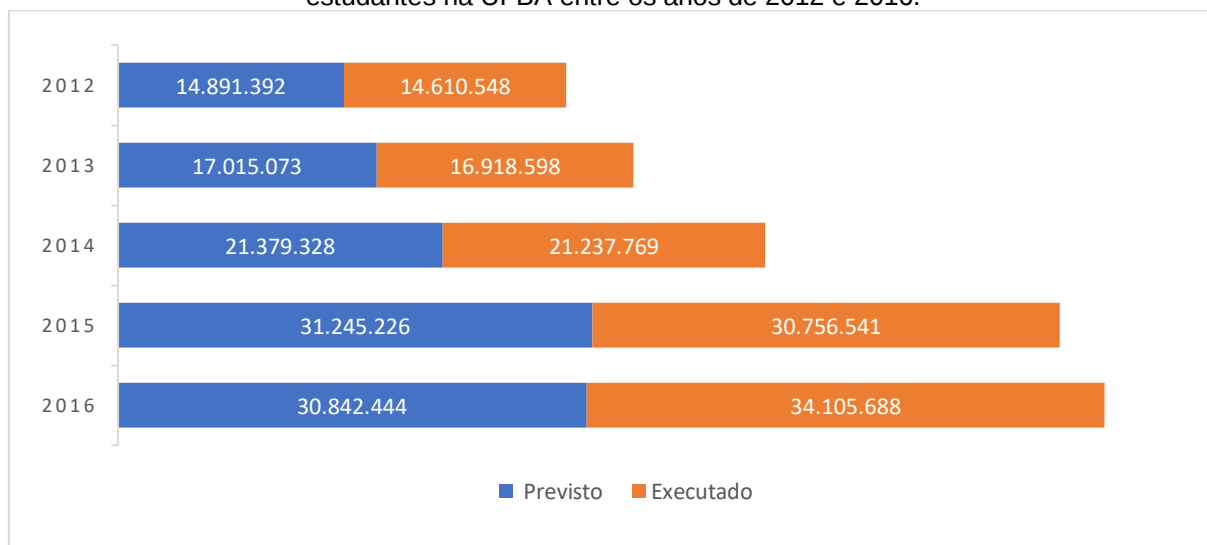
⁹⁰ O Programa Permanecer consiste em bolsas vinculadas a projetos de extensão, onde a seleção é realizada através dos elementos de seletividade da PROAE. O Programa Sankofa segue o mesmo parâmetro, porém as áreas devem ser voltadas para demandas de populações historicamente excluídas dos espaços de poder.

universidade. A participação estudantil aparece de forma pontual no relatório de gestão, sendo apontada apenas em um ano dos cinco analisados.

Ainda que registrada, nos relatórios de duas formas, a atenção a saúde dos estudantes não é descrita, o que se torna desafiador analisar a sua dimensão na construção da permanência estudantil na universidade.

Em nossa análise, o caráter seletivo da ação assistencial aparece com o recorte de renda. Nos documentos acessados não foi identificado o detalhamento da aplicação dos recursos destinados a assistência ao estudante, apenas no documento “UFBA em Números” é explicitado o valor previsto e o valor executado pela instituição, como podemos observar no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 - Relação entre a previsão e execução orçamentária do recurso vinculado a assistência a estudantes na UFBA entre os anos de 2012 e 2016.



Fonte: Lei de Diretrizes orçamentárias e documento UFBA em número entre os anos de 2012 e 2016.

No período observado a diferença entre o previsto na LOA e o aplicado é bastante reduzida, exceto no ano de 2016 em que a universidade solicitou um acréscimo de R\$ 3.496.420 milhões para a execução das ações de permanência estudantil.

4.2.4.2 A assistência a estudante na Universidade Federal de Pernambuco

De acordo com dados da Sinopse da Educação Superior, a UFPE, entre 2012 e 2016, o número de matrícula da instituição cresceu de 28.642 mil, em 2012, para 32.137 mil, em 2016, representando um crescimento de 12%. Desse total de matrícula 6.829 mil foi constituído de novos ingressantes em 2012 e do quantitativo de 7.134 mil, no ano de 2016, uma variação, ou seja, uma ampliação de 4%. A universidade formou cerca de 3.685 mil estudantes em 2012, enquanto o total de formando de 3.971 correspondeu ao 2016, apresentando crescimento de 8%. Com base nesses dados, a taxa de evasão durante o período de cinco anos, ou seja, entre 2012 e 2016 se manteve na média de 11%, com os menores percentuais assinalados nos anos de 2014 e 2015, correspondendo a 10% e os maiores em 2012 e 2016 com 12%. Observemos a disposição desses dados na Tabela 8, a seguir:

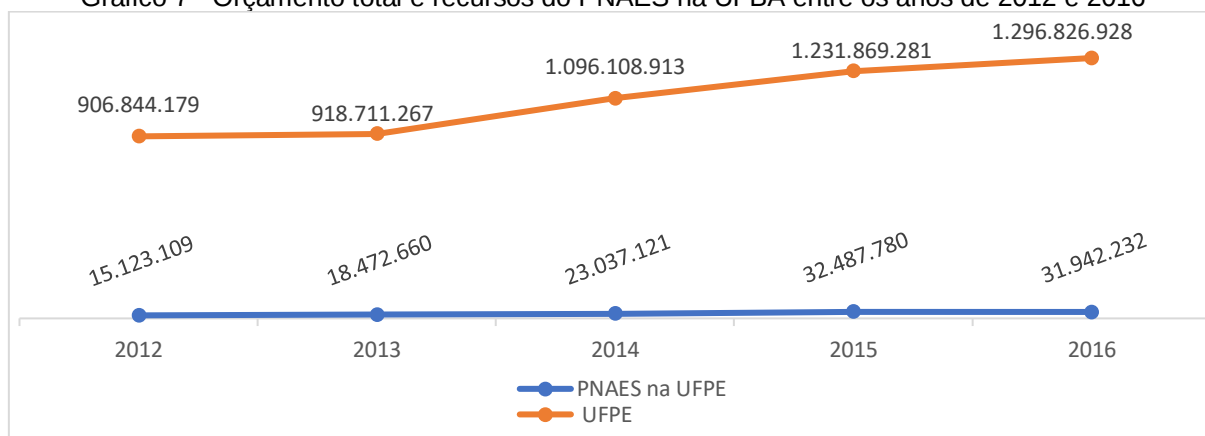
Tabela 8 - Números de Matrículas, Concluinte, Ingressos e a Taxa de evasão da UFBA entre os anos de 2012 e 2016.

