

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

SEBASTIÃO RODRIGUES MARQUES

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL/PNAES:
uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal
de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB)

JOÃO PESSOA- PB
2014

SEBASTIÃO RODRIGUES MARQUES

**O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL/PNAES:
uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal
de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Acadêmico em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

JOÃO PESSOA- PB
2014

M357p Marques, Sebastião Rodrigues.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) / Sebastião Rodrigues Marques.- João Pessoa, 2014.

268f. : il.

Orientadora: Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Serviço social.
2. Assistência estudantil - PNAES - universidades federais.
3. Assistentes sociais - atuação - ensino superior.
4. Programas de assistência estudantil - universidades federais.

SEBASTIÃO RODRIGUES MARQUES

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL/PNAES:
uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal
de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB)

Aprovada em: 15 de Agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Bernadete de Lourdes Figueirêdo de Almeida
(Orientadora)

Prof^a Dr^a. Luciana Batista de Oliveira Cantalice
(Examinadora Externa)

Prof^a Dr^a. Maria Aparecida Ramos de Meneses
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho às pessoas que têm me ajudado a acreditar nos meus objetivos, pois “[...] **pra quem tem pensamento forte, o impossível é só questão de opinião**”.
(BROWN JR.)

AGRADECIMENTOS

O percurso teórico-metodológico traçado na materialização deste trabalho dissertativo decerto não está limitado ao período de curso do Mestrado Acadêmico vivenciado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. Ele é fruto do desejo iniciado desde os bancos da graduação em Serviço Social nesta verde e amável UFPB embalados também pelas motivações germinadas na minha vida de pesquisador no Setor de Estudos e Pesquisas em Análise de Conjuntura e Políticas Sociais – SEPACOPS do DSS/UFPB.

Sem dúvida, sem o estímulo e apoio de um conjunto de sujeitos que passaram e que estão ainda por perto na minha vida esse objetivo de aperfeiçoamento não seria possível. Como também, o lado subjetivo foi motivado pelo toque de Deus fortalecendo minha espiritualidade, dando-me disposição e um espírito revigorado para as demandas cotidianas. Nesse sentido, também registro aqui, em memória, meus eternos e sinceros agradecimentos ao meu Pai, Severino Marques Ferreira que sempre me estimulou para os estudos, nunca permitindo que pelas adversidades da vida eu me prendesse aos empregos informais da época, pois segundo o mesmo, “filho meu tem que estudar”, obrigado “painha”.

Quero agradecer de modo muito especial:

Às mulheres da minha vida, minha mãe, **Maria das Graças Rodrigues Marques**, minha irmã, **Maria do Socorro Rodrigues Marques** e a minha tia, **Helenita Rodrigues de Sousa**, mulheres que me apoiam diariamente nos projetos pessoais, profissionais e acadêmicos. Sem o apoio, carinho e orações de vocês decerto não estaria escrevendo este registro na minha história acadêmica;

A amiga a qual tenho um carinho e um amor muito grande, de longa data, a prof^a **Alecsonia Pereira Araújo** pelo estímulo para ingressar no mestrado e, sobretudo, por ter aberto a sua casa para me acolher integralmente no período do curso de mestrado. Também não poderia deixar de agradecer ao seu esposo e caro amigo **Domingos Lugo de Medeiros** e ao filho do casal, **Lucas Lugo** pela paciência de me acolherem na casa de vocês, me deixando a vontade na intimidade da residência dos Lugo. Muito obrigado, profundamente muito grato a vocês.

Aos amigos e que amigos sempre presentes na minha história enquanto assistente social: **Alison Cleiton Araújo** (por todas as vivências, as lúdicas, as éticas, e acadêmicas, muito obrigado por todas as orientações, decerto a nossa conversa nos intervalos do CBAS na cidade de Aguas de Lindóia-SP foi preponderante nos rumos deste trabalho); a **Glaúbia Oliveira Gomes** que com sua perspicaz capacidade crítica e incentivadora me inspira para as investigações do real desafiador do nosso exercício profissional; a **Valdineri Nunes**, grande revisor das primeiras linhas desta dissertação e grande parceiro e confidente das agonias do meu coração, Valzinho muito obrigado meu lindo, por tudo;

A **Kamilla Cirrane**, amiga acolhedora, sobretudo nos momentos de tristezas onde o que mais se deseja é um colo quentinho, obrigado por sempre entender meu “estou caminhando”, um cheiro nos olhinhos.

As amigas **Helena Wanderley da Nóbrega Lima de Farias** e **Simone Moura de Araújo Nóbrega**, pelas compreensões e confiança depositadas em mim. Muito obrigado por tudo!

Profundamente meus sinceros agradecimentos ao profº Drº **Roberto Cleiton Fernandes de Queiroga**, Diretor do Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) pelo apoio e compreensões verificadas no período do mestrado acadêmico. Meus sinceros agradecimentos.

A duas mulheres que sem o apoio e a competência profissional durante as minhas ausências no CCTA/UFCG, em função dos compromissos acadêmicos não teriam sido tão bem implementadas as orientações fornecidas para o funcionamento das ações de assistência estudantil. Dona **Maria das Neves Nóbrega**, Secretária da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE/CCTA/UFCG) e Dona **Maria do Socorro Garcia**, Cozinheira de “mão cheia” do Restaurante Universitário da CAE/CCTA/UFCG, muito obrigado pela presença em minha vida;

A minha orientadora profª Drª **Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida**, por sua delicadeza, educação e cuidado no trato cotidiano verificado: nas orientações, nas reuniões do SEPACOPS, nas trocas de e-mails, na disponibilização de materiais. Um forte abraço e meus sinceros agradecimentos pelo aprendizado que se verifica a cada encontro, a cada e-mail, a cada momento acadêmico. Muito grato minha sempre professora, sobretudo por ter aceitado o convite para orientar este trabalho;

As professoras que compuseram a Banca Examinadora para Defesa deste trabalho dissertativo, a profª Drª **Luciana Oliveira Cantalice**, um mimo especial tê-la na minha banca de mestrado, me fez lembrar a graduação do momento em que se colocou a disposição para me orientar e tê-la neste momento, deixa meu coração alegre e feliz pelas suas contundentes contribuições teórico-metodológicas; a profª Drª **Maria Aparecida Ramos de Menezes**, por todo seu conhecimento crítico e comprometido com a produção de conhecimento na área de Serviço Social, em especial por tê-la neste momento de troca de conhecimento no trato das mediações entre a política de assistência social e a política de assistência estudantil. Sem dúvidas, meus profundos agradecimentos pelas contribuições e por terem aceitado o nosso convite para compor a Banca Examinadora;

As/o colegas **Assistentes Sociais da UFCG**, o olhar interventivo frente às demandas da Política de Assistência Estudantil revelaram elementos para além do verificável, do palpável, revelaram um grupo de profissionais preocupados em tratar de forma crítica e séria a Assistência Estudantil, observando os limites, mas, sobretudo, com a vontade e compromisso ético-político em ampliar as possibilidades de materialização de uma política de assistência ao estudante de qualidade e ampliada. Muito obrigado por aceitarem participar da pesquisa, sem dúvida, sem as contribuições desse guerreiro grupo esta proposta teórico-metodológica teria sofrido alterações;

As colegas **Assistentes Sociais da UFPB** que generosamente, mediante a sobrecarga de trabalho para o reduzido número de assistentes sociais para atender os estudantes dessa universidade, aceitaram participar desta pesquisa, enriquecendo as análises da política de assistência estudantil na realidade das duas universidades federais existentes no estado da Paraíba. Quero agradecer a paciência e a recepção calorosa a minha pessoa e as inquietações desta pesquisa, sem dúvidas, a coragem no trato das

expressões do trabalho demandado para o Serviço Social nessa política de Assistência Estudantil estiveram presentes nas considerações deste trabalho;

As/o colegas/a de **Turma 2012** do Mestrado em Serviço Social da UFPB (Mayara, Gabrielle, Ítala, Cristina, Ângela, Sedrul, Merilainy, Merilin, Camila, Márcia, Juliane, Liana, Katarina, Anmaina) nossas aulas ficaram mais gostosas e apimentadas com as particularidades de cada um impressas na coletividade requerida nos debates e nos trabalhos apresentados. Trago todos no coração, sobretudo pela nossa camaradagem e socialização dos momentos em sala, na praça da alegria e nos bares;

Aos **Servidores Professores do PPGSS/UFPB** (Bernadete de Lourdes, Cláudia Gomes, Jaldes Meneses, Fátima Melo, Lourdes Soares, Cleonice Lopes, Socorro Vieira) pelo conhecimento transmitido de forma respeitosa sem esquecer-se do rigor necessário para formação dos seus alunos. Muito obrigado, foi muito prazeroso retornar a minha UFPB e conviver com antigos professores da graduação e conhecer novos professores. Um forte abraço!

A professora **Cleonice Lopes Nogueira** por ter oportunizado que eu transitasse por sua turma durante o estágio docência, momento enriquecedor nesta etapa do mestrado, que sem dúvidas, compartilhar momentos da docência sob a sua orientação me fizeram descobrir a paixão pelo ensino;

Aos **Servidores Técnicos Administrativos do PPGSS/UFPB** (Fátima, Zilene, Marta e Pedro) meus sinceros agradecimentos pelo cuidado dedicado a nossa turma, sobretudo a minha pessoa, alegria no coração e presteza sempre estiveram presentes em vocês;

As **Faculdades integradas de Patos (FIP)**, em especial na pessoa da Coordenadora do Curso de Bacharelado em Serviço Social, a professora **Anarita Salvador**, pela compreensão nos momentos finais de conclusão do mestrado, sobretudo pela acolhida deste jovem docente que tem a oportunidade em iniciar sua vida docente nessa honrosa instituição de ensino, sobretudo, compartilhando vivências junto ao conjunto de professores qualificados que me orgulham muito.

A professora **Sandra Magda**; ao Assistente Social e mestrando **Kleber José** pelas colaborações neste trabalho frente às normatizações técnicas da ABNT. E a **Danielle Leite** na operacionalização das transcrições das entrevistadas gravadas, meu obrigado e reconhecimento pelo profissionalismo de vocês.

A tantos outros **amigos** que estiveram comigo nesse percurso, dando-me força e compreendendo minhas ausências em função deste projeto de pesquisa.

E aos **estudantes**, sujeitos que nos motiva a desvendar as “teias” do real.

RESUMO

O presente estudo investigativo configura-se como uma Dissertação de Mestrado Acadêmico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Analisa o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a partir da perspectiva dos assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Objetiva avaliar a assistência estudantil em torno da efetividade do PNAES nas universidades federais do estado da Paraíba. Para tanto, contempla três objetivos específicos, quais sejam: contextualizar a Reforma Universitária na atual conjuntura sócio-histórica de contrarreforma forjada pelo Estado brasileiro em tempo de crise do Capital; avaliar a implementação do PNAES na UFCG e na UFPB à luz das áreas de atuação desse Programa; e analisar os impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) nas demandas postas aos assistentes sociais pelos Programas de Assistência Estudantil dessas Universidades. O referencial teórico-metodológico centra-se no marco da tradição marxista a partir da análise crítica da sociedade capitalista que gera profundas desigualdades que se expressam na materialidade da questão social, sendo a desproteção social uma das mais incidentes. Em termos metodológicos, tipifica-se como uma pesquisa social aplicada de caráter avaliativo-crítico junto a 11 assistentes sociais, inseridos/as nos *campi* da UFCG: Patos [01], Cajazeiras [01], Cuité [01], Sumé [01], Campina Grande [02], Sousa [01]; e nos *campi* da UFPB: João Pessoa [03] e Areia [01]. Os *campi* de Bananeiras e do Litoral Norte (Rio Tinto e Mamanguape) da UFPB não possuem assistentes sociais nos seus quadros de recursos humanos. Em termos éticos, a pesquisa se embasou na nova Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB conforme Certidão em anexo no corpo deste trabalho. Recorreu-se a instrumentos e técnicas quanti-qualitativas com uso de questionário, de formulário, da entrevista semiestruturada, da análise estatística descritiva e da análise de conteúdo por categorização temática. As questões de pesquisa que orientaram este estudo foram afirmadas nos resultados ao demonstrar que as 10 áreas temáticas propostas para gestão e implementação do PNAES não são executadas pela UFCG e UFPB. Destacam-se tão somente as ações voltadas para Moradia e Alimentação, e debilmente as ações de esportes e de saúde. Confirmou-se o caráter subsidiário do Reuni e do ENEM/SiSu como fatores facilitadores do acesso ao Ensino Superior de segmentos populacionais empobrecidos nas universidades federais da Paraíba. No entanto, a Assistência Estudantil não é universalizada, mas, limitada a ações focalistas, residuais e excludentes, o que rebate na prática profissional do/a assistente social, marcada pela seletividade sob o signo clientelista e conservador.

Palavras-chave: Assistência Estudantil, Educação Superior, Assistente Social.

ABSTRACT

This investigative study appears as a dissertation linked to the graduate program in social work at the federal university of Paraíba. Analyzes the national Program of Student Assistance (PNAES) from the perspective of social workers from the federal university of Campina Grande (UFCG) and the federal university of Paraíba (UFPB). And for both, contemplates three specific goals, which are: contextualize the university reform in the current social – historical context of counter – reformation wrought by the Brazilian state in time of capital crisis; Evaluate the implementation of PNAES on UFCG and UFPB in the light of the operation areas of this program; And analyze the impacts of supporting plans and restructuring and expansion of the federal universities program (Reuni) in the demands posed by social workers student assistance programs of these universities. The theoretical and methodological framework focuses on the Marxist tradition from the critical analysis of capitalist society that generates profound inequalities that are expressed in the materiality of the social question, Being the social unprotected one of the most incidents. In methodological terms, is typified as a social applied research critical-evaluative character along with 11 social assistants, inserted on campuses UFCG: Patos (01), Cajazeiras (01), Cuité (01), Sumé (01), Campina Grande (02), Sousa (01). And on campuses UFPB: João Pessoa (03) and Areia (01). Campuses of Bananeiras and North coast (Rio Tinto and Mamanguape) of UFPB not have social workers on staff human resources. In ethical terms, the research embraced the new Resolution No. 466/12 of the National Health Council, obtaining approval of the Ethics Committee UFPB Search as attached certificate in the body of this work. Resorted to instruments and techniques quantitative and qualitative with the use of questionnaire, form, semi-structured interview, static analysis descriptive, and content analysis descriptive, and content analysis for thematic categorization. The research questions that guide this study were affirmed in results on demonstrate that the 10 thematic areas proposed for management and implementation of PNAES are not executed by UFCG and UFPB. Stand out so only actions for housing and food, and feebly actions of Sport and Health. Confirmed the subsidiary character of Reuni and ENEM/SiSu as factors facilitating access to Higher Education for impoverished population segments in the federal universities of Paraíba. However, the Student Assistance is not universalized, but limited to focused, residual and exclusionary actions, which rebate in the professional practices of social worker marked by selectivity under the sign of patronage and conservatism.

Keywords: Student Assistance, Higher Education, Social worker.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Opiniões sobre o Reuni para as universidades federais da Paraíba segundo os/as assistentes sociais entrevistados/as da UFCG e da UFPB ligados/as aos setores de assistência estudantil. Paraíba, 2014.....	162
GRÁFICO 2: ENEM/SISU: Repercussões do ENEM/SISU para as universidades federais e para assistência estudantil segundo os/as assistentes sociais entrevistados/as. Paraíba, 2014.....	170
GRÁFICO 3: Demandas para Assistência Estudantil em decorrência do Reuni na UFCG e na UFPB segundo os/as assistentes sociais entrevistados/as. Paraíba, 2014.....	173
GRÁFICO 4: Demandas institucionais da UFCG e da UFPB para os/as assistentes sociais vinculados/as aos Programas de Assistência Estudantil. Paraíba, 2014.....	216
GRÁFICO 5: Repercussões das demandas institucionais postas aos/as assistentes sociais pelos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB.....	219
GRÁFICO 6: Demandas da Assistência Estudantil derivadas dos estudantes a luz dos assistentes sociais da UFCG e da UFPB.....	223

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Década de Formação dos Assistentes Sociais da UFCG e da UFPB. Paraíba, 2014.	146
TABELA 2: Opiniões dos/as entrevistados/as sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Paraíba, 2014.....	166
TABELA 3: Características do Perfil dos estudantes atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB segundo os/as entrevistados/as. Paraíba, 2014.....	188

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Especificações acerca das características das legislações: Lei Speenhamland, de 1795, e New Poor Law (Nova Lei dos Pobres).....	50
QUADRO 2: Principais marcos normativos da Nova Republica até a Ditadura Militar.....	58
QUADRO 3: Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil.....	84
QUADRO 4: Áreas Estratégicas do Plano Nacional de Assistência Estudantil....	94
QUADRO 5: Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB. Paraíba, 2014.....	195
QUADRO 6: Número de acessos ou de demandas não acessadas aos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB. Paraíba, 2014.....	209
QUADRO 7: Profissionais envolvidos nos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB. Paraíba, 2014.....	213

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1:	Obras abandonadas do REUNI.....	118
FIGURA 2:	Organização Administrativa dos Setores de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB.....	183

LISTA DE SIGLAS

AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço
AGU - Advocacia Geral da União
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI - Interdisciplinares
BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC - Benefício de Prestação de Contas
C & T - Ciência e Tecnologia
CACi - Custo Aluno Qualidade Inicial
CAE - Coordenação de Apoio Estudantil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CLT - Código de Leis Trabalhistas
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAPE - Coordenação de Assistência e Promoção Estudantis
CRAS - Centros de Referências de Assistência Social
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social
DAE - Departamento de Assistência Estudantil
DRU - Desvinculação das Receitas da União
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ESAF - Escola de Administração Fazendária
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior Privado
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores e Assuntos Comunitários
FPH - Progresso da Humanidade
GT - Grupo de Trabalho
IES - Instituição de Ensino Superior
IFC - Corporação Financeira Internacional
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
ILB - Instituto Legislativo Brasileiro
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social
MARE - Plano Diretor da Reforma do Estado
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC - Ministério da Educação e da Cultura

MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
NAS - Núcleo de Assistência à Saúde
NASF - Núcleos de Apoio a Saúde da Família
NITICs - Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
NOB - SUAS Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
OMC - Organização Mundial do Comércio
ORUS - Observatório Internacional das Reformas Universitárias
OS - Organizações Sociais
P & D - Pesquisa e Desenvolvimento
PARFOR - Programa de Investimento na Formação do Professor da Educação Básica
PBF - Programa Bolsa Família
PDI - Projetos de Desenvolvimento Institucional
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAS - Política Nacional de Assistência Social
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Parceria Público-Privado
PRAPE - Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RBT - Rede Brasil de Tecnologia
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SeSU - Secretaria de Educação Superior
SIAPS - Sistema de Indicadores de Avaliação das Políticas Sociais
SIASS - Sistema Integrado de Atenção a Saúde do Servidor
SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior
SiSu - Sistema de Seleção Unificada
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
TCU - Tribunal de Contas da União
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID - Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ESTADO E POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: avanços ou retrocessos?	35
1.1 Transformações das Políticas Sociais no Século XXI: novidades sem originalidades.....	37
1.2 A Política de Educação e o Ensino Superior no Brasil sob o fio condutor das Reformas Universitárias.....	55
1.3 Organismos Internacionais e os Modelos de Universidade	73
2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: uma análise a partir das universidades federais da Paraíba.....	82
2.1 Breves considerações históricas da Política de Assistência Estudantil Brasileira	83
2.2 Interfaces do Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....	109
2.3 Caracterização das Instituições de Ensino Superior pesquisadas: UFCG e UFPB e os aspectos particulares do Reuni.....	126
2.3.1 Histórico de criação da UFCG e a implementação do Reuni para a política de assistência estudantil.....	126
2.3.2 Histórico de criação da UFPB e elementos do Reuni para a política de assistência estudantil.....	134
2.4 Análise do perfil dos/as assistentes sociais: Técnicos/as pesquisados/as acerca da avaliação da Política de Assistência Estudantil na UFCG e na UFPB	142
3 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL (PNAES) E A SUA GESTÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) E UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA (UFPB): a partir da perspectiva dos/as assistentes sociais	154
3.1 A Avaliação das Políticas Públicas e as contribuições do Serviço Social	155
3.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e suas interfaces com o Plano de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio: na perspectiva dos/as assistentes sociais da UFCG e da UFPB	159

3.3 Programas de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal da Paraíba: efetivação, contradições, avanços e construções necessárias para qualidade do PNAES.....	181
3.4 Os Programas de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): Particularidades desses programas na perspectiva dos/as assistentes sociais	193
3.5 O Serviço Social e suas contribuições para o fortalecimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERENCIAS.....	234
APÊNDICES	245
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TLCE	245
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS ACERCA DOS TÉCNICOS	246
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA	249
ANEXOS	254
ANEXO A - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO CEP/UFPB.....	254
ANEXO B - QUADRO: Síntese dos Marcos Normativos da Reforma Universitária de Collor a Lula.	255
ANEXO C - QUADRO: Propostas de Reformulação do Ensino Superior nos Governos de Fernando Henrique Cardoso.	257
ANEXO D - QUADRO: Síntese com os documentos dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OMC) para a Reformulação do Ensino Superior.	261
ANEXO E - QUADRO: Universidades que aderiram ao ENEM/SISuversus utilização da Nota do ENEM.	265

INTRODUÇÃO

A sociabilidade capitalista contemporânea apresenta os seus limites na própria apropriação privada da riqueza socialmente produzida, nas contradições provocadas por essa máxima levada ao extremo devido à própria incontrollabilidade do capital que segundo Mészáros (2004) é produtora da barbárie atual. A socialização coletiva do trabalho é atualizada ao máximo pelos novos domínios do capital, reatualizando velhas formas de extração do sobreproduto social, emergindo novos condutos de parasitismo da força de trabalho que solidarizam numa perspectiva única de valorização incessantemente o capital revelando o que assevera Mészáros *apud* Netto (2010, p.1) que “[...] o estágio atual da produção capitalista é necessariamente destrutivo”.

De acordo com Behring (2010), três aspectos contribuem para as contundentes transformações na contemporaneidade que perpassam a vida em sociedade: a reestruturação produtiva, a mundialização do capital e a contrarreforma neoliberal. O modelo de produção de mercadorias no século XIX baseava-se na produção em série, concentrando uma massa de trabalhadores reunidos em galpões de fábrica em situações subumanas, com salários precarizados e com toda uma estrutura rígida de produção.

A atual reestruturação produtiva é parte de um receituário de medidas para “restauração do capital” (MOTA; AMARAL, 2008, p. 23) que gera repercussões no emergente modo de organização da produção. Essas repercussões trazem para as relações de produção e de reprodução social transformações que impactam e forçam posturas profissionais comprometidas com tais práticas. A reestruturação produtiva advinda da década de 1970 é fruto do exaurimento do modelo taylorismo-fordismo, das crises do petróleo, da necessidade de um modelo produtivo que possibilitasse a ampliação da acumulação capitalista. Nesse sentido, difunde-se o ohnismo/toyotismo, materializado nos conhecidos mecanismos de flexibilização e terceirização do trabalho, desterritorização produtiva, precarização das condições de trabalho, informalidade, desemprego, subemprego e desproteção trabalhista (ANTUNES, 1999).

No tocante à mundialização do capital ancora-se

[...] nos grupos industriais transnacionais, resultantes de processos de fusões e aquisições de empresas em um contexto de desregulamentação e liberalização da economia. Esses grupos assumem formas cada vez mais concentradas e centralizadas do capital industrial e se encontram no centro da acumulação. As empresas industriais associam-se às instituições financeiras (banco, companhias de seguros, fundos de pensão, sociedades financeiras de investimentos coletivos e fundos mútuos), que passam a comandar o conjunto da acumulação, configurando um modo específico de dominação social e política do capitalismo, com o suporte dos Estados Nacionais. (IAMAMOTTO, 2008, p. 108).

A contrarreforma neoliberal entendida como um “conjunto ideológico” reavivou as teorias de Adam Smith de que existia uma “mão visível”, o mercado, capaz de controlar as relações e que todos os indivíduos seriam os responsáveis pela livre manifestação dos ditames do mercado. Essas ideias são “ressuscitadas” por Hayek, na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial (1945), cuja doutrina se opunha a concepção socialdemocrata do Estado do Bem-estar Social com características bem definidas: rompimento com restrições sociopolíticas, satanização do Estado, responsabilização do Estado para ações de infraestrutura e esfacelamento dos direitos sociais (NETTO; BRAZ, 2007).

Em fins dos anos de 1970 e início dos anos 1980 surge o neoliberalismo implementado no Chile, depois na Inglaterra, Estados Unidos sendo seguido por outros países. A crise do capital, a crise do Estado de Bem-estar Social, a derrocada do socialismo real da União Soviética e no Leste Europeu segundo Pinheiro (2004) contribuíram para o fortalecimento e expansão da ofensiva politico-ideológica do neoliberalismo, que segundo Anderson *apud* Pinheiro (2004, p. 99) apontava que “O remédio, então era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”.

A reestruturação produtiva, a mundialização do capital e a contrarreforma neoliberal vêm ocasionando significativas transformações societárias sejam no âmbito econômico (com as sucessivas crises), no aspecto político (com a centralidade da individualidade e desconstrução de projetos coletivos) e nos rebatimentos nos direitos sociais, até então viabilizados pelas políticas sociais (TONET, 2010).

A contrarreforma neoliberal, em especial, ganha concretude com a Reforma do Estado, enquanto um dos instrumentos de materialização das propostas acima

elencadas diante das transformações societárias advindas da década de 1970. O grande mote torna-se o fim dos protecionismos e particularismos dos Estados nacionais em favor da internacionalização do capital e do controle deste pelos países centrais. Precisamente no Brasil, os impactos das ideias neoliberais ganharam força na década de 1990 com o Presidente Fernando Collor de Mello, seguido pelos demais presidentes Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva e a atual presidenta Dilma Rousseff.

Sem dúvida, a base que orienta os governos do PT, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff apresentam como elemento fundante o mesmo devotamento ao mercado conforme sinalizado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, entretanto, algumas particularidades enfeitam esse devotamento. Nas considerações de Aloizio Mercadante, ministro da Educação no Governo de Lula, a inclusão de uma massa de pessoas que apresentasse um poder de consumo, na fatídica ideia de inclusão de milhões de brasileiros ao mercado de consumo caracteriza essa etapa do desenvolvimentismo do governo Lula como uma face positiva, no sentido da viabilidade do desenvolvimento econômico atrelado ao desenvolvimento social. Nas análises de Castelo (2012, p. 626).

Para isto, compilou uma massa de dados para provar que o social tornou-se eixo estruturante do desenvolvimento econômico no Governo Lula, ao contrário do ocorrido nas outras fases do desenvolvimentismo.

A Política de Educação Brasileira assim como as demais políticas sociais sofrem com os rebatimentos dos reordenamentos do capital. Esses ordenamentos adotados para se restabelecer das crises que ultimamente vêm sendo constantes, além de gerarem sérios danos, criam as bases para uma formação acrítica, desprovida de uma capacidade de deciframento das relações sociais através dos modelos de educação vinculados ao modo de produção capitalista (ALMEIDA, 1999; FRIGOTTO, 2006).

No conjunto dos rebatimentos da atual crise do capital, a educação passou a ocupar um lugar de destaque na esfera econômica e na lógica da reforma do Estado que resguarda um dos setores em que o Estado não seja o responsável exclusivo pelos serviços educacionais. Cita-se a fala do ex-ministro da Reforma do Estado na gestão de FHC que expressa bem essa lógica:

Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as Universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em 'organizações sociais', ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contam com autorização do parlamento para participar do orçamento público. Organização social não é, na verdade, um tipo de entidade pública não estatal, mas uma qualidade dessas entidades, declarada pelo Estado. (PEREIRA *apud* PINHEIRO, 2004, p. 107).

Lima (2012) ao tratar do desenvolvimento da Educação Superior brasileira apoia-se em vários autores, dentre eles, Florestan Fernandes que em seus estudos ressalta a relação estabelecida entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação como fundantes da Educação Superior brasileira. Essa relação segundo Fernandes *apud* Lima (2012) coloca os modelos europeus de universidade para a realidade universitária brasileira, caracterizados por três níveis empobrecidos: 1º: implantação de unidades isoladas; 2º: limitam-se a absorção de conhecimentos e valores dos países centrais e 3º: necessidade de formar um letrado com aptidões gerais, que consolida o processo que Florestan nomeou de "senilização institucional precoce" (FERNANDES *apud* LIMA, 2012, p. 5). Ideia verificada no entendimento de Frigotto (2006), em que a estrutura educacional está voltada para desenvolver processos educacionais que garantam um mínimo de leitura, cálculo e escrita, assegurando certa funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, bem como, o incentivo ao consumismo.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil exige a expansão da Educação Superior no entendimento de Lima (2012) que força a burguesia a travar esse debate, enfrentando os movimentos organizados de professores e alunos que reivindicavam a democratização da universidade desde 1960, quando a reforma universitária adentrou o cenário político como uma reforma de base ou reforma de estrutura, designando uma reforma universitária consentida no dizer de Fernandes *apud* Lima (2012, p. 6), haja vista que a burguesia ao "[...] tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição".

A reforma universitária nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) acentuam os contornos citados acima, sendo reformulada em uma

concepção que Sguissardi *apud* Lima (2012) identificou como neoprofissional, heterônoma e competitiva que teve início a partir

[...] do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos (1990), e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Projetos de Lei (da autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil. (LIMA, 2012, p. 10).

A segunda fase da reforma universitária ocorrida no governo de FHC é caracterizada pelo empresariamento da Educação Superior, contrariando a primeira fase, da gênese e ao desenvolvimento da educação superior nos anos 1960 (marcados pela expansão do acesso). Os governos de Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) encenam mais uma nova etapa da contrarreforma do Estado Brasileiro na Educação Superior do país. Na análise de Lima (2012), aponta dois eixos que dão materialidade à lógica posta, quais sejam: o primeiro eixo representado pelo aumento de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e PROUNI; da privatização interna da IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado; e do produtivismo que acompanha a pesquisa e a pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPq. O segundo eixo exprime a certificação em larga escala vistoriada em ações como o EAD e o REUNI.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni foi criado por meio do Decreto Presidencial nº 6.096/2007. As críticas ao Reuni versam em torno das metas estipuladas no contrato de gestão que se alcançadas dependeriam da capacidade orçamentária e operacional do MEC; Precarização do trabalho dos professores com as superlotações das salas de aulas e de criação de novos cursos; Difusão da concepção de educação terciária do Banco Mundial apontadas por Lima (2012, p. 19), dentre outras particularidades presentes nos Capítulos que compõem esta Dissertação.

Dentre as diretrizes do Reuni, a exemplo da redução das taxas de evasão, ocupação e aumento de vagas; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da

estrutura acadêmica; diversificação das modalidades de graduação; articulação entre graduação e pós-graduação; e a ampliação de políticas de inclusão e a assistência estudantil. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, “[...] tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p. 01). Esse Programa origina-se do Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído através da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, cuja implantação inicia-se em 2008.

Segundo o MEC (2007) esse Programa foi criado em razão da implementação dos programas de expansão da rede de Universidades Federais, instituídos pelo Governo Federal desde 2003 que incluem os Programas Expansão e REUNI, o que possibilitou o aumento significativo da presença de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). De acordo com o discurso oficial, os principais fatores que levaram à criação desse Programa incluem:

- Necessidade de aumento de suporte aos estudantes de classes sociais menos favorecidas evidenciado pela ampliação da democratização do acesso às universidades federais;
- A observação de altas taxas de evasão de estudantes nas universidades federais devido a dificuldades financeiras dos estudantes para se manterem na universidade: moradia, apoio pedagógico, alimentação, etc. (MEC, 2007, p.1)

O PNAES configura-se como um programa recente, embora a história da Assistência Estudantil registre desde a década de 1930 a existência de programas de moradia e alimentação nas universidades federais, passando por reconfigurações na década de 1970 com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) sendo extinto pelas reformas da década de 1990. Em meio ao cenário de precarização dos serviços até então existentes nessa esfera, juntamente com os questionamentos e a organização do movimento estudantil, outro sujeito político agrega-se a essa luta, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) criado em 1987 com o objetivo de fortalecer a política estudantil entendida como direito, configurando-se como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O FONAPRACE realizou Pesquisas do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, nos períodos de 1996 -1997 e 2003

-2004 servindo de base para a concepção do Plano Nacional de Assistência Estudantil ora em voga no país ancorada na Portaria Normativa do MEC nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e no Decreto Presidencial nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Em 2011 o FONAPRACE, promoveu outra pesquisa em nível nacional de modo a apresentar novos subsídios a Andifes para a Assistência Estudantil do país.

Concomitantemente as pesquisas do FONAPRACE, pesquisadores inseridos nas universidades, seja na qualidade de estudantes de graduação ou de pós-graduação, ou na condição de profissionais vinculados aos setores de Assistência Estudantil vêm elaborando análises acerca da temática da Assistência Estudantil a exemplo de Barbosa (2009), Marques (2010), Kowalski (2012), Mariz (2012) e Nascimento (2013), dentre outros.

Mesmo com a existência de pesquisadores voltados para as especificidades dessa temática, as considerações de Nascimento (2013, p. 22) sinalizam o carência de pesquisas “[...] que combatam a transformação dessa política em um mero instrumento funcional às propostas contrareformistas, implementadas nas universidades públicas” devendo ser levada em consideração.

Nessa direção, a presente Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB intitulada **O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL/PNAES: uma análise a partir dos assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)** busca se aproximar da temática da assistência estudantil com o objetivo de avaliar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas universidades federais do estado da Paraíba: UFCG e UFPB.

Esse processo investigativo apoia-se em três objetivos específicos que estão circunscritos na contextualização da reforma universitária na atual conjuntura sócio histórica de contrarreforma, vivido pelo Estado brasileiro no momento de crises do Capital; na avaliação comparativa da implementação do PNAES na Universidade Federal de Campina Grande e na Universidade Federal da Paraíba à luz das áreas de atuação do Programa, e, por último; na análise dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a partir das demandas postas aos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB.

O interesse investigativo pelo presente objeto de estudo circunscreve-se a duas demandas derivadas do conhecimento empírico e da necessidade de sistematizar esse conhecimento: a primeira delas refere-se ao fato de esse pesquisador estar inserido no espaço sócioocupacional de uma dessas duas universidades – a UFCG -, enquanto um dos técnicos que atuam e contribuem na concepção e na implementação da Política de Assistência Estudantil; e, a segunda, alude-se à necessidade investigativa de analisar essa Política estudada ainda de forma incipiente tanto na área do conhecimento em Serviço Social como fora dela.

Outro determinante também se coloca na urgente necessidade de apreensão teórica sobre as contradições da vida social que requerem uma intervenção qualificada no sentido de contrapor-se ao estágio de barbárie social que se avizinha devastadoramente nas nossas relações individuais e coletivas conforme pontuações levantadas por Netto (2012, p. 417) de que o “[...] ‘mercado de trabalho’ vem sendo [...] reestruturado – e todas as ‘inovações’ levam à precarização das condições de vida [...] a ordem do capital é [...] a ordem do desemprego e da informalidade”.

O processo de acúmulo desse pesquisador em torno da discussão do objeto de pesquisa ora proposto advém dos estudos iniciados no Curso de Especialização em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, promovido pelo conjunto CFESS/CRESS no período 2009/2010, cuja monografia intitulou-se “*O exercício profissional dos assistentes sociais na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)*”. Nessa monografia, foram analisados aspectos preliminares que apontaram contribuições a serem aprofundadas em pesquisa posterior em nível de Mestrado Acadêmico.

Para além das motivações pessoais e profissionais, diretrizes presentes no Plano de Assistência Estudantil preconizam a necessidade de avaliação sistemática desse Plano nas universidades e para além desse aspecto próprio do PNAES, existe a pertinência de avaliação das Políticas Sociais tão relacionadas à atuação e aos estudos dos assistentes sociais. De acordo com Pisco (2006, p. 566) “[...] os conceitos da qualidade deixaram já de ser do uso exclusivo de setores econômicos e fazem parte, cada vez mais, do conjunto de ideias de base que norteiam a administração pública [...]”.

Historicamente as ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no país são desencadeadas com a presença de inúmeros profissionais, dentre eles, majoritariamente, situa-se o assistente social. No Plano Nacional de Assistência

Estudantil consta um eixo que atenta para a necessidade de pessoal para a execução do mesmo, dentre os profissionais, consta psicólogos, pedagogos, médicos, enfermeiros, nutricionistas, assistentes sociais e outros. O interesse desta pesquisa de avaliar a Política De Assistência Estudantil a partir das análises da categoria profissional de assistentes sociais ocorre pelo fato de que são os mesmos que estão presentes em sua maioria nos *campi* das duas universidades (09 assistentes sociais na UFCG e 05 assistentes sociais na UFPB) e também como algumas peculiaridades da formação desse profissional para o trato da assistência, do legado profissional nesse campo de atuação da Política de Assistência Estudantil.

Outro aspecto que favorece subsídios analíticos acerca da avaliação da Assistência Estudantil, é porque historicamente o Serviço Social deriva da contradição do modo capitalista, diga-se se passagem, na fase do capitalismo monopolista e não atrelado a uma racionalização da ajuda, conforme pontua Netto (2009, p. 73). A contradição do modo de produzir externaliza a sua racionalidade que prevê a precarização das políticas sociais em função dos “equilíbrios” do mercado.

A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à “evolução da ajuda”, à “racionalização da filantropia” nem à “organização da caridade”; vincula-se à dinâmica da ordem monopólica. É só então que a atividade dos agentes do Serviço Social pode receber, pública e socialmente, um caráter profissional: a legitimação (com uma simultânea gratificação monetária) pelo desempenho de papéis, atribuições e funções a partir da ocupação de um espaço na divisão social (e técnica) do trabalho na sociedade burguesa consolidada e madura; só então os agentes se reproduzem mediante um processo de socialização particular juridicamente caucionada e reiterável segundo procedimentos reconhecidos pelo Estado; só então o conjunto dos agentes (a categoria profissionalizada) se laiciza, se independentiza de confessionalismos e/ou particularismos. A emergência profissional do Serviço Social é, em termos histórico-universais, uma variável da idade do monopólio; enquanto profissão, o Serviço Social é indivorciável da ordem monopólica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social.

As entidades de lutas dos assistentes sociais, a exemplo do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) preocupado em dar organicidade ao exercício profissional junto às Políticas Sociais, num processo de construção coletiva junto à categoria profissional, com base nas legislações brasileiras que disciplinam as Políticas Sociais, foram elaborados os parâmetros profissionais em diversas áreas,

atualmente, existem: Parâmetros para atuação de assistentes sociais na Política de Saúde (2010); Parâmetros para atuação de assistentes sociais na Política de Assistência Social (2011), Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação (2013) e recentemente a publicação dos Subsídios para atuação de assistentes sociais na área Sociojurídica (2014).

Esses elementos demonstram uma categoria de profissionais que busca empreender esforços para compreender o atual estágio no qual as Políticas Sociais são orientadas e às demandas que são requeridas à profissão, habilitando-a para uma execução de atividades pautadas em princípios do Projeto Ético-político¹ da profissão e favorecendo elementos, em uma perspectiva critico-dialética, para avaliação das Políticas Sociais.

Nesse sentido, sendo o assistente social um dos sujeitos centrais no processo de execução da Política de Assistência ao Estudante, optou-se por essa categoria profissional para proceder à avaliação do PNAES neste trabalho dissertativo.

Estabeleceram-se questões que orientaram o processo de pesquisa para elaboração desta Dissertação, sendo as questões de pesquisa arroladas a seguir:

1. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é estruturado por áreas de atuação: I- moradia estudantil, II- alimentação, III- transporte, IV- atenção à saúde, V- inclusão digital, VI- cultura, VII- esporte, VIII- creche, IX- apoio pedagógico e X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação de acordo com o artigo 3º, inciso 1º do decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Nesse sentido, questiona-se a existência dessas áreas na UFCG e na UFPB. Quais são as áreas operacionalizadas? Como são implementadas?
2. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aprovado pelo Decreto Presidencial nº 6.096/2007, tem em suas diretrizes a proposta de reduzir a evasão, favorecendo a ocupação de vagas ociosas, apresentando também a ampliação de vagas para a Assistência Estudantil. Verifica-se na realidade das duas universidades federais um alto índice de evasão nos cursos de graduação. Desse modo, indagam-se as possibilidades de fortalecimento do Reuni pelo PNAES? Quais os processos quantitativos de

¹ O projeto ético-político pauta-se na lógica materializada em três documentos: O Código de Ética do Assistente Social, de 1993, a Lei que Regulamenta a Profissão, lei nº 8.662/1993 e as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social de 1996.

demandas que o Reuni colocam para os Programas de Assistência Estudantil? O que o Reuni designa financeiramente para o custeio e manutenção desses Programas?

3. Diante dos elementos conjunturais e estruturais que incidem na Política de Educação Superior, ancorados pela recente reforma universitária, sob a lógica do Reuni e do próprio PNAES discutem-se as formas de atendimento frente às demandas trazidas pelos estudantes e pelos profissionais assistente sociais. Como são absorvidas as demandas dos estudantes e dos assistentes sociais?

As respostas a esses questionamentos formulados encontram respostas aproximadas ao real concreto do cotidiano dos programas avaliados no decorrer dos conteúdos analíticos presentes nos três capítulos que estruturam esse trabalho. O primeiro Capítulo intitula-se **ESTADO E POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: avanços ou retrocessos?** Trata das transformações societárias no mundo contemporâneo e seus rebatimentos para o Estado e o trato com a questão social mediatizada pelas configurações das Políticas Sociais, focalizadas, seletivas e compensatórias. A Política Social da Educação é analisada a partir da ênfase centrada na racionalidade da Política do Ensino Superior da rede federal, em especial, as universidades. O fio condutor que conduz os processos dessa esfera da educação é desvelado, evidenciando elementos presentes nas reformas universitárias ocorridas no Brasil e que repercutem desfavoravelmente para uma educação pensada nos moldes da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da Declaração dos Direitos Humanos e dos movimentos sociais que militam em favor de uma educação pública, laica e de qualidade.

No final do Capítulo trabalha-se a lógica das orientações dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, UNESCO e FMI que são problematizados e relacionados com a racionalidade que as reformas universitárias vêm ocasionando para o Ensino Superior, ao “propor” um pacote de medidas na justificativa deslavada da ampliação do Ensino Superior, ao alcance de metas, e a instauração de modelos de universidade exportados. Verifica-se um *mix* de modelos de universidades nos moldes pensados por Chauí (1999) de universidade operacional, e ainda nos moldes de Sguissardi (2009) que classificou de neoprofissional, heterônoma e competitiva, conforme salientado anteriormente.

O segundo Capítulo **A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: uma análise a partir das universidades federais**

da Paraíba elucida aspectos históricos da Assistência Estudantil brasileira a partir das especificidades presentes nas normatizações recentes do PNAES, a exemplo da Portaria Normativa do MEC nº 39 de 2007 e a regulamentação do Programa por meio do Decreto nº 7.234 de 2010 e suas repercussões para os Programas de Assistência Estudantil.

O segundo eixo desse Capítulo versa sobre a Reforma Universitária, em especial aos processos inerentes à Reforma Universitária que se desenrolam a partir dos anos 2000, período de governos petistas, alcançando sua agudização no que se referem a ações contrarreformistas com a criação em 2007 do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A materialidade do REUNI pauta-se em duas metas principais: a elevação da taxa de conclusão e a elevação da relação professor x aluno, evidenciando a era do acesso ao ensino superior, ou, nas considerações de Lima (2005) o “fetiche da democratização”. A Assistência Estudantil passa a contar com rubricas próprias para o custeio das suas ações, com profissionais diversos, embora insuficientes para o trato das questões do PNAES. Para Nascimento (2013) o caráter da proliferação das ações de Assistência Estudantil exerce “funcionalidade” à agenda governista para a Educação Superior, agenda essa que “exala” os modelos citados por Chauí (1999) e Sguissardi (2009).

[...] a incorporação da assistência à agenda governamental da nova fase de contrarreformas universitárias, implicou na mudança substancial do projeto de assistência estudantil historicamente defendido pelos movimentos sociais da educação. Nesta direção, a **assistência estudantil consentida** expressa o projeto de assistência estudantil restritiva, porque definido nos limites do projeto educacional dominante. (NASCIMENTO, 2013, p. 12 *grifos nossos*).

O terceiro item do segundo Capítulo versa sobre a caracterização das duas universidades federais localizadas no estado da Paraíba, *locus* da pesquisa, em que se buscou proceder à aproximação dos aspectos históricos das IFES pesquisadas, os processos de desmembramentos da UFPB criando a UFCG, as particularidades dos seus estatutos, os Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), os projetos para adesão ao Reuni, guardando sintonia com a temática da Assistência Estudantil. E o quarto item do Capítulo segundo caracteriza os sujeitos envolvidos na pesquisa,

revelando dados de identificação, dados profissionais e institucionais dos técnicos que operacionalizam os Programas de Assistência Estudantil.

O terceiro Capítulo **O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL (PNAES) E A SUA GESTÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) E PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA (UFPB): a partir da perspectiva dos assistentes sociais** centra-se na perspectiva da avaliação realizada em torno dos Programas de Assistência Estudantil implementados nas respectivas IFES. A avaliação das Políticas Públicas e as contribuições do Serviço Social introduzem as discussões desse Capítulo, levando em consideração a relevância da avaliação das Políticas Sociais como mecanismos de aperfeiçoamentos e de fortalecimentos da educação pública. No contexto das Políticas Sociais, a profissão de Serviço Social vem acumulando distintas especificações que a habilita sua inserção nessa temática. O Art. 4º da Lei que Regulamenta a Profissão do Assistente Social estabelece que dentre outras competências do Assistente Social, ele tem propriedade para “[...] - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares” (BRASIL, 1993a).

Nesse Capítulo, levantam-se as problematizações dos assistentes sociais acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e suas interfaces com o Plano de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio, suas concepções, discussões e os desafios dessa relação para a agenda local da Assistência Estudantil nas IFES pesquisadas. Nascimento (2013) antecipa elementos dessa relação ao ressaltar que a ociosidade das vagas das IFES passa a ser enfrentada por meio do REUNI e do ENEM/SiSu, contando com o papel subsidiário da Assistência Estudantil, no entanto, “[...] os recursos destinados às IFES [...] são insuficientes para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil”. (p. 132).

Em seguida, centra a análise em torno das particularidades dos Programas de Assistência Estudantil e suas expressões materiais na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal da Paraíba, levando em consideração a efetivação, contradições, avanços e construções necessárias para qualidade do PNAES. E por fim, as contribuições que a intervenção técnica e política do Serviço Social proporcionam para o fortalecimento do Programa Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em especial, as demandas institucionais que essas IFES colocam para o cotidiano profissional, as repercussões para esses técnicos e as estratégias utilizadas pelos assistentes sociais para o enfrentamento dessas demandas.

Em termos metodológicos, tipifica-se como uma pesquisa social aplicada de caráter avaliativo junto a 11 (onze) assistentes sociais, inseridos como servidores públicos nas Universidades Federais pesquisadas, lotados nos setores que lidam com os Programas de Assistência Estudantil como espaços sociocupacionais para o desenvolvimento das suas atividades. O universo da pesquisa na UFCG² compreendeu a participação de 07 (sete) assistentes sociais distribuídos nos *campi* de Patos [01], de Cajazeiras [01], de Cuité [01], de Sumé [01], de Campina Grande [02] e Sousa [01]. O assistente social do *campus* do município de Pombal não foi pesquisado, uma vez que o mesmo é o autor deste trabalho dissertativo.

A distribuição dos sujeitos pesquisados na UFPB³, 4 (quatro) do total de 05 (cinco) assistentes sociais que integram as equipes dos *campi* dessa universidade participaram da pesquisa, ficando assim a distribuição: João Pessoa [03] e Areia [01]; enquanto os *campi* de Bananeiras e Litoral Norte (Rio Tinto/ Mamanguape) não registra lotação de assistentes sociais nos seus quadros de recursos humanos.

A pesquisa embasou-se na pesquisa bibliográfica, em que se procedeu ao levantamento do estado da arte acerca das categorias temáticas que perpassam o objeto, quais sejam: Crise do Capital, Estado, Política Social, Educação, Reforma Universitária e Assistência Estudantil; na pesquisa documental pautada nas normatizações do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2010), na Constituição Federal Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nos Subsídios para atuação profissional do Assistente Social na Educação (CFESS, 2013), nas diretrizes dispostas na Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993a), no Código de Ética dos Assistentes Sociais (BRASIL, 1993b), REUNI (2007), nos documentos das UFPB e UFCG, entre

² Na época da pesquisa o campus de Sousa apresentava 01 profissional de Serviço Social, atualmente, o referido campus registra a presença de duas assistentes sociais, uma lotada no Sistema Integrado de Atenção a Saúde do Servidor (SIASS) e outra profissional lotada na assistência estudantil.

³ No campus da UFPB em João Pessoa se registra a presença de 04 assistentes sociais, por motivos pessoais, uma das profissionais não aceitou participar da pesquisa.

outros; e na pesquisa social aplicada através da coleta de dados empíricos junto aos assistentes sociais que atuam na Assistência Estudantil.

O referencial teórico-metodológico desse estudo centrou-se no marco da tradição marxista a partir da análise crítica da sociedade capitalista que gera profundas desigualdades. As desigualdades, materializadas nesta pesquisa, expressam “[...] nas situações de retenção e evasão [de alunos] decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010, p.2). Como forma de enfrentamento a tais desigualdades foram criados os PNAES (2007 e 2010), enquanto propostas do Estado brasileiro em relação aos alunos pobres que estudam nas IFES para “[...] minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior [...] contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. (BRASIL, 2010, p.1)

A adoção do método histórico-crítico de cariz marxista permitiu levantar e analisar as mediações que perpassam as contradições, anunciadas por múltiplas expressões da desigualdade vividas pelos alunos pobres das IFES e as formas de enfrentamento engendradas pelo Estado brasileiro no sentido de “[...] viabilizar a igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010, p. 2).

Nesse sentido, “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”. (BRASIL, 2010, p. 3). No arcabouço operacional do PNAES, cabe ao Assistente Social integrante de uma equipe multiprofissional aplicar metodologias de aferição da pobreza para classificar os alunos segundo o seu nível de carência material, de modo a selecionar os “beneficiados” dos Programas Assistenciais.

A adoção do método histórico-crítico possibilitou analisar o PNAES a partir do entendimento de que esse Programa não se propõe a erradicação das situações de desigualdade estrutural em que vivem os alunos pobres, mas, de garantir a superação “[...] das situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010, p.1). Desse modo, a crítica marxista adotada intenta romper com a visão superficial do fenômeno da desigualdade, ou seja, da visão fetichizada e suas representações comuns, ao deslindar a dinâmica e suas contradições que geram essa realidade social. Para tanto, a análise partiu do concreto para o abstrato e deste para o concreto em um movimento dialético de modo a analisar as múltiplas determinações (TANEZINI, 2004) que envolvem o

fenômeno da desigualdade social dos alunos e a atuação profissional do assistencial social em um determinado espaço sócio ocupacional no trato dessa desigualdade.

Em termos das metodologias, optou-se pelas de caráter quanti-qualitativas nas fases de coleta e de análise dos dados. Na fase de coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os assistentes sociais da UFCG e UFPB. A adoção das entrevistas semiestruturadas possibilitou que a entrevista se adequasse de forma mais apropriada à realidade do/a entrevistado/a, favorecendo uma abertura maior dos sujeitos da pesquisa a expor o seu ponto de vista a partir de sua própria experiência e organização dos fenômenos que vive cotidianamente (FLICK, 2004). Para fins operacionais da pesquisa, procedeu-se a uma aproximação metodológica ao Sistema de Indicadores de Avaliação das Políticas Sociais (SIAPS⁴). Tratou-se de uma aproximação metodológica, uma vez que esse Sistema destina-se a investigar uma multiplicidade de variáveis e um amplo número de sujeitos envolvidos.

Esse Sistema utiliza uma metodologia quanti-qualitativa por reunir indicadores objetivos e subjetivos que compõem-se de três medidas avaliativas: análise contextual, análise da relação objeto e *locus*/ sujeitos da avaliação e a avaliação das Políticas Sociais. Essa terceira medida avaliativa processa-se por meio de três indicadores: acessibilidade, qualidade e efetividade.

Para a entrevista, elaborou-se um roteiro de conteúdo flexível à interação estabelecida com os sujeitos durante a pesquisa no campo. O objetivo do roteiro de pesquisa não é apenas guiar as conversas estabelecidas no campo, mas favorecer que o conteúdo das entrevistas seja minimamente homogêneo, possibilitando a análise posterior (COMBESSIE, 2004). É importante salientar que a homogeneização dos conteúdos não se confunde com a padronização de posturas e perspectivas profissionais, mas se refere à estrutura de entrevista que possibilita, em especial, captar tanto os consensos, como dissensos e contradições. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador e transcritas, respeitando-se o anonimato dos sujeitos.

Como um dos objetivos da pesquisa se propôs a levantar e analisar os dados do perfil sócio demográfico dos sujeitos, para tanto se recorreu ao uso de formulário com questões fechadas. Para análise desses dados também se utilizou da análise estatística através da leitura descritiva dos dados objetivos coletados das respostas

⁴ O Sistema de Indicadores de Avaliação das Políticas Sociais (SIAPS) foi criado pela professora do DSS/UFPB Dr^a Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida em 2004.

às questões fechadas mediante o uso de Tabelas, de Gráficos e de Quadros. No tratamento de questões abertas referentes aos dados subjetivos, utilizou-se da análise de conteúdo por categorização temática de Bardin (2006).

Em termos éticos, a pesquisa embasou na nova Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, aprovada em 12 de dezembro de 2012 que dispõe sobre as “[...] diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos” (BRASIL/CNS, 2012, p. 1). Para tanto, foi elaborada a Carta de Anuência para a realização da presente pesquisa, devidamente assinada pelos Magníficos Reitores da UFCG e da UFPB; e foi elaborado e aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto a cada profissional entrevistado antes da realização de cada entrevista, sendo assinado pelo pesquisador e pelo/a entrevistado/a. A esses sujeitos foi assegurado o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento e garantido o anonimato em todas as etapas do estudo; e de que a pesquisa não acarretaria riscos de nenhuma espécie para seus participantes. De modo a comprimir todo o trâmite exigido pelo CNS, a proposta investigativa foi submetida à Plataforma Brasil, direcionando a análise para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, conforme certidão de aprovação desta instância para o desenvolvimento desta Pesquisa, presente no anexo A.

Por fim, a concepção de educação presente neste estudo circunda os fundamentos da linha interpretativa dos elementos conjunturais e estruturais que norteiam a avaliação dos Programas De Assistência Estudantil guardando relação com a perspectiva teórica de Mézaros (2008, p. 45), acerca do papel da Educação no contexto contemporâneo.

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Diante dessa concepção, o assistente social tem claramente demarcados seus horizontes avaliativos no contexto de desmonte de direitos, de desqualificação dos serviços sociais públicos e da forte e incidente intervenção dos organismos internacionais na educação brasileira, tornando-a mercadoria. Contrária a essa direção, esse profissional tem a clareza que “[...] a garantia da qualidade da educação [...] se ancora na perspectiva de uma educação que contribua para emancipação humana [...]. Assim como do desenvolvimento de capacidades intelectuais [...]” (CFESS, 2013, p. 44).

As mediações analíticas realizadas neste estudo inspiradas nas incisivas avaliações dos/as assistentes sociais sinalizam uma perspectiva de Educação que se distancia dos modelos atualmente implementados, em que se verifica:

A noção de qualidade da educação ganha substância política a partir de sua vinculação aos processos de luta pela democracia e por uma cidadania plena, em função de sua nítida vinculação ao projeto de emancipação da classe trabalhadora. (CFESS, 2013, p. 46).

Por fim, acredita-se que a realização deste trabalho investigativo não esgota a análise do objeto de estudo proposto, não apenas em face da sua amplitude, mas, sobretudo, por esse objeto se inserir numa dada realidade social que é eivada de múltiplas contradições e mediações derivadas das dinâmicas sociais, geradoras de processos e práticas sociais que se antagonizam em razão dos interesses fundantes de classes sociais.

1 ESTADO E POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: avanços ou retrocessos?

“[...] não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise”. (NETTO E BRAZ, 2007).

Com base no discurso de crise do capital, Salvador (2010) evidencia o caráter complexo dessa crise como resultado de vários elementos complexos⁵. Para Chesnais (2008) o atual processo de crise apresenta para além do aspecto fenomênico das contradições expressas pelas desigualdades sociais, o capital com sua incansável e devastadora sede por autoreprodução, ou seja, pela valorização do capital.

Essa reoxigenação do capital em busca de novos domínios de extração da mais-valia tentou romper com os limites históricos postos pelo próprio capital. Nesse sentido, a crise atual reveste-se de proporções significativas no tocante ao próprio desenvolvimento da humanidade, uma vez que não há possibilidades da sociabilidade ser pautada pelo atual estágio de barbárie. Está posto, assim, o limite para o desenvolvimento do capital e as saídas e respostas são colocadas atualmente no marco da construção da auto-emancipação humana da classe trabalhadora, sendo necessários também a adoção de estratégias para “superação” das crises do capital.

Como se sabe a constituição do Estado Social, em casos do modelo de *Welfare State*, apresenta conformações peculiares a partir da formação histórica de uma dada sociedade, sobretudo, da relação Capital e Trabalho. Segundo Esping-Andersen (1991), há três regimes de *Welfare State*: o liberal, marcado pela seletividade com ações assistencialistas destinadas aos segmentos mais pobres; o corporativista, direcionado às categorias ocupacionais do trabalho regulado sob a perspectiva do seguro; e, o universalista, perpassado pela lógica social, na perspectiva dos direitos sociais.

Em torno desses regimes, forjaram-se iniciativas de proteção social regulamentadas por alguns países, a exemplo da Alemanha, de inspiração bismarckiana, com o modelo liberal ou residual, caracterizado pela individualização

⁵ “A crise é resultado de um conjunto complexo de elementos, não podendo ser reduzida a uma única causa, como a superprodução ou subconsumo. Mandel (1990) destaca a queda tendencial na taxa de lucros e o aumento da composição orgânica do capital como intensificação de uma crise com múltiplas dimensões”. (SALVADOR, 2010, p. 38).

dos riscos sociais; na Inglaterra (século XIX), a experiência beveridgeana que infundiu os modelos de proteção aos pobres; e o modelo socialdemocrata, adotado pelos países nórdicos. Em torno desse modelo universalista, foi influenciada a seguridade social brasileira preconizada pela Constituição Federal de 1988.

Embora seja perpassado por inúmeras conceituações, de maneira geral, o Estado de Bem-Estar Social representou para a sociedade um conjunto de serviços sociais que antes não eram sistematizados como direitos. Quando esse modelo entra em crise do Capital nos anos de 1970, atrelado à crise do petróleo, à crise financeira e do comércio internacional, emerge a saída estratégica neoliberal para crise que culpabiliza o Estado de Bem-estar Social pela estagnação econômica que passou a se abater nos Estados Nacionais.

No tocante às políticas sociais, as mesmas se configuram na conjuntura brasileira com traços variados. Na análise de Werneck Viana (2000), as políticas sociais assumem um caráter de universalização de direitos de forma excludente. Na perspectiva de Mota (2009), as políticas sociais são mecanismos para o trato das expressões da questão social pautadas em orientações que as compreendem por meio de abordagens que denotam um sentido de exclusão, de ausência de direitos, sem associá-las à origem dessas expressões: o modo de produção capitalista.

A política de educação é alvo dessas configurações macrosociedades. Em especial, o ensino superior é perpassado por reformas universitárias que para além de fortalecerem uma perspectiva de educação pública, potencializam a precarização do ensino, o aligeiramento da formação, fornecendo as bases para a mercantilização do ensino.

Nessa direção, os organismos multilaterais orientam os Estados para o alcance dessa lógica, emitindo uma série de recomendações pautadas em metas permeadas pelos interesses privados. Nascimento (2013, p. 68) destaca o elemento “Produtividade” como chave-mestra nesse processo de consolidação de ideologias que favorecem as políticas privatistas da contrarreforma universitária. Para essa autora,

A nervura dos processos de natureza técnica e ideopolítica que vem se consolidando no espaço universitário pode ser apreendida, na sua concreticidade, pela mediação da categoria produtividade - termo orgânico ao processo produtivo que é expandido para a esfera da reprodução social. No caso da universidade, as medidas contrarreformistas em curso, instauram a lógica empresarial nos

processos de gestão e avaliação desta instituição educacional, fazendo com que os critérios de “produtividade acadêmica” sejam definidos a partir de “valores-fetichê, expectativas e utopias de mercado”.

A sucinta conjuntura contemporânea a título introdutório demonstra a perspectiva teórico-analítica que perpassa o presente Capítulo. A estrutura expositiva deste estudo baseia-se em três eixos: Transformações das Políticas Sociais no século XXI: novidades sem originalidades; A Política de Educação e o Ensino Superior no Brasil sob o fio condutor das Reformas Universitárias e o terceiro; refere-se aos Organismos Internacionais e os Modelos de Universidade. Esses eixos foram analisados na intenção de possibilitar aproximações teóricas de categorias que permeiam as atuais conformações da assistência estudantil brasileira.

1.1 Transformações das Políticas Sociais no Século XXI: novidades sem originalidades

Adotou-se a sistematização da evolução do modo de produção capitalista utilizada por Netto e Braz (2007), que elencam as periodizações históricas: o primeiro estágio do capitalismo inicia-se com a acumulação primitiva até as iniciativas de o capital controlar a produção das mercadorias, comandando, assim, o trabalho com a manufatura (do século XVI a meados do século XVIII – designado de Capitalismo Comercial ou Mercantil); o segundo estágio é designado de Capitalismo Concorrencial (também chamado de “Liberal” ou “Clássico”, a partir da oitava década do século XVIII até o último terço do século XIX). Nessa fase do capitalismo, as mudanças políticas, com a Revolução Burguesa, e técnicas, com a Revolução Industrial, favoreceram a organização da produção através da nascente indústria.

Acerca do capitalismo concorrencial com a nascente indústria, matérias-primas e matérias brutas se fizeram necessárias. Com isso, nessa fase criaram-se as bases para o mercado mundial, muito embora no próximo estágio se verifique o estabelecimento da economia mundial. Existiram amplas possibilidades de negócios para os pequenos e médios capitalistas, e surgiram as lutas de classes (fundadas na contradição entre capital e trabalho).

A série de revoluções na Europa Central e Oriental iniciada a partir de 1848 converte a burguesia em classe conservadora, “[...] seu objetivo passou a ser a manutenção das relações sociais assentadas na propriedade privada dos meios de produção, suportes da acumulação capitalista”. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 175). Essa conjuntura de confrontos na análise de Netto e Braz (2007, p. 173) “[...] influem fortemente no desenvolvimento das forças produtivas”.

O outro estágio, o capitalismo monopolista, traz elementos que impactam a vida desses dois sujeitos, burguesia e proletariado, configurando claramente a transição para uma nova lógica do capitalismo. Netto e Braz (2007, p. 175) afirmam que, além das mudanças sociopolíticas, outros três processos criaram as bases para o novo momento do capitalismo: a Segunda Revolução Industrial (fins do século XIX); o surgimento dos monopólios; um conjunto de mudanças operacionalizadas no papel dos bancos, essas últimas ocorridas nos trinta anos do final do Século XIX. O imperialismo que se desenrola nos últimos anos do século XIX até os dias atuais está subdividido em três fases, segundo Mandel *apud* Netto e Braz (2007): Fase Clássica (1890 a 1940), os Anos Dourados⁶ (do fim da Segunda Guerra Mundial – 1945 - até o início dos anos setenta) e o Capitalismo Contemporâneo (meados dos anos setenta aos dias atuais). Adiante tratar-se-á das especificidades das expressões do capitalismo no cenário contemporâneo.

Entretanto, em todas as fases e/ou estágios do capitalismo, um elemento que as perpassa é a presença de dois atores (burgueses e proletários) que se enfrentam no processo de produção capitalista pela busca desenfreada, pelos capitalistas, por autossustentação desse modo de produção. As considerações de Marx *apud* Netto e Braz (2007) indicam o enfrentamento das duas classes em oposição: a própria natureza dessa relação baseada na separação entre força de trabalho e condições de trabalho reproduz esse enfrentamento, pautada na exploração do trabalhador por parte do capitalista com vistas ao lucro, a mais – valia e a própria relação conflitante do capital (de um lado os capitalistas e de outro, os trabalhadores).

A incontornabilidade do capital é colocada por Mészáros (2002) para o centro do debate, haja vista que o capital não seja “simplesmente uma entidade material”, como também não seja “um mecanismo racionalmente controlável”. Neste, consiste

⁶“O capitalismo posterior à Segunda Guerra Mundial é designado por alguns autores como capitalismo monopolista de Estado (P. Boccara, G. Koslov) e, por outros, como capitalismo tardio (E. Mandel)”. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 192).

“[...] uma forma incontrolável de controle sociometabólico⁷” (MÉSZAROS, 2002, p. 96).

Dada à peculiaridade do sistema capitalista, de ter surgido no decorrer da história como uma “verdade” totalizadora que condiciona todos a se autoajustarem a sua viabilidade produtiva. Ao ponto dos seus adeptos e defensores acreditarem que ele seja democrático, a concebê-lo como permanente ao invés de compreendê-lo como transitório, dado às estimativas de miséria e pobreza, de degradação da vida humana e do meio ambiente, e sem desvelar as causas, mas, apenas entendê-las como meros efeitos manipuláveis da ordem vigente⁸. Essa incontrolabilidade do sistema decorre da própria lógica interna que o legitima, ou, nas palavras de Mézaros (2002), nas fraturas e/ou defeitos estruturais que o impossibilitam de conferir um status unitário das partes que o constituem.

A sociabilidade capitalista apresenta os seus limites na própria apropriação privada da riqueza socialmente produzida, nas contradições provocadas por esta máxima levada ao extremo, devido à própria incontrolabilidade do capital que, segundo Mézaros (2002), é produtora da barbárie atual. A socialização coletiva do trabalho é atualizada ao máximo pelos novos domínios do capital que reatualizam velhas formas de extração do sobreproduto social e emergem novos condutos de parasitismo da força de trabalho, que se solidarizam numa perspectiva única de valorização incessante do capital, revelando o que sinaliza Mézaros *apud* Netto (2010, p. 1): “[...] o estágio atual da produção capitalista é necessariamente destrutivo”.

A história tem demonstrado que essa forma de acumular capitais não ocorre sem percalços, se é que se podem classificar as crises econômicas do capitalismo. Segundo Netto e Braz (2007), a história do capitalismo está associada a uma sucessão de crises econômicas, as quais ganharam um caráter mundial. As mais expressivas foram a do século XIX, a que ocorreu em 1873; no século XX, a crise de 1929 e, ao longo desse século e na entrada do século XXI, ocorreu a alternância da prosperidade e depressão do capitalismo.

⁷ “[...] ou seja, um sistema que, por sua própria natureza, ‘escapa a um significativo grau de controle humano’, de tal modo que, se transforma numa potencia social ‘totalizadora’ que é ‘irrecusável e irresistível’, isto é, uma potencia à qual ‘inclusive os seres humanos, devem, se ajustar, e assim provar a sua ‘viabilidade produtiva’, perecer caso não consigam se adaptar” (ANDRADE, 2012, p. 19)

⁸ Para um maior detalhamento da defesa do sistema capitalista conferir a Parte I, Capítulo 3 “Soluções para a incontrolabilidade do capital, do ponto de vista do capital” no Livro *Para Além do Capital: Rumo a uma teoria de transição*, de István Mézaros.

A análise teórica e histórica do MPC comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contribuições inerentes ao MPC, a crise é constitutiva do capitalismo: **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise**. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 157, *grifos nossos*).

Para além do entendimento de que as crises econômicas confluem para a naturalização, esses autores chamam atenção para as estratégias presentes nas ideologias burguesas que fornecem explicações para os trabalhadores, transformando o significado dessas crises “[...] como algo imprevisível, parecido a um acidente da natureza que escapa ao controle da sociedade [...]” (idem, p. 157).

A crise tem uma motivação que é própria da dinâmica contraditória dos sujeitos interessados pela lógica do capitalismo, pois ela sinaliza um caráter contraditório que se expressa pela “[...] acumulação do capital. [...] porque os interesses do capitalista entram em frequente oposição, mais ou menos aguda, com seus interesses enquanto integrante da classe capitalista”. (SALAMA; VALIER *apud* NETTO; BRAZ, 2007, p. 158).

De acordo com Netto e Braz (2007, p. 160) há, três elementos que se imbricam para que a prosperidade econômica seja interrompida, muito embora não exista uma única causa, motivo pelo qual se entende que as crises decorrem de processos pluricausais. Seguem os principais elementos: anarquia da produção baseada na falta de planejamento global do que é produzido pelos capitalistas; queda da taxa de lucro definindo-se como uma contra tendência do Modo de Produção Capitalista, que foge da vontade do capitalista por sua busca incessante por lucro; e subconsumo das massas trabalhadoras atreladas ao baixo poder aquisitivo para adquirir os produtos colocados à disposição para compra no mercado, ocorrendo um descompasso “[...] entre a magnitude da produção de mercadorias” e a impossibilidade “[...] das massas trabalhadoras não disporem de meios para comprá-las” (idem, p. 161).

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram interesses por parte de economistas e por outros estudiosos pela teoria dos ciclos de crescimento e declínio da economia. O debate das Ondas Longas foi iniciado em 1920, por meio do russo

Kondratieff⁹, sendo que Mandel resgata esse debate em 1972, com base na teoria do valor de Marx e dos longos períodos de contração e expansão do capitalismo.

[...] Esse desenvolvimento corresponde, mais precisamente, a uma unidade dialética de períodos de equilíbrio e períodos de desequilíbrio, cada um desses elementos dando origem à sua própria negação. Cada período de equilíbrio conduz inevitavelmente a um desequilíbrio, que por sua vez, após certo tempo, torna possível um novo e provisório equilíbrio. Mais ainda, uma das características da economia capitalista é que não apenas as crises, mas também o crescimento acelerado da produção – não apenas a reprodução interrompida, mas também a reprodução ampliada -, são governadas pelas rupturas de equilíbrio. Existem igualmente poucas dúvidas de que as leis de movimento do modo de produção capitalista conduzam a tais desequilíbrios constantes. (MANDEL, 1982, p. 17)

Para Mandel, as crises da acumulação capitalista não estão atreladas a fatores monocausais. Elas advêm de um conjunto de processos do ciclo econômico: “[...] o aumento, queda e revitalização da taxa de lucro tanto corresponde aos movimentos sucessivos da acumulação de capital, como os comandam” (MANDEL, 1982, p. 76). O autor dá ênfase aos aspectos tecnológicos com a adoção de um plano de compras de maquinários novos de uma única vez, observando um pacote de medidas para pressionar os custos de produção para baixo, adotando assim estratégias para renovação do capital fixo.

Acerca do caráter estrutural da crise do capital, esta se apresenta para além de uma “crise de confiança” como desejam muitos analistas, sobretudo representado pela ideologia do grande capital ou de uma crise no âmbito da financeirização da economia. Decerto, essa crise reveste-se de uma proporção devastadora e expõe de forma clara os limites históricos do capital. Os limites da produção capitalista se encontram no próprio processo de constituição da valorização do capital, ou seja, no próprio capital. Com base nas determinações histórico-concretas do capital, em especial nos marcos do sistema capitalista, é que se tem o agudecimento dos processos incansáveis e ininterruptos de valorização que conformaram no atual estágio de esgotamento de seu desenvolvimento.

⁹De acordo com Almeida; Melo (2013, p. 01) “O primeiro a discutir, convencionalmente, a teoria das “ondas longas” foi o economista russo Kondratieff. Pesquisando na década de 1920 as estatísticas de produção industrial - consumo, preços, juros e salários - da Grã-Bretanha, Estados Unidos e França, Kondratieff foi o primeiro a registrar esses ciclos longos exatamente no período da maior crise da economia capitalista.”.

Os elementos que caracterizaram o fenômeno da crise do capital encontram vinculações para seu desenvolvimento nas transformações societárias que passaram a ocorrer da década de 1970 aos dias atuais, expressando a terceira fase do capitalismo designada de Imperialismo, especificamente o terceiro momento dessa etapa denominada de capitalismo contemporâneo segundo Mandel *apud* Netto e Braz (2007).

Trata-se do modo de produção capitalista, de caráter flexível, nos termos de Harvey (2009), existente de 1973 até os dias atuais, que contribui para “[...] um renovado cenário do capitalismo mundial”, para Duriguetto e Montañó (2010, p. 180). Nas considerações de Netto (2012, p. 416), a flexibilização (da produção e das relações de trabalho), a desregulamentação (das relações comerciais e dos créditos financeiros) e a privatização (do patrimônio estatal) identificam as exigências do grande capital para redesenhar “[...] amplamente o perfil do capitalismo contemporâneo”.

Nesse sentido, destaca-se a importância de processos que demarcam as peças que dão engrenagem à cena contemporânea, a exemplo do papel de protagonista de países como Japão e dos países que formam os Tigres Asiáticos: Hong Kong, Cingapura, Coreia do Sul e Taiwan (Formosa). Esses países constituem um novo bloco econômico baseado no atual modelo de produção, chamado por uns de Toyotismo, por outros de Ohnismo e, ainda, por Modelo Japonês com caracteres que o tornou atrativo frente à conjuntura de crise econômica. Esse modelo reúne força de trabalho barata, produção enxuta, incentivos trabalhistas e sindicais, baixos custos na produção com a implementação dos sistemas *Kanban* e *Just in time*, incentivos fiscais por parte do Estado e uma forte política de exportação, de acordo com as considerações de Duriguetto e Montañó (2010).

Com a crise do modelo de regulação keynesiano, no qual se previa, dentre outros elementos, uma política de pleno emprego, políticas sociais ampliadas como mecanismo de estímulo ao consumo, para não citar as transformações ocasionadas pela crise econômica da década de 1970, que determinaram a mudança do modelo de produção capitalista (do padrão fordista para o flexível), entrando em cena o capital financeiro.

Iamamoto (2008) relatou a parceria que se instaurou entre as empresas industriais e as financeiras, que contaram com o apoio logístico dos estados nacionais, perspectiva sinalizada por Duriguetto e Montañó (2010), em que os

Estados nacionais passaram a subsidiar as megafusões que ocorreram a partir de 1970, se confrontando com a política regulacionista do Estado Social. Para Iamamoto (2008, p. 109), essas são as reais características do capital financeiro:

A esfera estrita das finanças, por si mesma, nada cria. Nutre-se da riqueza criada pelo investimento capitalista produtivo e pela mobilização da força de trabalho no seu âmbito, ainda que apareça de uma forma fetichizada, como já anteriormente elucidado. Nessa esfera, o capital aparece como se fosse capaz de criar “ovos de ouro”, isto é, como se o capital-dinheiro tivesse o poder de gerar mais dinheiro no circuito fechado das finanças, independente da retenção que faz dos lucros e dos salários criados na produção. O fetichismo das finanças minem seus alicerces ao absolverem parte substancial do valor produzido.

A crise do bloco soviético, segundo Netto *apud* Duriguetto e Montañó (2010), apresenta duas expressões: o Colapso do Socialismo Real (1989) e a Crise do Capitalismo Democrático do *Welfare State*, fortalecendo, assim, a economia capitalista, à qual os países que compunham o bloco soviético trataram de se incorporar. Essa “adesão” caiu como uma luva, haja vista a situação de crise capitalista com a superprodução, encontrando, dessa forma, uma maneira de escoá-la com a entrada desses novos mercados (países). Outras características, a exemplo da utilização de mão-de-obra barata, são a distribuição de mercadorias para os novos mercados e a abertura de novas fronteiras comerciais que conformam o capitalismo na atualidade, denominado por Chesnais (2000, p. 18), mundialização do capital.

Este regime de acumulação é apenas viável contanto que tenha uma *base internacional* tão larga quanto possível. As formas concentradas de dinheiro buscando investimentos financeiros vantajosos devem, ao mesmo tempo, atrair incessantemente liquidez acrescida para os mercados financeiros onde acontecem as operações mais numerosas e mais vantajosas, desdobrando-se mundialmente para se inserir em mecanismos locais de captação de frações de valor e de mais-valia – ou de “riquezas”, se estes termos incomodam – que começaram por tomar forma de receitas primárias. Para captar juros sobre títulos da dívida pública ou vir a partilhar sobre o lucro industrial por dividendos e juros de empréstimos a empresas sobre uma base mais larga que sua economia doméstica, é preciso se posicionar no exterior.

A citação acima caracteriza a atual configuração contemporânea em que se vive, na qual o capital se faz presente em todos os lugares do mundo, com sua

capacidade centralizadora e usurpadora de direitos dos trabalhadores, fragilizando as soberanias nacionais. Nesse conteúdo, ressurge a dimensão sociocultural de apassivar os sujeitos, sem o debate necessário acerca de processos, a exemplo da reestruturação produtiva, da questão social, das concepções pós-modernas, dentre outras.

Essas características trazem para as relações de produção e de reprodução social transformações que impactam e forçam posturas profissionais comprometidas com tais práticas, afetando, também, o lado político das ações dos sujeitos, pois a flexibilização do modo de produção retira e desestabiliza qualquer relação conflitiva típica das duas classes historicamente constituídas: proletários e burgueses, em que o aspecto político das ações passa a existir com fragilidades, conforme asseveram Mota e Amaral (2008, p. 30) “[...] fraturando suas formas históricas de organização e esgarçando uma cultura política que comporta alternativas à ordem do capital”.

A ideia do pensamento único¹⁰ lembrada por Mota e Amaral (2008), ganha materialidade de tal forma que os próprios trabalhadores é que passam a ratificar e espriarem referida ideologia. As novas configurações desse modo de produção parecem funcionar como um encanto, no sentido de que com a flexibilização da produção existe a prerrogativa de o trabalhador produzir de onde estiver, sem o controle de produção tão característico do período de produção fordista, sem regulamentação, sem cobertura dos direitos sociais.

A luta dos trabalhadores é reconfigurada nessa conjuntura ofensiva ao trabalho, dada às modificações no padrão de produção, levando a crise e a desarticulação de diversas organizações anticapitalistas, partidos comunistas, organizações sindicais e operárias, o que contribui para o surgimento, em meados do século XX, dos chamados “Novos Movimentos Sociais” (NMS).

Segundo Duriguetto e Montaño (2010), esses movimentos surgem como um complemento aos movimentos tradicionais, posto que esses não conseguiram materializar um projeto societário, começando a aparecer o movimento mundial de protesto contra a guerra dos Estados Unidos, no Vietnã, o “Maio Parisiense” de 1968, os movimentos ecológicos, urbanos, antinucleares, feministas, dos homossexuais, pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e outros tantos.

¹⁰ ”Invoca a modernidade das mudanças e a irreversibilidade dos processos de ajustes, amparados no neoliberalismo, no pragmatismo econômico e no progresso técnico como motor da reestruturação produtiva.” (MOTA; AMARAL, 2008, p. 30)

Os autores citados acima resgatam a análise que Bihr realiza acerca dos “novos movimentos sociais”.

a) Seu campo de mobilização e as questões de suas lutas situam-se geralmente fora da esfera imediata do trabalho e da produção, e seus protagonistas mantêm, em geral, uma relação de indiferença, ou mesmo de hostilidade em relação às formas organizacionais e as referências políticas e ideológicas do movimento operário, os de orientação socialdemocrata ou os orientação pró-soviética (por terem se preocupado apenas com problemas relativos à troca e ao uso da força de trabalho nos limites da relação salarial e/ ou da questão de classe); b) esses novos movimentos sociais também, em geral, possuíam uma postura “anti-Estado” e “antipartidos políticos”. (DURIGUETTO; MONTAÑO, 2010, p. 265)

As caracterizações da contemporaneidade, citadas acima, encontram uma justificativa teórico-epistemológica adotada desde meados do século XX, quando desqualifica o programa da Modernidade em função do movimento pós-moderno nos termos de Netto (2012), legitimando hábitos e práticas sociais funcionais ao capitalismo nas considerações de Cantalice (2013).

Na compreensão de Netto (2012, p. 420) o movimento pós-moderno favorece a pulverização das classes sociais antigas e às realidades microssocietárias, desaguando no movimento “[...] entre o cosmopolitismo e o localismo/singularismo, entre a indiferenciação abstrata de “valores globais” e particularismos fundamentalistas”. A desqualificação da esfera pública numa perspectiva universalizadora é esmagada em defesa das individualidades, da transitoriedade e da capacidade do mercado propiciar as coberturas das necessidades humanas individuais.

O discurso do neodesenvolvimentismo ressoou também no cenário contemporâneo, especificamente no século XXI. Segundo Castelo (2012) há três correntes que o justifica: a primeira, denominada de Macroeconomia estruturalista do desenvolvimentismo, tem como eixo central a primazia do mercado e a atuação do Estado nas possíveis debilidades do mercado; a segunda corrente, denominada de pós-keynesiana, guarda sintonia com a primeira, pelo fato do Estado funcionar como aparato frente às suas próprias insuficiências; e a terceira corrente tipifica-se como social-desenvolvimentista, afirmando o mercado interno, via aumento do consumo em massa.

Castelo ainda ressalta as atuais propostas governamentais de Lula e Dilma sob a denominação de políticas neodesenvolvimentistas implementadas no país, chamando atenção para a absorção dessas políticas por estudiosos renomados e colocando em evidência outros teóricos que fazem uma leitura que contraria o referido desenvolvimentismo, ou melhor, neodesenvolvimentismo. Destacam-se considerações de Viana *apud* Castelo (2012, p. 630) sobre essa questão

O que se tem hoje é uma tecnocracia animada pela aspiração de desenvolver, maximizar, robustecer o capitalismo brasileiro e inscrevê-lo de forma mais presente e vigorosa no cenário do capitalismo mundial. O nacional-desenvolvimentismo tinha uma conotação emancipatória, diferente de hoje. A conotação nacional desse desenvolvimentismo atual é fraca. O tema forte nele é o desenvolvimentismo da ordem burguesa no Brasil.

Os processos atrelados às conformações que os modos de produção capitalista adquiriram ao longo dos séculos; os ataques violentos aos movimentos sociais, desarticulando-os; as sucessivas crises do capital e as características atuais dos Estados nacionais revelam, segundo Mészáros *apud* Netto (2012), processos destrutivos, barbarizando a vida social e a natureza, conforme se verifica na descrição dos dados citados no início deste Capítulo.

Com base na crise do capital e nas estratégias para o seu enfrentamento, conforme afirmou Petrella (2001), foi criado um novo modelo, retornando à ortodoxia liberal, intitulado de neoliberalismo. Nas décadas de 1970 e 1980 aconteceu o espraiamento das teorias neoliberais nos países da Inglaterra (com a era Thatcher), nos Estados Unidos (era de Reagan), na Alemanha, Dinamarca, demais países da Europa e países da América Latina, a exemplo do Chile.

Para Soares (2000, p. 12), o neoliberalismo firma-se como um ajuste das economias, trazendo consigo inúmeros desdobramentos para o campo social, “[...] inclui por (definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista [...]”. Configurando-se como base para o enfrentamento da crise do capital e para a reanimação do capitalismo, por meio das altas taxas de crescimento, iguais às verificadas na época de ouro.

Na América Latina, seguindo a experiência do Chile, outros países incorporam a ideologia neoliberal como a Bolívia, México, Argentina e Brasil. Em cada país as configurações histórico-sociais e econômicas são diferentes, mas,

mesmo considerando as particularidades, acabaram prevalecendo as diretrizes neoliberais do capital. De modo a atender os interesses do capital, esses países passaram a adotar inúmeras medidas econômicas e sociais urdidas pelo mercado estipuladas pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), assinalando as reconfigurações do tamanho e do papel do Estado.

A reforma do Estado configura-se como um dos instrumentos de materialização do receituário neoliberal, derivadas das propostas elencadas pelo Consenso de Washington¹¹, pela globalização e pelas políticas locais. A questão central foi o fim dos protecionismos e particularismos dos Estados nacionais em razão da internacionalização do capital e do maior controle dos países periféricos pelos países centrais. No Brasil, as ideias neoliberais se disseminaram na década de 1990, com o Presidente Fernando Collor de Mello, seguido pelos demais presidentes Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e a atual presidenta da República, Dilma Vana Rousseff.

O período de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) caracterizou-se pelo coroamento do neoliberalismo durante os seus dois mandatos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. Fernando Henrique Cardoso legitimou o Plano Real, do qual foi o mentor enquanto Ministro da Fazenda na gestão de Itamar Franco, 1992 a 1994. O Plano Real visou à aproximação às propostas do Consenso de Washington, bem como a valorização do câmbio e a abertura comercial. O ministro Bresser Pereira, peça-chave do governo FHC, dirigente da equipe que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Estado (MARE), buscou justificar o ajuste promovido, por compreender que o Estado do século XXI seria o Estado Social Liberal, “[...] fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará os seus serviços sociais e científicos principalmente por meio das organizações públicas não estatais competitivas [...]”. (CAVALCANTI, 2001, p.98).

O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo extinto Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) e aprovado em setembro de 1995, contemplando como principais proporções “[...] ajuste fiscal duradouro, reformas

¹¹O consenso de Washington sinalizava reformas estruturais e institucionais conduzindo para “a desregulação dos mercados financeiros e do trabalho, a privatização das empresas e dos serviços públicos, a abertura comercial, e a garantia do direito de propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica e dos serviços” (FIORI, 2002, p. 86).

econômicas orientadas para o mercado, [...], acompanhadas de uma política industrial e tecnológica que fortaleça a competitividade [...]”. (BEHRING, 2003, p. 178); e ainda de maneira clara essas reformulações do Estado também buscam reformar “[...] a Previdência Social, inovação dos instrumentos de política social, e reforma do aparelho do Estado, [...]”. (BEHRING, 2003, p. 178).

As reformas do Estado, conforme indicou Behring, significaram uma contrarreforma, haja vista que quando se refere ao termo reforma, subentende-se mudança de uma situação, sendo constatado que se tratou de novas impressões na forma de administrar, reduzindo o papel do Estado e ampliando as possibilidades de regulação do mercado. O Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação. Sendo estranho a cada burguês e a cada trabalhador explorado, individualmente tomado, é, ao mesmo tempo, elemento necessário de sua constituição e da reprodução de suas relações sociais (MASCARO, 2013).

O Estado, na relação capital/trabalho, surge como um terceiro elemento imbricado numa relação conflituosa que ora está separado, ora misturado às classes sociais, constituindo-se como um elemento que garante a reprodução do capital: “[...] o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho” (MASCARO, 2013, p. 18). Na análise de Andrade (2013, p. 21), com base nas observações de Mészáros, o Estado é chamado para “[...] retificar a carência de unidade entre [...]” a separação entre produção e controle; fragmentação entre produção e consumo e a oposição entre produção e circulação¹².

¹²Andrade (2012) qualifica os três momentos de defeitos estruturais do capital citados acima, com base nas considerações de Mészáros: “Quanto à separação entre ‘produção e controle’, por exemplo, o Estado Moderno, por meio do seu aparato ‘legal’, isto é, da sua estrutura jurídica, contribui para que o capitalista exerça a ‘tirania nos locais de trabalho’. Ou seja, uma vez que sanciona e protege, de um lado, ‘o material alienado e os meios de produção’ e, do outro, ‘suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital’, ele permite que os desacordos constantes’ inerentes à relação entre capital e trabalho no circuito produtivo sejam atenuados até o ponto de não comprometerem a extração do trabalho excedente”. (p. 21, grifo do autor). “No que concerne ao segundo defeito estrutural do sistema capital, produção e consumo, (...) sua função retificadora acompanha a necessária e continua afirmação ideológica da ordem estabelecida por meio do apelo ideológico ao consumo”. (p. 22, grifo do autor). Quanto ao terceiro defeito estrutural, a oposição entre produção e circulação a autora reforça o papel decisivo do Estado para a existência do capital e afirma que o Estado adota um sistema de duplo padrão: “em casa (nos países ‘metropolitanos’ ou ‘centrais’ do sistema do capital global), [promove] um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora – associado à democracia liberal – e, na ‘periferia subdesenvolvida’, um governo maximizador da exploração, implacavelmente autoritário (e, sempre que preciso, abertamente ditatorial), exercido diretamente ou por procuração)”. (MÉSZÁROS *apud* ANDRADE, 2012, p. 23).

Nesse contexto, as políticas sociais assumem especificidades que transitam na relação capital/trabalho tendo como eixo articulador o Estado. Behring e Boschetti (2007, p. 47) sinalizam que sua origem está “relacionada aos movimentos de massa socialdemocratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX [...], sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista”. Essas autoras ressaltam que as sociedades pré-capitalistas não privilegiavam as forças de mercado e as mesmas tomavam para si algumas responsabilidades sociais, contudo, o fim era manter a ordem social e punir, dificultar, restringir a vagabundagem. Legislações inglesas que antecederam a Revolução Industrial conviveram com ações de caridade e ações filantrópicas de entidades privadas e da Igreja, tecendo as protoformas das políticas sociais por meio do Estatuto dos Trabalhadores, de 1349, Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563, Lei dos pobres elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601, Lei de Domicílio (Settlement Act), de 1662, Speenhamland Act, de 1795 e a Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (Poor Law Amendment Act), de 1834.

Os conteúdos ideológicos dessas legislações não estavam desvinculados dos interesses da ordem vigente. Behring e Boschetti (2007), cita outros autores que analisaram o conteúdo ideológico dessas legislações, sinalizando que essas leis estabeleciam a coerção do trabalhador, ao atrelar os mesmos à obrigatoriedade de vender a sua força de trabalho por qualquer valor e coibir a mendicância (CASTEL, 1998), com caráter punitivo, repressor sem perspectiva de proteção (PEREIRA, 2000). As leis promulgadas até 1795 (Poor Law, de 1601, a Lei de Domicilio, de 1662 e a Speenhamland Act, de 1795), no entendimento de Polanyi (2000) e Castel (1998), tinham como objetivo manter a ordem de castas e evitar a livre circulação da força de trabalho sendo estimulada com a nova Lei dos Pobres, de 1834, pois no contexto da Revolução Industrial as estratégias eram criar as bases para a liberação de mão-de-obra vital para o mercado.

O perfil de quem deveria receber a assistência estava bem definido entre “pobres ‘merecedores’ - aqueles comprovadamente incapazes de trabalhar e alguns adultos capazes considerados pela moral da época como pobres merecedores, em geral, nobres empobrecidos” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 49) e do outro lado os “[...] pobres ‘não merecedores’ - todos que possuíam capacidade, ainda que mínima, para desenvolver qualquer tipo de atividade laborativa”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 49). O aspecto da caridade e do favor, se apresentava como

marca registrada na assistência prestada, longe de uma perspectiva do direito, segundo as autoras citadas. A Lei Speenhamland, de 1795 e a nova Lei dos Pobres, de 1834 têm especificidades que repercutem na contemporaneidade dos formatos das políticas sociais, conforme quadro ilustrativo.

QUADRO 1: Especificações acerca das características das legislações: Lei Speenhamland, de 1795, e New Poor Law (Nova Lei dos Pobres).

Lei Speenhamland de 1795	New Poor Law (Nova lei dos pobres)
a. Garantia de assistência social a empregados e desempregados que recebessem salários abaixo de determinado recebimento; b. Fixação do trabalhador na região; c. Por garantir o “direito a viver” impediu o estabelecimento da lógica mercantil competitiva	a. Revogação dos direitos assegurados pela lei Speenhamland; b. Sistema de salário baseados no livre comercio, sendo abolido o “direito de viver” onde a assistência foi relegada para a filantropia; c. Primazia do receituário liberal do trabalho como sendo exclusiva de renda

Nota: quadro sistematizado a partir das exposições de Behring e Boschetti (2007, p. 49 -50).

Conforme salientado anteriormente, a generalização das políticas sociais se deu na transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista (NETTO; BRAZ, 2007), momento histórico que se verifica o trato da questão social. O cenário econômico com crises sucessivas do capital no seu período clássico (1891, 1900, 1907, 1913, 1921, 1929 e 1937-1938)¹³ e a dimensão política dos trabalhadores¹⁴ põem na ordem da época o trato da questão social, que, no entendimento de Iamamoto; Carvalho *apud* Santos (2012, p.25),

[...] não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e da repressão.

¹³Periodização citada por (NETTO; BRAZ, 2007, p. 192).

¹⁴ A classe trabalhadora começa a questionar a condição de exploração a que estavam submetidos a partir do século XIX, sinalizou-se neste trabalho, especificamente na nota de rodapé nº 01 a revolução de 1848. Mas é no final do século XIX e início do século XX que a organização da classe trabalhadora foi decisiva para o estabelecimento do Estado Social no dizer de Behring e Boschetti (2007, p. 63).

Gomes (2010, p.93) ressalta que na literatura do Serviço Social “[...] existem concepções e compreensões variadas em torno da denominada questão social”. A mesma recupera os apontamentos de Mota (2009) em quem as compreensões vêm se afastando “[...] da relação entre pauperização dos trabalhadores e acumulação capitalista, para ser identificada genericamente com as expressões objetivas da pobreza”. Mota (2009, p. 32) realiza uma crítica a Pierre Rosanvallon, no entendimento do que seja a “nova questão social”, no sentido de que, para esse autor, com o fim do Estado Providência e com os indicativos de novas desigualdades sociais, a exemplo de “[...] condutas incivis, resultantes da desagregação do modelo familiar, de novas formas de violência, expressões da crise de civilização e do indivíduo.” (FITOUSSI; ROSANVALLON *apud* MOTA, 2009, p.43) dão materialidade à questão posta¹⁵. Outro estudioso é Castel (1998) que trata a questão social admitindo-a como uma nova questão social, no entanto, envereda por outra referencia teórico-metodológica, tendo o trabalho como elemento na construção da sociabilidade, onde o mesmo questiona a centralidade hoje do trabalho¹⁶.

Após essas breves considerações sobre a questão social, assinala-se que, para o trato desta, a política social é introduzida pelas ações dos Estados nacionais no final do século XIX. Faleiros (2000, p. 52) elucida que a “[...] população alvo das políticas sociais não são os indivíduos isolados, mas a força de trabalho para o capital, nas melhores condições possíveis de acordo com a correlação de forças sociais”. Nesse sentido, o autor citado entende a política social como elementos que garantem, numa relação contraditória e dialética, a manutenção da capacidade do trabalho.

O capital, para conseguir manter seus níveis de desenvolvimento e para conseguir sobressair das suas crises, recorre à exploração do trabalho, às

¹⁵Diz Mota (2009) “Ao apartar a questão social das suas determinações históricas, Rosanvallon deposita um novo “contrato social” – portanto, na esfera “cultural” e superestrutural – os mecanismos de seu enfrentamento, destacando a renda mínima de inserção como expressão do que denomina de direito individual de inserção (ROSANVALLON, 1998, p. 131-2). Advoga que a consideração da nova questão social “obriga à reconsideração das expressões habituais do contrato social, a reformular a definição do que é justo e equitativo, a reinventar as formas da solidariedade social. (ROSANVALLON, 1998, p.26 *apud* MOTA, 2009, p.42).