Ano	2012	2013	2015	2015	2016	%
Matrícula	28.642	29.203	30.837	31.786	32.137	12%
Concluinte	3.685	3.609	3.397	3.415	3.553	8%
Ingresso	6.829	6.894	7.556	7.075	7.134	4%
Evasão	12%	11%	10%	10%	12%	-

Fonte: Sinopse da educação superior entre os anos de 2012 e 2016.

O orçamento da universidade neste período cresceu de R\$ 906,8 mi (complete) no ano de 2012, para R\$ 1,2 bilhões, em 2016, representando um crescimento de 60% no orçamento da UFPE. O repasse para a rubrica da assistência a estudante de graduação cresceu 129%, passando de aproximadamente R\$ 15,1 milhões, em 2012 para R\$ 31,9 milhões, em 2016, acompanhando o crescimento da destinação de recursos para a execução do PNAES da rede federal de educação superior pública. No Gráfico 7, podemos observar a relação entre o orçamento geral da instituição e aquele destinado às ações de permanência estudantil:

Gráfico 7 - Orçamento total e recursos do PNAES na UFBA entre os anos de 2012 e 2016



Fonte: Lei de diretrizes orçamentárias entre os anos de 2012 e 2016.

Os dados possibilitam constatar que o orçamento da instituição destinado ao desenvolvimento de estratégias correlatas às demandas do corpo estudantil representou uma média de 2,1%, entre os anos de 2012 e 2016, e apresentando o menor percentual em 2012, correspondente a 1,6% e o maior em 2015, representado por 2,6%. Verificamos que o repasse de recursos pelo MEC, para o desenvolvimento de ações de assistência a estudantes, cresceu durante os primeiros quatro anos e registrado em 1% do total do orçamento institucional, percentual que foi sendo reduzido após o corte orçamentário do MEC, em 2016.

Convém assinalar que no âmbito da estrutura organizacional da universidade foi criada, em 2011 a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), com o objetivo de oferecer a discentes condições materiais e psicológicas durante o processo de formação profissional. A composição interna constitui-se de três diretorias, nomeadamente: a Diretoria de Assistência à estudante (DAE); Diretoria de Esporte, Lazer e Cultura (DELC) e Diretoria do Restaurante Universitário (DRU) e, ainda de quatro coordenações, sendo elas: a Coordenação Administrativa, Coordenação Financeira e Compra; a Coordenação de Infraestrutura e a Coordenação Administrativa do NASE. A Tabela 9, possibilita observar as estratégias estabelecidas para a permanência estudantil operacionalizada por cada diretoria:

Tabela 9 - Serviços oferecidos no âmbito da PROAES - UFPE

Coordenação	Serviço
DAE	▪ Bolsa nível: auxílio financeiro de acordo com parâmetros de vulnerabilidade. ▪ Moradia Estudantil: vagas nas Casas de Estudante (CEU's) na UFPE. ▪ Programa Bem-estar mental (PROBEM): Assistência psicológica e psiquiátrica. ▪ Auxílio Alimentação: isenção total ou parcial para duas refeições de estudantes do campus recife e oferta de 3 refeições diárias para moradores da CEU. ▪ Auxílio creche: auxílio financeiro a estudantes com filhos entre 0 e 3 anos e 11 meses. ▪ PROMISAES: apoio financeiro a estudantes estrangeiros vinculados ao PEC-G. ▪ Apoio ao aprendizado: orientação pedagógica. ▪ Núcleo de Atenção a Saúde do Estudante (NASE): apoio a saúde de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica ou de violação de direitos, oferecendo serviços de enfermagem, psicologia, psiquiatria, nutrição, serviço social, psicopedagógico e clínico.
DELC	▪ Programa de apoio a participação em eventos: auxílio para a participação de estudantes em eventos científicos, acadêmicos, tecnológico, culturais e de movimentos estudantil. ▪ Apoio ao esporte: auxílio financeiro para prática de modalidades esportivas; ▪ Núcleo de Acolhimento ao Estudante (NAE): alojamento para discentes e docentes que participam de eventos na universidade, com capacidade para abrigar 250 pessoas.

Fonte: Informações disponíveis no site eletrônico da PROAES (2018).

No ano de 2016 a UFPE criou a Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade, definindo parâmetros para o desenvolvimento das ações de permanência na instituição. A PAE estabelece no art. 6º que as/os beneficiárias/os da política são estudantes que atendem o perfil socioeconômico preconizado nos termos do PNAES, sendo esses estudantes da própria instituição, estrangeiros ou em mobilidade acadêmica. A política se estrutura com alicerçada no provimento dos seguintes programas e benefícios: Programa de Moradia Estudantil; Auxílio Transporte; Auxílio Creche; Programa de Alimentação; PROMISAES; PROBEM e; Programa de Acompanhamento Pedagógico.

Divulgado por meio de editais pela PROAES, as/os estudantes devem atender a algumas condições para aprovação no processo de seleção de acesso aos programas e auxílios, dessa maneira três requisitos se colocam como imediatos: estar matriculado em curso presencial e ter condições de conclusão do mesmo no tempo máximo previsto no Projeto Pedagógico do curso; possuir renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio e; estar cursando a primeira graduação,

salvo em casa excepcionais. Além disso, segundo o art. 10 da PAE, serão priorizadas/os estudantes com menor renda familiar *per capita*, oriundas/os de escolas públicas ou que foram bolsistas integrais em escolar particulares da rede de educação fundamental, são beneficiários de programas de renda mínima das três esferas de governos ou que não possuem condições de habitação adequada.

A cada dois anos as/os beneficiários da PAE deverão renovar os contratos de adesão aos programas e auxílios, quando passa a ser observado o cumprimento dos requisitos necessários para acesso a estes. O desempenho acadêmico é a principal quesito elencado pela política para renovação da adesão, que só pode ocorrer dentro do período máximo de formação prevista no projeto pedagógico dos cursos.