¹⁶ Recorrendo à análise de Mota (*ibid*, p. 44) a mesma ao avaliar a lógica do pensamento de Castel em torno da questão social a mesma eludida aspectos do pensamento do mesmo: “[...] as mudanças no mundo do trabalho, segundo ao autor citado, é responsável pelo aumento dos miseráveis e dos excluídos, ou seja, dos “trabalhadores sem trabalho”, questão fundamental que enfraquece a sociedade salarial, donde a emergência de uma “nova questão social”.

inovações tecnológicas, e, sem dúvida, ao fundo público. Oliveira (1988, p. 01) ressalta esse processo, tomando como parâmetro de análise o *Welfare State*:

[...] pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactuadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais". (p. 01).

Dessa feita, as políticas sociais vêm ganhando escopo na conjuntura brasileira, com traços bem definidos e variados. Por exemplo, Werneck Viana (2000) trata da universalização de direitos de forma excludente¹⁷, apontando uma vinculação da proteção social brasileira com o sistema americano de proteção social, observando-se uma americanização perversa¹⁸ da seguridade social, com traços do lobismo¹⁹, em expansão nas políticas sociais brasileiras.

Outra perspectiva de análise no conjunto das políticas sociais que integram a seguridade social (assistência social, previdência e saúde) encontra vinculação no pensamento de Mota (2009) acerca das abordagens da questão social, que ora a tratam como exclusão, ora como objeto de política social, ora como ausência de cidadania e direitos, ora como desemprego e onde as análises se desvinculam das mediações entre pauperismo e capitalismo, conforme aludido anteriormente. Ainda de acordo com Mota (2009, p. 141), a política de assistência social é apresentada "mais do que uma política de proteção social, se constitui num mito social"²⁰.

¹⁷O termo foi encontrado em Werneck Viana (2000, p.169) a mesma resgata numa nota a conceituação de Faveret e Oliveira (1990) sobre a expressão universalização excludente, que em linhas gerais, diz respeito que na medida em que se ampliam direitos sociais de maneira universal ocorre a precarização dos serviços existentes.

¹⁸ Na análise de Werneck Viana (*ibid*, p. 151-152) observa-se que "o projeto modernizador implantado durante o autoritarismo pós-64- sem dúvida um projeto de expansão do capitalismo brasileiro -, implicou o desencadeamento de um processo de "americanização" da proteção social, nítido no campo da saúde, mas facilmente generalizável para toda a política pública voltada para o social".

¹⁹ Acerca da expressão pode-se verificar com riquezas de detalhes teóricos em Werneck Viana (2000), em que a autora problematiza as características do neocorporativismo na conformação das políticas sociais tomando por base o caso americano, donde encontra um conjunto de elementos que dão concretude ao lobby como uma pratica tipicamente americana que ressoa nas políticas sociais brasileiras.

²⁰ Essa expressão denota a conformação que a política de assistência social brasileira assumiu ao longo dos anos, pois, nas palavras de Mota (2009, p. 141) "Na impossibilidade de garantir o direito ao trabalho (postulado inexistente na sociedade regida pelo capital), seja pelas condições que ele assume contemporaneamente, seja pelo nível de desemprego, ou pelas orientações macroeconômicas vigentes, o Estado capitalista amplia o campo de ação da Assistência Social ao mesmo tempo em que limita o acesso à saúde e à previdência social públicas. Não se trata de uma

A concepção de Seguridade Social defendida pelo Conjunto CFESS-CRESS no XXIX Encontro Nacional CFESS-CRESS, na cidade de Maceió (AL), entre os dias 3 e 6 de setembro de 2000, originou o documento intitulado “Carta de Maceió”, que segue um resumo dos pontos que direcionam a concepção de seguridade social realizada por Behring (2010, p. 153):

Campo de luta e de formação de consciências críticas em relação à desigualdade social no Brasil e de organização dos trabalhadores; é um terreno de embate que requer competência teórica, política e técnica; que exige uma rigorosa análise crítica da correlação de forças entre as classes e segmentos de classe e que força a construção de proposições que se contraponham às reações das elites político-econômicas do país.

Behring (2010), levando em consideração essa definição, contextualiza as políticas sociais situadas numa relação dialética, permeadas por avanços e limites decorrentes da política econômica e da conjuntura política, encerrando uma “hemorragia de sentidos²¹”, que dá materialidade às políticas sociais, conforme as características seguintes.

A política de assistência social não é desqualificada, sendo fundamental reconhecer a existência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No entanto, é preciso “[...] ultrapassar o patamar de política fortemente focalizada, o que passa por um financiamento consistente e pela resistência às tendências neoconservadoras que se apropriam do SUAS [...] (RODRIGUES *apud* BEHRING, 2010, p. 155); substituição do cidadão portador de direitos pelo cidadão consumidor, com capacidade de conseguir renda e consumir; acirramento do trinômio do neoliberalismo: privatização, focalização e descentralização; desvio do foco das políticas sociais, no sentido de não ter o trabalho como eixo orientador; o caráter de classe é substituído pelo agrupamento de famílias e sua total responsabilização pela sua condição e inserção no modo de produção e reprodução do capital; fetichização da iniciativa privada por meio das fundações estatais e das organizações sociais e com relação aos programas de transferência de renda, ocorre “[...] um congelamento da condição de pobreza, sem porta de saída, ou com porta de saída pelos fundos

visão estreita ou residual da política de Assistência Social – seja ela concebida como política setorial ou intersetorial – o que está em discussão é o estatuto que ela assume nessa conjuntura”.

²¹Expressão citada pela autora com base em Daniel Bensaid do livro Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

[...]”, conforme Siqueira *apud* Behring (2010, p. 169). Acrescenta-se, ainda, a mercantilização da saúde e a satanização do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como o tratamento que a educação, sendo alvo de investimentos do capital privado, dentre outras características de outras políticas públicas que convivem com as demandas da população e a precarização por parte do Estado, no oferecimento desses serviços.

As novas análises sobre as políticas sociais que se tem presenciado nas normas técnicas e documentos oficiais do governo Brasileiro revelam dentre outros aspectos: a focalização para a responsabilidade na família por sua condição social, econômica e política; as políticas de emprego e renda que potencializam os sujeitos por meio de cursos profissionalizantes que ao fim da “capacitação” cada indivíduo que se responsabilize por sua sorte; com o avanço do SUAS sobre as demais políticas sociais, pois, existe o interesse da política em investir na rede socioassistencial, sendo que, esta não funciona como está programada; o produtivismo por meio do preenchimento de sistemas *on-line* para o alcance de metas e liberação de recursos por parte dos ministérios governamentais; e algo mais grave: a utilização dos programas de transferência de renda como substitutivos de trabalho, com forte características de subserviência e clientelismo; O referido quadro não demonstra originalidades na história da política social.

No questionamento que põe título ao presente capítulo, se pergunta: “Estado e Política Social no Capitalismo Contemporâneo: avanços ou retrocessos?” Mesmo com alguns avanços no tecido das políticas sociais, verifica-se retrocessos quando o “[...] PBF não é um direito adquirido, a exemplo do BPC [...]”. (BEHRING, 2010, p. 169); quando se assiste que “Repõe-se o fetiche da iniciativa privada. [...] as fundações fazem parte da administração indireta, enquanto as OS são instituições públicas que se transformaram em privadas, [...]”. (BEHRING, 2010, p. 170). A utilização de tecnologias substitui o trabalho humano essa referida situação subordina o país e a vida de muitos trabalhadores “[...] aos desígnios dos especuladores internacionais, está fadada a produzir altas taxas de desemprego e precarização das relações salariais”. (MARANHÃO, 2010, p. 51).

Com isso a situação de pobreza atinge “[...] mulheres e homens, negras e brancas. As mulheres, em especial as mulheres negras, tem sido o grupo da população mais diretamente afetado pela pobreza e pela falta de acesso aos bens e serviços no Brasil”. (RODRIGUES, 2008, p. 223). No âmbito educacional, as ações

afirmativas no ensino superior “[...] ao interferirem no acesso seletivo à universidade, acionam mecanismos de apoio aos mais carentes e discriminados, sem, no entanto, romper com estruturas que reproduzem as desigualdades”. (CASTRO, 2008, p. 249). Em se tratando da política de assistência estudantil “[...], esta deveria incorporar, além de uma infraestrutura material, suportes de escuta e pedagógicos para equiparar estudantes com históricos distintos, independentes de serem ou não cotistas”. (CASTRO, 2008, p. 255).

No tocante à Política de Educação, em especial ao Ensino Superior, serão tratados no item que segue as interfaces das expressões dos rebatimentos dos reordenamentos do capital para a referida política, sinalizando processos de formações acríticas, desprovidas de uma capacidade de deciframento das relações sociais através dos modelos de educação vinculados ao modo de produção capitalista (ALMEIDA, 1999; FRIGOTTO, 2006).

1.2 A Política de Educação e o Ensino Superior no Brasil sob o fio condutor das Reformas Universitárias

Abordar a Política de Educação Brasileira, explorando as especificidades do ensino superior, remete a caracterizações de elementos da formação social do Brasil e seus desdobramentos para a referida política educacional. Cislighi (2010) analisa a formação social do Brasil, fundamentando-se em Prado Jr., que interpreta o processo de colonização a partir da totalidade da colonização na América: “[...] não é um fato isolado, a aventura sem precedente e sem seguimento de uma determinada nação empreendedora; ou mesmo uma ordem de acontecimentos paralela a outras semelhantes, mas independentes delas”. (PRADO JÚNIOR *apud* CISLAGHI, 2010, p. 55).

Essa autora assevera que os navegadores não tinham como objetivo povoar os países colonizados num primeiro momento, haja vista que a demanda era pelo descobrimento de novas rotas para o comércio com as Índias. Prado Jr., segundo a referida autora, ressalta as finalidades da colônia do Norte e do Sul como a necessidade de povoamento em razão das demandas de produtos que a Inglaterra precisava por conta das exigências do modo de produção capitalista, necessários à sua reprodução, pois os produtos das colônias do Sul, de clima tropical ou

subtropical, proporcionavam algo não existente na Europa. Nas considerações de Prado Jr., *apud* Cislaghi (2010) a economia brasileira desde os primórdios produzia para o mercado externo. A estrutura de classe no Brasil passa a ser mesclada, ora com a migração do europeu branco, que ocupou postos dirigentes, ora pela presença maciça de escravos, que reduziu os espaços de trabalho para os trabalhadores livres das camadas médias.

Acrescenta Cislaghi, com base nos estudos de Fernandes, a vinculação da aristocracia agrária e a burguesia, em que nos termos de Fernandes *apud* Cislaghi (2010) a burguesia não tratou de realizar um papel histórico revolucionário, mas pretendia uma evolução com a aristocracia agrária e não contra ela. Verificou-se outra característica da dependência da colônia, foi o setor do alto comércio, de importações e exportações, consolidando-se na estrutura econômica do país.

Acerca da revolução burguesa no Brasil, Fernandes *apud* Cislaghi (2010, p. 57) ressalta que “[...] não é no Brasil acontecimento histórico, mas processo de desagregação do sistema escravocrata-senhorial e de formação da sociedade de classes e de uma economia de bases monetárias e capitalistas”. A referida independência, de acordo com Fernandes *apud* Cislaghi (2010), possuiu dois elementos: o primeiro, revolucionário, de modo a romper com a sociedade colonial, e o segundo, extremamente conservador, mantendo as condições que inviabilizavam a construção de uma sociedade nacional, ou seja, de romper com a dependência da metrópole. Dependência que se prolonga no século XX, levando o autor a qualificar esta como dependência neocolonial, com traços diferenciados do período colonial.

Nesses termos, a caracterização desse processo de colonização e “independência” do Brasil se aproxima das caracterizações previstas nas considerações de Oliveira *apud* Cislaghi (2010, p. 64).

A originalidade consistiria talvez em dizer que [...] a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera a força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do próprio novo.

Para não se alongar nas questões do processo de colonização e seus desdobramentos, destacam-se os traços acima de modo que fosse verificado que a

política de educação brasileira atenderá a um propósito inicial, sobretudo o ensino superior: a educação das camadas dominantes e com fortes influências da “metrópole” ou em outros termos, dos países que orientam os acordos internacionais.

Dasmaceno (2013) pontua no seu trabalho dissertativo o caráter ideológico que perpassa a educação nos seus distintos momentos históricos. No Brasil, do início da colonização até meados do século XVI, a Igreja era responsável pela educação. Era uma educação elementar para os índios e homens brancos; uma educação média para a classe dominante; e a educação superior para os sacerdotes, na Europa. Nas considerações de Camini *apud* Dasmaceno (2013, p. 35), o propósito da educação foi para as classes dirigentes da sociedade “a [...] relação entre a educação e o trabalho começa a se mostrar ainda mais estreita – aos ricos: a escola; aos pobres: a fábrica”.

Segundo Cignoli (1985), com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, as primeiras instituições laicas se estabeleceram no Brasil²². Dasmaceno (2013) problematiza o objetivo educacional da conjuntura da família portuguesa (1808 a 1821), tendo um caráter utilitarista que era preparar para a defesa militar da colônia e para a burocracia do Estado. Conforme a citada autora, o caráter da educação no período Imperial (1822 a 1889) estava voltado para a “[...] formação da personalidade e desenvolvimento da nação”²³. (DASMACENO, 2013, p. 35).

A influência positivista foi marcante, com o advento da República a partir de 1889. Segundo Dasmaceno (2013), nesse momento conjuntural cabia ao Estado a responsabilidade pelo ensino primário e profissional. O nível médio para as moças e as escolas técnicas para os rapazes. Na avaliação de Cignoli (1985, p 69), foi “[...] a partir de 1930, paralelamente a uma redefinição do papel do Estado, que este passa a intervir sistematicamente na educação”.

²²Romanelli *apud* Cislighi (2010, p 75) ressaltaram os cursos de destaque desta época: “Destaca-se a criação dos cursos médico-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, as Academias Militares, e a Academia de Desenho, Escultura, Pintura e Arquitetura, criada pela Missão Francesa, posteriormente Escola de Belas Artes. Todos datam das duas primeiras décadas do século XIX”.

²³“São estabelecidas algumas legislações, como a constituição de 1824, apontando a instrução primária gratuita e universal, a lei de 1827 (única sobre ensino elementar), o ato adicional de 1834 e, finalmente, a implantação da primeira escola normal do país em 1835, em Niterói – RJ. Tais legislações instituem a educação primária e secundária sob responsabilidade das províncias. Ainda não havia plano nacional de educação no Brasil.” (DASMACENO, 2013, p. 35).

Para este autor, com a Constituição de 1934 é instituído o Plano Nacional de Educação, responsável pela coordenação do ensino em todos os níveis. De modo a situar o conjunto de legislações do período da República e da Ditadura Militar, organizou-se, por meio do Quadro abaixo a síntese das legislações arroladas nos estudos de Cignoli (1985).

QUADRO 2: Principais marcos normativos da Nova Republica até a Ditadura Militar.

ANO	PRINCIPAIS MARCOS
1934	Plano Nacional de Educação: regulou as formas de financiamento e o ensino primário torna-se obrigatório e gratuito; e o ensino religioso facultativo.
1937	Constituição Federal de 1937: introduziu o ensino profissional, obrigando as indústrias e sindicatos a criarem escolas de aprendizagem para os filhos dos membros dos seus empregados.
1945	Campanha pela Escola Pública.
1946	Constituição Federal de 1946: estabelece a elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil.
1961	Sanção da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, conferindo os mesmos direitos do ensino ao setor público e ao privado, omitindo a gratuidade do ensino previsto na Constituição de 1946. Estabelece, também, que o Estado subsidie as escolas privadas em determinadas situações.
1964	Redefinição do papel do Estado, sendo as principais decisões governamentais de 1964 a 1975: a) Constituição Federal de 1967; b) Lei 5.540, que reforma o ensino superior; c) criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, cuja implementação se deu em 1970 ²⁴ ; d) Lei 5.692, de 1971, que reforma o ensino de primeiro e segundo grau; e) Decreto-Lei nº 71.737, que implementa o ensino supletivo previsto na Lei nº 5.692.
1967	Constituição Federal de 1967, que reforça o apoio ao ensino privado, assegurando ajuda técnica e financeira do Estado.

Nota: sistematização elaborada pelo autor com base nas especificações sinalizadas por Cignoli (1985)

²⁴Acerca do MOBRAL a análise feita por Cunha, in Goes e Cunha *apud* Netto (2010, p. 61) favorece uma aproximação com a eficiência do programa em tela: “Se a taxa de analfabetismo de 1970 era de 33,6% para a população de 15 anos e mais, dez anos depois tinha baixado para 25,4%, ou seja, uma diferença de apenas 8,2%. Para uma barulhenta cruzada alfabetizadora, que esperava uma taxa residual de analfabetos em 1980 inferior a 10%, era o fracasso proclamado aos quatro ventos. Ventos que sopravam ainda mais fortes quando se via que o número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais aumentou, naquele período, de 540 mil pessoas, que foram somar-se aos 18,2 milhões de iletrados que havia em 1970”.

Como o foco deste trabalho é o ensino superior, será retratada a política educacional do país com interesses analíticos focados nessa ramificação do ensino, embora se reconheça o caráter determinante das especificações dos processos que contornam a totalidade da política de educação, inclusive para o ensino superior. Cislighi (2010, p 76) indica os registros históricos do surgimento do ensino superior no Brasil, revelando que embora exista no Brasil o ensino superior desde o início do século XIX, apenas em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, com caráter de universidade²⁵. A Universidade de São Paulo foi a primeira a ser criada com base no Estatuto da Universidade Brasileira, em 1931, o que demonstra atraso do ensino superior no Brasil, haja vista que Orso *apud* Cislighi (2010) problematiza que o Brasil foi o último país da América a criar ensino superior universitário, numa conjuntura mundial contando com mais de 100 instituições surgidas desde o século XVI.

Na análise de Orso *apud* Cislighi (2010), esse atraso na implementação do ensino superior no país estava relacionado aos modelos de gestão propostos, embasados no modelo Coimbrão e Napoleônico, não estando relacionado com inexistência de projetos, nem tampouco com dificuldades financeiras para o desenvolvimento do ensino universitário. Ao que concerne ao Estatuto da Universidade Brasileira, criado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, Romanelli *apud* Cislighi (2010) denomina que embora o estatuto tivesse como objetivos a investigação científica e a formação profissional, este último prevaleceu como objetivo principal. De acordo com a autora, as razões são claras: estratificação social, herança cultural que mantinha a estrutura do ensino de acordo com as determinações da economia e da industrialização.

Outros elementos arcaicos estavam presentes no Estatuto das Universidades, os quais impediam de tornar a universidade num regime universitário: submissão dos docentes aos catedráticos, denotando, assim, uma relação de coronelismo; apresentava um discurso de descentralização das ações, mas estava totalmente submetida às decisões do governo federal. Dentre outras tantas caracterizações,

²⁵Sguissardi (2009, p. 288) chama a atenção para as precárias experiências de universidades no início do século XX em Manaus (1909) e em São Paulo (1910) “[...] se tratava de experiências de seminários, conventos e escolas, estas, em geral, estritamente profissionais, que respondiam pragmaticamente ao imediatismo das exigências do poder burocrático e das necessidades das elites detentoras dos poderes econômico, político e cultural.”

Romanelli *apud* Cislighi (2010) aponta a falta de diversificação dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

A ampliação do ensino superior, na década de 1950, guarda relação com as transformações sociais, políticas e culturais com forte influência das pressões da classe trabalhadora que, na perspectiva de Orso *apud* Cislighi (2010) colocaram em xeque o projeto elitista e aristocrático que a criou²⁶. Nesse período, a expansão do ensino superior, na linha argumentativa de Neves e Pronko *apud* Cislighi (2010), teve por base a ampliação do Estado e a diversificação horizontal (aumento dos cursos e especialidades) e vertical (hierarquização em graus superiores).

A década de 1960 foi representativa para a história da universidade, pelo fato da ocorrência da 1ª Reforma Universitária, numa conjuntura permeada por interesses distintos. Por um lado, foi formado um movimento de Reforma Universitária, cuja finalidade, na perspectiva de Fernandes *apud* Nascimento (2013, p. 62), foi “[...] de romper com o elitismo universitário e combater o distanciamento do conhecimento, produzindo nestas instituições as questões nacionais mais gerais”. Sendo o referido movimento abortado pela Ditadura Militar, por meio do Projeto de Reforma Universitária instituído pela Lei nº 5.540/1968 que procurou

[...] responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”. (SAVIANI, 2010, p. 09)

Acerca dessa conjuntura, que antecipa o regime militar, cumpre salientar aspectos da Campanha pela defesa da Escola Pública em fins dos anos 1950 e nos anos de 1960, movimento que reuniu um conjunto de sujeitos (estudantes, educadores, movimento sindical, religiosos e correntes políticas de esquerdas) que discutiram as mudanças que deveriam ocorrer na educação brasileira e, sobretudo,

²⁶ “[...] por meio da criação da universidade, intentava-se criar uma espécie de aparelho ideológico para formar e reciclar as elites, formar intelectuais de acordo com a concepção de mundo, de homem e de sociedade liberais e de acordo com os interesses burgueses, para, nas palavras de Mesquita Filho ‘consolidar a democracia no Brasil’ ou, nas palavras de Antônio Carlos, ‘fazer a revolução antes que o povo a fizesse.’ (MANDEL *apud* CISLAGHI, 2010, p. 77).

para se contrapor ao substitutivo apresentado por Carlos Lacerda para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo as bandeiras de lutas dos participantes desse movimento, referido substitutivo feria integralmente as construções coletivas, haja vista ter sido elaborado por um grupo de intelectuais leigos e católicos, ligado ao ensino privado, confessional e comercializado, verificando total vinculação aos interesses privatistas, sendo aprovado por João Goulart, em 1961, segundo escritos de Lima (2005).

No tocante à avaliação desse período, embora se possa estender referida análise para os dias atuais, o ensino universitário, segundo Fernandes *apud* Lima (2005) ameaçaria os interesses da burguesia, caso tivesse sido mantida a proposta de reforma universitária, que seria rever as estruturas do ensino, propondo criar uma nova universidade, desvinculada das ingerências externas, dentre outros aspectos. Por outro lado, a lógica dos governos é manter aproximações com a lógica imperialismo-dependência, em que quaisquer “ventos” que sopram com forças de reforma²⁷, na verdade “[...] não passam de manipulações sutis ou descaradas de preservação do status quo e de revitalização do poder conservador”.

As modificações ocorridas na reformulação do ensino superior brasileiro (FERNANDES *apud* LIMA, 2005) são denominadas por uma reforma universitária consentida. Referida expressão denota o real compromisso das mudanças desencadeadas no sistema de acordo com os interesses e conformação dos trabalhadores à ordem burguesa, mantendo um padrão de dependência a esta. Nas palavras de Fernandes *apud* Lima (2005, p, 67) “[...] as classes dominantes procedem como se fossem sensíveis e leais aos requisitos educacionais da ordem legal republicana, porque extraem desta a legitimação de seu próprio poder político”.

Seguindo a lógica do imperialismo-dependência, os governos do Regime Ditatorial buscaram articulações²⁸ com agências internacionais, a exemplo dos acordos entre o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e a Agência de

²⁷Segundo Lima (2005, p. 308) “[...] o objetivo da reforma universitária não poderia ser o progresso educacional e cultural, viabilizado pela importação de modelos educacionais, como defendia o liberalismo conservador. Ao contrário, a reforma universitária deveria considerar a reconfiguração da universidade a partir do estímulo à pesquisa e produção de conhecimentos; à função de criação intelectual e da geração de um pensamento crítico, rompendo, consequentemente, com o padrão dependente de educação superior vigente”..

²⁸ Romanelli *apud* Cislighi (2010, p. 80) delinea o real significado dos acordos e o que eles objetivam para os países dependentes: “Em se tratando de sociedades colonizadas ou recém saídas do colonialismo, a ajuda internacional tem sido instrumento eficiente de fornecimento e preparo de mão-de-obra ou de recursos humanos de vários níveis de qualificação, culturalmente adaptados aos objetivos da consolidação da dependência, mesmo após a emergência das sociedades nacionais”

Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (USAID)²⁹. A justificativa para os acordos encontra razão pelas pressões dos movimentos sociais que lutavam pela ampliação do sistema educacional, sendo um dos motivos da crise, segundo a versão do governo. Após 1968, com a retomada do crescimento econômico, a continuação do vínculo USAID foi acentuada, adotando-se práticas de adequação da educação à cartilha dos organismos internacionais. Nas considerações de Fernandes *apud* Lima os desdobramentos das ingerências externas, via projeto de “reforma universitária consentida”, coloca para o ensino superior brasileiro três ações fundamentais:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. Foi uma reforma programada, que visava impedir que a universidade gerasse os espaços de liberdade que ela produzia anteriormente. Estes espaços foram podados pelos departamentos e órgãos intermediários e de direção, que concentravam o poder. Assim, as decisões eram transferidas da base para o topo. Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede de ensino particular [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado. (2005, p. 314) .

A lógica da política de educação superior no restante do período ditatorial até a Assembleia Constituinte permaneceu nos moldes com o fortalecimento da privatização do ensino, no que diz respeito à expansão das universidades privadas, como também pela privatização interna das universidades públicas. Outra lógica apontada por Lima (2005, p. 317) foi à tendência do ajustamento da produção intelectual, sobretudo a pesquisa científica e tecnológica aos interesses privados nacionais e internacionais. No bojo do processo da Constituinte, o que estava

²⁹“O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança data pelo menos do período da Guerra Fria, em especial na formulação da doutrina da contra insurgência. Ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos para avançar contra linhas inimigas identificadas, essa doutrina preconiza operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boinas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica. As doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da USAID - Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado.” (LEHER, 2009, p. 20).

reservado para o ensino superior foi “[...] a privatização do público e a distribuição de verba pública para os setores privados leigo e confessional, por meios diretos ou indiretos, e não estimulou a consolidação de um sistema público de ensino [...]” (LIMA, 2005, p. 317).

O discurso da insuficiência financeira para o financiamento da educação pública foi reverberado no parlamento e pelo governo, fortalecendo, assim, três ações políticas de contrarrevolução burguesas apontadas por Lima (2005) na história da crise da universidade, sendo: a) tentativa de manter a universidade na tutela e sob os determinismos da burguesia interna e dos países imperialistas; b) estímulo para formação de um corpo de intelectuais a serviço da burguesia, e; c) estímulo ao esvaziamento das ações políticas, afastando os trabalhadores e seus filhos dos movimentos políticos que pudessem ocasionar revoluções contra a ordem burguesa.

A década de 1990 significou, para a universidade brasileira, a concretização descarada das determinações dos organismos internacionais, embalados pelas orientações da Reforma do Estado, justificada pela suposta crise fiscal, pelo excesso de gastos públicos para o financiamento das políticas sociais; a manutenção da máquina administrativa do Estado que reunia muitos servidores ativos e inativos; não estímulo a concorrência em decorrência da intervenção do Estado no mercado; e a falta de transparência que os cidadãos careciam para fortalecer as ações democráticas no Estado (LIMA, 2005).

O estudo de Lima (2005) qualifica os processos do projeto neoliberal da educação superior em três momentos: a primeira fase nos Governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994); a segunda fase verificada no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002); e a terceira fase das ações neoliberais no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2004)³⁰. Nesse sentido, buscou extrair os principais elementos que trouxeram fortes impactos para o ensino superior, na sequência adotada por Lima (2005). De modo a facilitar a demarcação dos elementos que materializaram o percurso das reformas do ensino superior nos anos de 1990 e nos anos 2000 está presente no Anexo B o Quadro

³⁰ No estudo de Lima (2005) como se refere a sua tese de doutoramento, a mesma tratou de analisar até parte do governo de Lula da Silva elementos da reforma universitária. No entanto, este trabalho estabelece especificações da política de educação superior até os dias atuais.

com especificações realizadas por Kowalski (2012), sinalizando as concepções da política de ensino superior nos governos Collor, FHC e Lula.

Na primeira fase do projeto neoliberal da educação (Fernando Collor de Mello 1990-1992 e Itamar Franco 1993-1994), os programas de governo de ambos, centrados no “Programa Setorial de Ação 1991-1995” para a educação foi construído a partir das noções de equidade, eficiência e competitividade. Na avaliação de Neves *apud* Lima (2005), as ações dos dois governos no campo educacional estavam voltadas para os setores mais pobres e para modernização de país. Destaca-se o caráter castrador em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996).

Segundo os escritos de Lima (2005), as elaborações da nova LDB datam do ano de 1988 com o Projeto de Lei do Deputado Octávio Elísio, que fora substituído pelo projeto do Deputado Jorge Hage. Em 1993 é aprovado o projeto na Câmara, sob o nº 1.258/88. O referido projeto foi amplamente discutido, tendo como coletivo articulador o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública³¹, culminando na versão elaborada pelo Senador Cid Saboia. No Senado, o projeto recebe o número PL 101/93, sendo que em 1992 o processo de elaboração da LDB recebe um substitutivo elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro, o qual desconsiderou o processo democrático conduzido por Cid Saboia. Esse processo sofreu reformulações com drásticas modificações propostas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), pelo Congresso e Senado, sendo aprovada a Lei nº 9.394/96 no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

A segunda fase do projeto neoliberal, implementada nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), teve como fundamento as noções de desestatização e de publicizações, que de acordo com o raciocínio de Lima (2005), o reordenamento do Estado buscou três articulações para condução das suas ações: a primeira diz respeito ao financiamento das políticas sociais para os segmentos mais pobres; a prestação de serviços públicos por parte dos setores privados, como segundo elemento; e o terceiro, a manutenção do caráter público na prestação dos serviços sociais, no entanto, o financiamento é compartilhado entre o

³¹ “O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído em 1987, por entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional, vem atuando na defesa intransigente da universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis”. (LIMA, 2005, p. 330).

Estado e os setores privados. Nesses termos, o conceito de público e privado para Bresser Pereira e Grau *apud* Lima (2005, p. 333) desempenha o seguinte significado

O público, entendido como o que é de todos e para todos, se opõe ao privado, que está voltado para o lucro ou para o consumo como ao corporativo, que está orientado para a defesa política de interesses setoriais ou grupais (sindicatos ou associações de classe ou de região) ou para o consumo coletivo (clubes). Por sua vez, dentro do público, pode-se distinguir entre estatal e público não-estatal. A importância crescente que adquire o público não-estatal se associa de maneira fundamental à necessidade de proteger os direitos republicanos: os direitos que cada cidadão tem de que o patrimônio público seja de fato público e não capturado por interesses particulares.

Nessa segunda fase do projeto neoliberal para a educação superior, fica evidenciado o escancaramento, sem nenhuma entrelinha, da real finalidade da educação. A educação, por ser reformulada na lógica da Reforma do Estado, é tratada como serviço público não estatal, em que “[...] assume com exclusividade, a tarefa de preparar a mão-de-obra com vistas a atender às demandas empresariais de modernidade” (NEVES *apud* LIMA, 2005, p. 334). Para Lima (2005), o sistema de educação se assentou em três pontos centrais: flexibilidade, competitividade e avaliação, sendo conduzido a partir de cinco princípios: expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização. A Expansão obteve um impulsionamento em decorrência do FIES, pois,

Além de superar muito o número de alunos atendidos pelo antigo CREDUC, o FIES tem outras inovações. Há uma participação conjunta das faculdades, do agente financeiro e do governo federal, no risco futuro de inadimplência por parte dos estudantes. No programa antigo, todo risco era do governo federal. No FIES, o aluno paga uma parcela de juros de no máximo R\$50,00 a cada trimestre, para amortização do débito. Além disso, criou-se a figura do corresponsável solidário, um fiador ou um grupo de até quatro fiadores – famílias ou amigos – cuja renda mensal somada seja o dobro do valor da mensalidade financiada. O FIES financia até 70% do valor da mensalidade, com juros fixos de 9% ao ano e prazo para pagamento de uma vez e meia o tempo de duração do curso. Estudante tem um ano de carência depois de formado, período em que continua a desembolsar 30% da prestação, no mesmo valor que pagava na faculdade. (SOUZA *apud* LIMA, 2005, p. 337)

O segundo princípio está ligado à diversificação do ensino superior com uma engenharia universitária composta por universidades, centros universitários,

faculdades isoladas, cursos sequenciais, ensino à distância e a criação de universidades virtuais. Na base desse princípio situa-se o que Nascimento (2013, p. 82) qualifica de fetiche da democratização, ressaltando que “o *discurso da democratização da educação superior* [...] é sustentado pelos mesmos pilares da velha bandeira da universalização da educação e ambas as propostas já partem do pressuposto de uma desigualdade estrutural entre os homens”. Outro mecanismo que garante o acesso à educação foram os cursos a distância, por meio do NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação), especialmente na época, com a criação de universidades virtuais para formação e capacitação de professores.

O terceiro princípio esteve pautado pela política de avaliação dos cursos de graduação, via Exame Nacional dos Cursos (Provão), atualmente denominado de ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudante); avaliação das condições de oferta dos cursos; avaliação institucional; Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Supervisão do sistema de ensino é o quarto princípio com a finalidade de adequação profissional às novas demandas no mercado de trabalho. E a qualificação e modernização é o quinto princípio materializado por meio das mudanças nos currículos de graduação. Em resumo, no Quadro do Anexo C seguem as propostas de reformulação do ensino superior nos Governos de Fernando Henrique Cardoso, com características indelévels como a redução de verbas públicas e ao empresariamento da educação.

A Política de Ciência e Tecnologia (C & T) nos governos de Fernando Henrique foi sustentada sob a lógica da necessidade de capacitar o país para o mercado mundial, segundo Lima (2005, p. 339). Essa autora ainda cita três importantes ações da política de privatização de C & T: a lei nº 9.257/96 que cria o Conselho Nacional para Ciência e Tecnologia, com objetivo de coordenar as ações de C & T, via cofinanciamento da Pesquisa e Desenvolvimento (P& D) com o setor privado; Criação dos Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (fundos setoriais), em 1992, e a Lei de Inovação Tecnológica (PL 7.282/2002).

O terceiro momento do projeto neoliberal no Ensino Superior, que foi alvo das análises de Lima (2005), se deu nos dois primeiros anos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2004). Inicialmente, a autora revela as linhas-mestras definidoras, presentes no início do Governo Lula.

O social-liberalismo da atual fase da contrarrevolução neoliberal, sob a condução do governo Lula da Silva, critica, por um lado, o dirigismo estatal do Estado de bem-estar social, do nacional-desenvolvimentismo e do “socialismo realmente existente” e, por outro, as teses do livre mercado e Estado mínimo, defendidas pelo neoliberalismo ortodoxo, argumentando sobre a necessidade de articulação destas três “esferas autônomas”: Estado, mercado e sociedade civil. [...] Considerando que a responsabilidade pela gestão da vida social é de todos os indivíduos e grupos sociais, o Estado deverá compartilhar o financiamento, a execução e a gestão do conjunto das políticas econômicas e sociais com a sociedade civil, espaço da solidariedade e da cidadania burguesas, que atuará nesta parceria, através do conjunto de ações realizadas pelo voluntariado, pelas organizações não governamentais e movimentos sociais e sindicatos colaboracionistas, enquanto o setor privado garantirá produção com vistas à inserção capitalista dependente do país na economia mundial. (LIMA, 2005, p. 357).

O estímulo à privatização do ensino superior público no governo Lula da Silva é fortalecido, dada a observância às orientações emanadas do documento do Banco Mundial *Políticas para um Brasil justo, sustentável e competitivo* (2003), que propunha o fim da gratuidade do ensino público. O governo acolhe as “orientações” e realiza adaptações no mesmo ano (2003), divulgando o documento intitulado “*Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002*”. Em outras palavras, a universidade é responsabilizada pelos altos investimentos que são aplicados nela, não conseguindo atingir as camadas mais pobres, carecendo criar estratégias que busquem

a) Focalização dos gastos sociais nos segmentos populacionais mais pobres; b) focalização dos gastos sociais na educação básica; c) redução dos gastos com pessoal na educação superior pública; d) estímulo ao financiamento público para o setor privado, através da ampliação do FIES, identificado como estratégia para ampliar o acesso dos alunos pobres à educação superior a um custo reduzido para o setor público. (BRASIL/Ministério da Fazenda *apud* LIMA, 2005, p. 384).

Segundo as considerações de Lima (2005), o governo, além da articulação desenfreada com os interesses das frações brasileiras dos burgueses detentores dos serviços educacionais, buscou articulações com investidores estadunidenses, canadenses e europeus. Ressalta-se o destaque realizado por Lima (2005) ao processo de privatização interna das universidades públicas e o estímulo ao

empresariamento da educação superior, materializada pela política de C&T do governo Lula da Silva. Diferenciadas foram as estratégias do governo para materialização das ações, passando do estabelecimento de parcerias entre universidades, centro de pesquisas e indústrias³², a parcerias entre público e privado, contando com a articulação do Programa Rede Brasil de Tecnologia, criado pelo decreto 4.776/03³³.

Em 2003, o governo publica o documento “*Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior*”³⁴, no qual, segundo Lima (2005, p. 389), a finalidade da Política de C&T “[...] estava fundada na transparência e adaptação de tecnologia, voltada para a lucratividade dos setores privados”. A Associação para um Mundo Complexo, da Fundação Charles Léopold Mayer para o Progresso da Humanidade (FPH), foi responsável pela elaboração do projeto de reformulação mundial da educação superior, contando com o apoio da Rede ORUS³⁵ (Observatório Internacional das Reformas Universitárias) para potencializar governos e dirigentes para um determinado projeto de reforma da educação superior, nos termos de Lima (2005, p. 392).

Para tanto, a FPH elaborou o documento “*Pensar a Reforma da Universidade em 2001*”, dentre as concepções gerais em que se baseiam, destacam-se a necessidade da universidade se adequar às inovações tecnológicas, às aproximações ao mercado e da responsabilização da sociedade civil no trato a educação. Lima (2005) assinala 05 (cinco) propostas do documento para

³² Lima (2005, p. 388) destaca a continuidade da política de Cardoso por Lula, por meio de um conjunto de projetos a exemplo do PL de Inovação Tecnológica; os Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Fundos Setoriais, SOCINFO, entre outros.

³³ “A Rede Brasil de Tecnologia visa articular, no âmbito do Governo Federal, as diferentes áreas da administração pública, as universidades brasileiras, empresas privadas e agentes financeiros para o desenvolvimento tecnológico dos setores produtivos locais. A missão da RBT é auxiliar na construção de um ambiente favorável à pesquisa aplicada, desenvolvimento e capacitação tecnológica, auxiliando na promoção do desenvolvimento econômico e social nacional. Em 2003 a atuação da RBT priorizou os setores de petróleo, gás natural, energia e mineração. A partir de 2004 também serão desenvolvidas ações no setor do agronegócio” (BRASIL/MCT *apud* LIMA, 2005, p. 388).

³⁴ “Este documento foi elaborado pela Casa Civil, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Ministério da Fazenda, Ministério do Planejamento, Ministério da Ciência e Tecnologia, Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/IPEA, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social/BNDES, Financiadora de Estudos e Projetos/FINEP, Agência de Promoção das Exportações/APEX Brasil”. (LIMA, 2005, p. 388).

³⁵ “O ORUS constitui-se, portanto, como uma rede, formada por uma organização central, ORUS Internacional, e por um conjunto de observatórios locais – Venezuela e Brasil, África do Sul, Bolívia, México, Uruguai e Chile. Sua atuação está articulada à parceria que estabeleceu com a Aliança por um mundo responsável, plural e solidário, cujo financiamento e direção política estão vinculados Associação para um Mundo Complexo da Fundação Charles Léopold Mayer para o Progresso da Humanidade (FPH), cujo presidente, Edgar Morin é também presidente da Rede ORUS”. (LIMA, 2005, p. 390).

reformulação da educação superior: 1) Inclusão de pobres nas Universidades via concepção de bolsas; 2) Constituição de redes mundiais em prol da educação; 3) Equivalências entre currículos, com a finalidade de padronização curricular; 4) Estabelecimento de um programa que estimule a responsabilização social dos universitários; 5) A pesquisa com relação direta com setores industriais, políticos e associações.

Nesse sentido, o governo Lula atende às determinações políticas internacionais. Em outubro 2003, institui o GT interministerial, cuja composição se deu com representações da Casa Civil, Secretaria Geral da Presidência da República, Ministérios da Educação, do Planejamento, da Fazenda, e da Ciência e Tecnologia. Na análise de Lima (2005, p. 395), a composição do GT indica “[...] uma política de governo, [...] um conjunto de reordenamentos na relação entre Estado e sociedade civil”, nessa 3ª fase da contrarrevolução neoliberal no Brasil.

O trabalho desse GT materializa-se com o documento *Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*. Esse documento direciona várias ações, sendo elementos centrais a diversificação das fontes de financiamento, manutenção de um sistema regulatório com prestação de contas ao Tribunal de Contas da União (TCU) e ao Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior (SINAPES), a efetivação do Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo, acordos de ampliação de vagas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e concessão de bolsas pelo Programa de Apoio ao Estudante (PAE). Os eixos da reforma, sinalizados pelo GT interministerial e apontados por Lima (2005, p. 397) indicam a reformulação dos conceitos de instituições estatais, públicas, particulares e comunitárias e a ênfase na diversificação das fontes de financiamento³⁶ das universidades públicas.

Outro documento elaborado pelo Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior amplia esse debate. Segundo as especificações de Lima (2005), as concepções desse documento estavam pautadas no mister de conceitos público-privado, ao advogar que um setor pudesse investir no outro, cabendo a cada

³⁶ “[...] será apresentada, em 11/12/2003, a PEC 217/2003, de autoria da Deputada Selma Schons que trata da diversificação das fontes de financiamento da educação superior e propõe a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (FUNDES), e da contribuição social para a educação superior (CES). A diversificação das fontes de financiamento da educação superior recupera uma proposta largamente defendida pelo Banco Mundial para a reformulação da educação superior nos países periféricos.” (LIMA, 2005, p. 397).

indivíduo a conquista do seu espaço no ensino médio e nas universidades, e, por último, o Estado teria que desenvolver um papel de regulador nas relações entre público-privado. De ensino, pesquisa e extensão, a nova proposta, pautada no tripé da reforma universitária se baseou em autonomia, financiamento e avaliação. Outro destaque nas observações de Lima (2005) é com relação ao conteúdo político-pedagógico do projeto de reforma, pautado pela formação geral e aprendizado constante, sendo que a referida proposta é inviabilizada pela estrutura curricular.

Evidencia-se também o Decreto 5.205, de 14/09/2004 que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio³⁷, ampliação do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior Privado (FIES), prorrogação da Desvinculação das Receitas da União (DRU), reformulação na Política de Ciência e Tecnologia, promulgação da lei que dispõe sobre a Parceria Público-Privado (PPP), e dentre outras medidas. As iniciativas para reformulação do ensino é arrematada, nos termos de Lima (2005), pelo Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior, cujos pontos centrais são: manutenção da gratuidade nos cursos de graduação das IES Públicas; a defesa da expansão da rede pública; a garantia de gestão democrática nas IES e a constituição de um novo marco regulatório.

Em 2011, o Governo de Dilma Vana Rousseff é iniciado, com ações que guardam sintonia com a lógica adotada pelos governos de FHC e de Luiz Inácio Lula da Silva. Haja vista que o privilegiamento do setor privado é uma bandeira central nas ações do governo, via ampliação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do FIES, e dadas as articulações para desvirtuar as propostas construídas por meio das conferências de educação para construção do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2013, a presidenta da República sanciona a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias³⁸ de Educação Superior (ICES), disciplina

³⁷ “Este decreto recupera a Lei 8958, de dezembro de 1994, que dispõe sobre a relação entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, promulgada no governo Itamar Franco, viabilizando a captação de recursos privados para financiar atividades de ensino, pesquisa e extensão”. (LIMA, 2005, p. 408).

³⁸ “As universidades comunitárias catarinenses surgiram com a iniciativa das comunidades, dando origem a faculdades que evoluíram para centros universitários e depois para universidades. Elas foram criadas a partir da necessidade de expandir o Ensino Superior para o interior de Santa Catarina, diante da concentração de investimentos dos governos federal e estadual na Capital. Apesar de cobrarem mensalidades, estas instituições não possuem fins lucrativos. Todo o recurso arrecadado com o valor das mensalidades é utilizado para cobrir os custos de sua manutenção, em projetos sociais ou reinvestidos na melhoria de sua estrutura”. (DIÁRIO CATARINENSE, 2013).

o Termo de Parceria e dá outras providências. No campo do “estímulo” às carreiras docentes, o atual governo vem mantendo um posicionamento que coroa a lógica do produtivismo, típico das relações de mercado. Um dos exemplos é a Lei nº 12.863/2013 (altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, e dá outras providências).

O Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) reúne 10 diretrizes objetivas e 20 metas para ser executado no período de 10 anos, passou por um processo de construção que reuniu inúmeros segmentos da sociedade. Desde 2010 o PNE vinha tramitando no Congresso Nacional e em 25 de junho de 2014 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005 aprovando esse plano e dando outras providências. Ressaltam-se, abaixo, as metas 12 e 20 por se referirem ao ensino superior, com uma vinculação ao setor privado na coparticipação para implementação das metas previstas no PNE.

Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL/PNE, 2014).

A meta seria interessante se o pano de fundo não fosse o empresariamento da educação superior, destinando fundos públicos para as faculdades privadas, via FIES e ProUni. Os dados do Inep/MEC (2013) e do Censo da Educação Superior (2011) sinalizam 44,3% do percentual de matrículas presenciais em faculdades privadas e 7,2% nas faculdades públicas; 18,3% de matrículas em centros universitários particulares e 0,9% em centros universitários públicos.

O PNE (2014-2024) apresenta como medida principal o esforço público para melhorar a Educação Básica, enquanto que o ensino superior é uma área que deve crescer com o auxílio público ao capital privado. O que demonstra também o anexo da Lei do PNE, especificamente no que concernem as 21 estratégias para o alcance dessa meta, em que 03 (três) citam o FIES e o ProUni nas suas ações. As demais

continuam o reforço da metalização prevista pelo Reuni na relação aluno x professor; na ampliação da assistência estudantil nas instituições públicas, mas, sobretudo, para o setor privado por meio dos dois programas já citados. Ainda são colocadas estratégias para mobilidade estudantil e dentre outros elementos, os percentuais mínimos para graduação em projetos de extensão universitária.

Segundo Daniel Cara, Coordenador Geral da Campanha pelo Direito à Educação e um dos responsáveis pela elaboração do texto, em entrevista concedida a Bruno Pavan, no Brasil de Fato, em 08 de julho de 2014 ressalta a importância do PNE para os próximos 10 anos. Dentre outros aspectos, resgata o histórico percorrido pelo Plano, da sua construção à sanção da Lei; lamenta o conservadorismo e a falta de coragem do Governo Federal, se referindo ao corte dos pontos que tratavam sobre o combate ao preconceito de gênero, raça e orientação sexual nas escolas que estava no Projeto de Lei do PNE. Um avanço do Plano é o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) em que todas as escolas deverão seguir o mesmo padrão de qualidade (salários iniciais dignos, carreira para a profissão, formação continuada, número máximo de alunos por turmas, infraestrutura padrão) etc. E por fim, Cara elucida as críticas que o movimento pela Campanha pelo Direito à Educação realiza acerca dos 10% não serem exclusivamente para a educação pública face a relação público-privado.