Nessa perspectiva, o desempenho acadêmico contempla os seguintes itens a serem examinados: quantidade de matrícula em disciplinas suficientes a viabilidade do termino do curso dentro do prazo estipulado pelo projeto pedagógico; aprovação em pelo menos 50% das disciplinas e; ausência ou reprovação por falta em cada um dos dois semestres anteriores, salvo situações justificadas. Também entre os pontos examinados inclui-se o acompanhamento do desempenho realizado pelo DAE junto às Coordenações de Curso de Graduação, que juntamente com outras Pró-Reitorias assumem a competência de implementar programas de acompanhamento de desempenho e suporte pedagógico.

Verificamos nessas informações uma das tendências anteriormente anotadas sobre a assistência a estudantes nas universidades, percebidas naquilo que se refere ao estabelecimento de critérios pautados na renda familiar. Em nossa percepção, esse modelo reproduz a lógica de seleção das/os estudantes mais pobres, focalizando o atendimento tais condições, portanto, os/as mais pauperizados/as, como preconizado nas políticas sociais no neoliberalismo. Dessa forma, deixa-se de atender e acompanhar estudantes fora do recorte econômico, que por ventura, apresentem baixo desempenho acadêmico durante a sua formação. Assim, se formaliza uma política de assistência voltada apenas para estudantes em vulnerabilidade econômica.

A PAE também prevê valores diferenciados para a oferta de auxílios⁹¹, tendo por base a faixa de renda do grupo familiar de cada estudante e a localização do campus acadêmico em que a/o discente realiza a sua graduação - capital ou interior. Um interessante recurso para ampliação da oferta de auxílios assistenciais,

⁹¹ Para acesso aos valores atualizados ver a Resolução nº 2 de 2016 da UFPE.

dimensionando pela faixa de renda familiar valores diferenciados para acesso a auxílios previsto na PAE.

Nos Relatórios de Gestão da UFPE, do período analisado, observamos que a descrição do quantitativo de auxílios assistenciais não se faz presente nos documentos, sendo a resposta às orientações desencadeadas por comissões de sindicância interna, que dá a tônica da avaliação institucional da assistência a estudantes.

Assim sendo, no ano de 2013 constatamos orientações no que tange a aplicação de recursos vinculados a assistência a estudantes em atividades específicas da PROAES, elaboração de mecanismos de monitoramento de mecanismos para observância da aplicação financeira, acompanhamento das taxas de evasão/retenção, ampliação da divulgação das ações desenvolvidas no âmbito da PROAES e a reorganização dos processos seletivos, atenuando os itens de formalização, registro, publicidade e transparência. A resposta diante das orientações fora posta em situações que se encontravam em encaminhamento, exceto a que se refere ao monitoramento das taxas de evasão/retenção, cuja justificativa recai sobre o reduzido quadro profissional da Pró-Reitoria.

Ainda neste ano foi inaugurada a sede da PROAES, com salas destinadas ao atendimento psicológico de estudantes. Além disso, nesse ano houve a implementação do auxílio alimentação, que buscava atender as demandas de desjejum de moradores da Casa de Estudantes (CEU) e garantir alimentação para os dias em que o Restaurante Universitários se encontra fechada - sábado e domingo.

No ano de 2014 foi implementado na instituição. o Portal do Estudante, um sítio na internet vinculado a instituição que concentra informações concernentes à assistência estudantil, restaurante universitário - cardápio semanal e outras informações -, mobilidade urbana e eventos acadêmicos. A PROAES afirma no relatório que disponibilizou no sítio eletrônico, espaço para divulgação de vagas remuneradas de estágios e outras atividades que podem ser vinculadas ao processo de formação profissional por instituições privadas do Estado, afim de diversificar a fonte de recursos das atividades de permanência.

A PROAES passou a adotar neste ano indicadores para a identificação do perfil estudantil da instituição e para isso considerou de maneira preliminar os centros acadêmicos que mais possuíam solicitações de bolsas, que tinham um período médio

de formação maior e que mais demandavam serviços de saúde mental. Além disso, foi inaugurado o Núcleo de Acolhimento ao Estudante (NASE), ofertando serviços de psicologia, psiquiatria, enfermagem, nutricionista e clínica médica, específico para atendimento das demandas do corpo estudantil.

No ano de 2015 percebe-se uma reestruturação na oferta dos auxílios estudantis, sendo iniciado no segundo semestre daquele ano a estrutura que será definida pela PAE no ano seguinte. Em 2016, foi criada a PAE que passa a orientar os serviços assistenciais na universidade. Diante do corte financeiro do MEC, a partir desse ano, e a consequente diminuição do repasse de recursos vinculados a assistência a estudante para realização das atividades, a instituição solicitou acréscimo de pouco mais de R\$ 3 milhões para investimento na permanência estudantil.

Diante da impossibilidade de acesso ao quantitativo de benefícios ofertados pela instituição no Relatório de Gestão, utilizamos os dados encontrados nos documentos “PROAES em Números” referentes aos anos de 2013 a 2016⁹², disponível no site da instituição⁹³, para verificar e identificar as estratégias de permanência na instituição. Foram encontrados dados, referentes aos anos de 2013 e 2014, como podemos observar na Tabela 10, a seguir:

⁹² O documento “PROAES em números” apresentam sínteses numéricas do total de auxílios ofertados pela PROAES.

⁹³ O acesso a esse documento foi realizado em 07 de janeiro de 2018, contudo em conferência posterior ao link de acesso em 08 de agosto de 2018, o mesmo não se encontrava mais disponível no sítio eletrônico da instituição.

Tabela 10 - Quantidade de auxílios oferecidos pelos programas da PROAES entre os anos de 2013 e 2014

Serviços/anos	2013	2014
Auxílio alimentação	20.322	30.732
Auxílio alimentação/CEU's	6.616	16.810
Auxílio creche	7	612
Auxílio moradia	11.046	15.399
Auxílio transporte	23.170	38.240
Bolsa emergência	163	
Bolsa permanência residente	3.102	-
Incentivo ao esporte	1.540	1.528 ¹
Incluir	129	
Permanência	19.280	33.763 ²
Projeto Incluir	-	224
Promisaes	540	466
Bolsa núcleo acessibilidade	-	20
Bolsa licenciatura interculturais	-	452
Total	85.915	138.246

Fonte: PROAES em números anos 2012 e 2013. 1- Valores referentes a soma dos itens incentivo ao esporte e incentivo ao esporte - Participe esporte. 2 – Consta no documento de 2014 com o título Bolsa Manutenção Acadêmica.

Diante da reestruturação dos serviços assistenciais na instituição no ano de 2015, optamos por construir a exposição dos dados de maneira desvinculada dos anos anteriores em virtude da diversificação de auxílio operada após a reestruturação. Observemos a Tabela 11, seguinte e referente aos anos 2015 e 2016:

Essas informações disponíveis tornam possível observar que a construção de mecanismos de monitoramento do perfil estudantil permitiu a reestruturação da assistência na universidade, diversificando as áreas de atendimento das demandas estudantis, com a oferta de bolsas não apenas concentradas nas demandas imediatas de sobre. Contudo, apesar a diversificação da oferta assistencial nas áreas de atendimento das demandas estudantis, não observamos a relação das estratégias de permanência estudantil com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Outro elemento que observamos na assistência a estudantes na UFPE é que apesar de propor o acompanhamento dos beneficiários pela DAE e os Colegiados dos Cursos de Graduação, há uma concentração da oferta de serviços de permanência estudantil na PROAES, ou seja, não há diálogo institucional com outros órgãos da instituição na elaboração de estratégias de permanência estudantil. Por exemplo, a UFPE possui uma Diretoria LGBT, que atua no sentido de discutir, no âmbito da instituição, assuntos vinculados a garantia do direito das pessoas pertencentes a esse grupo. Todavia, não fica expresso, nos documentos analisados, que existam ações pensadas em articulação pela PROAES e a Diretoria LGBT.

Tabela 11 - Quantidade de auxílios oferecidos pelos programas da PROAES entre os anos de 2015 e 2016

(continua)

Serviços/anos	2015	2016
Apoio pedagógico	501	7
Auxílio creche	894	807
Auxílio Licenciatura Interculturais	-	9
Auxílio alimentação	31.672	9.273
Auxílio alimentação/CEU's	18.956	5.633
Auxílio Complementar Moradia Interior	-	4.452
Auxílio Complementar Moradia Recife	-	2.935
Auxílio Complementar Moradia Residentes	-	1.358
Auxílio moradia	16.664	4.848
Auxílio transporte	34.986	9.382
Bolsa Emergencial	-	6
Bolsa cooperador pedagógico	-	28
Bolsa Emergencial	-	99
Bolsa Emergencial Interior	-	15
Bolsa Emergencial Recife2	-	84
Bolsa Emergencial Recife3	-	70
Bolsa interior nível 1	130	867

	(conclusão)	
Bolsa interior nível 2	409	2.711
Bolsa interior nível 3	2.333	12.828
Bolsa interior nível 4	558	5.744
Bolsa licenciatura interculturais	1.824	387
Bolsa manutenção acadêmica	43.868	12.561
Bolsa núcleo acessibilidade	292	245
Bolsa recife nível 1	213	675
Bolsa recife nível 2	540	2.092
Bolsa recife nível 3	1.730	7.985
Bolsa recife nível 4	1.408	12.825
Incentivo ao esporte	1.830	1.681
Incentivo ao esporte – Participe Esporte	-	134
PROBEM	-	1.678
Programa incluir	116	-
Promisões	348	197

Fonte: PROAES em números anos 2015 e 2016.

Além da concentração das ações assistenciais na PROAES, também não observamos a realização de ações que busquem dialogar com a comunidade acadêmica da universidade. Assim, os esforços desempenhados pela instituição estão amparados na capacidade de elaboração de estratégias que permitam a expansão assistencial às demandas estudantis.

A diferença na estrutura da oferta de benefício entre o período anterior a implementação de mecanismos de monitoramento do perfil estudantil e após a implementação desses, evidencia a necessidade de elaboração desses instrumentos para a construção das estratégias de permanência. Essa investigação se estabelecida de maneira contínua, possibilita a identificação de alterações no perfil acadêmico e a construção ou de reformulação de estratégias diante das novas demandas apresentadas. Dessa forma, mantém-se um modelo de oferta de serviços de permanência estudantil vinculado às demandas das/os usuárias/os.

Percebemos que há um esforço da instituição em desenvolver ações em resposta às demandas de saúde da população estudantil (inclusive demandas de saúde mental), ofertando através de serviços criados no âmbito da instituição. Vale ressaltar que, apesar de ser importante a construção de equipamentos próprios para atendimento de demandas institucionais, a universidade, enquanto espaço de materialização da política de educação, não pode deixar realizar articulações com outras políticas públicas. Agregamos a esses fatores os quais não percebemos nos documentos examinados e na PAE, referência a participação estudantil na elaboração e execução da permanência estudantil na instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação para a realização dessa pesquisa de Mestrado teve como objetivo analisar as contradições da assistência estudantil orientadas pelos PNAES na particularidade da UFBA e da UFPE. Para isso, observaríamos através dos dados disponíveis nos sítios eletrônicos oficiais dessas instituições, a estrutura dos serviços assistenciais à estudantes dos cursos de graduação presenciais, a oferta de benefícios e tipos de serviços ofertados ao corpo estudantil.

A hipótese formulada assentava-se na afirmação de que a assistência à estudante de graduação, norteadas pelas diretrizes e objetivos postos pelo PNAES, não tem correspondido a diversidade de demandas apresentadas pelo corpo estudantil. Defendíamos que esse movimento decorria da concentração dos serviços nas áreas que se apresentam de maneira mais dramática na dinâmica da sobrevivência: alimentação, moradia e custeio.

Durante a pesquisa, percebemos a necessidade de realizar algumas reorganizações no percurso metodológico para o alcance do objetivo definido, pois a disponibilidade dos dados pelas instituições presentes nos documentos “Relatório de Gestão”, não apresentam detalhamentos que confeririam uma análise específica do desenvolvimento das ações nas instituições. Dessa maneira, tivemos que buscar outras fontes de dados que permitissem identificar a oferta assistencial nas instituições UFBA e UFPE e assim incorporamos à investigação os documentos “UFBA em Números” e “PROAES em Números”.

Através da análise bibliográfica, percebemos que o processo de expansão da educação superior pública instituído pelo REUNI, que articulado com a implementação ENEM/SISU e da Lei de Cotas, realizou alterações no perfil estudantil das universidades. Essas mudanças foram acompanhadas da afirmação da necessidade de ampliação da assistência ao estudante como um elemento estratégico para a garantia da viabilidade dos objetivos estabelecidos por essas ações na política de educação.