A meta 20: “Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio”.(BRASIL/PNE, 2014).

A vigésima e última meta do PNE (2014-2024) destina-se a problematizar o investimento público na área. De acordo com o texto da Lei, a proposta é investir 7% do PIB em educação até meados da vida útil do Plano, enquanto hoje se investe apenas 5,3%. Cabe lembrar que a pauta de luta dos movimentos sociais reivindica há anos uma fatia de 10% do PIB para os investimentos em educação, percentual que foi aprovado no plenário da Câmara dos Deputados, em dezembro de 2012.

A discussão em torno da Meta 20 se complexifica mais quando se observa a escrita do PNE (2014-2024) no contexto da relação entre educação pública e privada no Brasil. Assim, a luta dos movimentos sociais é pelo “investimento de 10% do PIB na educação pública”, enquanto constava na modificação da proposta de 7%

do PNE (2011-2020) o seguinte texto: “10% de investimento público em educação”. Por mais que pareça insignificante, a diferença entre essas formulações é fundamental para o avanço da privatização e do empresariamento da educação superior brasileira.

O investimento na educação pública pressupõe a abertura de vagas em instituições estatais (sejam municipais, estaduais ou federais), enquanto que o “investimento público em educação” oferece subsídios para a transferência de verbas estatais (do fundo público) para o setor privado via ProUni, FIES e por financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para o desenvolvimento das IES privadas.

O governo da presidenta Dilma Rousseff vem conduzindo suas ações na mesma orientação dos governos passados, com fortes traços da política de dependência do público x privado, numa mistura em que um não sabe ao certo onde começam e terminam as finalidades do outro. Embora venha ocorrendo alguns avanços com a política de cotas, com o acesso ao ensino superior de determinadas camadas sociais, dentre outros aspectos. Os desafios são enormes, dentre eles, finalizar o processo de aprovação do PL 7.200/2006³⁹, que trata da reforma universitária; desafios para uma expressiva parcela de estudantes que não conseguem permanecer nas universidades, nas faculdades; de ausência de condições de trabalho para docentes e técnicos administrativos; recursos carimbados para as atividades das universidades e forte atrelamento à política dos organismos internacionais.

1.3 Organismos Internacionais e os Modelos de Universidade

Os organismos internacionais e suas investidas no ensino superior devem-se ao fato de a história brasileira registrar marcos do colonialismo, penetrando todos os poros da vida política, econômica, social, cultural e educacional do país. Cabendo

³⁹Encontra-se parado no Congresso Nacional a tramitação do Projeto de Lei 7200 /2006 (dispõe da 4ª Versão das Normas Gerais do Ensino Superior) denominado de Reforma Universitária. Para uma análise detalhada sob uma perspectiva crítica, consultar o Documento “ANÁLISE DO PROJETO DE LEI Nº 7200/2006 A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERIGO!” Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/analise_PL7200_06.pdf>.

ressaltar que esse colonialismo nos dias atuais é verificado em uma das suas expressões que ocorrem pelas reformulações da política de educação brasileira.

Um conjunto de organismos internacionais, ou, nos termos de Lima (2005, p. 80), de “sujeitos políticos coletivos do capital” vem prescrevendo os receituários das políticas educacionais em nível mundial, a exemplo da função ideológica que a educação vem desenvolvendo no projeto de sociabilidade burguesa, sendo eles: Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Grupo Banco Mundial (BM)⁴⁰; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

A materialização das ações dos “sujeitos políticos coletivos do capital” se baseia em posturas ideológicas pautadas em 03 (três) nucleações, segundo as especificações de Lima (2005, p. 81). A primeira diz respeito ao binômio pobreza-segurança, entendida pelas políticas da dependência dos países periféricos, sobretudo ao imperialismo estadunidense. Com isso, os projetos educacionais prescritos por esses sujeitos fornecem subsídios às nações de uma possível capacidade para administrar a pobreza e garantindo assim, a segurança social.

A segunda nucleação caminha interligada com a primeira, no sentido de expressar a ilusão da capacidade que a educação poderá oferecer a todos os indivíduos para se incluírem no mundo da empregabilidade. Com isso duas questões são omitidas: a) “O processo de certificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos”. (LIMA, 2005, p. 82); e b) a impossibilidade do mercado absorver todas as pessoas “capacitadas”, dado o exército industrial de reserva. Nesse sentido, a reforma educacional articula a teoria do capital humano à teoria do capital social⁴¹.

A terceira nucleação com a finalidade de lucratividade do capital internacional, com a mistura de atuações entre público e privado, no qual um interfere nas

⁴⁰“O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), A Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Global para o Meio Ambiente)”. (LIMA, 2005, p. 80).

⁴¹“Esta nova face do projeto burguês de sociabilidade, identificada como uma “terceira via”, será apresentada como uma suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo e encontra na obra de Anthony Giddens sua base de fundamentação teórica e de ação política. Afirmando a possibilidade de articular ajuste fiscal com justiça social, a “Terceira Via”, pleiteia para si o papel de teoria da sociedade e da política contemporânea [...]”. (LIMA, 2005, p. 09).

atribuições do outro, com bases conceituais na noção de público não estatal, ou seja, a utilização de recursos públicos subsidiando projetos privados e o oposto, financiamento privado para as atividades de pesquisa. E as escolas e instituições de ensino superior são apresentadas como prestadoras de serviços, de modo a formar força de trabalho e o exército industrial de reserva para as demandas do mercado.

O foco no binômio pobreza-segurança nem sempre foi o interesse do Banco Mundial. Durante o mandato de McNamara (1968-1981), o Banco Mundial deixa de lado suas preocupações com as questões do desenvolvimentismo e com a política de substituição das importações. Nas análises de Leher (1999, p. 22-23),

O Banco volta-se para os programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado terceiro mundo. [...] Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infraestrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimo. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as condicionalidades. [...] A sua influencia contribuiu para impedir que muitos países em processo de descolonização passassem para a esfera de influência soviética. Além disto, possibilitou a ampliação dos países membros, garantindo sua presença em 179 países.

A UNESCO demonstrou preocupação com a questão da segurança quando, em 1995, elaborou o Documento de *Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*. Lima (2005, p. 133) ressalta que esse documento foi preparatório para a Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, que ocorreu em 1998. A autora chama a atenção para os objetivos da UNESCO com a atuação das suas ações para a educação mundial. Na perspectiva de Trindade *apud* Lima (2005, p. 133), apesar de ocorrer divergências entre as diretrizes da UNESCO e do Banco Mundial, os fundamentos são os mesmos das linhas diretivas, posto que a educação funcione “[...] para qualificar trabalhadores frente aos reordenamentos atuais no mundo do capital e para a consolidação de um caldo político cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital [...]”.

Outras semelhanças entre os dois organismos na perspectiva de Lima (2005, p. 134) se pautaram na adequação dos países periféricos ao reordenamento do capital; integração entre educação e mundo do trabalho; financiamento privado para a produção do conhecimento; diversificação das instituições de ensino e do aligeiramento da formação profissional, dentre outras convergências.

A Organização Mundial do Comércio - OMC é mais uma sigla que compõe o conjunto de sujeitos coletivos empenhados na internacionalização da educação superior. Sobretudo pela concepção de educação como um meio para formação de força de trabalho para o capitalismo, sob a égide da ideologia burguesa (LIMA, 2005). Sendo assim, o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço (AGCS) dá materialidade à concepção da educação como serviço. Nesse entendimento, a atuação sanitária e a educação básica são funções específicas do Estado. O restante, com exceção do setor de transporte aéreo, são serviços comercializáveis. (LIMA, 2005). O Quadro presente no Anexo D retrata sinteticamente um conjunto de documentos elaborados pelos Organismos Internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OMC), de modo a demonstrar a variedade de normativas que dão direcionamento à reforma do ensino superior.

Quanto aos modelos de universidade⁴², destacam-se os conceitos basilares que referenciam as formatações dos modelos de universidade em nível mundial. O Modelo Francês-Napoleônico surgiu em maio de 1806, na França, quando Napoleão Bonaparte criou a Universidade Imperial. O Modelo Alemão de universidade, conhecido como Modelo Humboldtiano, originou-se em 1810, na cidade de Berlim, fundado pelo linguístico e educador liberal Wcihelm von Humboldt. A Universidade Humboldt de Berlim se pautou pelo binômio ensino-pesquisa, segundo a concepção

⁴²Registramos a título de informação a existência de outros modelos de universidade para além dos que serão descritos no corpo do texto. O modelo norte-americano cuja implantação se deu no século XVI com características de colonização. Na perspectiva de Paula (2011, p. 08): “No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral”. O modelo de universidade Inglês retrata a realidade de duas universidades (Oxford e Cambridge) criadas no século XII e XIII, formando o chamado Oxbridge. “Este modelo está baseado nas ideias do Cardeal Newman, ex-aluno de Oxford, onde trabalhou em 1820 e 1845. É a partir do livro ‘The idea of the University’ que os estudiosos do modelo inglês procuram entendê-lo e explicá-lo. Para Newman, a universidade era um ‘centro de educação’, principalmente de reprodução de conhecimento”. (MARBACK NETO, 2007, p. 58).

de que a universidade deve ser autônoma, embora, para materializar suas ações, dependa do financiamento do Estado.

No caso brasileiro, Sguissardi (2009) sustenta a tese de que ocorre no país, desde meados dos anos de 1990, uma sobreposição de modelos de universidade, denominado de neoprofissional, heterônoma e competitiva (“Público” e Privado). Segundo o autor citado, o Decreto nº 2.207/97 (Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino, composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores), os decretos 2.306/97 e 3.860/01 (Dispõem sobre o Sistema de Avaliação do Ensino de Graduação), sendo que estes dois últimos foram revogados pelo decreto nº 5.773/06 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino) são as protoformas desse modelo neoprofissional, heterônimo e competitivo.

Segundo dados do Inep/MEC (2013), o Censo da Educação Superior (ano base 2011) revela o aumento gradativo ao longo dos anos do setor privado na condução das estatísticas de IES. O número de IES por organização acadêmica revela 2.365 IES, sendo 284 públicas e 2.081 privadas. No campo das públicas existem 102 universidades, 07 centros universitários, 135 faculdades e 40 Ifes e Cefets; no campo privado existem 88 universidades, 124 centros universitários e 1.869 faculdades.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) *apud* Nascimento (2013, p. 66) levanta argumentos que dizem respeito às críticas ao modelo humboldtiano, em detrimento de um modelo mais focado no ensino com finalidades profissionalizantes:

[...] a crítica à universidade de pesquisa é reforçada apresentando-a como baseada num modelo obsoleto, arcaico, seletivo, excludente e fruto do regime militar, portanto algo que precisa ser rejeitado. Esta perspectiva, defendida pelos atuais protagonistas favoráveis aos projetos de reestruturação das universidades brasileiras, omite o papel fundamental das universidades públicas em diversos países do mundo, em especial nos periféricos, como espaço privilegiado para a produção do conhecimento, para o desenvolvimento científico e tecnológico, como instância crítica da sociedade, para o amadurecimento do sujeito político, com formação sólida que o capacite para entender as complexas relações do mundo atual e

para influir como propositor na elaboração de políticas públicas e, em alguns casos, tornar-se ele próprio dirigente do processo.

Sguissardi (2009), com base nos estudos de Schugurensky, ressalta que a heteronomia não significa que a universidade seja gerida subitamente por sujeitos extra universitários. O que ocorre é um processo de condicionamento das ações administrativas, de pesquisa etc. aos interesses de quem financia os projetos. Nesse sentido, se verifica a terceira característica desse modelo apontado por Sguissardi: a competitividade, presente nas orientações dos acordos dos “sujeitos coletivos do capital”, nas normativas legais e nos contratos de gestão assinados.

A citação seguinte descreve um conjunto de iniciativas que fortalecem a competitividade econômica: “Inovação de produtos e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho [...] efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional”. (SCHUGURENSKY *apud* SGUISSARDI, 2005, p. 156). Essa perspectiva de flexibilização e produtividade foi sinalizada por Chauí (1999), cujas características reforçam um modelo de Universidade qualificada pela referida autora de Universidade Operacional. No seu entendimento.

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 1999, p. 4).

Ocorre, também, nos últimos anos, sobretudo nos anos 2000, o processo de amadurecimento da mudança de conceitos com relação aos tipos e finalidades da instituição Universidade. São expressivas as iniciativas dos “sujeitos coletivos do capital”, na tentativa promissora de demarcar seus territórios com a disseminação de suas ideologias, que naturalizam determinados conceitos referentes à universidade.

Na concepção de Chauí *apud* Nascimento (2013, p.64), a instituição social configura-se como “[...] prática social fundada no reconhecimento público de sua

legitimidade e de suas atribuições num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais [...]”. Ocorre que nesse processo de contrarreforma do ensino superior, a instituição universidade começa a ser definida como uma organização social sob a perspectiva do neoliberalismo.

Nascimento (2013) chama atenção para os novos parâmetros de mensuração da produtividade nas universidades brasileiras e em outros países da América Latina. Para isto, conta-se com a disseminação de dois sistemas educacionais que colocam na agenda atual das políticas governamentais a abertura para receber as orientações desses sistemas, a exemplo do Processo de Bolonha e do modelo norte-americano.

Acerca do primeiro exemplo, a União Europeia vem disseminando um sistema educacional mundial conhecido como Processo de Bolonha⁴³. Significa uma “[...] iniciativa do governo nacional europeu na construção de um “novo sistema de educação superior até o ano de 2010” é o marco para redefinição das reformas universitárias conduzidas nos diversos países, no século XXI”. (NASCIMENTO, 2013, p. 70).

Lima *et al. apud* Nascimento (2013, p. 71) elucidam aspectos conclusivos da avaliação realizada por eles acerca do processo de Bolonha. Para eles, o referido processo sugere a instalação de um modelo gerencialista, inspirado nas ações empresariais, com fortes características de mercado competitivo e cuja avaliação ocorre por métodos próprios.

O segundo exemplo trata-se do modelo norte-americano, “[...] marcado pela diversificação de instituições: universidades de pesquisa, de ensino e cursos pós-secundários, os colleges voltados para a formação rápida de mão de obra para o mercado”. (RISTOFF *apud* CISLAGHI, 2011, p. 252).

Da necessidade de adequação do Brasil ao ensino superior globalizado é que o Projeto Universidade Nova⁴⁴ segue no rastro desses dois modelos citados

⁴³“O Processo de Bolonha teve início com um acordo assinado em 1999 por 29 ministros da Educação europeus. Seu objetivo é a criação de uma área comum europeia de ensino superior que amplie a competitividade das instituições daquele continente. As metas traçadas até o fim da primeira década de 2000 eram: ampliação da mobilidade estudantil e docente, criação de regras de equivalência de diplomas entre as instituições, divisão do ensino superior em duas fases – a primeira profissionalizante de três anos e a segunda de mestrado e doutorado”. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA *apud* CISLAGHI, 2011, p. 252).

⁴⁴“O Projeto Universidade Nova cita o documento que é resultado do Congresso Mundial sobre o Ensino Superior da UNESCO, ocorrido em 1998, como [...] fonte de dados balizadora das competências que o mercado de trabalho espera dos trabalhadores egressos do ensino superior. Essas competências seriam: flexibilidade; capacidade de contribuir para a inovação,

anteriormente, sendo lançado em 2007, no mesmo ano de lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁴⁵. Na avaliação de Lima *apud* Cislighi (2011, p. 251), o projeto da Universidade Nova materializa as funções do Reuni, pois dentre outros aspectos, a estrutura curricular se baseia na mesma proposta.

O projeto UniNova recebeu críticas dos reitores por não garantir a ampliação dos recursos públicos para assegurar a expansão e a reestruturação da rede de ensino, tarefa que o Reuni propõe dar conta. Cislighi (2011, p. 251) pontua que o Projeto UniNova parte do princípio de que as reformas universitárias no Brasil são incompletas por não tratar de questões que mexam nas estruturas curriculares, se voltando para questões de gestão, regulação, financiamento e acesso. Os idealizadores do Projeto UniNova justificam a falência do modelo de educação superior vigente, a ser sanado por ele, por entender que

[...] estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha das carreiras, altos índices de evasão de alunos por desencanto com os estudos e por falta de condições de permanência, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho e, sobretudo, os desafios da Sociedade do Conhecimento, são os problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis, integradores. (UFBA *apud* CISLAGHI, 2011, p. 251)

O Projeto UniNova, apesar de negar sua vinculação aos dois modelos de universidades (europeu e norte-americano), apresenta coincidências nos princípios desta com os dois modelos. Segundo Cislighi (2011, p. 252), a matriz do Projeto UniNova é o Projeto Tunning, pelo fato de que as competências genéricas⁴⁶ que

demonstrandocriatividade; capacidade de enfrentar a incerteza; desejo de aprender ao longo da vida; sensibilidade social e aptidão para a comunicação; capacidade de trabalhar em equipe; espírito empreendedor; preparo para a internacionalização do mercado, familiarizando-se com culturas diferentes; largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais. [...] permitiria uma mobilidade ainda maior do capital, [...] redução dos salários, [...] aumento da competição entre os trabalhadores, com tendência à desregulamentação das profissões". (CISLAGHI, 2011, p. 252).

⁴⁵No segundo Capítulo deste trabalho tratar-se-á com mais especificidades elementos do Reuni haja vista ser um elemento central no debate da política de assistência estudantil.

⁴⁶No Tunning há 25 competências genéricas, além das competências específicas de cada carreira, estando presentes no projeto da UniNova, quais sejam: responsabilidade social e compromisso cidadão, capacidade de comunicação oral e escrita, capacidade de comunicação em um segundo idioma, habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação, capacidade de crítica e

demarcam este serem as mesmas que informam a UniNova, ambos estão sintonizados com as competências defendidas pela UNESCO. Segundo as especificações de Cislighi (2011, p. 254), a estruturação do Projeto UniNova, propõe que o Ensino Superior esteja dividido em 03 ciclos⁴⁷: bacharelado interdisciplinar (BI); a formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; e a formação em nível de pós-graduação.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) compreendem “uma nova modalidade de curso de graduação”, “interdisciplinar, geral e propedêutica” (UFBA, 2007^a, p. 13). Tem duração de três anos e é pré-requisito para os outros ciclos. Ao término do BI o estudante para por uma nova seleção, para ingressar no segundo ciclo. A titulação, ao fim do BI, refere-se a uma área de concentração, sendo cada um dos quatro Bis (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde) composto por várias áreas. Os estudantes terão, ainda, a opção de fazer apenas os dois primeiros anos do BI, de formação geral, saindo com um diploma de curso sequencial, que permite acesso aos cursos tecnológicos, que fornecem diploma de tecnólogo após dois ou três semestres. Após os Bis, os alunos poderão ingressar em cursos de licenciatura, com um a dois anos de formação, cursos profissionais, com mais dois a quatro anos de formação, ou diretamente para programas de pós-graduação, se aprovados em processos seletivos, para tornarem-se docentes ou pesquisadores.

Em 2011, Cislighi afirma que 08 universidades implementaram ou estão implementando o projeto UniNova, com destaque para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a maioria das outras universidades caminham para a criação de cursos interdisciplinares, outras têm realizado mudanças pontuais na estrutura dos currículos.

autocrítica, capacidade para atuar em novas situações, capacidade criativa, capacidade para identificar, planejar e resolver problemas, capacidade para tomar decisões, capacidade de trabalho em grupo, capacidade de motivar e conduzir para metas comuns, compromisso com a preservação do meio ambiente, compromisso com seu meio sociocultural, valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade, habilidade para trabalhar em contextos internacionais, habilidade para trabalhar de forma autônoma, capacidade para formular e gerir projetos, compromisso ético, compromisso com a qualidade, capacidade de abstração, análise e síntese, capacidade de aplicar os conhecimentos na prática, capacidade para organizar e planejar o uso do tempo, conhecimento sobre uma área de estudo ou profissão”. (CISLAGHI, 2011, p. 254).

⁴⁷ “A ideia dos três ciclos assemelha-se ao que vem sendo implementado pelo Processo de Bolonha, mantendo a centralidade da mobilidade estudantil, já que os alunos podem disputar nacionalmente as vagas a cada ciclo de formação. Na Europa, essa política tem sido criticada pelos estudantes, pois se mantém os entraves financeiros à mobilidade, que não é acompanhada de políticas compatíveis de assistência”. (LIMA et al *apud* CISLAGHI, 2011, p. 255).

2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: uma análise a partir das universidades federais da Paraíba

Acerca da recorrência ao conceito de risco: “Sua utilização ou é francamente contrária à emancipação humana, responsabilizando o indivíduo pela condução de sua vida, ou desemboca em estratégias de proteção social que não constituem estratégia para a superação de uma sociedade desigual, fundamentada na exploração do homem pelo homem”. (MARTINS, 2012, p. 92)

Este Capítulo estrutura-se em quatro partes que buscam estabelecer mediações com a política investigada no cenário da educação superior das universidades federais brasileiras. De modo a se aproximar dos elementos históricos da política de assistência estudantil foi evidenciado breves considerações históricas da Assistência Estudantil no Brasil. Desde meados de 1920 assistem-se mobilizações estudantis reivindicando ações para assistência estudantil, mas foi no Governo de Vargas com a aprovação do Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, a chamada de Lei Orgânica do Ensino Superior, em seu o artigo 100º, parágrafo 4º, que surgem as primeiras protoformas de ajuda beneficente aos discentes carentes das universidades brasileiras. Em 1946 com promulgação da Constituição Federal, a educação pública é tratada como direito e a assistência estudantil passa a ser obrigatória para todos os sistemas de ensino. Outros elementos históricos e conjunturais ora fortalecem a assistência estudantil, ora as enfraquecem e faz retroagir as conquistas adquiridas.

Nessa constituição histórica, destaca-se o protagonismo do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Assistência Estudantil (FONAPRACE) das instituições de ensino superior públicas do Brasil, criado em 1987, configurando-se como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Torna-se um sujeito político estratégico, apesar das “[...] alianças com a esfera governamental” (NASCIMENTO, 2013, p. 13), para o fortalecimento e inclusive para o estabelecimento das normatizações atuais para essa política.

A Assistência Estudantil ganha nova sistematização a partir de novos reordenamentos, como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, que expressa uma real descaracterização do ensino público por atentar contra a educação superior em sua dimensão pública.

Nessa direção são estabelecidas interfaces do Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) revelando “[...] o caráter fetichizado da própria assistência estudantil [...]” (NASCIMENTO, 2013, p. 137) no cenário da “democratização” empreendida pelos processos que estruturam o REUNI e o ENEM, configurando-se como o segundo eixo estruturante deste Capítulo.

O terceiro elemento analítico deste Capítulo está baseado na caracterização das Instituições de Ensino Superior pesquisadas: UFCG e UFPB e os aspectos particulares do Reuni presentes na Proposta de Adesão ao REUNI. Cabe ressaltar as dificuldades dessas IFES em disponibilizarem informações institucionais frente às solicitações realizadas para o desenvolvimento deste estudo. Embora essas IFES se proponham a publicizar as informações conforme se constitui em um dos objetivos dos seus respectivos estatutos e Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) que por sinal, estão com prazos de validade vencidos.

E por ultimo, os dados empíricos provenientes do processo da pesquisa de campo são introduzidos de modo a serem apresentados os aspectos dos dados de identificação (dados pessoais, dados profissionais e dados funcionais) dos 07 assistentes sociais da UFCG e 04 assistentes sociais da UFPB, sujeitos da pesquisa que conforma este estudo.

2.1 Breves considerações históricas da Política de Assistência Estudantil Brasileira

A Política de Assistência Estudantil do Brasil nos marcos históricos que a delimita revela seus primeiros sinais de materialização nos fins da década de 1920 e atinge ações mais uniformes em 2010. Nas pesquisas bibliográficas elaboradas por Kowalski (2012), essa autora estabelece três fases distintas na história da assistência estudantil do Brasil. A primeira fase está circunscrita de 1928 a 1970 de

modo que as ações de assistência estudantil não obtiveram uma repercussão eficaz na permanência de jovens na universidade nesse período, sendo um dos motivos à ausência de um projeto nacional que se preocupasse com a permanência dos estudantes nas universidades.

A segunda fase de 1987 a 2004 no contexto de ações para a política de assistência estudantil verificou-se avanços, dentre eles a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), a conjuntura de redemocratização do país, dentre outros elementos que caracteriza essa fase por “[...] maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso ao ensino [...] a assistência estudantil também entra numa fase mais madura em relação aos direitos”. (KOWALSKI, 2012, p. 93). Embora continue na ausência de uma regulamentação de um Programa Nacional nas IFES que pensasse na permanência dos estudantes. E a terceira, definida de 2007 até os dias atuais, colocando para a assistência estudantil brasileira os marcos regulamentares de uma Política Nacional consubstanciando-a de rubricas orçamentárias para o custeio das ações de assistência estudantil, mesmo que seja via Decreto.

QUADRO 3: Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil.

PRIMEIRA FASE	- 1928: Promoção, pelo presidente Washington Luís, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro” que ficava em Paris.
	- 1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU.
	- 1931: Marca de nascença da AE na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto n 19851/1931.
	- 1934: Integração da assistência estudantil passou na Constituição Federal no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.
	- 1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNES).
	-1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.
	- 1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.
	- 1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico.

SEGUNDA FASE	- 1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.
	- 1988: Promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).
	- 1990: Limitação de recursos nacional para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.
	- 1996: Aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE.
	- 1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.
	- 1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.
	- 2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.
	- 2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.
TERCEIRA FASE	- 2007: Criação do REUNI, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.
	- 2007: Criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.
	- 2010: Sanção, em 19 julho, do PNAES como decreto Lei n 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação de Decreto Lei n 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto n 7416 que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.
	- 2010/2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.

Fonte: Kowalski (2012)

A primeira fase presente no Quadro acima registra que a primeira ação do governo brasileiro, no que diz respeito à assistência estudantil foi à abertura de uma casa do estudante⁴⁸ construída em Paris, em 1928, para abrigar os filhos da elite do país. Vale lembrar os registros de Kowalski (2012, p. 85) quando retoma o pensamento de Florestan Fernandes, ao considerar aspectos da colonização

⁴⁸“Outro acontecimento pertinente na história da assistência estudantil, ainda no início dos anos de 1930, foi a abertura da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. Era um casarão com três andares, um restaurante popular, que era frequentado por estudantes “carentes” e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício, sendo que o então presidente Getúlio Vargas fazia grandes doações para manutenção da casa e dos alunos “desprovidos”. Como parte do projeto proposto pelo Governo Getúlio Vargas para educação, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica”. Kowalski (2012, p. 86).

portuguesa da sociedade senhorial e escravista e da oligarquia da I República, no sentido de que “[...] a democracia do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das elites das classes possuidoras”.

Nessa primeira fase da assistência estudantil as mudanças conjunturais, políticas, econômicas e sociais indicavam uma realidade que procurava reformar o ensino superior. Dois Decretos⁴⁹ deram materialidade à referida reformulação: O Decreto nº 19.850 de 1931 que criava o Conselho Nacional de Educação e o Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que versava sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras.

Nesse contexto de restrito acesso ao ensino superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras, impondo o modelo universitário como preferencial, instituiu a assistência estudantil. Assim, **a marca de nascer da assistência estudantil no Brasil advém do nascimento da universidade** e será conservada em toda história da educação superior brasileira, persistindo na estrutura universitária que incorpora as transformações impingidas por um contexto social em constante processo de transformação. (KOWALSKI, 2012, p. 88 grifos nossos).

A Constituição de 1946 constitui-se como marco importante para consolidação da assistência estudantil haja vista ter sido garantida assistência estudantil para todos os níveis de ensino. Na década de 1961 a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu *O Seminário Nacional de Reforma Universitária*⁵⁰, em Salvador, tratando do conteúdo da reforma universitária presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação onde essa legislação “[...] colocava a assistência estudantil como um direito que deverá ser garantido de forma igual a todos os estudantes”. (KOWALSKI, 2012, p. 89).

⁴⁹“Assim, por meio desses Decretos, começou-se a vislumbrar a regulamentação da assistência estudantil nas universidades. Dentre alguns benefícios que se previa, destaca-se a concessão de bolsas para determinados alunos, todavia, era necessário haver o entendimento entre professores e estudantes dos conselhos universitários, de que o beneficiado atendesse aos requisitos de modo a cumprir os critérios de justiça e oportunidade. Esses critérios eram embasados nos méritos de cada um sendo que, no caso de pobreza, era preciso comprovar sua situação através da “declaração de pobreza” fornecida por algum instituto assistencial, bem como observado se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava”. (KOWALSKI, 2012, p. 86).

⁵⁰ Esse seminário resultou na Declaração da Bahia, “[...] solicitava que as universidades fossem um espaço pluralizado, por meio da criação de cursos acessíveis para todos. Ainda no mesmo ano foi promulgada a LDB de 1961, que estabelecia, no artigo 90, assistência social, médico odontológico e de enfermagem aos alunos, e, no artigo 91, a oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos, com financiamento para reembolso no prazo de quinze anos. A LDB (1961) colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de forma igual a todos os estudantes”. (KOWALSKI, 2012, p. 89).

Na perspectiva de Nascimento (2013, p. 99) a temática da assistência estudantil obteve amadurecimento no período da ditadura militar, cujo Movimento de Reforma Universitária desempenhou papel importante para os debates da educação.

Nos anos de 1970 e 1980 são registradas “tentativas de estruturação da assistência estudantil a nível nacional” (NASCIMENTO, 2013, p. 99) a exemplo da criação do Departamento de Assistência Estudantil⁵¹(DAE) vinculada ao Ministério da Educação (MEC); em 1985, na então gestão do Ministro de Educação, Marco Maciel, que recomendou a aplicação de recursos financeiros para recuperação e instalação dos refeitórios e residências universitárias. Ações que não obtiveram sucesso nas especificações de Nascimento (2013), entretanto no final dos anos 1980 e ingresso dos anos 1990 a pauta política da assistência estudantil passa a se estruturar de forma mais sistemática nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio das pressões políticas da União Nacional dos Estudantes⁵² (UNE) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

Segundo Kowalski (2012), com a democratização e criação do FONAPRACE em 1987 adentra-se na segunda fase da assistência estudantil brasileira que delimita-se até 2004 com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Reconhece-se o protagonismo do FONAPRACE nesse contexto de reestruturação da política de assistência estudantil brasileira, dado seu envolvimento com as demandas estudantis.

Segundo informações da Revista Comemorativa dos 25 anos do FONAPRACE desde meados de 1984 os pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis das IFES se reuniam preocupados com as políticas de promoção e apoio aos estudantes. Os eventos dos pró-reitores eram e são organizados por meio de encontros regionais e nacionais que ocorrem anualmente, sendo que o I Encontro Nacional de Pró-reitores de Assistência à Comunidade Universitária ocorreu no

⁵¹Cumprir informar que nos anos de 1970/80 dando prosseguimento as ações de assistência estudantil que se apresentava foi aprovada pelo MEC a criação “[...] em 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante, em níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus. Essa Fundação não abrangia o desenvolvimento de ações voltadas para o ensino superior, sendo extinta em 1997”. (KOWALSKI, 2012, 92).

⁵² “A UNE, criada em 1937, defendeu fervorosamente a reforma universitária e, no seu interior, a pauta da assistência estudantil emergiu como uma das principais bandeiras de luta dos estudantes. Este tema ganhou maior visibilidade no bojo do “Movimento de Reforma Universitária” (FERNANDES, 1975) dos anos 1960 encabeçado pela comunidade acadêmica, no interior do qual a UNE desempenhou importante papel”. (NASCIMENTO, 2013, p. 100).

período de 27 a 30 de novembro de 1985, em Florianópolis – SC. Decorreu desse Encontro uma série de outros encontros que originaram quatros documentos: Promoção de Apoio aos Estudantes Universitário, novembro/1984, em Maceió/AL; Participação e Representação Estudantil, março/1985, em São Luís/MA; Projeto Emergencial de Manutenção dos Restaurantes Universitários do Norte e Nordeste, setembro/1985, em João Pessoa/PB; Diretrizes e Estratégias para uma Política de Promoção e Apoio ao Estudante Universitário: subsídios para um Programa do Ministério da Educação, novembro/1985, em Aracaju/SE). Esses documentos favoreceriam a criação do FONAPRACE no II Encontro Nacional de Pró-reitores de Assistência á Comunidade Universitária no período de 26 a 27 de agosto de 1987. O depoimento de Bandeira, participante dos primeiros encontros do FONAPRACE pontua o cariz do início das atividades do Fórum:

Nos primeiros anos de existência do Fórum as reuniões eram lastimáveis e sem perspectiva para o futuro, onde a grande maioria das IFES não possuíam nenhuma política ou programa de Assistência Estudantil, a não ser a existência de alguns restaurantes e residências universitárias totalmente saqueadas, e Programas de Bolsas Estudantis ineficientes. Foi a partir deste momento que se deu início ao grande e eficiente trabalho do FONAPRACE, com mudanças de estratégias, passando a produzir documentos e abrindo canal de conversação com o MEC, mesmo em momento político adverso. (FONAPRACE, 2012, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na democratização do país e para a educação, “[...] embora esse documento não abordasse especificamente a educação superior é a partir dela que se começa a aprofundar as discussões referentes ao acesso e a permanência nas universidades” (KOWALSKI, 2012, p. 93). Em face às garantias legais de avanços constitucionais os anos 1990 conforme sinalizados nas secções anteriores foram marcados por desmontes das políticas sociais, em decorrência dos processos de adaptação do país às ideias neoliberais via determinações do projeto de reforma do Estado Brasileiro.

Kowalski (2012) assevera que nessa fase da assistência estudantil por ser um momento maior de maturidade em relação aos direitos dos estudantes, ocorreram limitações inerentes aos recursos para o financiamento da assistência estudantil. Essa autora chama atenção para o artigo 71, inciso IV da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (1996) que estabelece aspectos acerca do orçamento para a assistência estudantil, no sentido de que não seriam consideradas despesas no

referido orçamento os “[...] Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”. (KOWALSKI, 2012, p. 94).

Conforme verificado no item 1.3 do primeiro Capítulo, que trata dos Organismos Internacionais e os Modelos de Universidade, o Documento “*Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*” da UNESCO (1998) começa a ganhar significações no Brasil, posto que essa Declaração no quesito da assistência estudantil passa a ter relevância para o organismo. Dentre a relevância de assistir grupos menos favorecidos, essa ideia se apresentava como “[...] soluções educacionais [...] para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior”. (UNESCO *apud* KOWALSKI, 2012, p. 95).

Outro documento que demonstra o desmonte das conquistas empreendidas na constituição de 1988 estava disposto no Plano Nacional de Educação/PNE (Lei nº 10. 172/2001) que contraria a proposta do PNE, construída coletivamente por um conjunto de entidades ligadas à educação. Nas especificações de Lima *apud* Kowalski (2012) o PNE aprovado pelo governo transfere as responsabilidades do Poder Público para a sociedade, ou melhor, dizendo, para os grupos privados. No quesito da assistência estudantil o que está previsto pelo PNE/2001 visa:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos. 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (PNE/2001 *apud* KOWALSKI, 2012, p. 95).

Cumprir a criação de dois programas que reforçam as inclinações da LDB e do PNE/2001 de privatização do ensino superior via Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

A terceira fase apontada por Kowalski (2012) é demarcada pela criação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 e do lançamento do Projeto de Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o que se tornou Lei em 2014. Embora a referida autora tenha

analisado a política de assistência estudantil até o ano 2012, as atuais características que marcam essa fase confirmam a “os descaminhos da assistência estudantil” conforme a tese da autora.

Duas ações dessa fase expressam as estruturas atuais da assistência estudantil brasileira: O REUNI que será discutido no próximo item, no entanto, cumpre informar que se trata de um decreto que amplia o acesso ao ensino superior, preconizando investimentos na infraestrutura das IFES, contratação de docentes e técnicos administrativos. Com um plano de metas que diz respeito à redução da evasão dos cursos superiores. No quesito da assistência estudantil o REUNI preconiza a ampliação de acesso e “garantias” de permanência, inclusive ampliação de política de inclusão e de assistência estudantil.

A outra ação elaborada pelo FONAPRACE refere-se ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) encaminhada a ANDIFES em 04 de abril de 2001, sendo atualizada em 2007 mediante aprovação dessa associação. Segundo registros da *Revista Comemorativa dos 25 anos do FONAPRACE* as discussões acerca do plano estimularam o MEC a considerar a assistência estudantil como “estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior”. (FONAPRACE, 2012, p. 31).

Em 12 de dezembro de 2007 foi instituída a Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC) que cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil, regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵³.

Merece salientar a importância que as pesquisas que traçaram o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais tiveram para as conformações atuais das normatizações que regulamentam o PNAES. De acordo com as informações da referida do FONAPRACE a preocupação do Fórum em sistematizar a realidade da assistência estudantil se deu no período de 1993 a 1996 quando foram realizados levantamentos sobre as condições das

⁵³Kowalski (2012, p. 97) sinaliza também que neste período foram aprovados o decreto nº 7233 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências e o decreto 7416 de 30 de dezembro de 2010 que trata da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária por instituições federais.

residências universitárias, restaurantes universitários, saúde do estudante, dentre outros aspectos.

Em 1996 foi realizada a *I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras* contando com a participação de 44 instituições, perfazendo o equivalente a 84,62% das 52 IFES. Ainda, de acordo com a Revista citada anteriormente, um dos dados relevantes da pesquisa atentou para o fato de retratar que 44,29% dos estudantes se encontravam nas classes socioeconômicas C, D, E, ou seja, classes que reuniam alunos com baixo poder aquisitivo e que estavam acessando o ensino superior.

Pesquisas como a realizada pelo FONAPRACE abalaram o imaginário social que, à época permeava o senso comum, por meio de discursos que afirmavam serem as universidades públicas, em sua maioria, ocupadas por elites econômicas. Historicamente esta máxima encontrava eco na maior parte das instituições, mas os dados obtidos apontaram para uma realidade distinta e abriu terreno para a ampliação das pressões em prol da assistência estudantil. (FONAPRACE, 2012, p. 20).

A *II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras* foi realizada em novembro de 2003 a março de 2004 e contou com o envolvimento de 47 IFES, o equivalente a 88,68% de 53 instituições. Dentre outros elementos revelados nos resultados da pesquisa, houve a ratificação dos dados da primeira pesquisa no que diz respeito ao perfil socioeconômico dos estudantes que acessaram o ensino superior público. Haja vista que na segunda pesquisa foi registrado que 42,8% dos estudantes se encontravam nas classes C, D, E, cuja renda média atingia no máximo R\$ 927,00. “Na realidade, houve a confirmação dos dados da I Pesquisa reafirmando a importância de financiamento para assistência estudantil na IFES”. (FONAPRACE, 2012, p. 29).

A *III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras* realizada de outubro a dezembro 2010 reuniu o total das 56 IFES e constatou que 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D, E (um total de 300 mil estudantes) contando com quase metade de estudantes com renda média familiar de R\$ 1.459,00. Segundo informações da Revista do FONAPRACE ocorreu um aumento significativo de raça/cor/etnia negra, posto que em 2004 foi de 5,9% e em 2010 passou para 8,7%. O relatório final da pesquisa

justifica referido aumento em decorrência das políticas de inclusão e as várias modalidades de ações afirmativas.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) cuja versão final data de 2007 definiu conceitos, base legal, princípios⁵⁴, objetivos⁵⁵, diretrizes⁵⁶, áreas estratégicas e acompanhamento para a assistência estudantil⁵⁷. A Política de Assistência Estudantil no entendimento do FONAPRACE atua numa perspectiva preventiva nas situações de repetência, evasão e insuficiência financeira, sendo compreendida 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

⁵⁴ Segundo o PNAES (2007) a referida política rege-se pelos seguintes princípios: 1) afirmação da educação superior como uma política de Estado; 2) gratuidade do ensino; 3) igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES; 4) formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; 5) garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; 6) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; 7) orientação humanística e preparação para o exercício pelo da cidadania; 8) defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos; 9) pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central.

⁵⁵ Com relação aos objetivos, o geral caminha na perspectiva de “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das UFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, destinando recursos para a Assistência Estudantil na matriz orçamentária anual das Instituições Federais de Ensino Superior”. E os específicos propõem “viabilizar a igualdade de oportunidades aos estudantes das IFES, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna; promover o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino; contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão; adequar os programas e projetos articulados e integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico; promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico; desenvolver parcerias com a representação estudantil, a área acadêmica e a sociedade civil, para implantação de projetos”. (PNAES, 2007).

⁵⁶ Ainda de acordo com a PNAES (2007) as diretrizes da política sinalizam para a “realização de pesquisa a cada 4 anos para atualização do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES; redimensionar as ações desenvolvidas pelas instituições e consolidar programas e projetos, nas IFES, relacionados ao atendimento às necessidades apontadas nas pesquisas sobre o perfil do estudante de graduação, a partir das áreas estratégicas e linhas temáticas definidas; consolidar a expansão de um sistema de informações sobre assistência ao estudante nas IFES, por meio da implantação de um banco de dados nacional; definir um sistema de avaliação dos programas e projetos de assistência estudantil por meio da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações entre assistência e evasão, assistência e rendimento acadêmico; viabilizar por meio das IFES uma estrutura organizacional, em nível de Pró-Reitoria com as finalidades específicas de definir e gerenciar os programas e projetos de assistência estudantil”.

⁵⁷ Com relação ao acompanhamento para os programas as avaliações institucionais deverão contemplar três elementos: a relação oferta/demanda; desempenho acadêmico e mecanismo de avaliação continuada da assistência estudantil.

desempenho acadêmico e da qualidade de vida”. (FONAPRACE, 2012, p. 29).

A base legal para formulação da Política de Assistência Estudantil está pautada na Constituição Federal de 1988, em especial no artigo 205, quando se chama a responsabilidade pela educação por todos que compõe a sociedade, enquanto um dever do Estado e da família. Também o artigo 206, inciso I coloca a seguinte questão: “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) no quesito da assistência ao estudante reserva alguns artigos que determinam a questão, a exemplo de que “[...] a educação deve englobar os processos formativos e que o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil aprovado em 2007 determina que seja adotada uma série de programas: “[...] como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico”. (FONAPRACE, 2012, p. 65). Outro amparo legal que subsidia o PNAES está presente na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em uma das dimensões (IX dimensão) presentes na referida Lei contempla a

Avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre as quais, e em caráter obrigatório, a responsabilidade social da instituição com relação à inclusão social e às políticas de atendimento a estudantes e egressos. (FONAPRACE, 2012, p. 66).

E por último, o Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Conforme se aludiu anteriormente, o Quadro seguinte trata da gestão às áreas estratégicas presentes no Plano Nacional de Assistência Estudantil. Essas áreas são alvo de avaliação dos assistentes sociais da UFCG e da UFPB, conforme análises no terceiro Capítulo deste trabalho.

QUADRO 4: Áreas Estratégicas do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
Permanência	- Moradia - Alimentação - Saúde (Física e mental) - Transporte - Creche - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais	- Assuntos Estudantis - Ensino - Pesquisa - Extensão
Desempenho Acadêmico	- Bolsas - Estágios remunerados - Ensino de Línguas - Inclusão Digital - Fomento à participação político-acadêmico - Acompanhamento psicopedagógico	- Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão - Públicos com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Lazer e Esporte	- Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais - Acesso a ações de educação, esportiva, recreativa e de lazer.	- Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil
Assuntos da Juventude	- Orientação profissional, sobre mercado de trabalho. - Prevenção a fatores de risco - Meio ambiente - Política, Ética e Cidadania - Saúde, Sexualidade e Dependência Química.	- Assuntos Estudantis - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil

FONTE: (PNAES, 2007).

A Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC. Esse Programa reúne ações de assistência estudantil articuladas ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão destinadas aos estudantes matriculados nos cursos de graduação das IFES. O parágrafo único do artigo 2º da supracitada Portaria estabelece 09 áreas de atuação: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Os demais artigos dessa Portaria dispõem que as ações de assistência estudantil sejam executadas pelas IFES sendo observadas suas áreas estratégicas e as particularidades do corpo discente.

A questão da necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, melhorar o desempenho acadêmico, contribuir para redução da repetência e evasão

observando a insuficiência financeira são preocupações latentes do referido instrumento normativo. O aspecto da insuficiência socioeconômica é preponderante para o acesso aos programas de assistência estudantil via critérios socioeconômicos, sendo possível o estabelecimento de outros requisitos fixados pelas IFES. A Portaria define que os estudantes que serão atendidos deverão estar matriculados em cursos presenciais de graduação. E por fim, a Portaria cita a questão do orçamento da PNAES, devendo correr por conta das dotações orçamentárias consignadas anualmente pelo MEC e entrou em vigor a partir de 2008.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 dispõe que “[...] tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p. 01) Em seu Art. 2º descreve os 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, p. 01).

Ainda de acordo com o PNAES as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, p. 01)

Esse Programa origina-se do Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído através da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, cuja implantação inicia-se em 2008 conforme salientado anteriormente. Esse Programa busca “[...] viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. (BRASIL, 2007, p.1).

Segundo o MEC (2007) esse Programa foi criado em razão da implementação dos programas de expansão da rede de Universidades Federais, instituídos pelo Governo Federal desde 2003, que incluem os Programas Expansão e Reuni o que possibilitou o aumento significativo da presença de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). De acordo com o discurso oficial, os principais fatores que levaram à criação desse Programa incluem:

- Necessidade de aumento de suporte aos estudantes de classes sociais menos favorecidas evidenciado pela ampliação da democratização do acesso às universidades federais;
- A observação de altas taxas de evasão de estudantes nas universidades federais devido a dificuldades financeiras dos estudantes para se manterem na universidade: moradia, apoio pedagógico, alimentação, etc. (BRASIL/MEC, 2007, p.1)

O Decreto demarca o perfil dos estudantes que serão atendidos pelo PNAES indicando no artigo 5º os estudantes que terão prioridade, sendo os estudantes provenientes da “[...] rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”. (BRASIL, 2010, p. 01).

Apesar da PNAES se configurar como uma política recente nos moldes descritos no Decreto nº 7.234 de 2010, cumpre ressaltar as avaliações realizadas numa perspectiva crítica de avaliação das ações dessa política. A primeira delas é que a PNAES seja regulamentada pelo Decreto citado acima, motivo de preocupações dos pró-reitores de assuntos comunitários e assuntos estudantis que integram o FONAPRACE. Sendo ressaltado pelos representantes do Fórum que no Governo Dilma continua a perspectiva de “[...] consolidação do PNAES enquanto lei federal e a ampliação de recursos materiais, humanos e de infraestrutura”. (FONAPRACE, 2012, p. 62).

Na perspectiva de Pinto (2012, p. 10) “[...] esse ponto elucida os desafios e os limites da atual configuração da assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)”. Constata-se assim, a inexistência de um aparato legal que torne obrigatória a intervenção do Estado na questão, uma vez que o que regulamenta as ações de assistência estudantil seja o Decreto 7.234 de 2010.

A regulamentação dessa Política é um dos aspectos principais no que diz respeito à continuidade das ações nas instituições de ensino superior. A materialidade dessa política nas IFES não encontra uniformização das pro-reitorias

que são responsáveis pela realização dos programas, assim como também, há diversidade dos programas (residências universitárias, restaurantes universitários, creches e, sobretudo bolsas) que funcionam na mesma rede de ensino federal. As considerações de Silveira (2012, p. 10) dão conta dessa falta de uniformização, haja vista sua pesquisa haver sido desenvolvida nas 14 novas universidades criadas no Governo Lula, apontando que quanto à gestão da Política nem todas as universidades contam com pró-reitorias específicas para tratar dos assuntos estudantis; no quesito de bolsas, ocorre a diversificação de conceitos e critérios; quanto à moradia, se tem optado por auxílios moradias em detrimento da construção de novas residências universitárias; assim também ocorre com a alimentação e o transporte, com a adoção de cartões e tíquetes alimentação.