Esses indícios foram investigados em pesquisas realizadas pela ANDIFES, que buscavam caracterizar o perfil da população universitária inserida na educação superior, nos cursos de graduação presenciais e nas instituições públicas da rede federal no Brasil. Pudemos, dessa forma, compreender que a universidade pública

passou a ser frequentada por uma quantidade maior de pessoas pertencentes às classes socioeconômicas C, D e E⁹⁴ e não-brancas⁹⁵. O crescimento da presença dessa população na educação superior pública tencionou o conjunto de relações sociais, que se fundamentavam na exclusão ao acesso às universidades públicas a que esses grupos foram submetidos. Por conseguinte, as relações entre produção do conhecimento e formação profissional passam a ser questionadas. Formularam-se questões que se articulam à objetividade da produção do conhecimento científico na instrumentalização da cultura nacional; sobre a reação social que a formação profissional de nível superior, em instituição federal de ensino, dessas populações historicamente excluídas desdobrou na sociedade; além de permitir a construção de uma outra identidade para essas populações, como também o fortalecimento de sua autoestima.

Como vimos, as estratégias na Política de Educação durante os governos do PT, apesar de realizadas sob o discurso da proposição de um projeto popular de educação, afinaram-se ao ideário de contrarreforma do ensino superior iniciada nos anos de 1990, aprofundando a lógica privada no âmbito da educação pública. Observamos, nessa pesquisa, que apesar da expansão da educação superior não se contrapor a essência do projeto de educação burguês⁹⁶, não podemos destituir o valor político que ela representa para a construção de um projeto contra hegemônico de educação pautado pela classe trabalhadora.

A universidade, enquanto aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 2001), assume uma posição na correlação de forças entre as classes sociais. Sua posição não é determinada por ela mesma, mas corresponde ao jogo estabelecido entre as classes sociais no convencimento dos estratos sociais de seu projeto de sociedade. Esses projetos se baseiam na vivência das classes burguesas e das classes trabalhadoras, que fundados na contradição capital *versus* trabalho, põem para si necessidades distintas no desenvolvimento da sociedade capitalista.

O fato de o acesso à educação superior no Brasil ter sido composto de um sentido elitista, com o privilégio da formação profissional sendo atribuído às classes

⁹⁴ Segundo a classificação da ABIMEPE (ANDIFES, 2014).

⁹⁵ Toda a população historicamente excluída da educação superior nas instituições públicas: pretos, pardos e indígenas, conforme a classificação de autodeclaração do IBGE.

⁹⁶ As instituições multilaterais internacionais, como BM e CEPAL, já apontavam a necessidade de ampliar a exploração da educação em seu aspecto mercadológico, que resulta no crescimento da oferta de mão de obra qualificada.

altas e médias (FERNANDES, 1975), apenas alterações na presença de outros estratos sociais na universidade não implica um processo de democratização do ensino superior. Formadas sobre as bases da exclusão social, as instituições se moldaram a colocar condições e responder demandas para uma determinada estratificação social. Se considerarmos que apenas na Constituição Federal de 1988 o acesso à educação pública de nível superior se torna gratuito, percebemos o quanto recente as conquistas que tencionam o modelo de educação historicamente desenvolvido.

Assim, compreendemos que a universidade, instituição de educação de nível superior, construiu em seu entorno elementos estruturais que se apresentam estranhos aos pertencentes de outras classes sociais historicamente alijados do direito à educação superior, visto as condições sociais que mediavam o acesso a este nível de ensino. Tornar o ambiente universitário capaz de absorver os sujeitos das classes trabalhadoras é uma responsabilidade de todos que compõem aquele espaço, todavia, é a presença dessas populações nas instituições de educação superior que será capaz de gerar tensionamentos nas relações estabelecidas nesses espaços.

Sobremaneira, a ampliação da inserção dessas populações na educação superior pública se constitui em um dos elementos para a transformação deste nível de ensino, lhes atribuindo um caráter mais popular na política de educação. Esses indivíduos carregam consigo necessidades específicas e ao passo que estas se expressam na instituição, há a possibilidade de transformação dessas. Tais demandas se relacionam com uma determinada estrutura social historicamente construída na ausência dessas populações e é sobre esse cenário que se expressam as “novas” necessidades desse corpo estudantil.

Essa configuração traz novos contornos para as configurações institucionais, que agora precisam também se adequar ao atendimento de demandas até então pouco evidenciadas, quando não explicitamente negadas na educação superior. O apelo ao cumprimento legal, a escolha de áreas prioritárias de uma gestão, a afirmação de direitos, bem como sua negação, são elementos da política que expressam a correlação de forças das classes sociais antagônicas e de seus projetos e visões de mundo. Com isso, queremos elucidar que os elementos de ruptura na política de educação superior que podem estar presentes com a diversificação do perfil de estudantes, não garantem por si só a reorientação das universidades. Para

isso, é imprescindível a organização política dos diversos estratos sociais, que atuem com o sentido de democratização do espaço público.

Assim sendo, o que se pode perceber enquanto elemento de desafio para a formação de estudantes pertencentes a estratos sociais, que tiveram negados historicamente do acesso à universidade, não é apenas a representação da sobrevivência imediata e material, mas também a virtude do ambiente cultural e acadêmico.

As demandas de assistência a estudantes são explicitadas desde os anos de 1930 na pauta política e prática do movimento estudantil e se constitui como um elemento estratégico na construção de uma política de educação democrática. Isso porque, tais demandas partem do pressuposto de que é preciso tratar de maneira desigual, aqueles que estão em condições desiguais, para terem garantidos o direito à formação profissional de nível superior, ou seja, construindo condições equânimes. As estratégias assistenciais se põem, em princípio, a serviço daquelas/es pertencentes a estratificações sociais excluídas do direito à educação superior, criando condições de equidade durante o processo de formação profissional. Mas, não apenas a estas/es estudantes a assistência deve se resumir, afinal é a defesa universal do direito à educação que permite sua edificação. Assim, é o corpo estudantil, em sua totalidade, que pode demandar ações assistenciais na política de educação, contudo, o atendimento a essas demandas é formulado considerando as diversidades e especificidades históricas que se põem aos grupos sociais no acesso e permanência à educação de nível superior.

O PNAES, criado em 2007, é o principal programa que se destina ao atendimento das demandas assistenciais do corpo estudantil e representa importante conquista das classes trabalhadoras. Ele tem estruturado um determinado modelo de oferta assistencial nas instituições de educação superior no país, orientado pela priorização daquelas/es estudantes que historicamente foram excluídos do direito à educação de nível superior. Sendo assim, ele se propõe a agir de forma prioritária para os estudantes oriundos de escola pública e que possuem renda *per capita* de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2007).

Enquanto ação de caráter assistencial na Política de Educação, a execução do programa tem reproduzido as lógicas de precarização e privatização que as políticas sociais têm assumidos desde a crise econômica de 1970. Nos anos de 1990, com a

implementação da ótica neoliberal na orientação econômica e política dos países na América Latina, é percebido um aprofundamento dessas características nas políticas sociais, que passam a atender as demandas da população de maneira, cada vez mais, emergencial, focalizada, seletiva e residual.

De acordo com a literatura que busca analisar criticamente a execução do programa, é possível constatar a representação desses diversos elementos das políticas sociais nas ações desenvolvidas nas instituições federais. Entretanto, é importante observar que diversos desses fatores já se apresentavam na história da ação assistencial na política de educação antes da criação do PNAES. Verificamos que, no percurso histórico de desenvolvimento da assistência a estudantes as ações de assistência estudantil nas universidades assumem, até a criação do PNAES, um caráter focal, seletivo, emergencial e residual no atendimento às demandas estudantis. Essa relação se coloca pelo movimento que buscou na política de assistência social os referenciais de desenvolvimento e definição da assistência estudantil. Esse movimento teria sido realizado pela negação da compreensão assistencial nas políticas sociais, que atribuiu apenas à Política de Assistência Social função assistencial.

Desse prisma, na assistência a estudantes de ensino superior, o tripé alimentação, moradia e bolsa permanência, tem orientado as estratégias assistências nas universidades. Os mecanismos nessas áreas se apresentam na prestação direta desses serviços, com oferta de vagas em residências e moradias estudantis e ofertas de refeições em Restaurantes Universitários, e pela via da instituição de auxílios assistenciais, transferindo para os usuários a responsabilidade de construir formas de responder suas demandas. O processo de “bolsificação” através da oferta de uma diversidade de auxílios - alimentação, moradia, creche, material acadêmico, farmácia entre outros -, tem sido incorporado pelas universidades como forma de atendimento às demandas, sempre orientados pelo recorte de vulnerabilidade econômica.

A tendência de concentração de estratégias nas demandas imediatas de sobrevivência apresentadas pelo corpo estudantil, apresenta uma concepção reduzida dos elementos que compõe a permanência estudantil nas universidades. Os desafios postos a formação universitária são permeados por aspectos diversos que incidem sobre todo o processo formativo nas universidades. Como dissemos, consideramos que as demandas estudantis de permanência na educação superior

podem se apresentar no conglomerado de estudantes e em todo o processo formativo, apesar de haver especificidades que afirmam prioridade para o desenvolvimento das ações. Diante disso, é preciso estar atento ao que extrapola os limites imediatos da sobrevivência. Sem dúvida, a sua garantia é essencial para as/os estudantes, afinal o ser humano que não tem suas condições básicas de sobrevivência garantidas, não consegue realizar outras atividades até que as tenham sido supridas. Contudo, não apenas dessas necessidades é composta a vivência dos sujeitos e assim é preciso observar os aspectos que transpõem as experiências do corpo estudantil.

Em nossa análise observamos o desenvolvimento de dois modelos distintos de estratégias de permanência estudantil executados na UFBA e UFPE. A distinção entre ambos ocorre pela formação socio-histórica, nas quais essas instituições estão inseridas, sinalizando características distintas para o perfil estudantil, mas também pelas diferentes articulações realizadas na construção da permanência estudantil. Verificamos que se em uma instituição percebe-se a realização de esforços para criar espaços amplos de discussão de aspectos referentes a vida social, caracterizado pelo preconceito e discriminação sobre grupos sociais historicamente excluídos dos espaços de poder, diante de sua interferência no processo ensino aprendizagem, na outra se nota como importante a investigação sobre os aspectos que caracterizam a população usuária para a definição de uma diversidade de estratégias que atendam as demandas materiais e imateriais da população estudantil das instituições.

Podemos, por exemplo, enunciar a observação diante da fotografia em que as demandas estudantis se articulam necessariamente com aspectos regionais que impactam na organização de vida das classes sociais e no próprio histórico institucional. A universidade onde percebemos maior incidência de ações de cunho ao combate as desigualdades raciais foi a UFBA, onde seu campus principal fica localizado em Salvador, maior cidade de população negra fora do continente africano, por exemplo. Este movimento expressa o impacto do racismo diante da população estudantil, mas também reflete as relações sociais daquela localidade, afinal de contas a universidade não se blindava da sociedade⁹⁷.

O reconhecimento das demandas materiais e a sua negação que permite a construção de uma permanência estudantil vinculada à diversidade de demandas e

⁹⁷ Nesta reflexão não buscamos raciocinar de que a concentração de determinada população aumenta os indícios de discriminação desta se comparado a locais em que sua concentração é menor. Por vezes, a menor concentração representa justamente o movimento inverso, o de maior fragilidade desses grupos.

práticas presentes nas vivências estudantis que impactam o processo de formação profissional.

Consideramos que a nossa hipótese apresentou aspectos assertivos diante da diversidade de demandas apresentadas por esse grupo. Durante esse processo, percebemos que a assistência a estudantes é um elemento que compõe a permanência estudantil. Para isso, nos foi fundamental estabelecer uma relação crítica com o escopo criado na historicidade da ideia de assistência estudantil focada na prestação de serviços assistencialistas pelas instituições.

Percebemos que as múltiplas manifestações das expressões da questão social que o corpo estudantil apresenta durante o processo formativo, não poderá apenas ser respondida pela instituição. É preciso extrapolar os muros da universidade e pensar a sua articulação com as políticas sociais que oferecem serviços assistenciais para a população. Em outras palavras, a universidade precisa construir articulações com serviços de outras políticas sociais e esferas de governo, constitucionalmente respaldado para a oferta de determinado serviço à população.