No quesito da opção que as universidades vêm realizando por auxílios em vez da construção de restaurantes e residências universitárias, estudiosos da área a exemplo de Cislighi e Thomaz da Silva (2012, p. 15) avaliam que os auxílios descaracterizam a luta coletiva em prol da universalidade da política de assistência estudantil, “[...] destaca-se ainda, que em todas as áreas, algumas universidades optam por bolsas: bolsa moradia, bolsa alimentação, bolsa transporte e bolsa permanência. [...] cuja caracterização é eminentemente assistencial e focalizada”.

A questão orçamentária merece atenção posto que o histórico de custeio das ações para assistência estudantil registra que não existiam recursos próprios para essa Política, dependendo da vontade dos gestores (reitores, pró-reitores) para transferir recursos do ensino e da pesquisa para manutenção dos programas. O Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 no artigo 8º define a quem compete à dotação orçamentária para as ações do PNAES

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente. (BRASIL, 2010, p. 01).

Nesse sentido fica posta uma rubrica específica para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil, de acordo com dados publicados na Revista Comemorativa dos 25 Anos do FONAPRACE, ocorrendo assim um aumento

progressivo dos recursos para assistência estudantil. No ano de 2008 foram R\$ 125,3 milhões, em 2009 sendo R\$ 203 milhões, aumentando para 304 milhões em 2010, no ano 2011 chegou a R\$ 400 milhões e em 2012 foram distribuídos R\$ 504 milhões, a previsão para 2013 foi de R\$ 508 milhões de acordo com o Portal da Transparência Pública do governo federal; e para 2014 de R\$ 740,00 milhões de reais muito embora, na reunião ordinária do FONAPRACE ocorrida em maio deste ano, em Brasília, o Secretário Executivo do MEC tenha dito aos presentes que haveria um aporte de recursos no valor de R\$500,00 milhões de reais para o segundo semestre.

Kowalski (2012, p. 111) ao analisar o aumento orçamentário ocorrido para a assistência estudantil no período de 2002 a 2009 evidencia a dificuldade de administradores públicos em gerirem os recursos para assistência estudantil de modo que essa situação ocorre “[...] ora resultado do despreparo da administração, pela falta de pessoal qualificado que possa responder [...]” pelos setores financeiros, “[...] ora da ausência de planejamento institucional sobre o orçamento e a execução [...], sem que haja a necessidade de retornar aos cofres da união”.

O Decreto 7.234 no artigo 5º estipula o público alvo do PNAES, sendo prioritariamente estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, deixando em aberto à estipulação de outros requisitos do interesse das IFES. Nesse sentido, observa-se uma variedade de critérios previstos em editais que estipulam as formas de ingresso nos programas de assistência estudantil, a exemplo da apresentação de documentos pessoais (RG, CPF), documentos dos familiares, certidões e certificados de conclusão de cursos, atestados médicos dentre outros pertinentes a cada programa.

Para tratar dos critérios de acesso aos referidos programas da Política de Assistência Estudantil, retornam-se as considerações de Cislaghi e Thomaz da Silva (2012, p. 17) acerca do equívoco da relação da assistência estudantil com a Política de Assistência Social, uma vez que essa pauta-se na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que a concebe de acordo com a descrição dos artigos abaixo

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, *que prove os mínimos sociais*, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para *garantir o atendimento às*

necessidades básicas. **Art. 2º** A assistência social tem por objetivos :I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e o idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. **Parágrafo único.** A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 1993, p. 01).

Na Política de Assistência Estudantil embora exista no Decreto 7.234 o corte de renda no valor de um salário mínimo e meio, as ações da Política de Assistência Estudantil estão para além do repasse de pecúnia, e ou moradia e alimentação aos estudantes, posto que o PNAES tem um caráter mais abrangente materializado nas áreas estratégicas apresentadas no Quadro 7 desta Dissertação. Nesse sentido, conceber a assistência estudantil como uma extensão, um aporte ou qualquer designação que guarde sintonia com a Política de Assistência Social é criar bases práticas tradicionais para consolidação de uma política recente e com horizontes limitados e pautados em ações voltadas para estudantes que se encontrem numa determinada condição socioeconômica. Observam-se as considerações de Cislighi e Thomaz da Silva (2012, p. 18) acerca das concepções que sinalizam certa vinculação entre Assistência Estudantil e Assistência Social:

Essa concepção transforma a assistência estudantil em uma política de “combate à pobreza” (na perspectiva do mito social apontado por Mota) no interior da universidade. Assistir ao estudante deixa de ser, assim, parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação.

Expressões do tipo vulnerabilidade social e risco social estão presentes nas falas dos gestores e integrantes do FONAPRACE, dos sujeitos da comunidade acadêmica, dos técnicos e outros atores envolvidos na referida Política. Para além das falas, as próprias normatizações que disciplinam o processo de seleção para acesso aos programas dão conta da absorção desses conceitos. Questiona-se a significação desses conceitos? De onde vieram? O que querem significar e seria mesmo necessário guardar sintonia com a Política de Assistência Estudantil?

Nas especificações de Miguel (2013) ao analisar o debate sobre o risco e a vulnerabilidade na sociedade contemporânea, a mesma resgata elementos da “Terceira via” de Anthony Giddens. Afirma que referida teoria parametriza politicamente as elaborações sobre o risco social ao advogar pela “[...] negação da sociedade de classes, da luta de classes e da possibilidade do socialismo em favor da “terceira via” de raiz neoliberal”. (MIGUEL, 2013, p. 60). Giddens considerado um dos principais sociólogos britânicos da contemporaneidade proporcionou um novo direcionamento a London School of Economics em 1997, quando assumiu a direção dessa instituição. O mesmo colocou para ordem política mundial o debate da “Terceira via”⁵⁸ com o objetivo de “[...] dar continuidade ao projeto de reinserção política do Reino Unido iniciado no governo de Margareth Thatcher (1979 – 1990), apresentando-se enquanto uma alternativa dentro da nova configuração do capitalismo contemporâneo”. (MIGUEL, 2013, p. 59).

Seguindo o raciocínio de Miguel (2013) acerca dos marcos fundacionais da Sociologia Contemporânea ao se debruçar sobre a obra de Giddens, ressalta que entre os anos de 1970 e 1980, o teórico assumiu o esforço de reinterpretar a Sociologia. O mesmo dialogou com os clássicos do pensamento sociológico dos séculos XIX e XX (Durkheim, Weber e Marx) de modo que uma série de novos conceitos foram introduzidos nas Ciências Sociais (modernidade reflexiva⁵⁹, desencaixe, sociedade pós-tradicionais, fim da natureza, dentre outros). Giddens não advoga que a contemporaneidade esteja vivendo a pós-modernidade, mas sim uma radicalidade das consequências da modernidade, os veios analíticos anteriores são insuficientes para explicá-la.

⁵⁸“A política dos tempos atuais não é nem socialista nem liberal, mas “gerativa”: uma política que é ativa em face das grandes questões sociais da mudança ambiental, da qualidade de vida e do papel das instituições globais. Quer essa política se traduza em novos movimentos sociais (movimentos “político-vitais”, como os denomina Giddens, entre os quais merecem destaque os verdes e o feminismo), quer em campanhas comunitárias em favor da saúde e da habitação, quer ainda em acordos econômicos alternativos (como regimes cambiais e comerciais exclusivos), Giddens sustenta que as instituições governamentais devem acompanhar de perto os processos de democratização ao que estão na vanguarda das mudanças sociais contemporâneas”. (O’BRIEN *apud* MIGUEL, 2013, p. 60).

⁵⁹“A modernização reflexiva diz respeito à modernidade recente, refletindo-se nas limitações e dificuldades da própria modernidade. Giddens não acredita que esse processo de transformação da modernidade realmente está nos conduzindo a algo que é pós-moderno. Para ele, a modernidade não acabou. [...] O autor resiste em usar tal terminologia e afirma que estamos vivenciando uma radicalização da própria modernidade. Em suas formulações não se trata de uma superação do conhecimento tradicional por meio da razão, trata-se de relativizar todo conhecimento, levando sempre em consideração as práticas sociais.”. (MIGUEL, 2013, p. 65).

Para Giddens *apud* Miguel (2013) os problemas engendrados pelo desenvolvimento da modernidade e antes desconsiderados, a exemplo da discussão de armas nucleares e a degradação do meio ambiente colocam risco para toda a sociedade, com isso, a modernidade é reconstruída e coloca para a ordem do dia o trato dessas questões. Esse quadro com antigos problemas e “novos” colocam as sociedade em risco, o que para Giddens é natural, vez que “[...] na economia de mercado, a aceitação do risco e a administração do risco são fundamentais” (GIDDENS *apud* MIGUEL, 2013, p. 67) requisitando assim uma proteção social para gestão do risco. O autor advoga a intervenção do Estado previdenciário positivo sintonizado com as ideias da “terceira via” e do novo trabalhismo atenta a reforma do Estado e da política de disciplina fiscal. Sobretudo com uma política voltada para potencialização e corresponsabilidade do sujeito por sua própria condição, onde as pessoas assumem ações de protagonismo, ou seja, “[...] **em vez de dar bens às pessoas, devemos dar-lhes competências e responsabilidades**”. (GIDDENS *apud* MIGUEL, 2013, p. 67, grifos nossos).

De acordo com Kowarick (2003) ao analisar o contexto norte-americano extremamente conservador no trato à pobreza, ressalta que as associações que são realizadas a ela, a exemplo de quem é pobre é indolente, derivam das famílias desorganizadas e do mundo do crime. O autor ainda destaca outras designações utilizadas pela sociedade norteamericana para nomear as *underclass*⁶⁰:

[...] pedinte, desvalido, classe perigosa, ralé, vagabundo e vadio, e assim por diante, [designações] que os Estados Unidos tomaram emprestado da Europa. A América também inventou seus próprios termos, incluindo-se preguiçoso, mendigo e idiota, e no final do século XX, outros como, desqualificado, marginal, culturalmente deficiente, e, mais recentemente, *underclass*. (GANS *apud* KOWARICK, 2003, p. 63).

A realidade francesa alvo das considerações de Kowarick (2003) também construiu conceitos para explicar a camada de sobrantes não absorvidos pelo mercado. O referido autor considera a obra *Les Métamorphoses de la question sociale* de Robert Castel, uma obra de maior envergadura por contemplar as

⁶⁰“O termo *underclass* foi introduzido no início dos anos de 1960 para designar o processo de marginalização do mercado de trabalho assalariado e formal que marginalizou uma parcela da mão-de-obra de baixa qualificação”. (KOWARICK, 2003, p. 63).

transformações societárias da sociedade francesa e os desdobramentos para os desfilados socialmente, cujo termo significa

[...] perda de raízes sociais e econômicas e situa-se no universo semântico dos que foram desligados, desatados, desamarrados, transformados em sobrantes, inúteis e desabilitados socialmente. Não se trata, alerta o autor, de um estado ou de uma condição, mas de um percurso que é preciso constantemente perseguir para delinear suas múltiplas metamorfoses, pois a questão social só pode ser equacionada do ponto de vista histórico, por conseguinte, dinâmico, mutável e contraditório. (KOWARICK, 2003, p. 73).

“E nós como ficamos?” Questionamento realizado por Kowarick (2003, p. 76) frente à realidade brasileira no trato de conceitos e mecanismos que deem conta das parcelas da população alijadas dos seus direitos. Para esse autor diferentemente da sociedade norte-americana que culpabiliza as pessoas por sua condição de pobreza, apesar do discurso da vadiagem também se fazer presente na história desse país, o que ocorre no Brasil merece levantar algumas questões.

A primeira de que atribuir à pobreza a segmentos abastados de emprego não encontra respaldo, pois “[...] o trabalhador honesto, cumpridor de seus deveres – ante os ganhos provenientes de atividades ilícitas e ilegais – é visto como o otário que labora cada vez mais para ganhar cada vez menos”. (KOWARICK, 2003, p. 73). Outro elemento que difere da sociedade francesa é o trato da pobreza, que no caso brasileiro vem ocorrendo o processo de desresponsabilização do Estado em nome das ações tuteladoras e assistencialistas do âmbito privado, de cunho humanitário. Com isso, Kowarick (2003, p. 77) pontua duas matrizes de controle e acomodação social, a primeira que ocorre pela naturalização dos acontecimentos: em resumo, essa primeira matriz pode ser entendida pelas considerações de Nascimento *apud* Kowarick (2003, p. 78) ao expor que essa naturalização vem “tornando o pobre um não sujeito, a pobreza é como que naturalizada e as relações sociais tornam-se naturalmente excludentes”.

A segunda matriz de controle e acomodação social é designada de neutralização que poderá ser compreendida nos marcos da apartação social presididas por humilhação, extorsão, agressão, homicídio (praticados pela polícia e por bandidos) que muitas das vezes coloca uma mordaca na boca dos sujeitos. Ou seja, induz a ideia “[...] de que sair do seu devido lugar se trata de um ato bastante arriscado”. (KOWARICK, 2003, p. 78). Essas matrizes de controle e acomodação

sociais citadas pelo autor não ignoram as lutas coletivas dos movimentos sociais para consolidação e ampliação de direitos. Mas querem chamar atenção para o processo de “descidadanização” presente no cenário atual, tão verificáveis nos processos que contornam as determinações da reforma universitária. “Discretamente” por meio da bolsificação, de conceitos “vazios” de respaldos críticos dos processos que ensejam conceituar, acabam reforçando esses processos de descidadanização.

Desse modo, existe uma forte tendência na Política de Assistência Estudantil de incorporar a lógica da Política de Assistência Social em vigência no país, que em outros termos, na perspectiva de Mota *apud* Cislaghi e Thomaz da Silva (2012, p. 18) aponta para “[...] uma nova estratégia de dominação política [...] por meio do atendimento de algumas necessidades objetivas da classe trabalhadora”, ressoando repercussões para o trato da questão social, pois “[...], numa forma de tornar passiva a questão social, deslocando o objeto de direito ao trabalho para o direito à assistência”.

Referida incorporação não fica restringida a essa lógica, com ela advém a “respiração” de conceitos que estão no cerne da Política de Assistência Social. A exemplo do aspecto focal nos mais necessitados e na impregnação de conceitos que circundam essa política, como o conceito de risco e vulnerabilidade social. Nas especificações de Martins (2012, p. 90) o conceito de risco foi utilizado inicialmente pela Medicina na perspectiva epidemiológica. Nas Ciências Sociais o debate sobre risco social tem início na segunda metade da década de 1980, na oportunidade do lançamento do livro *Sociedade do Risco* de Ulrich Beck⁶¹ em 1986.

Beck utiliza o mesmo rumo teórico que Giddens utilizou para tratar do conceito de risco na sociedade moderna. Miguel (2013) cita que os riscos considerados pelo autor se referem aos processos decorrentes da industrialização, a contaminação do ar e da água, do envenenamento associados à produção em massa dos alimentos, ao terrorismo de iminentes explosões nucleares e do período da destruição industrial militar. Referido quadro de elementos que dão materialidade

⁶¹“O sociólogo alemão Ulrich Beck é quem melhor problematiza a ideia de “sociedade de risco” na atualidade. O conceito de risco elaborado pelo autor é o ponto de partida para as formulações construídas por Anthony Giddens a respeito do mundo contemporâneo, e influencia várias das ideias do pensador Zygmunt Bauman, a exemplo do conceito de “modernidade líquida”. Modernidade líquida é o conceito desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, com intuito de caracterizar as alterações através das quais as instituições sociais perderam a “solidez”, tornando-se amorfas, como os líquidos”. (MIGUEL, 2013, p. 69).

ao conceito de risco pode ser resumido pelo entendimento de Beck acerca da sociedade do risco no qual provoca três áreas de referências decorrentes das transformações sistêmicas

[...] uma fase no desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle e a proteção da sociedade industrial e abrir caminhos para outra modernidade sem revolução, mas uma nova sociedade. [...] Primeiro, há o relacionamento da sociedade industrial moderna com os recursos da natureza e da cultura [...] Segundo, há o relacionamento da sociedade com as ameaças e os problemas produzidos por ela, que por seu lado excedem as bases das ideias sociais de segurança. Por essa razão, assim que as pessoas tomam consciência deles, são capazes de abalar as suposições fundamentais da ordem social convencional. Isto se aplica a componentes da sociedade, como os negócios, o direito ou a ciência, mas se torna um problema particular na área da ação política e da tomada de decisões [...] Terceiro, as fontes de significado coletivas e específicas de grupo (por exemplo, consciência de classe ou crença no progresso) na cultura da sociedade industrial estão sofrendo de exaustão, desintegração e desencantamento. (BECK *apud* MIGUEL, 2013, p. 70-71).

Cumprindo ressaltar que embora haja certos entendimentos acerca da teoria do risco, existem diferenças entre Beck e Giddens no que diz respeito à “modernidade reflexividade” no trato da questão da pós-modernidade⁶², no sentido de que “[...] enquanto nas formulações de Beck a ênfase recai sobre a autoreflexividade societária, a importância conferida por Giddens tende a enfatizar a autoreflexividade pessoal, individual, o “plano de vida”, e as transformações nos movimentos sociais”. (KUMAR *apud* MIGUEL, 2013, p. 88).

A discussão sobre vulnerabilidade social é devida a Beck dada à complexidade das desigualdades sociais. Miguel (2013, p. 75) ressalta a preocupação de Beck para encontrar um conceito que absorvesse “[...] a nova radicalidade e complexidade das desigualdades sociais numa sociedade mundial do risco”. Para o autor a categoria classe social deve ser substituída por vulnerabilidade social, haja vista que classe social não daria mais conta de desvendar os meandros instaurados pela sociedade de risco. Miguel destaca ainda que a categoria

⁶²“Apesar de terem se dedicado a pensar a sociedade contemporânea sob o rótulo de modernidade “tardia”, “reflexiva” ou “radicalizada”, e não de pós-moderna, Kumar argumenta que esses pensadores concordam também com os argumentos pós-modernos no sentido em que, algum termo ou conceito poderia ser necessário para refletir as mudanças ocorridas na modernidade”. (MIGUEL, 2013, p. 88).

individualização recebe tratamento central no debate sobre vulnerabilidade social dada a sua capacidade de caminhar lado a lado com a globalização.

A “individualização” significa a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem. Mas também significa novas interdependências, até mesmo globais. A individualização e a globalização são, na verdade, dois lados do mesmo processo de modernização reflexiva (BECK *apud* MIGUEL, 2013, p. 76).

A lógica da teoria do risco social pauta-se na possibilidade de controle por parte dos indivíduos, de determinadas situações que as coloquem em condições adversas. Diferentemente de Marx e Weber que trataram a individualização como forma de transformação das condições de vida, “[...] Beck centraliza sua análise nas condições de vida e biografias pessoais e a reformulação da categoria de identidade [...]” (MIGUEL, 2013, p. 77). Diferentemente de Beck, Castel trata o risco social a partir da perspectiva das mudanças no mundo fabril dadas às reconfigurações ocorridas em 1970 oportunizando aos trabalhadores uma mobilidade generalizada. Nesses termos, o risco social para Castel é definido como “[...] um evento que compromete a capacidade dos indivíduos de assegurar por se mesmo sua independência social”. (CASTEL *apud* MARTINS, 2012, p. 91). Na avaliação de Martins (2012, p. 91) apesar de existir avanços da proposta de Castel em relação à de Beck, o autor aponta o mercado como emancipador do homem das relações de dominação ou de paternalismo.

Martins (2012, p. 92) ao refletir sobre os limites dos conceitos de risco na construção de direitos reforça a impossibilidade desse conceito servir de fundamento ou base para a proteção social, na verdade caminha na via da (des) proteção social uma vez que

Sua utilização ou é francamente contrária à emancipação humana, responsabilizando o indivíduo pela condução de sua vida, ou desemboca em estratégias de proteção social que não constituem estratégia para a superação de uma sociedade desigual, fundamentada na exploração do homem pelo homem.

Segundo Boschetti *apud* Martins (2012, p. 94) os programas sociais pautados na perspectiva do risco social se constituem em programas limitados com fortes

inclinações para supervalorização de critérios inclusivos sob a comprovação de condições degradantes, aviltantes, que violam direitos. E mais, reduz a política pública a insuficiência de renda “[...] sem levar em consideração outros elementos necessários à totalidade da existência humana”. (PEREIRA *apud* MARTINS, 2012, p. 94).

Os escritos de Miguel (2013) trazem contribuições acerca da temática da teoria do risco social para as políticas de proteção social, orquestrada pelo Banco Mundial com foco na influência do individualismo como elementos central na concepção de proteção social. O Banco Mundial que para além de outras funções, também desempenha o papel de instituição política, apoia-se nas formulações teóricas de risco social de Giddens e Beck. Na perspectiva analítica apontada pela autora, o documento do Banco Mundial o “*Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001: luta contra a pobreza*” aborda a proteção social com enfoque do Risco Social, sendo o primeiro documento oficial da instituição retratando a temática.

A grande hipótese do documento foi a de “[...] grandes reduções na pobreza são possíveis, mas para consegui-las, será necessária uma abordagem mais abrangente sobre a pobreza” (MIGUEL, 2013, p. 116). Na direção de encontrar estratégias para o enfrentamento da pobreza e observando as reivindicações dos ministros das finanças dos sete países mais industrializados, o Banco Mundial elabora mecanismos orientadores para as políticas sociais sintetizados no documento “*Princípios sociais e Boas Práticas de Política Social*”. Algumas das orientações do Banco Mundial se pautaram na urgente necessidade de criar iniciativas de proteção social que priorizem a educação, saúde, nutrição e o acesso à renda. O Banco Mundial se volta para Gestão do Risco Social como um novo paradigma de proteção embasado na lógica das famílias gerenciarem os riscos que as vulnerabilizam delimitando também o papel do Estado nesse contexto de intervenções

O conceito reposiciona as áreas tradicionais da proteção social (intervenção no mercado de trabalho, seguro social e redes de segurança social), em um quadro que inclui três estratégias para lidar com o risco (prevenção, mitigação e enfrentamento), três níveis de formalidade da gestão de risco (informal, baseada no mercado, público) e muitos atores (Indivíduos, famílias, comunidades, ONGs, governos em vários níveis e internacionais organizações), no contexto de informação assimétrica e os diferentes tipos de risco. [...] As funções do Estado seriam: (i) implementação de ações de

políticas para a prevenção de riscos, (ii) Facilitar o set-up de instituições financeiras baseadas no mercado, proporcionando o ambiente legal favorável, assegurar a sua regulação e supervisão, e ajudando a facilitar o fluxo de informações, (iii) fornecimento de instrumentos de gestão de risco, onde o setor privado falhar (por exemplo, o desemprego seguro), (iv) fornecer redes de segurança social para o risco de enfrentamento, e (v) aprovar a redistribuição de renda, se os resultados do mercado são considerados inaceitáveis do ponto de vista do bem-estar social (MIGUEL, 2013, p. 123, tradução da autora).

Ao apropriar-se nos estudos de Maranhão (2012), Miguel (2013) ressalta as considerações do autor quando o mesmo realiza uma análise crítica da finalidade das políticas sociais orientadas pelo Banco Mundial. O mesmo delimita que o objetivo não é criar estratégias para distribuir renda, “[...] mas sim na desigualdade de liberdade para acessar os benefícios do mercado” (MARANHÃO *apud* MIGUEL, 2013, p. 125) dado o caráter de liberdade, natural do mercado⁶³. Com isso, Miguel (2013, p. 128) sinaliza a incorporação da teoria do risco e vulnerabilidade social pela Política de Assistência Social brasileira.

A mesma analisou os marcos normativos da referida política, a exemplo a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS), e a Lei n.12.435, que dispõe sobre a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e materiais institucionais, como os guias técnicos dos programas e serviços do SUAS publicados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Essa análise acerca desses parâmetros legais e operacionais a autora fez buscando desvendar o arsenal teórico-metodológico das orientações conservadoras e pós-modernas que informam os conceitos de risco e vulnerabilidade social⁶⁴.

⁶³“Trata-se de oferecer oportunidades sociais através de políticas públicas básicas e focalizadas, para que, individualmente, os sujeitos desenvolvam suas habilidades para melhorar sua condição de renda através das oportunidades de mercado” (MIGUEL, 2013, p. 126).

⁶⁴“No contexto de desagregação dos grupos sociais e de práticas que eram anteriormente unificadas e estabilizadas a partir da proteção social do Estado, o sentido de proteção social passa a sofrer reelaborações. O argumento é que as formas sociais e princípios organizacionais das políticas sociais devem ser refundados, pois, a proteção social, tendo o trabalho como elemento mediador na atual conjuntura de desemprego e precarização do trabalho, deixa milhares de pessoas à margem da segurança tradicional oferecida pela modernidade, expondo os indivíduos a situações de risco e vulnerabilidade social. É justamente através desse deslocamento, no eixo de enfrentamento da “questão social”, que ganha ênfase as teorias pós-modernas que tomam o indivíduo a unidade de referência no enfrentamento das expressões da “questão social”, o “individualismo” (MIGUEL, 2013, p. 129).

Dentre uma série de argumentos levantados pela referida autora, destacam-se alguns elementos: O primeiro deles é que a pobreza seja o fio condutor que informa a construção das políticas sociais, obviamente, atenta aos ditames do Banco Mundial que elabora referida orientação, em detrimento da análise das contradições da desigualdade social engendrada pelo modo de produção capitalista; O segundo elemento apontado pela autora é que a política social pautada na gestão dos riscos sociais e no combate a vulnerabilidade social expressa uma “[...] superficialidade analítica [...]” que escamoteia a ordem burguesa, pois

[...] isola a compreensão do pauperismo da dinâmica estrutural de produção da riqueza, fazendo com o que o trabalho, nos termos ideológicos dominantes, deixa de ser o centro ordenador das políticas sociais, transformando-as em oportunidades individuais de obtenção de renda. (MAURIEL *apud* MIGUEL, 2013, p. 133).

O terceiro elemento é a dimensão da individualização das políticas sociais, com indicações para culpabilização do sujeito por sua condição de vulnerável socialmente, “[...] reduzindo o enfrentamento das expressões da questão social para o âmbito individual através do estímulo as potencialidades individuais dos sujeitos”. (MIGUEL, 2013, p. 134). Esse conjunto de características que informa a Política de Assistência Social vem apresentando marcas nas ações implementadas pelas universidades no trato da política de assistência estudantil, seja por meio da bolsificação, despolitizando a luta coletiva por melhorias nas residências e restaurantes universitários, e demais eixos da política de assistência estudantil, seja pela absorção dos conceitos de risco e vulnerabilidade social nos discursos e nas falas e nas normatizações dos gestores e técnicos, estendendo-se até os estudantes.

Com isso apresenta-se uma questão mais grave no ponto de vista legal e normativo, posto que a política de assistência estudantil não está regulamentada por Lei e nas normas atuais constata-se uma definição de assistência estudantil restrita a um determinado segmento inserido no corte de renda de um salário mínimo e meio (R\$ 1.086,00), presente do artigo 5º do decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, qual seja:

Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de

demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010, p. 01).

Esse Decreto deixa em aberto outros pré-requisitos para inserção nos programas de assistência estudantil, o que também abre um “sinal amarelo” haja vista as atuais orientações dos organismos internacionais, dada a falta de sistematização das ações da política pelas Ifes, posto que a referida ausência de uniformidade das ações não encontra linearidade nem dentro de uma mesma universidade, o que fragiliza a construção dessa política. Atualmente os sujeitos que pensam essa política são os pró-reitores de assistência estudantil e assuntos comunitários no FONAPRACE, embora se deva reconhecer o esforço daquele coletivo pela construção do PNAES, mas são gestores, e em contrapartida, o movimento estudantil vem se mostrando alheio às discussões da assistência estudantil, particularidades que torna um ambiente favorável para a descontinuidade da política e ou, da continuidade das ações que vem sendo realizadas pelas Ifes, com sérios problemas engendrados pelo Reuni, ENEM, SISU e tantas adequações da política educacional as orientações dos organismos internacionais.

2.2 Interfaces do Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) foi criado pelo Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Em seguida, foram lançadas as Diretrizes Gerais do Reuni⁶⁵, em agosto 2007 que ressaltam dentre outros aspectos um diagnóstico da Educação Superior Brasileira, sendo expostos pontos, na avaliação do governo, do sistema educacional brasileiro, conforme descrição abaixo:

No plano operacional, algumas constatações acerca de aspectos problemáticos da estrutura e funcionamento repetem, aprofundam e amplificam o conjunto de problemas estruturais herdados do velho

⁶⁵As Diretrizes do Reuni se configura como um documento lançado pelo MEC em agosto de 2007 com o objetivo de estabelecer em pormenores as orientações previstas no decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 de modo a estabelecer as propostas que as universidades deveriam apresentar para adesão ao Reuni.

regime de formação, tais como: Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação; profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento; A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares; A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis; Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los; As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino; As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos; Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno; Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes. (BRASIL/MEC, 2007, p. 07).

Nesse sentido o Plano apresenta como meta global

A elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007, p. 01).

Esse Decreto estabelece 06 (seis) Diretrizes que reúne em torno de cada diretriz um conjunto de aspectos específicos. De acordo com o documento do MEC de agosto de 2007 a primeira dimensão está ligada a **Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública** desdobrada em três itens: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas. A segunda diretriz pauta-se na **Reestruturação Acadêmico-curricular** expressa na Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; Reorganização dos cursos de graduação; Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e

Previsão de modelos de transição, quando for o caso. A **Renovação Pedagógica da Educação Superior** consiste na terceira diretriz subdividida em três pontos: Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo. A quarta dimensão refere-se a **Mobilidade Intra e Interinstitucional** por meio da Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior. **O Compromisso social da Instituição** e a quinta diretriz estritamente ligada à Política de Assistência Estudantil embasa-se no estabelecimento de Políticas de Inclusão; Programas de assistência estudantil e Políticas de extensão universitária. E por, ultimo o **Suporte da Pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação**, diretriz que se materializa pela articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Assim expostas as diretrizes basilares do Reuni se faz necessário situar o contexto em que esse Decreto é aprovado na perspectiva de, “reorganizar” o ensino superior oferecidas nas instituições de ensino superior. Conforme já pontuados no item 1.3 deste trabalho que trata das *Orientações dos Organismos Internacionais* para as universidades, vale retomar a ênfase que Cislighi (2010) ressalta do papel do Banco Mundial para a educação dos países. Essa autora problematiza os desdobramentos do documento do Banco Mundial “*O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência de 1994*”⁶⁶, momento em que ocorrem intensas redefinições de reformas no ensino superior, retratadas no item “*A Política de Educação e o Ensino Superior no Brasil sob o fio condutor das Reformas Universitárias*”, configurando-se como meta principal “[...] o desmonte do sistema de educação superior então vigente, através de mudanças no seu arcabouço jurídico e incentivo ao setor privado” (CISLAGHI, 2010, p. 117).

Nos anos 2000, outro documento do Banco Mundial foi lançado reforçando o conjunto de contrarreformas na educação, o documento intitulado “*Construir*

⁶⁶“O objetivo declarado do Banco Mundial, no documento de 1994, é orientar suas ações de apoio e financiamento nos países periféricos, determinando um modelo ideal de ensino superior a partir de experiências que considera bem sucedidas, como o modelo chileno”. (BANCO MUNDIAL *apud* CISLAGHI, 2010,111).

*sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*⁶⁷, em 2003. O ponto central desse Documento, além de reafirmar as definições do documento do Banco Mundial de 1994, teve como centralidade o ensino terciário pautado em quatro pontos: o regime institucional e de incentivos macroeconômicos, a infraestrutura das TIC's, o sistema de inovação nacional e a qualidade dos recursos humanos do país.

A expansão do ensino terciário, por meio de várias formas de diversificação, deve ser acelerada para cumprir esse duplo objetivo, numa perspectiva de massificação. Segundo Neves e Pronko (2008, 118) o termo “massificação” só recentemente vem sendo utilizado pelos organismos internacionais e no Brasil tem sido substituído pelo termo “democratização”⁶⁸, na nossa opinião, numa perspectiva transformista para buscar adesão de setores progressistas da comunidade universitária. Além da diversificação das instituições a massificação tem como fundamento a equidade e a meritocracia, mecanismos que prometem aos segmentos mais pauperizados da população acesso ao ensino superior de acordo com suas capacidades. (CISLAGHI, 2010, p. 119).

As delineações para o ensino superior, expostas acima ganharam concretude com a proposta do Reuni, defendida na época de criação tanto pelo governo como pela Andifes com os argumentos de que o decreto “[...] garantiria a autonomia das universidades, pela liberdade de decisão sobre sua participação no programa e na elaboração dos seus planos” (CISLAGHI, 2010, p. 148). Na verdade sabe-se que essa “liberdade” nunca existiu, posto que as universidades se virem obrigadas a aderirem ao Reuni dado ao estímulo orçamentário previsto no decreto para as Ifes⁶⁹.

Nesse sentido, o Reuni se configurou como o “canto da sereia” conforme expressão utilizada por Cislighi (2010, p. 147). Essa autora se baseia nas elaborações de Amaral (2003) em que elucida que a lógica do financiamento da

⁶⁷ “A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e colleges, públicas e privadas) e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional”. (NEVES, 2003, p. 23).

⁶⁸ Nascimento (2013, p. 133) trabalha também nesta perspectiva de análise acerca da utilização do termo da democratização da educação superior, chegando ao entendimento de que nos “Nos anos 2000, no seio do projeto educacional dominante, o conteúdo político do chamado processo de “democratização” da educação superior sofre intensa ressemantificação. O uso deste termo para referir-se às medidas contrarreformistas em curso está vinculado às novas estratégias pedagógicas de reprodução da ideologia dominante que se consolida na universidade pública”.

⁶⁹ “Os recursos seriam destinados a: I – construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do programa; II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e III – despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação” (CISLAGHI, 2010, p. 151).

educação superior por contrato tentava ser implementada desde o governo de FHC⁷⁰, contudo, foi no governo Lula, com a criação do “[...] decreto Reuni, a contratualização como mecanismo de financiamento consegue ser implementada” (CISLAGHI, 2010, p. 149).

O grande mote do Reuni foi à expansão do ensino superior público, bandeira histórica de luta de vários segmentos dos movimentos sociais da educação, a exemplo do Andes – SN⁷¹, Cislighi (2010, p. 151) ressalta a estratégia do decreto para conseguir adesão da sociedade. Assim, com a expansão do ensino superior, muitas universidades foram criadas, outros campi foram levados para os interiores dos Estados brasileiros, oportunizando assim, que pessoas que não teriam condições socioeconômicas para se deslocarem para os grandes centros, pudessem acessar o ensino superior.

Cislighi (2010, p. 152) realizou uma avaliação da implementação do Reuni entre 2007 a meados de 2010 que apresenta como eixo avaliativo um conjunto de indicadores relacionados ao decreto de criação do Plano. Nesses termos, o primeiro é quanto à reestruturação das universidades fundamentada nas mudanças curriculares apresentando como espinha dorsal o projeto da Universidade Nova⁷². O segundo indicador está circunscrito a precarização e superexploração do trabalho: a expansão das matrículas e ao aumento da relação professor/aluno. A Portaria Interministerial nº 22 de 2007 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) disciplina o Banco de professores-equivalente, lançada seis dias depois após a publicação do Decreto Reuni.

Esse banco de professores segundo a referida Portaria seria um instrumento que permitiria proporcionar autonomia as universidades, para que pudessem realizar concursos públicos e contratar substitutos, segundo as observações de Cislighi (2010, p. 159). O cálculo utilizado pela Portaria utiliza o critério de equivalências, tomando o professor adjunto 40h como referência, multiplicando por 1,55 e os

⁷⁰“O governo Cardoso chega a apresentar o documento “Etapas para a viabilização da aplicação da Lei de Organizações Sociais na recriação de Universidade Públicas a ser administrada por Contrato de Gestão”. Graças à rejeição da comunidade universitária, a proposta foi, por ora, deixada de lado” (CISLAGHI, 2010, p. 148).

⁷¹ “A expansão da rede pública de ensino em todos os níveis e modalidades com recursos assegurados para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para ensino, pesquisa e extensão é prioridade” (ANDES *apud* CISLAGHI, 2010, p 151).

⁷²Aspectos relacionados à Universidade Nova foram tratados no item 1.3 deste trabalho dissertativo.

professores 20h por 0,5, os substitutos seriam multiplicados por 0,4 se 20h e 0,8 se 40h. Logo, a autora conclui que

As autorizações para contratação de docentes para expansão das universidades, que expandiria, portanto, o banco passa a ser expressas na unidade professor-equivalente, cabendo às universidades a definição sobre os regimes de trabalho dos concursos e contratos, dentro desse limite. (CISLAGHI, 2010, 159).

Essa autora chama atenção para precarização do trabalho docente, em que este passa a ser vítima da reestruturação produtiva, exigindo novas competências⁷³. Para além das funções administrativas de preenchimento dos sistemas informatizados de acompanhamento dos alunos, a exemplo de preenchimento de notas no sistema, demandando a obrigatoriedade dos professores se tornarem empreendedores. “Por meio da venda de pesquisas e da prestação de serviços em parcerias público - privadas, captação dos fundos setoriais entre outros mecanismos, [...]”⁷⁴ (CISLAGHI, 2010, p. 166).

Essa precarização ressoa na mobilização político-sindical dos docentes que esvazia as lutas coletivas em detrimento da reserva de tempo, tão minguando para os projetos individuais. Constatação apontada por Lemos *apud* Cislacghi (2010, p. 167), nos “[...] Congressos e Encontros contam com um número cada vez mais reduzido de professores para a deliberação do movimento docente, o qual termina sendo criticado por aqueles que não comparecem às atividades políticas do movimento”.

O terceiro indicador avaliativo apontado por Cislacghi (2010, p. 170) vincula-se à Redução da Evasão e Políticas de Permanência para os estudantes. Nesse quesito, a Política de Assistência Estudantil é mecanismo central na obtenção de

⁷³ “A flexibilidade no trabalho se expressa na necessidade de adaptação rápida a novas modalidades de cursos (rápidos, à distância), a vários modelos de avaliação quantitativos por produção, prazos reduzidos e resultados de aplicação imediata, além da já citada busca necessária por financiamento aos seus projetos (LEMOS, 2010, 32). Essa necessidade, por sua vez, amplia a competitividade entre professores e entre alunos, o individualismo e, em consequência, a alienação no trabalho”. (CISLAGHI, 2010, p. 166).

⁷⁴ “A política de pós-graduação e pesquisa que vem sendo implementada obedece uma lógica ordenada pelos editais. Desde então, a universidade deixou de oferecer as condições para o professor realizar pesquisa, os professores para desenvolverem sua pesquisa dentro da universidade precisam concorrer aos editais das fundações de amparo à pesquisa ou do CNPq. Se os projetos forem aprovados eles recebem os recursos para a pesquisa, mas como não há verba para todos esta lógica torna-se bastante perversa, pois estimula a concorrência entre professores que não receberam os recursos, interferindo diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido.” (MARTINEZ, 2013, p. 21)

possíveis sucessos desse indicativo. Não é por menos que nesse mesmo ano de publicação do decreto de criação do Reuni, o governo federal lança a Portaria Normativa nº 39 do MEC que estipula o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

De modo a atingir a meta global do Reuni que trata da elevação da taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90% é que Cislighi (2010, p. 170) chama atenção para os mecanismos presentes nas Diretrizes do Reuni no que diz respeito aos parâmetros estipulados pelo MEC, haja vista que a metodologia para analisar referida meta seja verificada pela média dos formados em determinado ano versus as vagas oferecidas nos 05 (cinco) anos antes. Nas considerações da citada autora, com base nas Diretrizes Gerais do Reuni (p. 170). “[...] para esse indicador nada importa se os estudantes ingressos no vestibular concluírem seu curso, e sim se a universidade consegue substituir os alunos que abandonam seus cursos⁷⁵”. Ao que concerne as políticas de redução da evasão, Cislighi (2010, p. 173) elucida a infinidade de programas de bolsas, a flexibilização dos currículos, a mobilidade estudantil, melhorias na infraestrutura de laboratórios e bibliotecas, ampliação das atividades de reforço e tutorias.

Esse processo de adesão ao Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) iniciado em 2007 não foi tranquilo no âmbito das universidades, a comunidade acadêmica reagiu aos eixos estruturantes do programa, com uma série de protestos, discussões, atos públicos e outros mecanismos políticos que desvelavam os elementos que estavam obscurecidos na proposta. Em 2013 o ANDES-SN publicou 02 Dossiês externalizando as condições em que as universidades e suas comunidades acadêmicas se encontram após cinco anos de execução da execução do Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni). O primeiro Dossiê Nacional configurou-se como uma publicação especial do ANDES-SN, publicado em abril 2013, intitulado *Precarização das Condições de Trabalho I*, estruturado em 10 eixos que problematizam um conjunto de situações a exemplo da abertura de Novas Reitorias no período do Reuni e colocam sob suspeita a versação do dinheiro e das ações das universidades, chamando atenção para o caso da Universidade de Pelotas –UFPeL.

⁷⁵ “Por isso tanto se fala no REUNI da mobilidade estudantil (sem excluir a possibilidade da transferência de universidades privadas para públicas), na flexibilização dos currículos e no uso de “práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (DIRETRIZES DO REUNI *apud* CISLAGHI, 2010, 170).”.

A precarização dos cargos para sustentar a lógica da expansão, colocam à tona a falta de planejamento das universidades, conforme pontuou Oliveira *apud* ANDES-SN (2013, p. 23) ao relatar que muitas universidades se comprometeram com picos de expansão de vagas sem ainda terem a contratação de docentes, técnicos administrativos e sem estrutura para as aulas serem ministradas, nem tão pouco laboratórios.

O dossiê expõe um conjunto de registros fotográficos de salas de aulas improvisadas e superlotadas e sem condições físicas para atender o alarmante quantitativo de alunos advindos pela expansão do provocada pelo Reuni, a exemplo de salas de aulas da Universidade Federal de Ouro Preto, da Universidade Federal de Campina Grande dentre outras universidades.

O próprio Ministério da Educação (MEC), segundo o Dossiê *I Precarização das Condições de Trabalho I* do ANDES-SN, reconhece a inconsistência do Reuni, haja vista os dados do Relatório Final da Comissão constituída pelo MEC para analisar a expansão das universidades em 2003 e 2012 e revela que entre 2003 a 2011, o número de vagas para as universidades federais cresceu 111% para um percentual de 44% de novos professores até 2012⁷⁶. O dossiê confirma a precarização do trabalho docente citando dados de dossiês elaborados pelos comandos de greve da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)⁷⁷ e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁷⁸.

⁷⁶“O número de docentes efetivos nas universidades federais cresceu, no período, de 40.523 para 67.635, enquanto o número de matrículas na graduação e na pós-graduação passou de 579.719 para 941.900. Entre os servidores técnico-administrativos a desproporção de novas contratações foi ainda maior. Esse segmento aumentou apenas 16%, passando de 85.343 para 93.364”. (OLIVEIRA *apud* ANDES-SN, Nº01, 2013, p. 25).

⁷⁷“O reitor eleito recentemente para dirigir a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no quadriênio 2013- 2016, Edílson Amorim, diz que se for considerada apenas a dimensão do ensino, a UFCG tem “gargalos em algumas áreas”, como entre os professores de disciplinas comuns do básico das engenharias, como matemática e física. Amorim informa que a UFCG tem, atualmente, 60 docentes temporários e 80 substitutos e que, do início da expansão pré-Reuni até o momento, contratou cerca de 500 professores efetivos, mas ainda necessita de outros 360 para suprir suas demandas”. (OLIVEIRA *apud* ANDES-SN, Nº01, 2013, p. 27).

⁷⁸“Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Comando de Greve também apurou que o número de matrículas cresceu de 12.997, em 2007, para 19 mil alunos. A relação aluno– professor passou de 1/15 para 1/28. Esse número é contestado pela reitoria da instituição, que estima que a relação, na média, esteja abaixo de 1/20 e, acima disto, somente em algumas áreas específicas da universidade”. (OLIVEIRA *apud* ANDES-SN, Nº01, 2013, p. 26).

Este quadro de problemas reforça o terceiro eixo do dossiê em que se materializam fisicamente as instalações das universidades, no qual demonstram precariedades físicas, expondo as condições degradantes de trabalho dos docentes, técnicos administrativos e estudantes. Essa precarização é crônica e agudiza em todas as universidades pós-adoção do Reuni. Essa situação coloca em questão o quarto eixo sinalizado no documento, “Más condições de trabalho afastam docentes dos campi do interior” por não existir um “programa de fixação, com auxílio-localidade diferenciado, formação continuada e política de assistência à saúde” (OLIVEIRA *apud* ANDES-SN, 2013, p. 42). Com isso os docentes e técnicos administrativos ao se depararem com péssimas condições de trabalho acabam adoecendo e muitos realizam outros concursos, ocasionando o êxodo universitário, sobretudo dos técnicos administrativos.

Além da fragilidade das condições de infraestrutura das IFES, esse quadro agrava-se com os “[...] penduricalhos que disfarçam a péssima remuneração dos docentes”, configurando assim no quinto eixo do Documento. Na verdade essa engrenagem de precarização de salários acaba sendo uma forma indireta de o governo forçar os professores a buscarem rendas extras para complementar os salários. Reforça, assim, a orientação dos órgãos de fomento para as parcerias publico-privado, privatizando as pesquisas, recebendo em troca laboratórios bem equipados, boas condições de trabalho, recebimento de bolsas. Outro artifício utilizado pelos professores vem sendo o Programa de Investimento na Formação do Professor da Educação Básica (PARFOR⁷⁹).

Os registros fotográficos da estudante de jornalismo Andrew Costa realizados nos canteiros de obras da Universidade Federal Fluminense (UFF) revelam o sexto elemento do dossiê assim designado: “Universidade Federal Fluminense, o retrato das más condições da infraestrutura”. As imagens reiteram o que se presencia no cotidiano universitário, duas fotografias foram selecionadas de modo a ilustrar essa realidade de descumprimento dos prazos do Reuni e de abandono das obras.

⁷⁹ “Programa de investimento na formação do professor da educação básica, o Parfor é administrado pelas IFE no âmbito de suas jurisdições. Para executá-lo recruta no seu quadro docente os professores dos alunos do próprio Parfor. “O professor não é obrigado a lecionar no programa, mas como a remuneração é baixa, ele enxerga ali uma forma de ampliar seus ganhos”, observa o presidente da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal (Adufmat-S.Sind.)”. (NEGRÃO *apud* ANDES-SN, 2013, p. 45).

Figura 1: Obras abandonadas do REUNI.



FONTE: ANDES-SN, 2013

O sétimo eixo refere-se a utilização de parâmetros conceituais que conformam a lógica do ensino superior pautada nos organismos internacionais problematizados no primeiro Capítulo deste trabalho. A citada lógica se contrapõe ao entendimento do ANDES-SN no que diz respeito à defesa da expansão do ensino superior público, pautada na gratuidade, laicisismo e referenciada socialmente. Em outras palavras, o “[...] Reuni causou modificação negativa no *ethos* acadêmico”. Para ilustrar este sétimo elemento, resgatam-se as considerações do professor Schuch *apud* Lisboa acerca da submissão da Universidade do supracitado documento:

Dentre esses elementos de submissão, Luiz Henrique Schuch destaca “o paradigma curricular (significado humano e da qualidade socialmente referenciada de cada diploma de nível superior) *versus* a massificação da oferta de diplomas vazios (resultantes de cursos aligeirados e superficiais) e o paradigma do trabalho docente (estímulo para que os professores concentrem dedicação integral a projetos acadêmicos de fôlego, que exigem formação continuada, empenho de trabalho do tipo artesanal e longos prazos de maturação *versus* intensificação mediante exigências de curto prazo, precarização das condições de trabalho, instabilidade nas relações)”, diz o professor. (LISBOA *apud* ANDES-SN, 2013, p. 60).