Por exemplo, ultrapassar os restritivos legais que impedem a criação e ampliação dos serviços de creche nas instituições públicas federais, não podem ser superados apenas com o repasse de verba para mães e pais, mas devem ser articulados com a rede pública municipal, responsável constitucionalmente pela prestação desse tipo de serviço. De outro modo, além da elaboração de serviços institucionais de saúde, é preciso fortalecer a política pública de atenção à saúde da população, articulando na atenção básica serviços de prevenção. Nesse sentido, torna-se fundamental disputar no seio social a ampliação de serviços de saúde mental que tenham condições de atendimento das demandas estudantis.

Outro fator observado em nossa investigação, diz respeito a percepção de que o baixo rendimento, a retenção ou a evasão podem ser expressões tardias de dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes durante o processo de formação. Ou seja, é preciso realizar a formação continuada com servidoras/es - docentes e técnicos-administrativos em educação -, para ação investigativa e preventiva, descentralizando assim os serviços de permanência estudantil.

Compreendemos, durante nossa pesquisa, que a multiplicidade de elementos que compõe a superação das condições imediatas de sobrevivência concerne ao levantamento de dados contínuos sobre as características da população estudantil

nas instituições. É preciso identificar quando, como e onde se expressam as dificuldades relacionadas a demandas pedagógicas e psicopedagógicas, as demandas de saúde mental, os desafios de ordem individual - que também podem se expressar em grupos -, os elementos institucionais que geram potencializadores de situações de baixo rendimento, retenção ou evasão entre outros. Todavia, consideramos que é preciso avançar ainda mais e pensar estratégias que ultrapassam as barreiras individuais e são expressas no coletivo.

Assim convém apontar estratégias de intervenção em elementos postos às expressões das relações de violência e alijamento do poder naturalizadas na sociedade: cultura do estupro, racismo, lgbtphobia, capacitismo, misoginia, por exemplo. Compreender que há em curso uma mudança no perfil de juventude a partir da interação com novas tecnologias, alterando o sentido de espaço e tempo, dinamizando os processos de relação com o conhecimento e assim debatendo metodologia da educação superior com os docentes. Torna-se desafiador refletir com a comunidade acadêmica os pontos referentes também a responsabilidade que esta assume pelo processo formativo, pela criação de um ambiente saudável para o desenvolvimento da formação profissional.

Esse é o tipo de movimento realizado no processo de democratização do ensino superior, no qual a produção científica das instituições públicas estejam articuladas com as demandas da sociedade e não apenas dispostas para os financiadores de pesquisas.

Por fim, a permanência estudantil que falamos é aquela compreendida de forma transversal ao processo formativo nas universidades. A permanência precisa ser um elemento presente em todo o processo formativo e ampliada as mais diversas demandas estudantis. Essa dimensão assistencial deve estar presente desde o primeiro contato do estudante com a instituição, até o último processo da formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Salvador e Brasília: EDUFBA e Ed. UNB, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina. 2008.

ALVES, Jolinda de Moraes, **A Assistência Estudantil no âmbito da política de Educação Superior Pública**. 2008, Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

ANTUNES, Caio Sgarb. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016

ARAÚJO, Josimeire de Omena; CORREIA, Maria Valéria Costa. **Reforma universitária: a universidade pública em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ARAÚJO, Josemeire de Omena. **O Elo Assistência e Educação: Análise Assistência/Desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana**. 2003. 232f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Associação Nacional do Dirigentes e instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, ANDIFES, 1997.

Associação Nacional do Dirigentes e instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, ANDIFES, 2004.

Associação Nacional do Dirigentes e instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, ANDIFES, 2011.

Associação Nacional do Dirigentes e instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília, ANDIFES, 2016.

Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior - ANDIFES. **MEC anuncia corte de 20% no orçamento das universidades federais**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/mec-anunciacorte-de-20-no-orcamento-2017-das-universidades-federais/>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

Associação Nacional dos Pós-graduandos – ANPG. **ANPG pauta inclusão dos Pós-graduandos no Pnaes em reunião do FONAPRACE**. Brasília, 16. abr. 2014.

Disponível em: <http://www.anpg.org.br/anpg-pauta-inclusao-dos-pos-graduandos-no-pnaes-durante-reuniao-do-fonaprace/>. Acesso em 07. Ago.2018.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BRASIL/ Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 20 julho de 2018.

BRASIL/Ministério da Educação. **Portaria nº 289, de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.** Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

BRASIL/Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção unificada SISU.** Disponível em: <<http://www.sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

BRASIL/Presidência da República, **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

BRASIL/Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

BRASIL/Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

BRASIL/Presidência da República. **Decreto nº 977, de 10 de novembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0977.htm#art15>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

BRASIL/Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Relatório de consolidação dos resultados das gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>. Acesso em 29. jul. 2018.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CARCANHOLO, Marcelo Dias, AMARAL, Marisa Silva. A superexploração do trabalho em economias periféricas dependente. In. **Katalyses**, vol. 12, nº 2, p.216-225, Florianópolis, 2009.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: OSMAR, Fávero (Org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**, Campinas: Autores Associados; Niterói: EduFF, 2005.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro, **Serviço social e sociedade**, São Paulo, n. 112, Editora Cortez, 2012.

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

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAMASCENO, Heide de Jesus. **Serviço Social na Educação: a intersubjetividade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2013.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In. **Revista margem a esquerda**, nº 27, p. 25-31, São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz na história. In: DIAS, Edmundo Fernandes et al (Org.). **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **PEC nº 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos**. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise et al (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p 17-31.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2017.

FARIAS, Carolina. Alunos da Federal Fluminense tem aulas dentro de contêineres no RJ. **UOL educação**. Rio de Janeiro. 07. mar. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/07/alunos-da-federal-fluminense-tem-aulas-dentro-de-containeres-no-interior-do-rj.htm>. Acesso em: 22. mai. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, espaço de produção de conhecimento e pensamento crítico. In: MANCEBO, Deise et al (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 179-189.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. **O desafio Educacional**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Esclarecimento metodológicos sobre os cálculos de evasão**. Disponível em: <http://institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_078.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2018.

FILHO, Rodrigo de Souza. Fundo Público e políticas Sociais no capitalismo: questões teóricas. In: **Serviço Social e Sociedade**. nº 126, São Paulo: Editora Cortez, 2016.

FINATTI, Betty Elmer. Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina/UEL. 2007. 262f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social), Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

_____. Perfil Sócio Econômico e cultural dos estudantes da UEL: Indicadores para implementação de uma política de Assistência Estudantil. In: **Libertas** v.6 e 7, n. 1 e 2. Juiz de Fora, 2007, p.246 – 264.

FINATTY, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da universidade estadual de londrina – UEL: Indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. In: **Libertas**, Juiz de fora, v. 6, n. 1, 2006, p.246 – 264.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos.** ANDIFES. – UFU, PROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freyre, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Afirmando direito: acesso e permanência de jovens negros na universidade.** Belo horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 112, São Paulo: Editora Cortez, 2012. P. 637 – 671.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere - Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo;** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. In: **Temporalis**, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. n. 3. Brasília: Grafile, 2001.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez; 1982.

IANNI, Octavio. A construção da categoria. **Revista Histedbr On-Line**, Campina, n. especial, p. 397-416, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc02_41e_1.pdf> Acesso em 31 de março de 2018.

_____. **Raças e classes sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2012.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: MANCEBO, Deise et al (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p.81-97.

_____. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: EduFF, 2005.

_____. Rumos da educação superior brasileira em um cenário de persistência da agenda neoliberal. In: ARAÚJO, Josimeire de Omena; CORREIA, Maria Valéria Costa (Org.). **Reforma universitária: a universidade pública em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. ENEM: o que é comodificado é mercadoria. **Correio cidadania**. 06. out. 2009. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/politica/3831-06-10-2009-enem-o-que-e-comodificado-e-mercadoria>. Acesso em: 15. jul. 2018.

LEITE, Janete Luiza. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. In: **Universidade e Sociedade**. Nº 41. P. 165-175. Brasília, 2008.

_____. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos? In: **Ser social**, nº 31.453-472. Brasília, 2012.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Universidades Federais e o REUNI: alterações nas funções da universidade pública brasileira. In: **Revista ADVIR**, nº 23, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/Advir23online.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino nas obras de Marx e Engels**. 2010. 377f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

MAGALHÃES, R. P. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU- PROEX, 2012. p. 88-97

MANACORDA, Mario Aliguiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MANCEBO, Deise et al (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MANCEBO, Deise et al (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.

MARX, Karl. **Manuscrito econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A guerra civil na França**, São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENEZES, Juliana SOUZA bravo de. Os governos do PT e as políticas sociais: “nada de novo no front”. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MENEZES, Juliana Souza Bravo de (Org.). **A saúde nos governos do Partido dos Trabalhadores e as lutas sociais contra a privatização**. Rio de Janeiro: Rede Sirius, 2014.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais: precisão e implicações. In: **Educação e Sociedade**. v. 39, nº. 142, p.153-170, , Campinas, 2018.

MOTA, Ana Elisabeth. **O Mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois-Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, Clara Martins. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

_____. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, p. 147-157. 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, p. 167-179. 2012.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. In: Temporalis, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. n. 3. Brasília: Grafile, 2001.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2009

NEVES, Lucia Maria Wanderley, et al (Org.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

OLIVEIRA, Dennis. Dilemas da Luta contra o racismo no Brasil. In. **Revista margem a esquerda**, nº 27, p. 31-38, São Paulo: Boitempo, 2016.

OLIVEIRA, Herrmann Vinícius de. Universidades o públicas produzem quase todo conhecimento científico do Brasil. **ANDIFES**. Brasília, 09. mar. 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/universidades-publicas-produzem-quase-todo-conhecimento-cientifico-brasil/>. Acesso em. 13. jun. 2018.

OLIVEIRA, Francisco. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, planejamento e conflito de classes**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

OURIQUES, Nildo. Entre Córdoba e Washington: a disputa pela reforma universitária na América Latina. In: RAMPINELLI, Waldir José; ROGRIGUES, Gilmar; ALVIM, Valdir (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves, BELO, Amanda Silva. A nova configuração da assistência estudantil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, p. 114-126. 2012.

POZOBON, Luciane, et al (Org.). **Apoio estudantil: reflexões sobre ingresso e permanência no ensino superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber livros, 2004.

RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir, RODRIGUES, Filmar. In: RAMPINELLI, Waldir José; ROGRIGUES, Gilmar; ALVIM, Valdir (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, p.29-51, 2005.

RAMPINELLI, Waldir José; ROGRIGUES, Gilmar; ALVIM, Valdir (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: **Educação e sociedade**. vol. 25, n. 86, p. 197-217, Campinas, 2004

SAMPAIO JÚNOIR, Plínio de Arruda. **Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. A evasão na educação Superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.), **Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da Vida Estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias**. Salvador: Edufba, 2012.

SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador: Edufba, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. In: **REVISTA USP**, n.68, p. 58-75, São Paulo: USP, 2005-2006.

SANTOS, Rodrigo Mioto dos. Representação, participação e democracia: o papel do estudante na gestão do *demos* universitário. In: RAMPINELLI, Waldir José; ROGRIGUES, Gilmar; ALVIM, Valdir (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, p. 113-131, 2005.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando proposta para o monitoramento da lei de cotas**. Brasília: INEP, 2017.

SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Org.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes**. Brasília: Ipea, 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos de FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVEIRA, Miriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SIMIONATTO, I. **Gramsci, sua teoria. Influência no Brasil, incidência no Serviço Social**. São Paulo-Florianópolis: Cortez/UFSC, 2004

SOUSA, Ana Inês, et al (Org.). **Acesso e permanência d estudantes de origem popular: desafios e estratégias**. Rio de Janeiro, Pró Reitoria de Extensão/UFRJ, 2010.

_____, et al (Org.); **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**; Rio de Janeiro, Pró Reitoria de Extensão/UFRJ, 2010.

SOUSA, Fernando Pontes de. Democracia e universidade: a reforma que não reforma com a universidade pública em descaso, é a sua reforma que precisamos discutir?. In: RAMPINELLI, Waldir José; ROGRIGUES, Gilmar; ALVIM, Valdir (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

TAVARES, Marcelo et al. Apoio psicológico e social a estudantes nas universidades brasileiras. In: POZOBON, Luciane Leoratto et al (Org.). **Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e a permanência no ensino superior**. Santa Maria: ed. Da UFSM, 2008.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016

_____. Qual Política Social para qual emancipação? In: **Ser social**, nº 37.279-295. Brasília, 2015.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, 2010.

VIEIRA, Danilo Jorge. Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas ar o desenvolvimento regional? In: NETO, Aristides Monteiro et al (Org.). **Desenvolvimento Regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

WANDERLEY Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003