O Dossiê do ANDES-SN em seu oitavo eixo chama atenção para os Programas correlatos ao Reuni que acentuam a precarização do ensino, dando

ênfase ao ENEM x SISU, ProUni, FIES, UAB e o PARFOR. Mais adiante será tratada essa relação entre ENEM x SISU e seus desdobramentos para a Política de Assistência Estudantil, no momento, cumpre ressaltar a avaliação realizada pelo ANDES-SN acerca do ENEM/SISU no sentido de que aprofunda “[...] a mercantilização da educação pública, a precarização do trabalho docente e a desqualificação do ensino superior [...] para enfraquecê-lo e nivelá-lo às precariedades do ensino fundamental”. (WERNECK *apud* ANDES-SN, 2013, p.75).

Os dois últimos eixos do Dossiê I do ANDES-SN, “*Vagas nas Universidades públicas: expansão versus precarização*” e “*No Sul, o exemplo nacional de uma expansão improvisada*” reforçam a discussão da expansão e precarização mediante as vagas nas universidades públicas, ilustrando com imagens fotográficas e informações baseadas em 33 dossiês enviados pelos Sindicatos dos professores para o ANDES-SN.

O segundo Dossiê elaborado pelo ANDES-SN publicado na Revista Andes Especial em novembro de 2013, versa sobre a Precarização do Trabalho Docente: Na defesa da educação pública de qualidade reúne um conjunto de matérias jornalísticas correlatas aos desdobramentos do Reuni para a comunidade universitária. Não muito diferente do primeiro Dossiê, aborda algumas particularidades tratadas anteriormente. O segundo Dossiê inicia com o conjunto de denúncias de docentes das cinco regiões do País, cuja temática é o “*Reuni expande a precarização nas Universidades*”.

Segue-se citação do Professor Ramiro Dulcich acerca da situação do Pólo Universitário do Rio das Ostras (UFF):

Temos dificuldade em atender ao projeto pedagógico com as instalações improvisadas. Inexistência de auditório, de laboratórios adequados, etc. Inexistência de espaço para realização da completude da vida universitária, como espaços para reunião de pesquisa e de projeto de extensão. A característica de provisoriedade põe a condição de irresolução crônica, levando até mesmo alguns professores ao adoecimento por não conseguirem realizar as suas atividades laborativas na qualidade esperada”, constata o professor do Departamento Interdisciplinar (RIR), Ramiro Dulcich. (LISBOA *apud* DOSSIÊ ANDES – SN, 2013 a ,2013b, p. 10).

Rodrigues e Xavier *apud* ANDES (2013b, p. 17) no Dossiê II enfatizam os ataques à carreira que prepara o terreno para privatização, o “[...] objetivo da carreira imposta em 2012 é manter uma estrutura hierarquizada, segundo

determinadas denominações para cada classe”. Nesse cenário, a figura do “professor patrocinado” ganha vida no corpo das instituições federais de ensino superior, dedicados “[...] apenas à formatura de novos profissionais ou à pesquisa condicionada à busca de seus próprios patrocinadores”. (idem, 2013, p. 23).

Segundo Rodrigues (*apud* ANDES, 2013b, p. 27) falta de democracia e transparência na gestão orçamentária dos recursos do Reuni executados pelas universidades. Essa situação é denunciada no Dossiê II pelo Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pernambuco (Adufepe) o professor José Luiz Simões:

Não há discussão nem no Conselho Universitário, imagine diante da sociedade [...]. É ruim. Dá a impressão de decisão de cima para baixo. Como sabemos se a prioridade é construir um prédio ou fazer manutenção em outro? A reitoria prioriza o que não é prioritário. (RODRIGUES *apud* ANDES, 2013b, p. 28).

Esse Dossiê sinaliza o desvio ideológico na concepção de mérito acadêmico impregnado pelas determinações das agências financiadoras, dos méritos avaliativos/produtivistas utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES⁸⁰) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). “O controle dos resultados guiado por referências utilitaristas é fundamentalmente coercitivo”. (LEHER *apud* LISBOA, 2013, p. 36). Para agravar a situação as administrações das universidades são marcadas por repressões e por perseguições, assim denuncia Lisboa (2013, p. 41), ao revelar situações de ameaças, constrangimentos e até da utilização da força policial a exemplo do que ocorreu na Universidade Federal do Maranhão (UFMA⁸¹), materializando a “pedagogia do medo”

⁸⁰ “Para ser valorizado pela Capes, o artigo tem de ser publicado em periódicos científicos com Fator de Impacto (FI) elevado, segundo critérios da Thomson Reuters Corporation. Esse índice, criado pelo cientista norte-americano e fundador do Institute for Scientific Information (ISI), Eugene Garfield, mede quantas vezes a revista é citada em outras publicações. Usando preponderantemente o fator de impacto (justificado como forma de eliminar o subjetivismo), a Capes criou Sistema Qualis. O Qualis A1, por exemplo, é representado pelas revistas de mais alto impacto. O problema é que o FI é medido pela Thomson Reuters Corporation e as revistas, para poder ter o seu fator avaliado, precisam associar-se a essa organização e pagar uma taxa”. (LISBOA *apud* ANDES, nº 02, 2013, p. 28)

⁸¹ “O que ocorre no Maranhão se repete em outros locais afora, como atestam a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), a Fundação Universidade do Rio Grande do Sul (Furg), a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nessas instituições apareceu uma forma mais sofisticada de repressão. Os gestores usam os instrumentos do processo jurídico-administrativo do serviço público, que deveriam ser usados no combate à

Na UFMA, no dia 6 de fevereiro de 2012, formou-se uma comissão de sindicância para castigar o professor do Departamento de Filosofia, Wildoberto Gurgel, porque ele teria afirmado em blogs que havia alterações irregulares de notas do Sistema de Controle Acadêmico. Encerrada a sindicância, abriram um PAD, que funcionou de junho a novembro de 2012 e concluiu pela demissão do docente. Ele foi exonerado um mês depois, no dia 11 de dezembro de 2012. Somente após uma difícil luta política e jurídica da Associação dos Professores da UFMA (Apruma), que contou com o apoio dos estudantes da Anel, o professor foi readmitido no dia 13 de agosto de 2013. (LISBOA *apud* ANDES, 2013b, p. 42)

O segundo Dossiê do ANDES-SN encerra suas análises crítica sobre o Estado Liberal às realizadas contra os professores inativos. Segundo Sidney (*apud* ANDES, 2013b, p. 87), “Em duas décadas, os governos Collor, FHC e Lula saquearam os docentes aposentados. Redução salarial chega a R\$ 24 mil ao ano com quebra de direitos”.

Esse Dossiê ressalta ainda um elemento problematizado no primeiro dossiê do ANDES-SN que diz respeito aos programas correlatos ao REUNI, dentre eles o “casamento” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e os desdobramentos para os “filhos” dessa relação, que quando têm sorte, contam com a cobertura insuficiente das ações da política de assistência estudantil.

O primeiro modelo de prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi utilizado entre 1998 e 2008 contendo 63 questões. Essa prova era aplicada em um dia e não servia como forma de ingresso para os cursos superiores, salvo os candidatos que concorressem a bolsas de estudo em faculdades particulares pelo Prouni. Em 2009, o ENEM sofre modificações com o objetivo de unificar o processo seletivo para ingresso nas universidades federais brasileiras. A prova passou a ser realizada em dois dias contendo 180 questões e uma redação.

A nova estrutura do ENEM pauta-se na relação intrínseca com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) criado por meio da Portaria Normativa nº 02 de 26 de janeiro de 2010. O Sisu é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior que o integram. O “casamento” ENEM/Sisu

corrupção, para perseguir qualquer um que critique as atitudes dos poderes instituídos”. (LISBOA *apud* Dossiê Nacional do ANDES, nº 02, 2013, p. 42)

ocorre porque as instituições que aderiram ao Sisu poderão aproveitar as notas do ENEM para que, de forma parcial ou total, seja a forma de ingresso nas IFES.

De acordo com a Portaria Normativa nº 02/2010 os estudantes inscritos no Sisu poderão escolher até duas opções de vagas no rol das instituições que aderiram ao ENEM/Sisu. A classificação é divulgada na ordem decrescente permitindo assim que os estudantes não selecionados nas primeiras opções continuem concorrendo nas chamadas posteriores do Sisu⁸².

A adesão das IFES⁸³ ao ENEM/Sisu vem crescendo assim como as inscrições dos estudantes para concorrer às vagas das instituições públicas de ensino superior. Em 2014,

O Sisu teve adesão de 115 instituições, contra 101 em 2013. O número de cursos também aumentou, chegando a 4.731 opções (salto de 26%), [...]. A maior concentração está no Nordeste - quase 40% das vagas estão nessa região -, seguido por Sudeste (28%), Sul (13%), Centro-Oeste (12,5%) e Norte (7%)”.

Com relação ao número de 9.519.827⁸⁴ inscritos no ENEM 2014, 5.247.993 candidatos atenderam aos requisitos de isenção⁸⁵, sendo 1.315.506 concluintes de escolas públicas e 3.932.487 com renda de até um salário mínimo e meio de acordo com site de notícias com base nos dados do INEP. (TOKARNIA, 2014).

Diante da expressividade dos números e para além das discussões polêmicas dos processos que encerram o ENEM (a exemplo das fraudes, dos conteúdos do exame e etc.) se retoma as avaliações de Werneck no Dossiê do ANDES-SN I (2013^a), ao registrar o caráter de mercantilização da educação pública e a

⁸² Como exemplo a 8ª chamada divulgada no dia 13 de maio de 2014 para o ingresso de 175 candidatos para vagas remanescentes dos cursos da UFCG, cumprindo salientar que será para o ingresso ainda para o semestre 2014.1 que se iniciara no dia 12 de maio de 2014. (UFCG, 2014).

⁸³ Em 2013 59 universidades federais estão participando do ENEM/Sisu, sendo que 43 utilizam as notas do Enem como forma de ingresso nas instituições e 16 universidades utiliza a nota do exame, ou seja, como composição da nota final, ou seja no lugar de uma das etapas da seleção ou até como reserva de parte das vagas da instituição. (ULTIMO SEGUNDO, 2013).

⁸⁴ Observa-se o crescimento vertiginoso de alunos inscritos nas provas do ENEM, vejamos a evolução dos números: “2004: 1.552.316; 2005: 3.004.491; 2006: 3.742.827; 2007: 3.568.592; 2008: 4.018.070; 2009: 4.576.126; 2010: 4.611.505; 2011: 6.221.697 pré-inscritos e 5.366.780 confirmados; 2012: 6.497.466 pré-inscritos e 5.790.989 confirmados e em 2013: 7.834.024”. (WIKIPÉDIA, 2014).

⁸⁵ “A isenção vale para estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas ou que têm renda mensal per capita inferior a um salário mínimo e meio. Segundo o Inep, 1.315.506 são concluintes de escolas públicas e 3.932.487 têm renda de até um salário mínimo e meio, ou seja, representam 50,2% dos total de inscritos e 75% dos isentos”. (TOKARNIA, 2014).

desqualificação do ensino superior ao nivelá-lo às precariedades do ensino fundamental. Ora, sabe-se que a elevação nas inscrições do ENEM deve-se também ao Prouni e ao Fies, haja vista que seja critério de participação nos programas via nota do ENEM.

Outro aspecto levantado por Nascimento (2013, p. 131) consiste no caráter “[...] complementar e subsidiário à garantia das possibilidades de ampliação do acesso e permanência dos estudantes nas Ifes [...]” por parte da política de assistência estudantil. Segundo apontamentos dessa autora o próprio MEC aposta na assistência estudantil como a única forma de subsidiar as ações de mobilidade estudantil, condicionando o aumento de recursos para a assistência estudantil se as universidades aderirem ao ENEM/Sisu. Nesses termos

[...] os nexos da assistência estudantil com o Novo ENEM/SISU são fortalecidos pela política do MEC, uma vez que o Ministério garante o aumento da destinação de recursos para as ações de assistência ao estudante proporcional à adesão das IFES a este processo seletivo. Fazendo isso, o MEC transfere para as IFES a responsabilidade em responder, pela via da assistência estudantil, aos impactos das políticas expansionistas em curso no ensino superior. (NASCIMENTO, 2013, p. 132).

A Assistência Estudantil passa a ganhar centralidade no contexto do ensino superior ao se tornar funcional à concretude das orientações dos organismos internacionais via programas de governo, normatizações e Projetos de Lei. Nesse sentido, Nascimento (2013) destaca a relevância dada à assistência estudantil pelo Projeto de Lei nº 7.200 que trata da Reforma Universitária, sendo reservada uma seção específica [Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil⁸⁶]. Tamanha atenção dada a essa temática deriva da fetichização do conceito de democratização instaurado, nos anos 2000, sobretudo nos governos de Lula e com continuidade no atual governo de Dilma Rousseff.

De modo que as políticas desenvolvimentistas sob a falsa ideia de desenvolvimento social (MOTA, 2010) ganham vida nas ações desses governos. No

⁸⁶ O PL 7200 apresenta três eixos principais e um deles é a Política de Assistência Estudantil: “(i) constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no País; (ii) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público, preconizando um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal; e (iii) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil” (BRASIL *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 135).

ensino superior, para iludir os estudantes sobre a “cereja do bolo”⁸⁷, expressão de Leher para se referir as ações de assistência estudantil integradas ao “pacote de autonomia universitária”⁸⁸, na qual a assistência estudantil “[...] **cumprir a função de atribuir uma aura democratizante às medidas contrarreformistas em curso na educação superior pública dos anos 2000**”. (NASCIMENTO, 2013, p.138 grifos nossos).

Esse contexto de expansão de vagas é regulado pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, sendo regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, contando ainda, com a Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012, que dentre outros aspectos estabelecem conceitos básicos para aplicação da Lei, preveem modalidades das reservas de vagas, as fórmulas para cálculo e a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. A legislação citada garante a reserva de 50% das matrículas por curso nas universidades e institutos federais de ensino, os demais 50% das vagas ficam reservadas para ampla concorrência. Esses conjuntos de normatizações que regula a política de cotas, inaugurada em 2012, vem sendo implementada gradualmente. Em 2013, as IFES tinham que reservar pelo menos 12,5% do número de vagas e de forma progressiva nos próximos quatro anos chegar à metade da oferta total. Na época de criação da Lei, as universidades que publicaram seus editais para o vestibular tiveram que fazer novas chamadas, inclusive a Lei das Cotas já foi incorporada pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2013. A distribuição das cotas levará em consideração que

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda

⁸⁷ “Segundo Leher, a institucionalização da assistência estudantil pelo Decreto 7234, foi a “cereja do bolo” do “Pacote de autonomia universitária”, pois, ao mesmo tempo em que atende parcialmente à demandas históricas do movimento discente por melhores condições de permanência no ensino superior, contribui também para atenuar a mobilização estudantil contra o caráter ofensivo das propostas contrarreformistas em curso, desviando o foco do debate que deve ser realizado em torno de questões centrais para se pensar os rumos da universidade”. (NASCIMENTO, 2013, p. 138).

⁸⁸ “Este pacote é constituído pela Medida Provisória nº. 495, que dispõe sobre as compras governamentais e adapta a Lei nº. 8.958/94 sobre Fundações ditas de apoio; pelo Decreto nº. 7.232, que dispõe sobre a lotação de cargos de técnico-administrativos; pelo Decreto nº. 7.233, que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária; e pelo Decreto nº. 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES”. (NASCIMENTO, 2013, p. 137).

familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, p. 01)..

No critério racial não haverá separação entre pretos, pardos e índios, haja vista que o critério da raça é autodeclaratório como ocorre no Censo Demográfico (do IBGE) em relação às políticas de afirmação do Brasil. O que deverá comprovar é a renda, informada mediante critérios estabelecidos pelas instituições de ensino e pelo MEC. No endereço eletrônico do MEC no link perguntas e respostas consta uma pergunta: *como o Governo Federal vai garantir a permanência dos estudantes cotistas na universidade?* A resposta, como não era de estranhar, foi utilizada a política de assistência estudantil para fazer frente aos alunos cotistas sendo noticiado um reforço orçamentário para referida política e articulações com os reitores para pensarem políticas de acolhimento para essa demanda.

As análises sobre as ações afirmativas são inúmeras, o que se quer evidenciar é o cenário da assistência estudantil executado nas IFES. Quais as condições que o PNAES garante para tantos grupos de jovens que ao ingressarem nessas instituições trazem consigo deficiências intelectuais herdadas nas formações educacionais anteriores inviabilizando-os de concluírem os cursos pretendidos ou recomendados? De cumprirem as condicionalidades dos próprios programas de assistência estudantil, isso quando conseguem acessá-los?

Questionamentos dessa natureza se misturam às variadas e inúmeras demandas dos alunos não cotistas, dos docentes e dos técnicos administrativos, seja por falta de recursos estruturais, sejam por insuficiência orçamentária, de recursos humanos, de poucas vagas para as residências universitárias, restaurantes universitários e bolsas além de ações essenciais para a permanência desses sujeitos nas IFES.

O terceiro Capítulo deste trabalho pretende aprofundar essa discussão com dados das duas universidades federais da Paraíba acerca dos programas de assistência estudantil na UFCG e na UFPB e as dificuldades para permanência de cotistas e não cotistas nessas universidades. Objetiva investigar essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecerem nas IFES.

2.3 Caracterização das Instituições de Ensino Superior pesquisadas: UFCG e UFPB e os aspectos particulares do Reuni

A Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Campina-Grande com os seus devidos *campi* foram os espaços de aplicação da pesquisa avaliativa em torno dos programas de assistência estudantil a luz da análise dos assistentes sociais inseridos nesses programas. Nos itens que seguem, referem-se aos elementos históricos e atuais que caracterizam as duas instituições, observando-se a ampliação da UFPB e UFCG por municípios do estado paraibano a partir das determinações do Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras (Reuni).

Para tanto, aproximou-se dos documentos institucionais, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Estatuto e de documentos que indicam as metas do Reuni nas universidades ora pesquisadas, sobretudo, com ênfase aos conteúdos que esses documentos apresentam sobre a assistência estudantil.

2.3.1 Histórico de criação da UFCG e a implementação do Reuni para a política de assistência estudantil

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi criada pela Lei nº 10.419 de 09 de abril de 2002 mediante o desmembramento da UFPB, dando outras providências. De acordo com o documento “*Proposta da UFCG ao Reuni*”, aprovado pelo Colegiado Pleno do Conselho Universitário em 24 de outubro de 2007, a origem da UFCG data de 1950 quando a educação superior se iniciou em Campina Grande com a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola Politécnica vinculadas à UFPB e desde 2002 a UFCG torna-se uma instituição autônoma em razão do desmembramento da UFPB.

A UFCG conta com uma estrutura *multicampi*, com Centros de Ensinos localizados em 07 cidades do interior da Paraíba. O *campus* sede situa-se na cidade de Campina Grande, local onde está a Reitoria, Vice Reitoria, as Pro reitorias (Gestão e Administração Financeira, de Ensino, de Assuntos Comunitários, de Pesquisa e Extensão e de Pós Graduação), além das Secretarias de Recursos Humanos, de Planejamento, de Projetos Estratégicos, Assuntos Internacionais,

Órgãos Deliberativos Superiores e a Prefeitura Universitária. A UFCG, *campus* Campina Grande tem 05 Centros de Ensino que são: o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Humanidades (CH), o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN) e o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI). Os demais Centros de Ensino estão localizados na cidade de Patos com o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR); em Sousa com Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS); em Cajazeiras com o Centro de Formação de Professores (CFP); em Cuité com o Centro de Educação e Saúde (CES); em Pombal com o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA); e em Sumé com o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CSDA).

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) oferece 95 cursos de graduação presenciais com 16.398 alunos matriculados em 2014.1. No que se refere à pós-graduação, a UFCG registra 25 programas distribuídos em nível de mestrado e doutorado com 816 alunos matriculados⁸⁹. O quadro de recursos humanos⁹⁰ compõe-se de um total de 2.969 pessoas vinculadas à Universidade na condição de servidores, distribuídas em 1.571 técnicos administrativos e 1.398 docentes; e na condição de terceirizado, não se obteve esse dado, ainda que solicitado ao representante dos Recursos Humanos do CCTA (Pombal), que a pedido do pesquisador, encaminhou à Secretaria de Recursos Humanos da UFCG, em Campina Grande.

Conforme aludido anteriormente, a criação da UFCG enquanto instituição de ensino superior autônoma é recente. O seu estatuto⁹¹ foi aprovado pela Resolução nº 05/2002 do Colegiado Pleno do Conselho Universitário que estabelece um conjunto de 11 princípios e 10 finalidades que expressam a racionalidade da instituição. Dentre os princípios do Estatuto está a indissociabilidade entre o ensino,

⁸⁹Atendendo solicitação do pesquisador, a Coordenação do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB encaminhou o processo de número 23096.024259/14-98 para o Pró-reitor de Pós-graduação da UFCG no dia 16 de junho de 2014, até a presente data a solicitação com informações atualizadas não foram disponibilizadas. O quantitativo de cursos relacionados acima foi realizado com base no acesso ao endereço eletrônico da UFCG, e sobre o quantitativo de estudantes, neste mesmo endereço, consta uma relação de cursos e alunos matriculados em dezembro de 2012, de certo, o quantitativo de alunos no semestre atual seja outro.

⁹⁰Os dados informados acerca dos recursos humanos da UFCG fazem referencia a junho de 2013, haja vista que não foi disponibilizada no endereço eletrônico da universidade, nem tão pouco pelo setor competente a relação atual, lamentavelmente.

⁹¹Está na fase de discussões as modificações no Estatuto da UFCG, para conhecer a proposta de alterações do estatuto atual acessar o endereço eletrônico da UFCG.

pesquisa e extensão; a ética como elemento basilar das ações; a sua natureza pública e laica; a transparência, publicidade e racionalidade na gestão; igualdades de acesso e permanência dentre outros princípios presentes no artigo 10 do referido documento.

No tocante às finalidades, a UFCG deverá buscar conduzir suas ações no sentido de uma educação crítica e continuada, mantendo a interação com a sociedade e com os poderes públicos e demais IFES. E ainda, proporcionar uma formação teórico-metodologicamente prática para oportunizar melhores condições de aprendizado, dentre outras, “[...] envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades”. (UFCG, PRINCIPIO X, 2002, p. 15).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFCG instrumento que orienta as ações da instituição por consistir em um documento em que se definem a missão da instituição de ensino. Esse documento é plurianual com vigência de 05 anos, devendo passar por reavaliações e reformulações e apresenta como meta principal

[...] contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, [...] a manutenção de padrões de qualidade. Deverá apresentar [...], um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho” (UFCG, 2004, p. 14).

Quanto às estratégias para alcance das metas no quadriênio 2005 – 2008⁹², o PDI da UFCG estabelece um conjunto de metas para Avaliação Institucional; para o Ensino, Pesquisa e Extensão; para Ação Comunitária; Administração; Gestão Institucional; Organização e Gestão de Pessoal, para os Aspectos Financeiros e Orçamentários. Por último, se destacam as metas do PDI para a Política de Assistência Estudantil, amplamente discutidas no terceiro Capítulo deste trabalho. As metas contidas no PDI são as seguintes

A existência e o funcionamento adequado de restaurantes e residências universitários devem ter tanta importância, para a formação do discente, como o são a existência e o funcionamento dos laboratórios e das bibliotecas. Assim, a assistência estudantil

⁹²Período de validade do PDI ora analisado, nesse sentido, a UFCG carece atualizar seu PDI, não se sabe da existência de atualização do documento.

deve abranger mais ações do que meramente a administração desses setores. Para tanto, a UFCG deve buscar atingir as seguintes metas: manutenção de uma política efetiva de assistência estudantil vinculada à qualidade do ensino e como instrumento pedagógico e de inclusão social; criação de mecanismos institucionais, a partir de critérios amplamente discutidos com o corpo discente, para apoio a eventos científicos, pedagógicos, artístico-culturais; busca de recursos, oriundos de emendas parlamentares e de projetos específicos submetidos à SESU/MEC, para construção de residências universitárias nos campi da UFCG; ampliação do número de bolsas institucionais objetivando a diminuição da evasão escolar. (UFCG, 2004, p. 15).

O Reuni na Universidade Federal de Campina Grande, de acordo com a discussão presente do item 2.2 desta Dissertação *“Interfaces do Plano de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)”* seguiu a orientação ministerial de que as universidades que se interessassem em aderir ao Reuni deveriam apresentar uma proposta a SeSu/MEC com base na análise situacional da Universidade. Sendo assim, a proposta da UFCG ao Reuni repensa a estrutura acadêmica em duas direções:

[...] revisar os métodos de ensino [...]; reestruturar a gestão dos cursos de graduação [...] em busca de itinerários formativos menos verticais e, portanto, mais laterais ou mesmo transversais. (UFCG/REUNI, 2007, p. 03).

O documento *“Proposta da UFCG ao Reuni”* foi estruturado de acordo com o modelo estipulado pela SeSu/MEC, pautado na historicidade da universidade, na análise situacional e com base nas situações reais e na formulação de um conjunto de metas e estratégias a serem alcançadas no período de execução do Reuni (2008-2012). A seguir, se evidenciam algumas metas, estratégias, etapas e indicadores presentes no documento citado, no esforço de se aproximar dos eixos que mantêm ligação direta com a política de assistência estudantil.

O eixo **Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública** apresentava duas metas: elevar gradualmente o número de vagas para alcançar 21.651,47 matrículas em 2012 e o ajuste da relação aluno/professor até 2012 de 01 para 18. Duas estratégias foram planejadas para se alcançar a meta proposta, uma delas foi a ampliação de vagas em cursos existentes, e a abertura de novos cursos observando a necessidade de reestruturação acadêmico-pedagógica nos cursos a

fim de se atingir o desempenho ótimo. Essas estratégias foram divididas por etapas, sendo delimitados prazos para contratação de pessoal, ano a ano, assim como, a reestruturação de estruturas físicas. De modo que, alguns cursos apresentavam capacidade de implementar as metas a partir de 2009, e as demais foram programadas até 2012, observando a disponibilidade orçamentária na planilha de custeio. Na presente proposta do Reuni o indicador para avaliar essa meta foi a de que com a contratação 171 docentes, 20% a mais do existente na instituição seriam possíveis alcançar as 21.651,47 matrículas em 2012.

A redução das taxas de evasão consistiu no outro eixo presente na proposta da UFCG apresentada ao MEC para adesão ao Reuni que seria alcançada pela diminuição até o limite permitido de monitoramento institucional no prazo de 04 semestres e analisar os casos de evasão que estavam fora do controle da instituição. Um conjunto de 12 ações foram pensadas como estratégias para se alcançar a redução das taxas de evasão: revisão dos projetos pedagógicos de modo a flexibilizar a utilização dos créditos aproveitando a participação em congressos, atividades de monitoria e pesquisa; criação de um ciclo básico para cursos de uma mesma área; utilização de tecnologias do ensino a distancia de modo a subsidiar as atividades presenciais; ampliação de vagas em cursos noturnos; recuperação das estruturas de equipamentos como bibliotecas, residências universitárias e restaurantes universitários; concessão de bolsas de assistência estudantil; ampliação dos programas de bolsas PROLICEN, PROBEX, PIBIC e PIBIAC – com a utilização de critérios (número de alunos, índice de evasão e retenção); ampliação de laboratórios de informática e de pesquisa em todos os centros; construção de áreas de convivência; criação de mecanismos sistemáticos de avaliação dos cursos de modo a identificar situações futuras de retenção; criação de programas de tutorias para alunos de graduação e modernização do sistema de bibliotecas.

As etapas para alcance das metas indicam que até o final de 04 semestres seria reduzida até o limite permitido, até esse prazo, a instituição iria estudar os casos de evasão e na possibilidade resolvê-las via mobilidade estudantil e por meio da assistência estudantil. No que diz respeito aos indicadores após 04 semestres a instituição deveria manter registros de todas as situações de evasão por mecanismo de controle acadêmico e evasões em decorrência de mobilidade acadêmica e por assistência estudantil deveria ser registrada. Os indicadores para mensurar a

redução das taxas de evasão seriam: o número de vagas ociosas detectadas; a taxa de evasão por disciplina.

O eixo **Ocupação de vagas ociosas** demandava três metas por meio do preenchimento até 2009 das 1.002 vagas ociosas; regulamentação em 2008 dos processos de reingressos e de ingresso de graduados e ocupação de vagas ociosas futuras por meio de mecanismos de preenchimento em fluxo contínuo. As estratégias para alcance dessas metas estavam ligadas à criação de normas que viabilizassem a ocupação das vagas assim que elas ocorressem; criação de programas tutoriais; flexibilização da estrutura curricular permitindo a transversalidade de conteúdos; vetações de trancamento de disciplinas no primeiro semestre do curso; chamada contínua de alunos da lista de espera; flexibilização das normas do processo de reopção de turno e curso; admissão de ex-alunos; mudança de legislação institucional para permitir a entrada intermediária, com equivalência de disciplinas, buscando a prática da transversalidade e da mobilidade convocação de candidatos oriundos do ENEM, considerando-se sua classificação.

Ao cumprir um conjunto de etapas, de forma imediata (2008), por meio dos processos de ingresso disponíveis fossem ocupadas as vagas ociosas; também por meio da revisão da estrutura normativa da Instituição (2008) com vistas à flexibilização das normas atualmente em vigor e à criação de outras modalidades de ingresso; e ocupação de vagas ociosas que fossem sendo geradas a partir de 2009 em fluxo contínuo. Como indicadores para avaliação do cumprimento desse eixo teria como base a ocupação de vagas ociosas com a diminuição gradativa dessas vagas em cada curso de graduação.

O segundo semestre letivo de 2009 foi tomado como o ponto em que a Instituição estaria promovendo a ocupação de vagas ociosas em fluxo contínuo; não sendo permitida a existência de vagas ociosas por mais de um semestre; e a mobilidade estudantil, respaldada pela assistência estudantil, seria um mecanismo auxiliar para articular a flexibilidade da formação acadêmica à ocupação de vagas ociosas.

A Mobilidade Intra e Interinstitucional- Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior configura-se como um dos eixos também presente na *Proposta da UFCG para o Reuni*, assentado em duas metas baseadas na ampliação de convênios com outras instituições de ensino superior

com a finalidade de os alunos da UFCG poderem cursar disciplinas, estágios em outras cidades, estados e países; e criar oportunidades para que alunos de outras instituições conveniadas fossem recebidos pela UFCG. As estratégias estavam ligadas à celebração de convênios com outras instituições de ensino superior; instituição de uma Coordenação de Estágios e Programas da Pró-Reitoria de Ensino de modo a criar um programa de estímulo a mobilidade com a participação prioritária de alunos incluídos nos programas institucionais acadêmicos ou de assistência estudantil; e estimular para que estudantes e docentes de outras instituições participem das atividades acadêmicas da UFCG.

Os indicadores para avaliação das metas desse eixo pautaram-se no número de estudantes beneficiados por ano com o processo de Reopção (transferência interna) e com o Processo de transferência voluntária (transferência interinstitucional); o número de estudantes que participavam de programas de intercâmbios, nacional e internacional, em cada curso; o número de estudantes de outras instituições recebidos em programas de intercâmbio e mobilidade; além do número de regulamentações e procedimentos implementados para reconhecimento de créditos.

O **Compromisso Social da Instituição - Políticas de Inclusão** foi apontado como outro eixo do documento apresentado a SeSu/MEC. As metas para esse eixo foram ligadas à revisão do acesso ao ensino superior na Instituição, a partir de 2008, para criar formas de ampliação de oportunidades de ingresso dos estudantes de baixa renda; criar, gradualmente, condições de infraestrutura que estimulassem à permanência dos alunos na instituição; adoção de políticas e ações que atendessem as demandas de portadores de necessidades especiais. Registre-se, a utilização do termo de forma equivocada por parte do grupo que elaborou o documento, posto que a nomenclatura recomendada fosse pessoas com deficiência.

As estratégias foram em torno da redefinição das formas de acesso à Instituição, considerando a renda familiar e a realização de estudos na rede pública; avaliar o desempenho no ENEM como forma de acesso, a depender da realidade de cada curso; construção de vias e rampas, aquisição de equipamentos de acesso às salas de aula e aos laboratórios para os portadores de necessidades especiais, ressalta-se, mais uma vez a utilização do termo de forma equivocada; contratação de recursos humanos, a exemplo de professores de Linguagem Brasileira de Sinais

– LIBRAS; e a instalação de laboratórios com equipamentos para deficientes visuais e auditivos.

Para avaliar as políticas de inclusão os indicadores irão considerar o número de ingressantes por meio das cotas; as isenções nas inscrições do vestibular; o quantitativo de alunos inseridos no Restaurante Universitário, nas Residências Universitárias e com programas de bolsas de assistência estudantil; a mensuração das taxas de conclusão de alunos oriundos de escolas da rede pública de ensino, as atividades de extensão relacionadas à inclusão e o número de benfeitorias realizadas na infraestrutura da Instituição para assegurar acesso às pessoas com deficiência.

O eixo **Programas de Assistência Estudantil** contempla 03 metas previstas na Proposta da UFCG para o Reuni que é de ampliar para 5%, até fim do Reuni, as vagas para as residências universitárias, totalizando um número aproximado de 1.000 residentes; ampliar para 15%, também até o fim do Reuni, o número de comensais nos restaurantes universitários, totalizando um número estimado de 3.000 refeições por dia; e até 2012 repassar 2.000 bolsas de assistência estudantil.

Para o alcance dessas metas a proposta prevê estratégias que sinalizam a destinação de recursos orçamentários para ampliação dos restaurantes universitários; a criação de 2.000 bolsas de assistência estudantil, com recursos do Reuni; construção de residências universitárias nos *campi* da UFCG fora de sede; estabelecimento de sistema de plantões diário por meio da ampliação dos setores médico e odontológico; e criação de núcleos de assistência social para propiciar informações e encaminhamento para os estudantes.

Merece destacar a utilização equivocada por parte de quem elaborou o Documento, posto que se assistência social foi pensada enquanto a presença de assistentes sociais nos núcleos, o correto seria serviço social, posto que assistência social é política pública. E se foi pensada numa perspectiva da criação de um núcleo com um conjunto de profissionais vinculados ao setor, o correto seria a denominação de núcleos de assistência estudantil.

As etapas apontam para o aumento gradual das bolsas de assistência estudantil; duplicação do número de comensais nos restaurantes universitários até 2012 e construção de residências universitárias de modo a atingir até o fim do programa Reuni o quantitativo de 1.000 residentes. Dados acerca das isenções da taxa do vestibular; quantitativos de alunos inseridos nos programas de residências e

restaurantes universitários, e, vinculados à bolsa, assim como se são oriundos da rede pública de ensino configuram-se como indicadores para avaliação desse eixo.

Tentou-se ter acesso ao relatório da execução do Reuni no período de 2008 a 2012 da UFCG, mas não se obteve resposta da solicitação realizada. A intencionalidade era proceder a uma análise comparativa entre as metas relatadas anteriormente se guardam vinculação com as ações de assistência estudantil, segundo os sujeitos da pesquisa, objeto de discussão do próximo Capítulo deste trabalho.

2.3.2 Histórico de criação da UFPB e elementos do Reuni para a política de assistência estudantil

A Universidade Federal da Paraíba UFPB foi criada em 1955, como Universidade da Paraíba, por meio da Lei Estadual nº. 1.366, de 02.12.55. A primeira fase deveu-se a junção de algumas escolas superiores isoladas. Posteriormente, por meio da Lei nº. 3.835 de 13.12.60 a UFPB é federalizada transformada em Universidade Federal da Paraíba, ao incorporar as estruturas universitárias então existentes nas cidades de Campina Grande e João Pessoa. O primeiro processo de expansão da instituição ocorreu na década de 1960 quando da incorporação da Escola de Agronomia do Nordeste, localizada na cidade de Areia, e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, sediado na cidade de Bananeiras, ocorrendo uma elevada prestação de serviços à comunidade. A década de 1970 registra um crescimento expressivo da UFPB, nos três eixos (ensino, pesquisa e extensão) favorecendo assim o status de instituição com forte papel no desenvolvimento regional.

Três *campi* no início dos anos 1980 foram incorporados à estrutura da UFPB, sendo mais três campi em três cidades paraibanas. A concretização se deu pela absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa; Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos, e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras. Nesse sentido, a partir da sua federalização, a UFPB desenvolveu uma crescente estrutura *multicampi* se fazendo presente nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras,

Patos, Sousa e Cajazeiras, sendo o campus-sede, em João Pessoa. Em decorrência dessa estrutura *multicampi* e em função dos processos políticos das regiões do agreste e do sertão, no início de 2002, a UFPB passou pelo desmembramento de quatro, dos seus sete *campi*, situados nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa.

A Lei nº. 10.419 de 09 de abril de 2002, aludida anteriormente, criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande. A UFPB ficou composta legalmente, a partir de então, pelos *campi* de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras. A UFCG incorporou os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa com seus respectivos patrimônios, quadros de pessoal, cargos funcionais ocupados e vagos, cargos de direção e funções gratificadas, cursos e corpo discente, sendo criados outros *campi* nos primeiros 10 anos dos anos 2000, conforme sinalizado na caracterização da UFCG.

A proposta de criação de um *campus* no Litoral Norte, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto ocorreu no final de 2005. Atualmente a estrutura dos *campi* da UFPB está assim distribuída: **Campus I**, na cidade de João Pessoa, compreendendo os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia (CB), Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), Centro de Energias e Alternativas Renováveis (CEAR) e Centro de Informática (CI); e o Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) que se localiza fora da sede no bairro de Mangabeira; o **Campus II**, na cidade de Areia, compreendendo o Centro de Ciências Agrárias (CCA); o **Campus III**, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA); o **Campus IV**, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE).

Segundo dados do Relatório de Gestão de 2013 a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui 139 cursos, sendo 130 presenciais e 09 à distância. Com relação aos cursos de pós-graduação, existem 106 Cursos, sendo 15 de Especialização, 52 de Mestrado Acadêmico, 05 de Mestrado Profissionalizante e 34 de Doutorado. Há ainda 02 Escolas de Ensino Médio e Profissionalizante: a Escola

Técnica de Saúde (CCS) e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CCHSA), este último, localizando na cidade de Areia.

No tocante aos recursos humanos existem 2.453 servidores docentes de 3º grau, sendo 2.380 efetivos, 71 substitutos e 2 visitantes. Do total de docentes efetivos, 1.587 são doutores, 683 mestres, 80 especialistas e 30 graduados; além de 115 Docentes de 1º e 2º grau. No que diz respeito aos servidores técnicos administrativos existem 2.739 do quadro efetivo, sendo 202 de apoio, 1.823 de nível médio, 714 de nível superior, além de 1.044 terceirizados.

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB (2009-2012⁹³) a missão da UFPB está assim definida:

[...] Integrada à sociedade, promover o progresso científico, tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atrelado ao desenvolvimento sustentável e ampliando o exercício da cidadania.” (UFPB, 2010, p. 21).

As diretrizes, objetivos e metas do PDI da UFPB para o quadriênio 2009-2012 pautam-se em 05 diretrizes: Desenvolvimento Acadêmico-Científica, Integração Universidade-Sociedade, Modernização Institucional, Melhorias das Condições Básicas de funcionamento e Aprimoramento da Democracia Interna. Ressaltam-se as metas que guardam vinculação direta com o objeto de estudo desta Dissertação. Na primeira diretriz “Desenvolvimento Acadêmico-Científico” sinaliza o objetivo de *Expandir e melhorar o ensino*, cujo objetivo específico é *Implantação de novas estratégias de redução das taxas de evasão e retenção de alunos* a ser atingido por meio das seguintes metas: a. Aumentar o número de alunos de graduação diplomados; b. Aumentar o número de alunos de graduação diplomados bloqueados; c. Diminuir as taxas de evasão de alunos da graduação; d. Diminuir as taxas de trancamento total de matrículas; e. Diminuir as taxas de retenção total de alunos matriculados.

Dentre os objetivos gerais, cita-se *Melhorar a Assistência Estudantil* figura como parte constitutiva da primeira diretriz citada que se desdobra no objetivo específico *Promoção da inclusão e integração acadêmica e social dos alunos* por

⁹³A reitoria atual da UFPB assumiu a gestão em novembro de 2012, de acordo com informações do endereço eletrônico da UFPB a gestão atual encaminhou a Proposta do novo PDI 2014-2018 para o CONSUNI no mês de julho de 2014, para análise daquele conselho.

meio de metas que buscariam: aumentar o número de bolsas para os estudantes da graduação dos centros de ensino; realizar melhorias nas residências universitárias; quantificar os alunos atendidos pelo restaurante universitário, assim como proceder a melhorias na infraestrutura do mesmo; construir núcleos de assistência à saúde estudantil com várias especialidades; aumentar o número de vagas nas residências universitárias e criar mecanismos para que os estudantes da pós-graduação sejam inseridos nas residências universitárias. (UFPB, 2010, p. 25).

Da mesma forma que a UFCG e outras universidades do País construíram propostas para serem apresentadas a SeSu/MEC para adesão ao Reuni, assim também ocorreu com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De modo que foi em outubro de 2007 que a Reitoria enviou para o MEC o “*Projeto UFPB – Reuni*” atendendo às metas gerais presentes na filosofia do programa de reestruturação das universidades brasileiras. A citada proposta estabeleceu duas metas básicas: ampliar o acesso ao ensino superior e reduzir a evasão nos seus cursos, o que seria alcançando pela “[...] coerente e exequível conjunto de linhas de ações a serem implementadas, com vistas à sua expansão com melhoria dos padrões de eficiência e qualidade acadêmico-administrativa [...]”. (UFPB, 2007, p. 05). Passa-se a descrever as metas, estratégias, etapas e indicadores que guardam vinculação direta à política de assistência estudantil da UFPB.

O primeiro eixo trata da **Redução das taxas de evasão** apresentou-se com a meta de redução para 10% das taxas existentes de evasão e retenção mediante um conjunto de estratégias para o seu alcance. A exemplo da instituição de programas de tutoria de modo a acompanhar os alunos sistematicamente; criação de Comissão Interna de Avaliação para cada curso de graduação no sentido de avaliar a execução curricular; elaboração de relatórios autoavaliativos; revisão de normas acadêmicas; melhorias na infraestrutura dos laboratórios e bibliotecas; bolsas de estágio docência para alunos da pós-graduação realizar cursos de nivelamento para alunos recém ingressos; realização de cursos de férias e adoção de um sistema de aulas de reforço, via internet. Essas estratégias seriam realizadas por etapas, baseadas na sensibilização da comunidade acadêmica para as atividades de auto avaliação; pesquisas sobre evasão, retenção e repetência; análise do perfil dos discentes ingressantes; divulgação dos cursos da universidade no ensino médio de modo a contribuir na escolha do curso; e acompanhamento dos conteúdos ministrados nos programas tutoriais de forma a adequar os pré-requisitos mínimos

nos cursos básicos. Quatro indicadores serviriam para avaliar o presente eixo: taxa de evasão por curso e área de conhecimento; taxas de retenção por curso; taxa de conclusão por curso e área de conhecimento; e quantitativo de bolsas de Tutoria e de Estágio Docência.

O eixo **Ocupação de vagas ociosas** teve como meta a redução em até 90% das vagas ociosas por meio do preenchimento das vagas por uma seleção simplificada, diferenciada para inclusão dos alunos de rede pública de ensino e por etnia; pela revisão das formas de ingresso: transferência voluntária, reopção de curso e ingresso de graduados; adoção de mecanismos que autorizem o reingresso de alunos que abandonaram os cursos e daqueles já graduados; e por processo seletivo a abertura de vagas para servidores técnico-administrativos da UFPB assim como de outros órgãos da administração pública federal referente às vagas ociosas. Três etapas estavam previstas, a primeira a realização de estudos e relatórios para mapear as motivações das vagas ociosas; a revisão das normas de ingresso e a adoção de ações resultantes desses estudos. Os indicadores para esse eixo se parametrizavam por meio das matrículas nos cursos divulgados pelas vagas oferecidas e por outras formas de ingresso frente às vagas ociosas decorrentes do PSS.

A **Mobilidade Intra e Interinstitucional- Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior** apresentou a meta de ampliação a mobilidade estudantil por meio do aproveitamento de créditos, a circulação entre os cursos e programas e entre instituições de educação superior. Como estratégias foram elencadas: mobilizar 5% dos alunos da UFPB nos programas de mobilidade estudantil com outras IFES; e a formalização de convênios entre a UFPB e outras instituições públicas de ensino superior. Para cumprir as etapas para o alcance dessa meta para ampliação da mobilidade estudantil foram apontadas: divulgação entre os estudantes as possibilidades da mobilidade estudantil; a simplificação do processo de participação do programa de mobilidade e o estabelecimento de normas que facilitem o aproveitamento dos conteúdos dos projetos Político-Pedagógicos dos cursos. Os indicadores se fundamentaram no quantitativo de alunos participantes, nos convênios assinados e número de docentes participantes.

Outro eixo presente na proposta da UFPB referiu-se ao **Compromisso Social da Instituição - Políticas de Inclusão** que apresentou como meta desenvolver

ações afirmativas para grupos de minorias reconhecidos socialmente e alunos egressos do sistema público de educação. As estratégias para seu alcance foram a partir de 2009 houvesse a aprovação dos Conselhos Superiores do sistema de reserva de vagas para alunos egressos da rede pública, para os autodeclarados negros e para os afrodescendentes; criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; construção de rampas de acesso; implantação dos programas de tutoria para alunos com deficiência e aumento de 20%, por ano, de vagas no cursinho pré-vestibular em cada *campus*. Foi programada uma série de etapas iniciando-se com o debate sobre as políticas de ações afirmativas; criação de espaços de discussões sobre a política de acessibilidade e permanência dos alunos com deficiência; capacitação dos docentes e técnicos administrativos sobre as peculiaridades para o atendimento para as pessoas com deficiência; aquisição de material didático e equipamentos específicos para a acessibilidade; elaboração de material pedagógico que versasse sobre a acessibilidade e cursos, seminários e treinamentos sobre a temática da acessibilidade. Os indicadores embasaram-se no quantitativo de alunos egressos da rede pública, os autodeclarados negros e afrodescendentes aprovados pelo sistema de ações afirmativas; quantitativo de pessoas com deficiências matriculadas nos cursos; quantitativos de equipamentos adquiridos para esse público e quantitativo de construções de rampa, calçadas e mobiliário adaptados às necessidades dos alunos com deficiência estiveram presentes na proposta para avaliações deste eixo, segundo o PDI.

Programas de Assistência Estudantil configurou-se como um dos eixos da proposta da UFPB para o Reuni cuja meta consistiu na redefinição e implantação de ações de assistência estudantil, objetivando aumentar o atendimento à comunidade estudantil egressa de famílias com baixo poder aquisitivo, junto aos programas de saúde, esportes, moradia e alimentação. Estratégias de ampliação de bolsas para estudantes egressos com baixo poder aquisitivo vinculado ao desempenho escolar; ampliação dos programas de saúde, sobretudo priorizando atendimentos médicos, odontológicos e psicossociais; promoção de eventos esportivos; investimento em material e equipamento esportivo; construção de novas residências universitárias, frente a demanda apresentada; ampliação dos serviços nos restaurantes universitários e compra de equipamentos e matérias de consumo para fomento dos órgãos de assistência estudantil foram planejadas para o alcance da meta proposta. As etapas estiveram atreladas à realização de estudos acerca das dificuldades dos

estudantes para permanecerem e concluírem os cursos; reflexões avaliativas das ações já existentes nessa área e aplicação de ações decorrentes dos levantamentos realizados junto à comunidade acadêmica. Os indicadores desse eixo foram sinalizados pelo número de alunos atendidos pelos programas, pelas bolsas de manutenção acadêmica e pelos dados da pesquisa do FONAPRACE.

Adotaram-se para UFPB os mesmos eixos citados na caracterização da UFCG no que diz respeito à Proposta das duas IFES para adesão ao Reuni, no entanto, verifica-se que, a UFCG em todos os eixos citados, a assistência estudantil esteve presente, diferente da UFPB, que explicitamente no eixo **Programas de Assistência Estudantil** é que a temática é citada. Entretanto, indiretamente a assistência estudantil é transversal nas ações dos demais eixos citados, haja vista que o perfil dos estudantes que acessam o ensino superior demanda ações da política de assistência estudantil, conforme demonstra os dados avaliativos dos assistentes sociais presentes no terceiro Capítulo deste trabalho.

De acordo com o Relatório sintético realizado em 2013 com base no Relatório de Gestão do Reitorado⁹⁴ anterior assinala um conjunto de problemas na execução dos recursos do Reuni na UFPB conforme segue abaixo:

1. A Informação: a. Um dos principais problemas para reunir informações sobre o Reuni é a ausência de transparência e de dados informatizados; b. Todos os recursos foram geridos numa administração de papel, o que dificulta o controle; c. Os relatórios existentes, os dados, números, não são confiáveis, pois são muitas vezes conflitantes; 2. As obras do Reuni: a. Não foi criado um sistema informatizado de controle das obras na Prefeitura; b. Muitas obras não estão concluídas; c. A maioria delas não tem acessibilidade; d. A construção de Santa Rita tem problemas; e. O Litoral Norte tem muitas obras que ainda não foram concluídas, como, por exemplo, o Hotel; a turma de hotelaria, por exemplo, vai se formar sem nunca ter passado pelo hotel-laboratório; f. Foi detectado um erro de informação no Cadastro SIMEC; 3. As Bolsas: a. A PRPG constatou que havia um saldo de 67 bolsas Reuni, sendo 54 de mestrado e 13 de doutorado; a UFPB quase perde as bolsas; b. Os bolsistas trabalham com projetos individuais e não na perspectiva institucional de redução da retenção e evasão como determina o projeto Reuni; 4. Contratação de pessoal: alguns cursos não foram contemplados de acordo com a necessidade objetiva; 5. O Acervo bibliográfico: os recursos destinados à biblioteca ficaram muito abaixo do previsto pelo Reuni; 6. A Segurança: os investimentos para modernização da segurança no campus não foram feitos; 7. A

⁹⁴Atualmente a UFPB tem como reitora a professora Dr^a Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz eleita por consulta eleitoral pela Comunidade Acadêmica desta universidade em junho de 2012 para um mandato de quatro anos, cuja posse ocorreu em novembro de 2012.

Informatização da Administração: a gestão da UFPB é de papel, o que configura a “pré-história” da Administração Pública mesmo tendo recebido milhões para a sua modernização. (UFPB, 2013, p. 01).

O quadro pontuado no Relatório Sintético do REUNI (UFPB, 2013) ganha relevância por permitir correlacionar com dados da pesquisa de Mariz (2012) em que a autora problematiza na sua dissertação de mestrado *O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e suas contribuições para a efetivação do Direito de Acesso e Permanência à/na Universidade: o caso da UFPB*, defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB, em 2012. Nesse estudo, Mariz analisa as repercussões do Reuni na vida do estudante. Dentre os aspectos abordados, a referida autora estabelece mediações com os impactos que o crescente número de alunos traz para os programas de assistência estudantil, amplamente incentivada pela lógica do Reuni. Programa este que sequer reserva recursos para garantir a permanência dos estudantes, haja vista que as obras e ações correm por conta da rubrica do PNAES.

E mesmo na questão quantitativa, de ampliação de vagas e de bolsas dos programas, faz-se necessário destacarmos, que ainda neste sentido os recursos atualmente destinados para a assistência estudantil estão muito longe de dar conta da demanda reprimida⁹⁵ existente. Se pegarmos, por exemplo, os números das seleções para o Programa de Moradia Estudantil Universitária (PROMEU) do Campus I (João Pessoa/PB) no ano de 2010, constataremos o quão excludente ainda é a realidade da assistência estudantil, aqui particularmente a da UFPB. No semestre 2010.1 dos 90 estudantes inscritos para o programa, apenas 53 foram encaminhados para as residências. Já no semestre 2010.2, dos 70 inscritos, 48 foram encaminhados para as residências. No total, durante o ano de 2010 foram 160 estudantes inscritos no programa e 101 contemplados, o que nos coloca uma demanda reprimida de aproximadamente 37% em relação a esse programa. (MARIZ, 2012, p. 75).

Sem dúvida, reconhecem-se os avanços na política de assistência estudantil, assim como do acesso ao ensino superior público, no entanto, esse sistema que apela para grandes quantidades de estudantes ingressarem nos cursos de graduação, sobretudo quando se conta com formações deficitárias no ensino fundamental e médio que não oferecem os subsídios necessários para o

⁹⁵“De acordo com um levantamento realizado pelo FONAPRACE (2012) seria necessário anualmente em torno de R\$1,5 bilhões para atender as necessidades de 43,7% dos estudantes de graduação das IFES que demandam por assistência estudantil. No entanto, para o ano de 2013 o MEC autorizou para o PNAES apenas R\$590 milhões”. (MARIZ, 2012, p. 77).

acompanhamento dos currículos desses cursos. Essa realizada coloca questões seriíssimas para o próprio sistema universitário público, quer seja para os gestores, docentes, técnicos administrativos e, sobretudo, para os estudantes que, seduzidos pelas promessas de acesso e permanência na universidade não conseguem concluir seus cursos. Ora por fragilidades na formação básica, ora por não terem as condições para permanecerem no *campus* fora do seu domicílio, ora pela conjugação desses dois elementos e de tantos outros fatores.

2.4 Análise do perfil dos/as assistentes sociais: Técnicos/as pesquisados/as acerca da avaliação da Política de Assistência Estudantil na UFCG e na UFPB

Os dados identitários dos/as sujeitos/as envolvidos/as na pesquisa sobre o processo avaliativo dos programas de assistência estudantil da UFCG e da UFPB estão subdivididos em três eixos: Dados pessoais, Dados Profissionais e Dados Funcionais, cuja análise finca-se na interlocução com as discussões realizadas anteriormente, buscando mediações antecipatórias dos elementos que guardam interfaces com os programas de assistência estudantil, a serem abordados no terceiro Capítulo.

Os dados pessoais circunscrevem-se às variáveis sócio-demográficas a começar pelo sexo dos/as 11 (onze) entrevistados/as. Os resultados analisados não destoam das demais pesquisas que tratam do perfil dos assistentes sociais inseridos nas políticas sociais. De modo que, no universo da pesquisa composto por 11 assistentes sociais, 10 (dez) são do sexo feminino, portanto, apenas 01 (um) entrevistado é do sexo masculino. Na UFPB, não se registra homens no quadro técnico dos assistentes sociais lotados nos programas de assistência estudantil enquanto que na UFCG há dois homens, sendo que participante da pesquisa, apenas um assistente social do sexo masculino⁹⁶.

Acerca desse dado que demonstra a prevalência de mulheres no campo socioprofissional da política ora estudada, que considera a divisão sexual do

⁹⁶O outro homem não foi envolvido na pesquisa haja vista que se trata do autor deste trabalho, e pelo tipo de metodologia de pesquisa adotada, não era pertinente incluir o pesquisador nas questões de pesquisa como sujeito desta.

trabalho nessa profissão guarda uma particularidade específica no tocante aos seus quadros profissionais “[...] a partir da sua origem [...] vinculada às iniciativas da igreja católica no trato à área social, [...] que dinamizavam a missão política de apostolado social da Igreja junto às classes subalternas [...]” (PEREIRA, 2008, p. 152). No decorrer dos anos essa característica de maioria de mulheres compondo os quadros profissionais vem se fortalecendo, embora assistentes sociais do sexo masculino se faça presente também, mas sem muita significância, conforme dados apontados por Iamamoto (2008, p. 446, grifos nossos).

Segundo o Censo do Ensino Superior, dentre os cursos com os dez maiores percentuais de matrículas do sexo feminino no Brasil, em 2003, os cursos de “Serviço Social e Orientação” lideram os de maior percentual feminino. Eles detêm **93,8% de matrículas do sexo feminino**, enquanto a média nacional é de 56,4% de matrículas femininas. Ou seja, do total de 31.963 de matrículas nos cursos de Serviço Social e Orientação em 2003, 30.001 são do sexo feminino, o que faz da questão da mulher (ou de gênero) um dos determinantes-chaves para decifrar o trabalho do assistente social: o mercado e as condições de trabalho, a efetivação das competências e atribuições profissionais, a imagem social da profissão e os dilemas da identidade profissional.

Mesmo que esse Censo tenha mais de 10 anos, a realidade sexista do curso de Serviço Social não se alterou. No que diz respeito à etnia/cor a pesquisa revelou que 1 (uma/um) se autodeclarou da cor Branca, 1 (uma/um) da Amarela, 1 (uma/um) Negra e 8 (oito) da cor Parda.

Quanto a ter qualquer tipo de deficiência, 10 (dez) não apresentam deficiência enquanto 1 (uma/um) afirmou ser pessoa com deficiência em face da visão reduzida, o que vem sendo motivo de sérias dificuldades para o exercício profissional, dada à inexistência de condições de trabalhos satisfatórias. De acordo com o relato desse profissional entrevistado, a limitação institucional para o desenvolvimento do seu trabalho na UFCG ocorre pela falta de máquinas especializadas para aumento dos papéis e inexistência de espaço estrutural para acomodá-lo, dentre outros aspectos.

De modo geral, as instituições não estão preparadas⁹⁷ para absorver as requisições legais do seu corpo de funcionários, a exemplo das garantias que as

⁹⁷Um material informativo para os gestores e para sociedade em geral esclarece como deveriam ser as instituições para absorver as pessoas com deficiência: “Os parâmetros de investidura em cargos e empregos públicos por meio de concurso público e a determinação da reserva dos mesmos para pessoas com deficiência, impõem a compreensão mínima das características, estrutura e organização das atividades da Administração Pública”. (GUGEL, 2006, p. 67).

peessoas com deficiência conquistaram por meio do Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Depara-se com os limites institucionais para o desenvolvimento das atividades para os servidores e quando se desloca para o corpo discente, verificam-se problemas de falta de acessibilidade de rampas nas plantas de prédios novos que não atendem as legislações que disciplinam a questão. Como exemplo, citam-se os prédios novos das obras do Reuni nos *campi* da UFCG, onde foram arquitetados suntuosos prédios, mas sem rampas. Sem contar na morosidade para aquisição de equipamentos e reparos para adequar as necessidades de alunos cegos também em um dos *campi* da UFCG. Trata-se de uma questão relevante nesse debate, sobretudo, quanto ao aspecto da inserção de servidores nos quadros do governo. O artigo 37 do supracitado Decreto destina um percentual de vagas nos concursos públicos a pessoas com deficiência:

Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. § 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida. (BRASIL, 1999, p. 01)

Com relação à faixa etária, há 5 (cinco) assistentes sociais entre 20-29 anos, 3 (três) entre 30-39 anos, 1 (um) na faixa etária de 40-49 e 2 (dois) entre 50-59 anos. No que diz respeito ao estado civil 3 (três) assistentes sociais são solteiros, 1 (um) divorciado, 6 (seis) são casados e 1 (um) é viúvo. Sobre a existência de filhos, 6 (seis) têm filhos. No universo dos que responderam que tinham filhos, 01 (um) assistente social respondeu que tem 01 (um) filho, 3 (três) com 02 filhos e 2 (dois) assistentes sociais têm 03 ou mais filhos.

Perguntados sobre a religião 3 (três) assistentes sociais são católicos, 2 (dois) são evangélicos/as, 1 (um) é espírita e 5 (cinco) responderam a opção “outra”, dentre elas, ser cristão e não ter religião.

A maioria dos/as assistentes sociais, 6 (seis) são paraibanos/as e 5 (cinco) são de outros Estados brasileiros: Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco.

Sobre o local de moradia e o local de trabalho os percentuais foram os mesmos, haja vista que os assistentes sociais entrevistados residem nas cidades onde estão trabalhando. Apresentando a seguinte distribuição: Campina Grande: 2; Sumé: 1; Cajazeiras: 1; Patos: 1; Sousa: 1; Cuité: 1; João Pessoa: 3 e Areia: 1.

O segundo conjunto de dados identitários dos/as assistentes sociais referem-se aos dados profissionais. Conforme se aludiu, todos/as os sujeitos envolvidos nesta pesquisa tem a formação profissional em Serviço Social. Na Tabela 1 apresenta-se a década de formatura desses profissionais.

TABELA 1: Década de Formação dos Assistentes Sociais da UFCG e da UFPB. Paraíba, 2014.

Décadas	N	%
1983- 1989	3	27
1990-1999	0	0
2000-2009	6	55
2010- 2013	2	18
TOTAL	11	100

FONTE: Primária.

A leitura dessa Tabela por ano de formação revela a existência de três grupos de assistentes sociais entrevistados/as: os formados na década de 1980; os dos anos 2000 que é o mais incidente; e o grupo dos recém-formados (na atual década). Essas décadas da formação profissional dos assistentes sociais estão demarcadas por conjunturas históricas com rebatimentos no interior da profissão. O primeiro grupo foi marcado pela conjuntura nacional do fim da ditadura militar, com ampla efervescência política que provoca no Serviço Social a reforma curricular com inspiração marxista, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 1982.

[...] gestado nos movimentos de resistência contra o golpe militar [...] e que ganhou densidade nas lutas pelo reingresso da classe trabalhadora na cena política [...] que marcam as décadas de 1970/1980 e que culminam com o processo constituinte [...] em 1988. (KOIKE, 2009, p. 209).

Traduz-se em um momento de rompimento com o Serviço Social conservador para um Serviço Social crítico, expresso no novo Código de Ética, aprovado em 1986. A formação dos/as assistentes sociais entrevistados/as, as do primeiro grupo pauta-se nas orientações do currículo de 1982. O currículo de 1982 carrega especificidades

Em 1982, é regulamentado o Currículo Mínimo para os cursos de Serviço Social do país, a partir da proposta discutida desde 1979. Essa nova proposta curricular representou, juntamente com o Código de Ética de 1986, uma profunda renovação profissional, signo “daquelas conquistas políticas e teóricas, cujo lastro de crítica visava à recusa da base filosófica tradicional, predominantemente conservadora que informava o Serviço Social”. [...] O centro da revisão curricular de 1979/1982 foi a conexão da formação com a realidade brasileira em um momento de redemocratização e ascensão das lutas dos trabalhadores”. (BEHRING; RAMOS, 2009, p. 158).

É importante destacar que assim como o conjunto CFESS/CRESS disciplina as demandas do exercício profissional, e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) conduz as lutas do movimento discente, o ensino, ou seja, a formação em Serviço Social conta com uma entidade política que disciplina a formação profissional. Trata-se da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) criada em 1946 sob o nome de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), sendo que na convenção de 1979 essa entidade “[...] assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social”. (BEHRING; RAMOS, 2009, p. 158). Na década de 1990 ocorre a mudança⁹⁸ do nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) com base no tripé ensino, pesquisa e extensão “[...] aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior”. (idem).

Esse processo de mobilizações políticas no interior da entidade e no interior da profissão sinaliza aperfeiçoamentos do Currículo de 1982, em que “[...] foram reafirmados e acrescidos, expressando a decisão coletiva de avançar na apropriação da teoria social crítica e do método [...]” (ABESS/CEDEPSS *apud*

⁹⁸“O processo de construção coletiva dessa mudança foi bastante polêmico, eivado de debates e disputas, em uma dinâmica de confrontos entre perspectivas teórico-políticas diferenciadas, o que por vezes, gerou conflitos entre entidades e sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que contribuiu para o amadurecimento desses protagonistas e enriqueceu o debate profissional. Uma marca na trajetória da ABESS/ABEPSS tem sido exatamente esta: o processo democrático expresso na participação intensa dos sujeitos que constroem a formação profissional, com debates enraizados nas unidades de formação acadêmica, nas regionais e no nível nacional”. (BEHRING; RAMOS, 2009, p. 158).

KOIKE, 2010, p. 211). Avanços presentes na elaboração do currículo mínimo⁹⁹ aprovado em 08 de novembro de 1996 em assembleia geral das unidades que integram a ABEPSS.

As diretrizes estão estruturadas por núcleos articulados entre si, compostos pelo de fundamentação da vida social, da formação sócio histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional, os quais se desdobram em matérias e estas em disciplinas e demais componentes curriculares. Como concepção pedagógica, as diretrizes propiciam referenciais teórico-práticos indispensáveis a compreender o movimento da reprodução social para além da questão social (com suas insuprimíveis e metamorfoseáveis manifestações) e a formular procedimentos operativos destinados ao acompanhamento da dinâmica societária e ao desempenho profissional. (KOIKE, 2010, p. 212).

Embora as Diretrizes Curriculares tenham sido aprovadas pela assembleia da ABEPSS em 1996, a mesma passou por uma longa tramitação no Conselho Nacional de Educação de 1997 a 2002, sendo aprovadas em 2002, “[...], porém desfiguradas e vazias de conteúdo¹⁰⁰”. (BOSCHETTI *apud* KOIKE, 2010, p. 213). A resistência na aprovação do conteúdo conforme construído coletivamente pelos sujeitos que compõem a ABEPSS estão ligados às questões conjunturais e ao modelo de educação posto no contexto internacional e nacional expresso na aprovação da nova LDB em 1996.

Nas análises de Kuenzer *apud* Koike (2010, p. 211) a lógica que conceitualiza a educação “constitui uma redução epistemológica funcional à formação da subjetividade pragmática, polivalente, competitiva, empreendedora, adaptativa e individualista [...]”. Contudo, mesmo com os ataques ideológicos estimuladores de perspectivas conservadoras, a direção hegemônica da profissão, por meio das suas entidades políticas (CFESS/CRESS; ABEPSS e ENESSO) vêm estabelecendo desde então, pautas de lutas para o fortalecimento da profissão sob a perspectiva crítica.

⁹⁹“Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20/12/1996, que formaliza a reforma educacional em curso, o currículo mínimo recebeu a nomenclatura de diretrizes curriculares”. (KOIKE, 2010, p. 212).

¹⁰⁰ “Ao suprimir princípios e conteúdos das matérias indicados para a formação do assistente social, precisamente o norte do projeto, as unidades de ensino ficaram sem referência, sobretudo os novos cursos, facultando estruturar seus projetos pedagógicos segundo sua própria apreensão da direção e da lógica curricular”. (BOSCHETTI *apud* KOIKE, 2010, p. 213).

Portanto, os outros grupos que se formaram nos anos 2000 e na atual década se inserem no período de implantação e consolidação das Diretrizes Curriculares aprovadas em 2002. As Diretrizes Curriculares de todos os Cursos de Graduação foram aprovadas nos anos 2000 sob inspiração da LDB cuja concepção de educação sinaliza um elemento que atende aos pré-requisitos dos organismos internacionais e que atualmente, vem ganhando expressividade com a expansão da modalidade do ensino a distancia, conforme amplamente discutida no primeiro Capítulo. No caso do Serviço Social, a presença dessa modalidade tem alcançado números alarmantes. De acordo com dados da pesquisa de Iamamoto com bases nos dados do MEC, de abril de 2007, os primeiros 6 (seis) cursos de Serviço Social nessa modalidade disponibilizavam 9.760 vagas.

A autora lança a hipótese dos futuros diplomados em Serviço Social que totalizam, em 2007, (mas ainda subestimado) 32.823 vagas entre cursos presenciais e EaD, públicos e privados, em breve constituir um “exército assistencial de reserva”, reforçando práticas do voluntariado e da precarização do exercício profissional. (KOIKE, 2010, p. 207).

Em um dos *campi* das universidades federais se registra a presença de assistentes sociais graduados/as em faculdades que adotaram a modalidade de EaD em Serviço Social. Os dados referentes à instituição que os profissionais se graduaram foram: sendo na UFPB: 1 (um), UEPB: 3 (três) e em outras universidades e faculdades 7 (sete), dentre estas outras, registram-se assistentes sociais graduados/as pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), na modalidade à distancia. A grande questão que repercute na formação do assistente social não diz respeito à tecnologia a distancia e, sim, o que ela deixa de atender nas especificações das diretrizes aprovadas para o curso de Serviço Social pelo próprio Ministério da Educação.

No tocante às inserções dos/as assistentes sociais na UFCG e na UFPB têm uma diversidade de períodos de ingresso desses profissionais no Serviço Público Federal em que 1 (um/uma) entrou no ano de 1985 e 1 (um/uma) em 1986, ou seja, profissionais que ingressaram nas instituições sem concurso público, seja por indicação política, seja por análise de currículo, conforme ressaltou uma das

entrevistadas. A partir de 1988 com a promulgação da Constituição é que a entrada no Serviço Público dar-se-ia via Concurso Público. Aqueles que já se encontravam no Serviço Público adquiriram estabilidade, como dispõe o Art. 19 da Constituição de 1988.

Art. 19. Os servidores públicos civis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da administração direta, autárquica e das fundações públicas, em exercício na data da promulgação da Constituição, há pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no art. 37, da Constituição, são considerados estáveis no serviço público. (BRASIL, Presidência da República, 1988).

As entradas dos demais profissionais entrevistados/as nas duas instituições de ensino superior são mais recentes, 1 (um/uma) no ano de 1995, 1 (um/uma) em 2008, 2 (dois/duas) em 2009 e 5 (cinco) em 2013. Observa-se uma entrada maior de servidores técnicos administrativos no quadro de recursos humanos e em especial, no caso, dos/as assistentes sociais, a partir do ano de 2008, quando se dá a implementação do REUNI que, dentre outros elementos, estava prevista a ampliação de vagas de técnicos administrativos. Em se tratando da assistência estudantil seus programas acabam desempenhando um papel estratégico nas metas do Reuni, portanto, justifica o aumento das contratações. Mesmo com esse aumento de 5 (cinco) assistentes sociais ingressos nas universidades pesquisadas em 2013, o dado não deve ser comemorado, haja vista que, o *campus* como o de Campina Grande e de João Pessoa possuem um número reduzido de assistentes sociais frente à demanda de alunos. Sabe-se que em todos os *campi* fora de sede da UFCG tem um assistente social. Essa situação difere na UFPB, onde existe *campus* sem assistentes sociais, o que surpreende uma vez que, todos os programas de assistência estudantil se fazem presente em todos os *campi*. Esse aspecto será retomado nas avaliações dos referidos profissionais no terceiro Capítulo.

Quanto à conclusão de cursos de pós-graduação, a pesquisa revela que 9 (nove) possuem pós-graduação enquanto 2 (dois/duas) assistentes sociais não. Do universo dos/as que responderam afirmativamente, foram 6 (seis) com especialização e 3 (três) possui mestrado acadêmico. Verificou-se que a área social lidera as áreas dessas pós-graduações com 5 (cinco) entrevistados/as, seguida pela educação com 3 (três) e 1 (um/uma) em gestão. Quanto às instituições promotoras

desses cursos, 3 (três) realizaram suas pós-graduações na UFPB, 1 (um) na UFCG e 5 (cinco) em outras instituições (UFPE, CINTEP, UNA, UnB/CFESS). Desses, 6 (seis) fizeram a pós-graduação com recursos financeiros próprios enquanto 3 (três) realizaram em instituições públicas.

Para os servidores públicos federais das instituições de ensino existem um Plano de Cargos e Carreiras. Neste Plano existem incentivos financeiros para os servidores procurarem cursos de aperfeiçoamentos para avançarem na carreira. Nessa direção, 6 (seis) dos/as entrevistados/as responderam terem cursos de curta duração e 5 (cinco) ainda não o fizeram. Do universo 6 (seis) assistentes sociais, 3 (três) estão vinculados a cursos de curta duração com periodicidade fixa e 3 (três) eventual. Sobre as áreas temáticas dos cursos constatou-se que 2 (dois) fizeram cursos na área de gestão, 2 (dois) em educação, 1 (um) na área social e 1 (um) em outras temáticas, a exemplo de cursos de línguas. Com relação às instituições promotoras dos cursos de curta duração atestou-se, que 1 (um) foi realizado pela UFPB, 1 (um) pela UEPB, 2 (dois) pela UFCG e 2 (dois) por outras instituições (CNAP, ESAF, ILB). Desses, 5 (cinco) recorreram a recursos públicos para realização dos cursos e 1 (um) a recursos próprios.

No decorrer da coleta de dados observou-se um forte comprometimento dos/as assistentes sociais com o projeto profissional ora hegemônico na profissão e, sobretudo, atenção às exigências que a contemporaneidade coloca para os assistentes sociais, em tempos de barbarização da vida social, da sua banalização e do desrespeito à dignidade humana. Nesse sentido, registra-se a atualidade das considerações de Yamamoto no que diz respeito às exigências atuais para o trabalho e a formação profissional contínua.

Assim, uma das exigências que se vislumbra na reconstrução do projeto de formação profissional é estimular a aproximação dos assistentes sociais às condições de vida das classes subalternas e de suas formas de luta e de organização. Captar as formas de explicitação social, cultural e política de seus interesses e necessidades, criadas no enfrentamento coletivo e individual de situações de vida, de experiências vivenciadas. Interesses que não se manifestam apenas em suas organizações político-partidárias, articuladas à construção do poder de classes, mas também nas lutas organizativas por melhorias parciais de vida (no cotidiano das fábricas, dos campos, nos demais locais de trabalho, nos bairros etc.), assim como no conjunto de suas expressões associativas e culturais cotidianas que denotam o seus modos de viver e de pensar. Detectar aí suas aspirações, os núcleos de contestação e resistência

que vêm sendo criados – muitas vezes situados no “simples” patamar de defesa da vida – e amadurecidos sob múltiplas formas, estimulando as lutas, a imaginação e a invenção da vida em sociedade: o processo de constituição de sujeitos sociais coletivos, na e a partir da historicidade da vida cotidiana. Isso implica a ruptura com o papel tutelar, por vezes escondido em um discurso de sua negação – que demarca as ações burocratizadas, tecnicistas e tradicionais do assistente social, em que o profissional dispõe de uma relação de estranhamento com a população usuária dos serviços prestados, porque é de fato um “estranho” em seu universo. (IAMAMOTO, 2005, p. 197).

Para finalizar a análise do perfil dos/as assistentes sociais, apresenta-se o terceiro eixo que discute os dados funcionais. Inicialmente, ressalta-se que todos os entrevistados/as possuem vínculo fixo/estável regido sob o Regime único. Merece elucidar que todos/as entrevistados/as exercem a função de assistente social nas duas universidades pesquisadas.

Na relação função/cargo, comprovou-se que 2 (dois) profissionais acumula funções com o cargo de assistente social da UFCG e são responsáveis pela Coordenação da Política de Assistência Estudantil nos seus respectivos *campus* de atuação.

Sobre as condições de trabalho, 5 (cinco) afirmaram que são satisfatórias, 4 (quatro) pouco satisfatória, 1 (um) não satisfatória e 1 (um) respondeu condições péssimas de trabalho. Essa incidência maior de baixo contentamento com as condições de trabalho está atrelada a verticalidade das decisões dos gestores das instituições de ensino, sobretudo pelos gestores à frente das pró-reitorias de assuntos comunitários e assistência estudantil. Segundo os/as entrevistados/as a maioria, é composta por professores sem experiência na área e nem com gestão e, sobretudo, pessoas fechadas para o diálogo e para construções coletivas.

Atrelada a essa insatisfação, existe um mal estar nas universidades, sobretudo na UFCG quanto à carga horária dos/as assistentes sociais, haja vista que, o concurso público foi para 40 horas. No caso dos/as assistentes sociais da UFPB gozam de 30h semanal em razão de um acordo coletivo do sindicato da categoria com a gestão, no qual todos os técnicos administrativos se inserem nessa situação. Por outro lado, a Lei 12.317 de 26 de agosto de 2010 que acrescenta dispositivo à Lei no 8.662, de 7 de junho de 1993, dispõe sobre a duração do trabalho do Assistente Social.

Art. 1º A Lei no 8.662, de 7 de junho de 1993, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 5º-A: Art. 5º-A. A duração do trabalho do Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais.” Art. 2º Aos profissionais com contrato de trabalho em vigor na data de publicação desta Lei é garantida a adequação da jornada de trabalho, vedada à redução do salário.

Na UFCG, essa Lei não foi reconhecida, haja vista existir uma justificativa da Secretaria de Recursos Humanos de que o sistema do governo federal não reconhecia a redução da carga horária sem redução de salários. Justificativa que motivou o grupo de assistentes sociais a procurarem o Conselho Regional de Serviço Social 13ª Região e este colocou à disposição sua assessoria jurídica, momento em que foi aberto um mandado de segurança em que o juiz solicitou a Secretaria de Recursos Humanos justificasse o motivo de não reconhecer a legislação. As justificativas da Secretaria de Recursos Humanos também estiveram pautadas no parecer da Advocacia Geral da União (AGU), pois referido órgão esbarrou numa questão de nomenclatura, pois o texto da Lei fala em contrato de trabalho, e para aquele órgão, os servidores públicos das duas universidades não são regidos pela CLT. No entanto, o juiz não reconheceu a extensão da Lei para esses assistentes sociais da UFCG, contudo, os profissionais foram à luta, buscando ações políticas junto ao sindicato, havendo um comprometimento do atual reitor da UFCG para o reconhecimento da Lei perante a gestão.

Na realidade, como não existe ponto eletrônico ainda, na UFCG, porém começará a vigorar em 2015, alguns assistentes sociais têm cumprido 30h semanais por acordos locais com os respectivos diretores de centro. Nesse sentido, há 02 (dois/duas) assistentes sociais que trabalham 40h e 9 (nove) com 30h observando as especificações existentes nas duas instituições de ensino.

Sobre a existência de outros vínculos profissionais todos/as os/as assistentes sociais entrevistados/as. No tocante a faixa salarial 3 (três) percebem vencimentos de 2 a 5 salários mínimos, 6 (seis) de 6 a 9 salários mínimos e 2 (dois/duas) de 10 a 15 salários mínimos. Sobre a sindicalização, 7 (sete) são vinculados/as a algum sindicato.

Dos/as 7 (sete) que são sindicalizado, 06 (seis) estão inscritos/as no Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior do Estado da Paraíba (SINTESPB) com sede em João Pessoa e 01 (um/uma) no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Superior da Universidade Federal de Campina Grande (Sintesufcg) com sede na

cidade de Campina-Grande. Os/as assistentes sociais que não estão sindicalizados justificaram por serem recém-admitidos no serviço público federal careceriam de mais tempo para avaliar as ações dos dois sindicatos que convivem em relações tensas e conflituosas, apesar de defenderem os mesmos segmentos, mas existem divergências políticas entre os dois sindicatos. A pesquisa revela também que todos os assistentes sociais participam de atividades de lazer e cultura, utilizando recursos próprios para realizar prática de Esportes, Clube esportivo ou recreativo, Cinema, Teatro e Outras atividades de lazer e cultura.

3 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL (PNAES) E A SUA GESTÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) E UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA (UFPB): a partir da perspectiva dos/as assistentes sociais

- [...] no concreto, têm meninos e meninas com o perfil de acesso, mas que estão fora da política de assistência estudantil. (Entrevistado nº 10).

O terceiro e último Capítulo deste trabalho dissertativo direciona seus 5 (cinco) eixos que o estrutura com base na leitura dos dados oriundos do roteiro de entrevista aplicado junto aos/as assistentes sociais pesquisados/as com questões fechadas referentes aos dados identitários dos/as entrevistados/as e com questões voltadas a três direções: Reforma Universitária x Reuni x Pnaes; Programas e Ações da Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB; e a Atuação do Assistente Social nos Programas de Assistência Estudantil.

Nessa lógica expositiva iniciam-se as discussões se aproximando de elementos teóricos acerca da importância da avaliação das políticas públicas e em especial, as possibilidades de contribuições do Serviço Social para a avaliação das políticas sociais. Silva e Silva (2009, p. 22) adota o conceito de avaliação de programas e serviços sociais pelo crivo do critério da qualidade “[...] dos serviços oferecidos pelo Estado, em seu papel de regulador e interventor na sociedade, por meio de ações ou omissões, decisões e não decisões”.

O segundo eixo analítico deste Capítulo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e suas interfaces com o Plano de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio: concepções, discussões e desafios na perspectiva dos assistentes sociais da UFCG e da UFPB revelam as repercussões da reforma universitária que empreenderam para as políticas sociais e em especial para o PNAES além de avaliar o significado do PNAES para os/as assistentes sociais, que dentre outras concepções, indicaram o caráter seletivo e focalista do programa, sobretudo pela “democratização” do ensino superior por meio do REUNI e ENEM.

O terceiro eixo estruturante centra-se na materialidade da implementação dos Programas de Assistência Estudantil nas duas universidades pesquisadas na Paraíba a partir das análises dos/as assistentes sociais pesquisados/as em torno dos aspectos correlatos a sua efetivação, contradições, avanços e construções necessárias para qualidade do PNAES. O quarto eixo vislumbra particularidades dos Programas de Assistência Estudantil nas duas universidades federais da Paraíba. E por fim, o quinto eixo estruturante acerca das requisições institucionais da UFCG e da UFPB para a atuação dos/as assistentes sociais inseridos/as nos referidos programas, as repercussões das atribuições desses profissionais como são compreendidas e encaminhadas pelos assistentes sociais as demandas apresentadas pelos estudantes, usuários dos programas assistenciais.

3.1 A Avaliação das Políticas Públicas e as contribuições do Serviço Social

De acordo com Almeida (2008) acerca da historiografia da avaliação de políticas sociais datam do século XVII em decorrência dos processos da revolução científica (entre os séculos XVI e XVII). Nas considerações de Barreira *apud* Almeida (2008, p. 02) os estudos avaliativos desse período pautavam-se “[...] no paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa experimental, modelada nas ciências naturais, de probabilidade e dedução, na materialização do conhecimento”.

No século XX, em especial nas décadas de 1960 e de 1970 ocorrera nos Estados Unidos a centralidade da avaliação de políticas e programas. Nas considerações de Albaek *apud* Faria (2005, p. 98) a avaliação cumpre a missão de envidar esforços para racionalizar os processos decisórios dados à expansão sem precedentes do gasto público nos Estados Unidos. Na década de 1970 “[...] avolumaram-se as evidências acerca do excesso de otimismo no que dizia respeito à plena utilização e incorporação de forma racional/ instrumental, dos resultados das avaliações”. (Idem, p. 98). De modo que nas décadas de 1980 e 1990 a avaliação das políticas públicas foi posta a serviço da reformulação do Serviço Público, numa perspectiva gerencialista. A grande entusiasta para tamanho interesse foi a “[...]”

necessidade de modernização da gestão pública, em um contexto de busca de dinamização e legitimação da reforma do Estado”. (idem, p. 97).

Na realidade brasileira, a temática da Reforma do Estado tão amplamente discutida anteriormente neste trabalho dissertativo ao ter como cruzamento com esse debate acerca da avaliação das políticas sociais ratifica as considerações já expostas com as pertinentes colocações de Vieira *apud* Faria (2005, p.71).

[...] [No] Brasil, desde o tempo da elaboração da Constituição de 1988, a febre avaliatória ganha dimensão de epidemia e os avaliadores metamorfoseiam-se em festejados demiurgos [...]. Esta nova fase de acumulação capitalista não se importa com direitos. Seus filhos mais queridos, os recentes avaliadores, nutrem-se do relativismo tão a gosto da meritocracia.

Cavalcanti (2006) elucida também elementos dessa lógica gerencialista problematizada anteriormente em que a avaliação de políticas públicas se “[...] revela como um mecanismo de gestão, uma vez que fornece informações e subsídios para tomada de decisão dos gestores, formuladores e implementadores de programas [...]”. (CAVALCANTI, 2006, p. 02). No entanto, para a autora a avaliação transcende esse caráter gerencialista, uma vez que a avaliação de políticas públicas não se configura apenas como instrumento de aperfeiçoamentos “[...] empreendidos pelo governo, mas, e especialmente, uma ferramenta capaz de prestar contas à sociedade das ações governamentais”. (Idem, p. 2).

No caso do Brasil, a lógica que embasava a racionalidade das avaliações das políticas sociais na década de 1970 era perpassada por um rigor formal nas áreas da Saúde e Educação e, menos exigente, em outras esferas das políticas públicas segundo Almeida (2008, p. 03).

Na década de 1980 com a efervescência política da sociedade brasileira frente a crise e ao fim da ditadura militar, emergem as críticas sobre a má aplicação dos recursos públicos e da focalização das políticas sociais (SILVA E SILVA *apud* ALMEIDA, 2008, p. 03). Nessa direção, passa-se a defender avaliações que contemplem políticas sociais mais universalizadas.

Com isso, a perspectiva da avaliação na década de 1990 ocorre numa conjuntura internacional de desmonte dos direitos sociais nos países centrais, mas que no Brasil, devido aos avanços no campo dos direitos sociais no texto da Carta Constitucional de 1988, têm-se a disputa de projetos societários diferentes.

É nessa conjuntura que emergem os estudos e as experiências direcionados na perspectiva de articular a avaliação à gestão das políticas sociais. A Gestão Social é um tema recente, introduzida na sociedade brasileira na década de 1990 em meio à tensão entre dois processos que marcam a realidade contemporânea. Um desses processos diz respeito à globalização da economia, isto é, a economia de mercado mundialmente financeirizada que mercantiliza através de processos de privatização as políticas sociais. O outro processo trata da regulação social tardia, através das conquistas de cidadania, do Estado democrático de direitos e dos desafios da participação da sociedade civil (ALMEIDA, 2008, p.03).

Ainda nos anos de 1990 com a disputa desses projetos antagônicos dá-se a Reforma do Estado e com ela a hegemonia do projeto privatizante das políticas sociais de cariz neoliberal. Consolida-se “nova” racionalidade pautada na reformulação das políticas sociais, acusadas de onerarem as despesas do Estado e passam a ser implementadas com doses de contenção de gastos com a adoção de um conjunto de exigências que vão requerer “[...] cadastro e comprovação da pobreza, como se ela fosse residual, com todos os constrangimentos burocráticos e morais às vítimas de tais procedimentos”. (IAMAMOTO *apud* ALMEIDA, 2008, p. 04). Nessa orientação de privatização dos serviços públicos com base numa “visão de gestão empresarial” (ALMEIDA, 2008, p. 04) a avaliação torna-se “[...] um mero controle dos gastos do que para realimentar os programas em desenvolvimento, servindo muitas vezes para punir e desenvolver uma cultura do medo” (SILVA e SILVA *apud* ALMEIDA, 2008, p. 05).

A perspectiva avaliativa adotada neste trabalho não guarda sintonia com os objetivos das avaliações das políticas sociais descritas acima e que estão na ordem do dia das orientações dos organismos internacionais¹⁰¹. A perceptiva avaliativa defendida neste trabalho tenta se aproximar da implementação dos programas de assistência estudantil desenvolvidos pela UFCG e pela UFPB a partir do aperfeiçoamento da gestão, embasada no instrumento de controle social e na

¹⁰¹A seguir um trecho de um pronunciamento de uma Consultora da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em razão da sua participação no Seminário Nacional Renda Mínima vinculada à Educação na Câmara dos Deputados em novembro de 2000, a mesma integrou a equipe que avaliou a implementação do programa Bolsa Escola na cidade do Recife: “Evidentemente, sabemos que pensar a reformulação de sistemas de proteção social implica, ao mesmo tempo, repensar mecanismos fiscais e financeiros capazes de alimentá-los, a fim de que possam ser aprimorados. Então, toda a reflexão que vimos fazendo em nosso Programa de Segurança Socioeconômica se refere justamente às mudanças nos sistemas de proteção social para vinculá-las às reformas tributária e fiscal que venham a ter lugar no mundo”. (LAVINAS, 2000, p. 04).

ampliação das políticas sociais na perspectiva da universalidade (ALMEIDA, 2008, p. 05) que deve orientar as avaliações das políticas públicas.

Nessa direção universalista, abalizou-se a avaliação dos programas de assistência estudantil desenvolvidos pela UFCG e pela UFPB à luz da visão técnica dos/as assistentes sociais envolvidos/as na implementação desses programas. Metodologicamente, adotou-se o instrumental de pesquisa avaliativo denominado Sistema de Indicadores de Avaliação das Políticas Sociais (SIAPS) criado pela pesquisadora da UFPB, a professora Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida, definido como “[...] um conjunto de indicadores sintéticos ou compostos que avaliam os programas sociais na perspectiva da garantia dos direitos, [...], na perspectiva da inclusão social aos bens e serviços produzidos coletivamente [...]”. (ALMEIDA, 2008, p. 09).

O SIAPS configura-se como uma metodologia quanti-qualitativa que reúne indicadores *objetivos ou quantitativos*, subdivididos em insumos (quantitativos de programas, pessoas, etc. avaliados) e produtos (níveis de satisfação das necessidades humanas mediante as formas de cobertura dessas necessidades, com base na intersectorialidade das políticas e programas) e os *indicadores subjetivos ou qualitativos* (baseados na forma de acesso e monitoramento dos programas, atentando para aspectos do planejamento, implementação e avaliação *versus* a satisfação das necessidades demandadas, dentre outros aspectos). A esses indicadores agrega três medidas avaliativas: análise contextual, análise da relação objeto e locus/ sujeitos da avaliação e a Avaliação das Políticas Sociais. A primeira medida avaliativa que se refere à análise contextual foi amplamente discutida no Capítulo 1 desta Dissertação. A segunda medida avaliativa foi analisada no Capítulo 2, no qual se discutiu a relação entre o objeto desta pesquisa (a Política de Assistência Estudantil), o locus investigativo (caracterização da UFCG e UFPB) e os sujeitos (os assistentes sociais implementadores dos programas assistenciais) mediante a análise do seu perfil identitário. Este Capítulo circunscreve-se à terceira medida avaliativa qual seja a avaliação do PNAES à luz dos assistentes sociais. Essa avaliação processa-se por meio de três indicadores subjetivos:

Acessibilidade: agregam todos os aspectos da vida humana desde as mais simples às mais complexas formas de acesso aos bens e serviços da sociedade. Nessa perspectiva, a acessibilidade adquire uma conotação de direito social, vez que extrapola os aspectos

físico-espaciais (sempre lembrados quando refere às pessoas portadoras de deficiências) para os aspectos mais amplos, como: autonomia e cidadania. Um desses aspectos, atualmente, corresponde à capacidade de deter e de circular as informações. **Qualidade:** consiste em um parâmetro político de vida embasado nas condições dignas de vida, aqui entendidas como o atendimento das necessidades básicas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Traduz-se em um processo de conquista humana permanente, desenvolvido historicamente e culturalmente contra todas as formas de opressão, desigualdade, preconceito e exclusão. . Portanto, o conceito de qualidade extrapola os bens materiais (casa, comida, vestuário, dinheiro) por envolver a noção política da participação, da autonomia e da emancipação. **Efetividade:** corresponde aos resultados ou impactos positivos que provocam, concretamente, na vida dos sujeitos beneficiários de um dado programa/ projeto/ serviço ou ação social. A efetividade apresenta uma relação intrínseca com a qualidade, um vez que para o impacto ser considerado positivo e representar resolutividade do atendimento de uma determinada necessidade, subentende que o impacto possui uma característica de qualidade, portanto, de positividade. Na avaliação de efetividade de uma dada política social, comumente, a análise da positividade do seu impacto significa atestar os resultados atingidos no atendimento de uma determinada necessidade social. (ALMEIDA, 2008, p. 14).

A dimensão avaliativa proposta em torno do PNAES pauta-se na perspectiva de análise imbricada nos processos de forma contextualizada (BELLONI *et al*, 2000) em sintonia com os “nexos” da política de assistência estudantil das universidades federais do Estado da Paraíba. Para tanto, o sujeito avaliador definido neste estudo para proceder às avaliações dos programas de assistência estudantil é a categoria profissional dos assistentes sociais que para além de estar envolvida nas diversas fases dessa política, desde a implementação técnica à gestão da mesma, é uma profissão que historicamente vem pautando sua atuação no enfrentamento das expressões da questão social a partir das políticas sociais.

3.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e suas interfaces com o Plano de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio: na perspectiva dos/as assistentes sociais da UFCG e da UFPB

A construção deste item fundamenta-se na análise dos dados empíricos coletados junto a 11 assistentes sociais em 06 campi da UFCG (Cajazeiras, Sousa,

Patos, Sumé, Cuité e Campina-Grande) e 02 campi da UFPB (Areia e João Pessoa) no período de novembro de 2013 a janeiro de 2014.

Para proceder à coleta de dados, foram elaborados dois roteiros de entrevistas: um voltado para o levantamento de dados de identificação (dados pessoais, dados profissionais e dados funcionais) dos/as 07 assistentes sociais da UFCG e 04 assistentes sociais da UFPB cujos dados foram discutidos no Capítulo anterior; e o outro roteiro com questões abertas organizadas em três eixos: Reforma Universitária x Reuni x Pnaes; Programas e Ações da Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB; e a Atuação do Assistente Social nos Programas de Assistência Estudantil.

O primeiro eixo do segundo roteiro de entrevista aborda questões mais gerais que tem repercussões diretas nos Programas de Assistência Estudantil que se inserem no contexto das profundas transformações macrosocietária desencadeadas pela atual Reforma Universitária, tendo como expoente as reestruturações no ensino superior conduzidas pelo Reuni e pelo ENEM. Os assistentes sociais pesquisados especificaram as repercussões da reforma universitária para as políticas sociais, em especial para a política de assistência estudantil.

Como se trata de questões abertas, as falas dos sujeitos da pesquisa foram interpretadas à luz da análise de conteúdo por categorização temática. Inicia-se essas análises a partir das ações dos programas do PNAES para consecução das orientações da reforma do ensino universitário amplamente trabalhado no primeiro Capítulo, no subitem *A política de Educação e o Ensino Superior no Brasil sob o fio condutor das Reformas Universitárias*. Nessa direção, 04 (quatro) assistentes sociais ressaltaram esse caráter, de acordo com os fragmentos das falas abaixo:

-O PNAES desempenha um papel subsidiário para as orientações da Reforma Universitária. (Entrevistado/a nº 01).

- O PNAES é um dos motores dessa mudança, dessa reforma. (Entrevistado/a nº 02).

- O PNAES funciona como um implementador das propostas da reforma universitária. (Entrevistado/a nº 09).

- O que eu percebo nessa reforma universitária é que tem grande impacto na assistência estudantil, em que cada vez mais ocorre um processo de recuo do Estado a se responsabilizar por

questões, principalmente, na assistência estudantil.
(Entrevistado/a nº 11).

Como se sabe, o elemento central da atual reforma do ensino superior é a chamada democratização do acesso, ou nos termos de Nascimento (2013), “fetiche da democratização” por meio de um conjunto de ações materializadas pelo Fies, Prouni e por meio do Reuni. Dada as constatações do caráter subsidiário do PNAES para a suposta ampliação do acesso a esse programa compete a responsabilidade de contribuir para permanência dos estudantes. Entretanto, não tem conseguido na sua integralidade, posto que a demanda de estudantes que requerem a inserção em algum dos programas de assistência estudantil é muito maior do que a oferta de vagas desses programas como avaliaram 06 (seis) assistentes sociais entrevistados/as

- [...] diante desse contexto que a gente assiste as ações do PNAES não dão conta [...] dessa ampliação que é proposta pela reforma universitária. (Entrevistado/a nº 02).

- Embora o PNAES tenha avançado, mas ainda não consegue dar conta dessa demanda que é crescente a gente observa a universidade assumindo a lei de cotas e você não vê um caminhar junto dessas coisas, da demanda com a oferta. É uma contradição muito grande que só vai gerando problemas cada vez maiores para universidade e para sociedade. (Entrevistado/a nº 03).

- [...] apesar do governo dizer que proporciona mais condições a universidade com a expansão das vagas, aumentando o acesso, mas na verdade a gente não tem infraestrutura que dê conta disso. A verba para educação ainda é ínfima. Briga-se por 10% do PIB para educação. [...]a gente vê se expandindo e cadê a infraestrutura para isso? Isso afeta demais as políticas sociais. (Entrevistado/a nº 04).

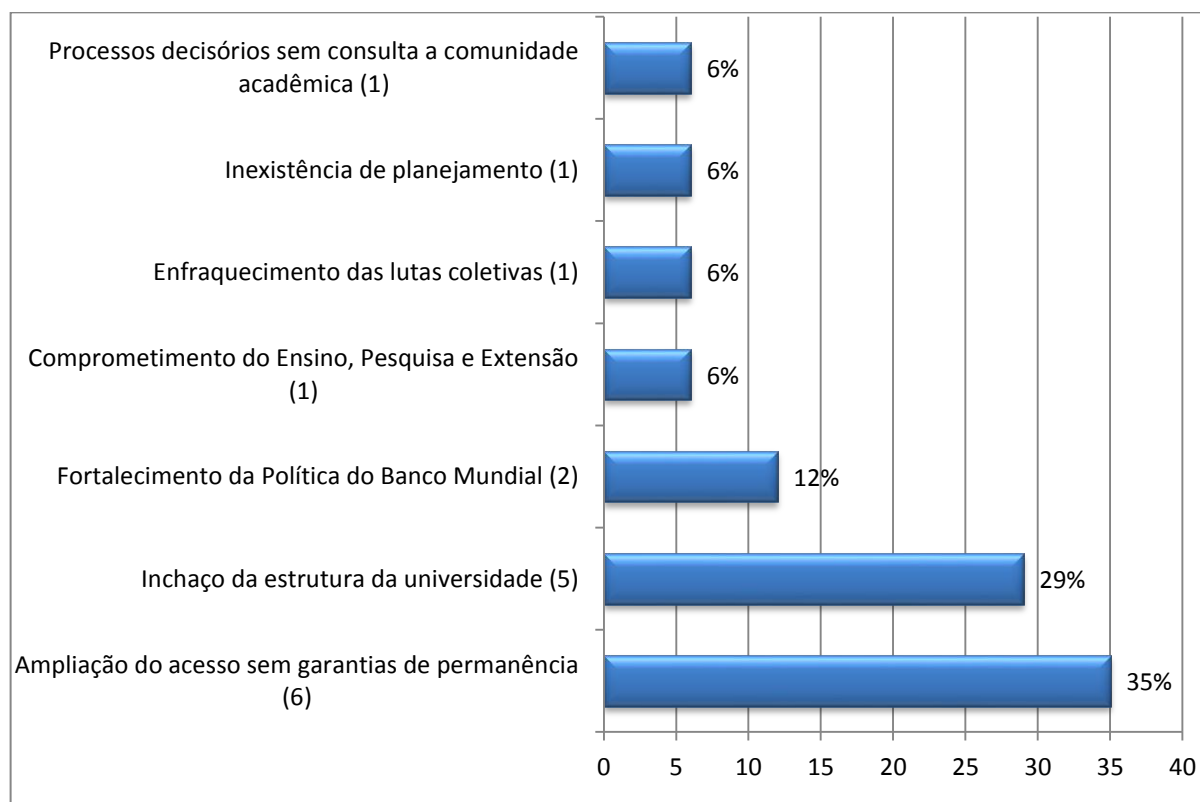
- [...] a vulnerabilidade socioeconômica é bem grande porque eles [os alunos] vêm de longe, de outros estados. Isso dificultou muito em relação ao financeiro que as universidades dispõem, então dificultou. Às vezes o aluno vem e não consegue ficar. Por que a maioria vem na ilusão de quando chegar [ele vem do final do Maranhão] para o campus e vai estar tudo fácil: o acesso ao restaurante é na hora que ele quiser, a residência vai ter disponibilidade. A gente sabe que não funciona assim. (Entrevistado/a nº 05).

- Aumentou a demanda não sendo acompanhada pela oferta.
(Entrevistado/a nº 08).

- A expansão das universidades é um dos itens dessa reforma. Ela é saudável a medida que amplia a possibilidade de uma série de coisas, mas é contraditória porque ela vem num eixo de você criar espaços, de você ampliar e as condições de execução ainda estão construídas dentro de um “barco” (Sic) neoliberal ainda, de focalização. (Entrevistado/a nº 10).

No rastro desse debate de ampliação do acesso, analisam-se as respostas dadas pelos/as entrevistados/as sobre o que representa o Programa de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) e as questões postas para assistência estudantil. Tais respostas foram tratadas no Gráfico 1.

GRÁFICO 1: Opiniões sobre o Reuni para as universidades federais da Paraíba segundo os/as assistentes sociais entrevistados/as da UFCG e da UFPB ligados/as aos setores de assistência estudantil. Paraíba, 2014.



Fonte: Primária. (Respostas múltiplas). (n= 17)

De acordo com os dados desse Gráfico atesta-se um conjunto de aspectos que se mostraram presentes nas respostas dos sujeitos pesquisados. As opiniões ratificam que a ampliação do acesso sem garantias de permanência obtiveram 35% (n= 6), maior incidência das respostas; seguidas por 29% (n= 5) que indicaram o inchaço da estrutura da universidade; a estratégia de fortalecimento da política

econômica orquestrada pelos organismos multilaterais com 12% (n= 2); dentre outras opiniões como se observa no Gráfico 1.

Conforme se constatou, a temática categorizada que se mostrou mais presente nas respostas foi à *ampliação do acesso sem as reais garantias de permanência para todos os estudantes* nas duas universidades frente à reestruturação imposta pelo Reuni que visou a criação de novas universidades, novos *campi* a exemplo dos *campi* da UFCG situados nas cidades de Pombal, Sumé e Cuité; e na UFPB os *campi* na cidade de Rio Tinto e Mamanguape e a extensão do campus de João Pessoa no bairro de mangabeira; novos cursos superiores foram criados em todos os *campi* das duas instituições com similitudes em determinados cursos, o que aumentou a concorrência de uns e o esvaziamento de outros.

Para ilustrar as situações de não permanência na universidade em face de a demanda ser maior que a oferta de vagas, seguem-se as falas dos sujeitos abaixo:

- [...] me preocupa muito o REUNI, a expansão aconteceu a gente sabe. Na prática os recursos melhoraram, com certeza, só que com as cotas, a entrada de alunos de outros estados dificultou bastante o trabalho. Porque, na prática, não existe tanta facilidade de engajar os alunos, todos os que procuram, então é muito difícil! Chega um aluno de Sergipe de mala na mão, achando que vai encontrar casa, comida, que vai encontrar bolsa, até passagem para ele ir e vir quando houver necessidade. Então o REUNI trouxe bons resultados pela expansão, pelo numero de oportunidades a mais alunos, mas as dificuldades seguiram nesse crescimento. (Entrevistado/a nº 05).

- Na prática, o que vemos é que a ampliação aconteceu de fato, porem as condições de permanência [...] não têm o olhar tão voltado para isso. Na prática, não está se conseguindo esse objetivo. (Entrevistado/a nº 09).

- Então a gente vê o aumento da demanda, o trazer mais estudantes que é um ponto positivo. Mas, há um fosso entre a possibilidade de acesso que é positivo, que é histórico, mas o não acompanhamento das políticas, sobretudo as políticas de assistência frente a essa demanda que a gente está recebendo [...]. (Entrevistado/a nº 10).

- O REUNI não alcançou a assistência estudantil. A gente simplesmente teve um inchaço. Então, a quantidade de estudantes que procura a assistência estudantil tem crescido a cada semestre absurdamente e a gente não tem condição de dar suporte, de dar enfrentamento a essa demanda. Nós construímos 2 residências, mas está longe de dar resposta para o que tem se apresentado. Por exemplo, esse semestre foi mais de 200 inscritos juntando feminino e masculino, o que eu sei é

que são 10 vagas na residência. É absurdo! (Entrevistado/a nº 11).

O segundo aspecto levantado pelos/as entrevistados/as elemento que obteve mais respostas foi o *inchaço que a UFCG e UFPB tiveram frente à implementação do Reuni*, verificado em salas de aulas superlotadas conforme registros fotográficos presentes no *Dossiê do ANDES (2013)* que denunciam a precarização das universidades brasileiras com as ações do Reuni em que dentre outras universidades apresenta fotografias de salas de aulas da Universidade Federal de Campina Grande.

Esse inchaço é verificado também na falta de infraestrutura necessária para acomodar os veículos das pessoas que compõem a comunidade universitária, sem estacionamentos, sobretudo suficientes, com o aumento das obras, o *campus* de João Pessoa teve de desmatar a Mata Atlântica existente dentro da cidade universitária para ceder espaço para os prédios entre outros elementos problematizados.

- O REUNI propunha um aumento desordenado no número de matrículas, um aumento desordenado na proporção de alunos para professores, mas, não previu os outros elementos estruturantes que seriam necessários como, por exemplo: o investimento em concurso público para professor; para técnico administrativo; o investimento na infraestrutura também para universidade comportar essas pessoas. (Entrevistado/a nº 03).

- O REUNI teve um impacto [...] devastador nas universidades, [...] porque o REUNI promoveu na UFPB um processo de inchaço da universidade, desacompanhado de infraestrutura necessária. Primeiro o governo cria normas para incentivar que os estudantes deixem suas casas para ingressarem nas universidades sem se preocupar com a permanência dos estudantes. Então aqui aconteceram coisas absurdas, de casos de estudantes não ter onde estudar, não ter salas, de gente ficar sem aulas por muito tempo, ocorrendo dessa forma muitos protestos. (Entrevistado/a nº11)

A fala do/a entrevistado/a nº 1 de que “[...] *não houve uma coisa bem planejada, bem pensada*”, chama atenção para a falta de planejamento por parte dos gestores da época no processo de elaboração do Projeto Reuni, conforme documento que as IFES tiveram que encaminhar ao MEC para adesão ao programa de reestruturação. Nesse documento eram previstas metas, abertura de cursos,

destinação de recursos financeiros, códigos de vagas para docentes e técnicos administrativos, dentre outros aspectos que sequer foram discutidos pela comunidade acadêmica. Essa constatação apontada pelos sujeitos desta pesquisa, expressa que ausência de planejamento revela a total concordância com as *estratégias adotadas pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais* conforme fora sinalizado no gráfico.

A expansão proposta atrela-se a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial. Trata-se, portanto, uma “jogada de mestre”, haja vista a defasagem das instituições ensino e pelo histórico de lutas por ampliação de vagas, melhorias na infraestrutura das universidades, o que deixa a impressão de que as reivindicações foram atendidas pelas ações da expansão. Nesse sentido, os recursos prometidos pelo REUNI soaram como um “sopro de esperança”, após um período de exclusivo incentivo ao ensino privado. Não se pode perder de vista, entretanto, que essa suposta “virada” de prioridades para as instituições públicas, não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula através do PROUNI e da ampliação do FIES (CISLAGHI, 2010) sendo mantida pelo governo de Dilma Rousseff.

A espinha dorsal da universidade brasileira nesse cenário de expansão sem as condições estruturais necessárias, sobretudo pelos investimentos financeiros que ao invés de serem realizados no ensino superior público é aplicado nas instituições privadas, rebatem no ensino, na pesquisa e na extensão que ficam comprometidos, segundo os dados dessa pesquisa e as ponderações de Chauí (1999). Um dos sujeitos da pesquisa expressou: *“Temos professores extremamente atolados de trabalho, que acabam se dedicando apenas a um dos elementos”*. (Entrevistado/a nº 03). Esse “elemento” tem sido o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

O enfraquecimento das lutas coletivas por parte dos sujeitos que compõem a comunidade universitária foi apontado também como repercussões do Reuni. Um dos entrevistados/as desta pesquisa avalia essa questão, ao relatar que de fato ocorre: *“[...] o arrefecimento da capacidade de luta para que a gente saia desse imediato na perspectiva da construção do que seriam as reformas de estrutura, de questionamento e enfrentamento aos processos importados”*. (Entrevistado/a nº 11).

Essa situação é ainda pior entre os novos professores que, sem experiência política anterior já ingressam nas universidades com grande condicionamento aos valores neoliberais. Silva Júnior et al (2010) apontam ainda que a atividade imaterial, como a exercida pelos docentes, caracteriza-se pelo limite pouco perceptível, sobretudo quando é um trabalho superqualificado que dá prazer ao trabalhador. Esse elemento, associado ao enfraquecimento das organizações de classe e a retórica de adesão típica da reestruturação produtiva levam a um excesso de trabalho que pode significar um aumento da incidência de doenças mentais ou somáticas na categoria. Ao mesmo tempo a mercantilização do conhecimento faz com que toda essa sobrecarga de trabalho esteja cada vez mais a serviço do capital e não da maioria da população, com a mediação do Estado. (CISLAGHI, 2010, p. 167).

Sem dúvida, a conjuntura do ensino superior saqueada pela onda do produtivismo neoliberal, inclusive pelos órgãos de fomento de pesquisa que contam com recursos públicos, a exemplo da CAPES, tem indiretamente fortalecido esse enfraquecimento político dos sujeitos da comunidade universitária, incidem sobre as lutas que parecem não ser mais coletivas e sim, particulares, e ou de grupos de pesquisadores que “lutam”, ou melhor disputam pelos poucos recursos. Isso tem repercussões indeléveis para a melhoria do ensino superior, haja vista que sem a existência de lutas e mobilizações, a ofensiva do capitalismo sempre consegue determinar as diretrizes dos projetos.

A seguir, apresentam-se os resultados das opiniões dos/as assistentes sociais entrevistados/as sobre o PNAES, em respostas múltiplas.

TABELA 2: Opiniões dos/as entrevistados/as sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Paraíba, 2014.

OPINIÕES	N	%
Proporciona a permanência de estudantes pobres na universidade	05	17
Demanda a contratação de vários profissionais.	05	17
Apresenta caráter focalista e seletivo.	04	14
Demanda um conjunto de ações para além de moradia e alimentação.	03	11
Apresenta caráter transitório, por ser um Decreto Presidencial.	03	11
Sinaliza rubrica específica para custeio das ações	02	7
Apresenta desdobramentos da expansão do ensino superior	02	7
Problematiza a questão da assistência estudantil	02	7
Necessidade de planejamento conjunto (gestores, Técnicos e discentes)	01	3
Coloca demandas para o movimento estudantil	01	3
Não resolve o problema da evasão	01	3
TOTAL	29	100%

Fonte: Primária. (Respostas múltiplas). (n=29)

Segundo os dados dessa Tabela as ações do PNAES na UFCG e na UFPB têm proporcionado a permanência de estudantes pobres na universidade de acordo com 17% (n= 5) dos/as entrevistados/as. Muito embora se destaque que essa permanência é para aqueles alunos pobres que conseguiram inserção em algum dos programas, deve-se considerar que a demanda é maior que a oferta como se apresentou na análise do Gráfico 1. Essa realidade é ratificada também pelas falas abaixo dos/as entrevistados/as:

- A universidade começa a receber alunos muito pobres, começa a se abrir para esse público. A universidade que tinha aquela característica meramente elitizada de pessoas que tinham dinheiro, hoje na universidade chegam alunos mais pobres dos pobres que estão chegando e conseguindo entrar. Então, eu vejo como uma forma de dar um subsídio para que eles possam permanecer, uma estratégia mesmo, uma forma de tentar manter [esses alunos] para que eles concluam o curso. (Entrevistado/a nº 01).

- Ampliou o acesso, [pois] pessoas que a gente nunca pensou, principalmente nos campi do interior [...]. Você olha aqueles cadastros e se pergunta: como é que essa pessoa está aqui, dada à sua situação socioeconômica apresentada? (Entrevistado/a nº 02).

Outro aspecto levantado diz respeito à demanda que o PNAES, requisita para *contratação de vários profissionais*, que obteve 17% (n= 5) das respostas. Essa resposta foi motivada em razão das áreas de atuação que o Decreto 7.234/2010 em seu artigo 3º, paragrafo 1º estabeleceu para o Programa: 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. Para o alcance dessas ações requer “[...] garantir a formação de equipes multidisciplinares e interdisciplinares que tenham como atribuições a construção e a execução dos programas de assistência estudantil [...]”, de acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil. (BRASIL, 2004, p. 17). Sobre essa questão de ampliação dos programas, 11% (n= 3) das

respostas apontaram que o PNAES na UFCG e na UFPB precisa transcender para outras ações, ou seja, para além de residências universitárias e restaurantes.

A focalização das políticas sociais é um aspecto que se faz presente nos programas de assistência estudantil, indicado em 14% (n= 4) das respostas dos profissionais. O critério de corte de renda para inserção nos programas de assistência estudantil, de acordo com o Decreto 7.234/2010, adota o *per capita* da renda familiar de até um salário mínimo e meio. Na avaliação de um dos sujeitos desta pesquisa, ao comparar com o critério de corte para acesso aos programas sociais, o do PNAES é “mais amplo” (entrevistado nº 04), e em razão disso, acabe ficando mais estudantes de fora dos programas.

- [O PNAES] é muito seletivo, até porque você tem um corte de renda [...] A própria característica que a política social tem na contemporaneidade que é seletiva, que é restrita, que tem um público específico, fugindo assim da discussão da universalidade. (Entrevistado/a nº 03).

- [...] no concreto, têm meninos e meninas com o perfil de acesso, mas que estão fora da política de assistência estudantil. (Entrevistado/a nº 10).

A política de assistência estudantil tem expressado uma série de avanços, um deles é a existência de rubrica específica para o custeio das ações, perspectiva de avanço sinalizada em 7% (n= 2) das respostas dos/as pesquisados/as. Na fala do/a entrevistado/a 11 se vislumbra a relação de subserviência que a assistência estudantil tinha: “[...] não se tinha nada referente à assistência estudantil, ela ficava limitada, restrita ao interesse que cada reitoria tivesse. A ação que cada gestão quisesse implementar ou não, era algo muito irregular nas IFES”. Atualmente, é uma Política de Estado, embora com enormes fragilidades.

Outro avanço amplamente reconhecido pelos/as assistentes sociais é de que atualmente existe uma direção para as ações dessa política, concretizada no Plano Nacional, na Portaria Normativa que cria o PNAES (2007) e no Decreto 7.234/2010¹⁰². Entretanto, a assistência estudantil brasileira apresenta caráter transitório, por ser um Decreto Presidencial, caráter identificado por 11% (n= 3) dos sujeitos nas suas respostas, o que requer a articulação dos sujeitos envolvidos

¹⁰²Todos os profissionais envolvidos na pesquisa sinalizaram compreensão acerca dos marcos normativos que disciplinam o PNAES.

nessa Política, a exemplo dos gestores, técnicos administrativos e, sobretudo os estudantes, público-alvo das ações do PNAES que tem uma série de demandas que o movimento estudantil precisa se apropriar. Essa questão está presente em 3% (n= 1) das respostas dos/as entrevistados/as que na maioria das vezes o movimento estudantil não tem se apropriado e sim, transferido responsabilidade de lutas para os profissionais que estão na implementação dos programas, a exemplo dos assistentes sociais.

O Decreto que criou o REUNI foi de 2007 e logo após a publicação deste, foi aprovada a Portaria Normativa nº 39 de dezembro de 2007 que cria o PNAES. Sabe-se que o grande intento do REUNI foi ampliar as vagas e reduzir a evasão, depositando na assistência estudantil parcela considerável de responsabilidade para referida ação, apresentando-se como caráter subsidiário, conforme assinalado por Nascimento (2013). Nesse sentido, o PNAES apresenta desdobramentos da expansão do ensino superior, segundo 7% (n= 2) dos/as entrevistados/as, estes indicaram ainda que o REUNI não resolve o problema da evasão¹⁰³ 3% (n= 1) e revela que inexistente planejamento conjunto entre gestores, técnicos e discentes 3% (n= 1), percentuais de respostas obtidos nas análises de conteúdo dos sujeitos da pesquisa.

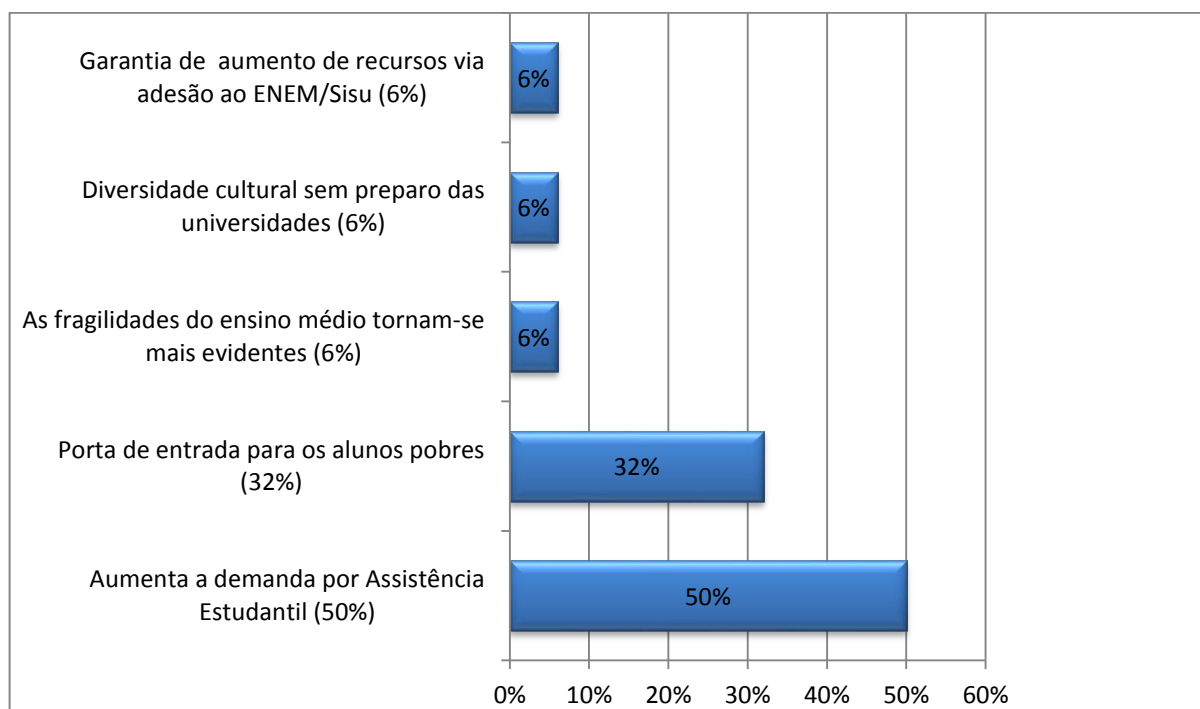
A realização das pesquisas do FONAPRACE, as lutas coletivas de outros sujeitos políticos, as normatizações do PNAES, mesmo não sendo política de Estado, problematiza a questão da assistência estudantil, seguindo 7% (n= 2) dos entrevistados/as, colocando uma agenda de lutas e de demandas para o Estado, afim de que possa reconhecê-la como política de Estado.

É elucidativa a fala de um dos sujeitos da pesquisa acerca da importância dessa institucionalização e, sobretudo do reconhecimento por parte do Estado de mais uma expressão da questão social: **“O PNAES é institucionalizado e é um passo importante para o estado, como se o Estado estivesse compreendendo que há uma expressão da questão social que precisa ser respondida que é a desigualdade no interior da universidade”**. (Entrevistado/a nº 03).

¹⁰³Foi solicitado a Pro-reitoria de Ensino da UFCG e a Pro-reitoria de Graduação da UFPB via ofício encaminhado pela Coordenação de Pós-Graduação de Serviço Social da UFPB os dados acerca da evasão nos cursos de graduação. Infelizmente, não se conseguiu obter respostas satisfatórias das pró-reitorias citadas que possibilitassem uma análise comparativa frente à categoria levantada pelos assistentes sociais. A PRE da UFCG respondeu a solicitação com respostas frágeis enquanto que a PRG da UFPB sequer respondeu o expediente do PPGSS. no entanto, no endereço eletrônico do MEC, no link do SiSu existem para o período 2014.2 na UFCG 1525 vagas e na UFPB 836 vagas.

A seguir, questiona-se o ENEM/SISU a partir das repercussões para as IFES e para a assistência estudantil, cujas respostas dos/as entrevistados/as pode se verificar no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: ENEM/SISU: Repercussões do ENEM/SISU para as universidades federais e para assistência estudantil segundo os/as assistentes sociais entrevistados/as. Paraíba, 2014.



FONTE: Primária. (Respostas múltiplas). (n= 16)

A leitura do Gráfico 2 revela em respostas múltiplas que ocorreu o aumento da demanda para os programas de assistência estudantil, segundo 50% (n= 8) das indicações dos/as entrevistados/as, uma vez que o ENEM/SiSu funciona como porta de entrada de alunos pobres nas universidades conforme 32% (n= 5) das respostas dos/as assistentes sociais. Mas as fragilidades do ensino médio sinalizadas por 6% (n=1) são escancaradas ao passo que os estudantes avançam nas disciplinas dos cursos. Depara-se com a presença de estudantes de outros estados que na maioria das vezes gera desconforto e situações de bullying no entendimento de parte de outros estudantes e de pessoas da cidade que acha que essa pessoa estar ocupando uma vaga que não é sua, segundo 6% (n= 1), e, por último, a garantia do aumento dos recursos 6% (n=1) para assistência estudantil fica condicionado às IFES que aderirem ao ENEM/SiSu.

Sem dúvida, o primeiro aspecto apontado no Gráfico 2 é deveras incidente no cotidiano das equipes envolvidas na assistência estudantil da UFCG e da UFPB, em face da utilização da nota do ENEM para inserção nas universidades. Oportuniza-se que muitos alunos pobres acessem os cursos de graduação de acordo do que foi constatado na Tabela 3¹⁰⁴ desta Dissertação, que trata do perfil dos estudantes atendidos pelos programas de assistência estudantil das Universidades Federais da Paraíba. Parte desses estudantes são filhos de beneficiários do Programa Bolsa Família que chegam aos *campi* motivados para estudarem, mas, sem as condições socioeconômicas familiares e também sem a cobertura das demandas postas por esses alunos para universidade que possa subsidiar sua permanência.

- O acesso aumenta e muitas pessoas em situação de pobreza ou pobreza extrema demandam os programas de assistência estudantil. (Entrevistado/a nº 02).

- Tem a questão também, desse novo ENEM, [que é a] diversificação do ingresso dos estudantes que têm modificado o perfil, aumentado o acesso das classes mais pauperizadas. (Entrevistado/a nº 11).

Merece destacar que esse processo de expansão das universidades, sobretudo pelo acesso de estudantes utilizando a nota do ENEM via SiSu revela a fragilidade do ensino médio da educação brasileira. De fato, concorda-se com os sujeitos da pesquisa de que ocorreu um maior acesso de estudantes pobres nas Ifes, mas também se concorda que a universidade acaba arcando com uma demanda de debilidades dos seus alunos por não apresentarem as condições intelectuais para continuar no curso.

- Temos muitos alunos que chegam com a defasagem do ensino básico. Tem cursos como os de engenharia que têm uma matemática pesada e a gente sabe que a deficiência nas unidades públicas é muito grande. Então, a dificuldade do aluno chegar e acompanhar um curso desses vai refletir também nas suas condições e na capacidade de permanecer no curso. Essas coisas estão muito ligadas desde a condição dele de se alimentar e de morar e puder estudar tendo as suas necessidades básicas supridas à competência dele que não foi dada no ensino básico. (Entrevistado nº 06).

¹⁰⁴ A Tabela 3 encontra-se no subitem *Programas de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Campina da Paraíba: efetivação Grande (UFCG) e na Universidade Federal, contradições, avanços e construções necessárias para qualidade do PNAES*, precisamente na página 188.

Nos cursos voltados para área de cálculo apresenta índices de reprovações em massa, forçando que o ensino ministrado não seja aprofundado, e na maioria das vezes os professores precisam fazer cursinhos de nivelamento. Há relatos de professores das Engenharias de que muitos alunos não sabem fazer uma simples regra de três, outros das áreas das humanidades que registram uma enorme dificuldade de leitura, de escrita e de interpretação. Esta última é bastante verificada no cotidiano dos profissionais vinculados à assistência estudantil no momento das inscrições para os programas de assistência estudantil em que um elevado número de estudantes não compreende os editais a que estão pleiteando uma vaga.

Esse quadro ora apresentado contraria os dados oficiais do governo do estado da Paraíba, onde se divulga a melhoria das estatísticas do estado frente à média do Nordeste. Na prática, convive-se com muitos estudantes vítimas de um ensino médio fragilizado.

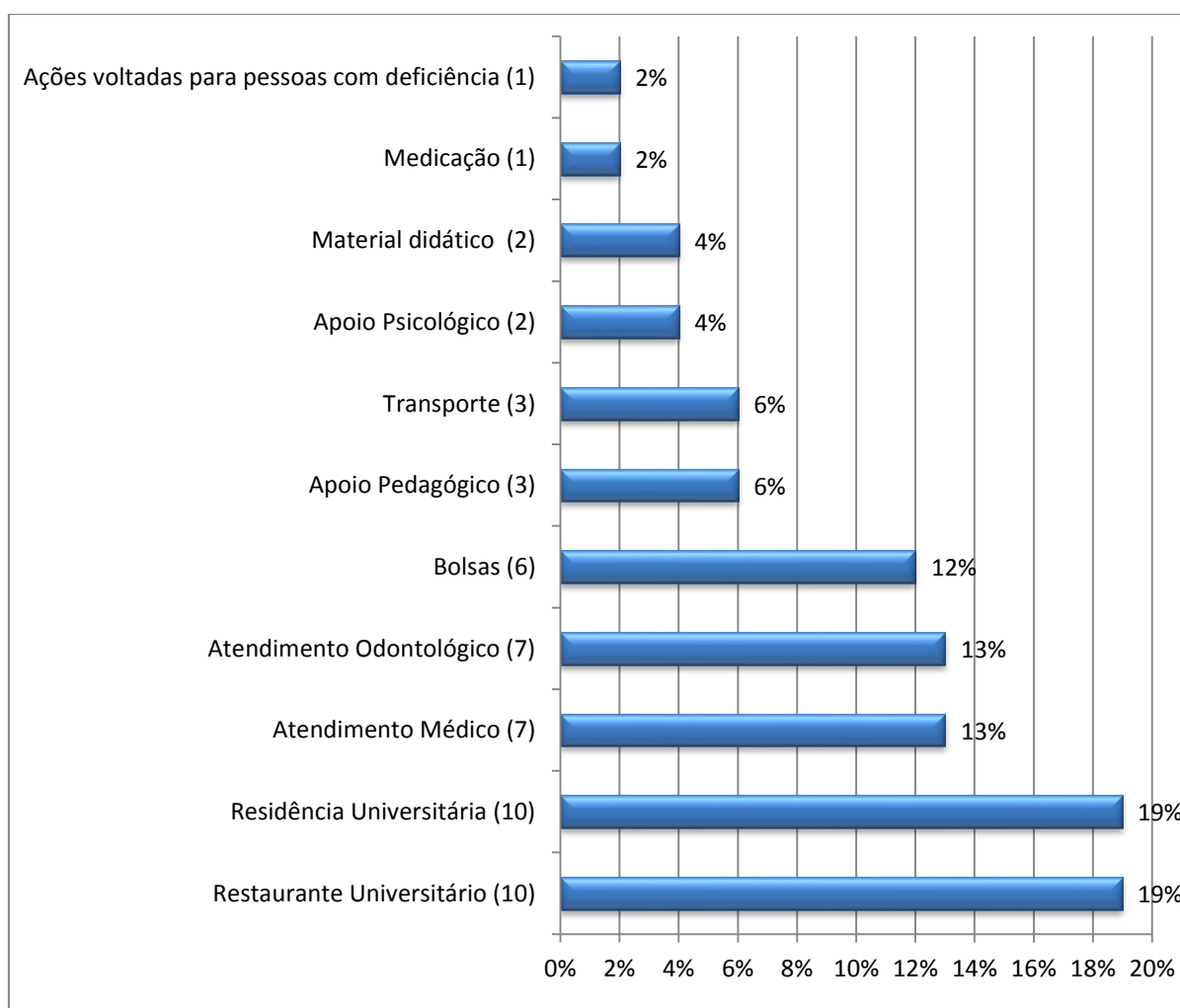
O relatório “De Olho nas Metas 2012”, elaborado pelo movimento “Todos Pela Educação” [...], evidenciou um contexto educacional favorável ao atendimento das metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a Paraíba teve meta assegurada de 4,3 em 2011, superando a da região Nordeste, que foi de 4,2. O estudo demonstra que nos anos finais do Ensino Fundamental, para atingir o projetado, apenas um décimo distancia a Paraíba do que foi proposto: 3,4, meta real do Estado, e 3,5, da região Nordeste. Embora o relatório revele um contexto de dificuldades na Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio, a Paraíba atingiu a meta projetada, ficando equivalente a da região Nordeste, 3,3 no Ideb/2011. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2013, p. 01).

Conforme se aludiu, a prática de *bullying* tem estado presente nas universidades pesquisadas, sobretudo, em razão do entendimento de que os estudantes de outros estados, em particular, das regiões do Sul e Sudeste estão ocupando vagas que poderiam estar sendo ocupadas por pessoas da Região Nordeste, especialmente para os cursos mais elitizados nas duas universidades: medicina, direito e as engenharias. Com isso, diversos estudantes passam por situações de constrangimentos e da necessidade de autoafirmação dentro dos *campi*. O que revela o desconhecimento das pessoas que promovem esses atos de que os estudantes de outras regiões não são culpados por esse problema pela não

inserção dos jovens locais nas duas universidades. A questão está assentada na qualidade da educação que vem sendo implementada no estado da Paraíba.

No anexo E, consta a relação das universidades que aderiram ao ENEM/SISu versus utilização da nota do ENEM. A grande adesão ocorreu em 2014 que foram 115 universidades contra 101 em 2013, de acordo com dados do MEC. Esse quantitativo se deve ao fato do aumento consubstancial de recursos financeiros para assistência estudantil, revelando os “nexos da assistência estudantil” com o ENEM/SISu. Tem-se a total responsabilização da assistência estudantil pelos projetos de expansão do ensino superior. (NASCIMENTO, 2013, p. 132).

GRÁFICO 3: Demandas para Assistência Estudantil em decorrência do Reuni na UFCG e na UFPB segundo os/as assistentes sociais entrevistados/as. Paraíba, 2014.



Fonte: Primária. (Respostas múltiplas). (n= 52).

A análise gráfica assinala que as demandas por residência e restaurante são as mais incidentes em relação às demais. Esses dados quantitativos são melhor

explicitados nos discursos dos/as entrevistados/as acerca das demandas postas para Assistência Estudantil. Seguem-se os depoimentos:

- Tudo que você pensar e mais um pouco da primeira chamada que vem das cotas! Alunos chegam a todo o momento, sem ter onde ficar vêm com a mala e sem dinheiro e sem conhecer a realidade. O sonho de estudar é o que movem eles, no entanto, a demanda que chega até nós é grande. (Entrevistado/a nº 01).

- O REUNI abre a universidade para um público que não frequentava. É um publico que não tem as necessidades humanas atendidas. Muitas vezes, essas necessidades são atendidos pelo Estado. É a falta de alimentação, é a falta de moradia, é a falta de transporte, é a falta de saúde, então, todas essas demandas chegam para gente. (Entrevistado/a nº 03).

- O REUNI vem colocando, apesar de que em tese tenha acabado, muitas outras demandas para assistência estudantil. Aumentou o que a gente tinha em relação ao que era trivial, como moradia, alimentação. Mas também colocou novas demandas. Não que não existisse, mas a partir do momento que ampliou o acesso, possibilitou a inserção de um público mais diversificado, surgindo assim novas questões. (Entrevistado/a nº 11).

Questionados/as acerca da existência da cobertura das demandas dos alunos ingressantes nas universidades por meio da expansão verificada pelo Reuni e pela forma de acesso por meio do ENEM/SiSu, obteve-se que 7 (sete) dos/as assistentes sociais entrevistados/as afirmaram que não existe cobertura das demandas trazidas pelos estudantes, enquanto que 4 (quatro) afirmaram que em parte existe essa cobertura. Para os/as entrevistados/as que citaram cobertura parcial, o entendimento foi de que, apesar dos programas apresentarem uma série de problemas o fato de terem conseguido inserção em algum programa, garante, em condições precárias, a sua permanência na UFCG e UFPB como se atesta nos depoimentos que seguem:

- Recentemente ocorreu uma seleção para a Bolsa de Auxilio Acadêmico Reuni com um universo de 1.900 pessoas concorrendo a 300 bolsas. Ficaram em cadastro de reserva 1.531 pessoas. Então, você vê que há uma discrepância muito grande dessa oferta frente à demanda que se apresenta. (Entrevistado/a nº 03).

- Atende em parte, mas não abrange a todos os estudantes que estão naquele perfil. Por exemplo, a gente fez uma seleção de

uma bolsa de assistência estudantil que não contempla todos os estudantes do perfil. Claro que os recursos do REUNI podem ser utilizados em diversas coisas na universidade, mas assim com relação às demandas dos estudantes, não atende. Não cobre todas essas demandas. Entram muito mais alunos. Uma diversidade maior de pessoas teve acesso à universidade que antes também não tinha. Realmente, a gente vê estudantes bem mais pobres que pertencem a famílias empobrecidas que chegam de mala e cuia na nossa frente e dizem se não tiver onde ficar, não vão ter como estudar, vão ter que sair, vão ter que trancar o curso ou abandoná-lo. (Entrevistado/a nº 04).

- Nem sempre o número de vagas atende todos os inscritos. Sempre a gente está procurando de uma forma ou de outra encaixar o máximo de alunos que pode, mas na verdade sempre fica alguém de fora. Às vezes até com o perfil [que atende as condicionalidades] fica no aguardo. (Entrevistado/a nº 05).

- Os programas de assistência estudantil são seletivos e nunca se consegue suprir toda necessidade. Como exemplo, na seleção para residente no período 2013.2 foram mais de 200 inscritos e nós não temos 10 vagas. Então, muitas vezes esses alunos têm o perfil e são classificados, porém nem todos são atendidos. (Entrevistado/a nº 09).

- As demandas são trazidas e são atendidas no âmbito do que é colocado como limite. Eu acho que essa ampliação, por que se for colocar no que é posto em números de vagas como limite, essa ampliação ainda é algo a ser efetivado. E se colocam demandas novas, demandas que extrapolam esse âmbito da alimentação, da própria residência. Se a gente for analisar a própria política de residência, tivemos uma demanda de 56 alunos, sendo que existiam apenas 6 vagas. Daí você ver. Isso gera demanda reprimida e estratégias de sobrevivência [por parte dos alunos]. (Entrevistado/a nº 10).

Uma demanda que vem se apresentando frequentemente nos *campi* da UFCG e da UFPB tem sido a procura por serviços médicos, odontológicos e psicológicos, áreas previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil, mas que não vem sendo atendida em todos os *campi* das federais da Paraíba. Portanto, a negação de direitos ao acesso às garantias básicas para sobrevivência humana previstas na Constituição Federal de 1988 vem ocorrendo também nas universidades. Essas instituições não garantem, nem minimamente, em sua maioria, o atendimento as necessidades dos seus alunos, necessário para o alcance das metas das IFES.

Nos campi situados em municípios do interior do Estado há falta de moradia para locação de imóveis, e quando se encontra, os preços são exorbitantes;

inexistência de espaços culturais, de esportes, dentre outros. Existem também as dificuldades do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em aceitar referenciar esses estudantes “forasteiros”, ocorrendo a dificuldade de entendimento do caráter universal e de quem precisa dos sistemas citados por parte das gestões municipais dessas políticas públicas. **“É uma restrição de um direito que já está sendo restringido na universidade, que foi restringido possivelmente nas suas cidades de origem e continuam sendo na cidade em que residem para estudar, ou seja, trata-se de uma sucessão de cortes de direitos”.** (Entrevistado/a nº 02, grifos nossos).

Há de se evidenciar também a alarmante busca espontânea dos estudantes por ajuda psicológica, numa conjuntura permeada por fragilidades financeiras, acadêmicas, rompimento de vínculos familiares e de amigos, problemas de saúde com familiares e problemas de saúde dos próprios estudantes e de convivência com os colegas que dividem moradia e tantas outras situações. Esses aspectos têm justificado a busca espontânea, cotidianamente nos setores de assistência estudantil dessas universidades o que revela sérios problemas dos estudantes para conseguirem permanecer nos *campi* da UFCG e da UFPB.

- [...] são demandas de todos os tipos, também emocionais, psicológicas. Alunos que estão longe da família, alunos que estão em depressão que precisam de um suporte. Tudo isso bate na porta do nosso setor para encaminhamentos, para orientações. (Entrevistado/a nº 01).

O Apoio Pedagógico é uma linha temática vinculada à área de desempenho acadêmico do Plano Nacional de Assistência Estudantil a ser implementado pelas universidades por profissionais vinculados a essa Política, assim como com os profissionais vinculados aos órgãos de ensino, pesquisa e extensão, e também, em parcerias com instituições externas. O que se apresenta nas universidades ora pesquisadas são distintas incompreensões acerca desse apoio pedagógico, seja pela inexistência do pedagogo nas equipes de assistência estudantil, seja pela ausência de profissionais nos *campi* nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; como também, nos *campi* que existe o profissional, existe uma infinidade de problemas, dentre essas, a dificuldade dos professores aceitarem as orientações pedagógicas do profissional para planejamento e melhoria na didática das suas aulas. Até mesmo, de escutar as dificuldades dos alunos, das observações das

coordenações dos cursos dentre outros aspectos, inviabilizando assim as atribuições do cargo de pedagogo previstas nos editais que os contratam via concurso público, que dentre outras ações, está o papel de assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- O REUNI abarrotava a universidade de estudantes que têm demandas do ponto de vista dos elementos básicos de sobrevivência e do ponto de vista acadêmico também. A gente está precisando atentar para as questões pedagógicas, porque os alunos não cumprem os critérios, não pagam as disciplinas, então vão protelando o curso até onde dar. As vezes são jubilados porque aqueles alunos não têm condições cognitivas, pedagógicas de continuar o curso e a universidade não tem oferecido isso. (Entrevistado nº 03)

Nas especificações que seguirão acerca dos programas existentes sinalizam para a fala da/o entrevistada/o acima, especificamente sobre o cumprimento de critérios. Trata-se de um elemento presente nos programas de assistência estudantil. A racionalidade que os informa, requer dos estudantes inseridos nesses programas, condicionalidades para sua participação, condicionalidade no âmbito do rendimento acadêmico.

As pessoas com deficiência é parte também, mesmo que timidamente, nas demandas que enfileiram os setores de assistência estudantil das universidades, para além dos problemas já sinalizados do descumprimento das legislações específicas no que disciplinam a questão da acessibilidade, presentes no segundo Capítulo deste trabalho. As pessoas com deficiência convivem com a ausência de celeridade nos processos que demandam a intervenção da assistência estudantil, celeridade para aquisição de equipamentos específicos para estudantes com problemas visuais, de acessibilidade, da contratação de intérpretes para linguagem dos sinais, sobretudo porque grande parte dos profissionais não tem domínio da linguagem dos sinais, dificultando assim, o atendimento inicial da política de assistência estudantil, que é o acolhimento do estudante.

Vale ressaltar que a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) organizaram um documento orientador acerca da acessibilidade na educação superior em 2013. Esse documento cria o *Programa Incluir* com o objetivo de orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais

de Educação Superior “[...] a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011”. (SECADI/SESU/MEC, 2013, p. 03). Uma das finalidades do Programa Incluir é criar núcleos de acessibilidade nas universidades para discussão de ações voltadas para essa temática.

Na UFCG foi criada pela Portaria 2.239 de 20 de julho de 2013 a Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENEE) cujo objetivo é propor a estruturação do apoio aos referidos estudantes. A Comissão é composta por uma professora de educação especial; por alguns professores da área de arquitetura e de desenho industrial; arquitetos da Prefeitura Universitária e pela coordenadora de graduação da UFCG. Em dezembro de 2013 foi encaminhado para Reitoria o projeto para a criação de um Núcleo, baseado nas recomendações do Programa Incluir do MEC (SECADI/SESU). A coordenadora da CAENEE ressaltou que enquanto aguarda retorno da reitoria da UFCG acerca da regulamentação do Núcleo, a comissão vem participando de eventos em Brasília e São Paulo de modo a estar se atualizando nos debates que vêm ocorrendo e também realizaram visitas técnicas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para conhecer as atividades da Comissão de Apoio do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais daquela universidade. Uma série de ações vem sendo realizadas junto às coordenações dos cursos da própria UFCG de modo a divulgar a existência do Núcleo, assim como contribuir com demandas específicas de cada curso que apresenta pessoas com deficiências.

De acordo com dados do endereço eletrônico da UFPB foi criado em novembro de 2013 por meio da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI) o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) no sentido de atender as especificações do Programa Incluir. Em consulta ao endereço eletrônico da UFPB não consta o objetivo desse Comitê, entretanto, acredita-se que a existência dessa instância derivou da existência do Programa Incluir do MEC, onde no período de 2005 a 2011 o Programa efetivou-se por meio de chamadas públicas, mas a partir de 2012 foi universalizado para todas as IFES, de acordo com o documento que cria o Programa Incluir. O objetivo desse Programa é

Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade”. (MEC, SESU/SECADI, 2013, p. 5).

Ao que concerne aos investimentos financeiros destinados para as ações da assistência estudantil, os/as assistente sociais entrevistados/as expressaram desconhecimento dos valores que são repassados, de como são distribuídos, da ausência de prestação de contas junto as equipes que implementam as ações, e também junto aos estudantes. Dos/as entrevistados/as 7 (sete) sinalizaram a inexistência de repasse de informações sobre os recursos recebidos pelas universidades e a forma como é investido e 4 (quatro) sabe de modo geral que esses recursos são investidos nas residências universitárias e nos restaurantes universitários, mas sem apresentar conhecimento detalhado acerca dos investimentos, como se vislumbra nos depoimentos que seguem:

- O que nós temos é o que vem do PNAES. Todo ano vem um quantitativo inclusive a maior rubrica da universidade é da assistência estudantil que o governo manda. Na UFCG todo esse dinheiro é destinado à assistência estudantil, o que nos é dado a conhecer é que o recurso vem e que esse dinheiro é todo utilizado para assistência estudantil. Também a gente não tem o acesso para dizer que foi tanto assim. (Entrevistado/a nº 01).

- Eu não sei. A gente fez uma pesquisa, demos uma olhada no Portal da Transparência, sabemos que vem um valor X para assistência estudantil. [...] outra coisa, o planejamento para os anos seguintes não é discutido. A gente não participa dos processos de decisões que estão numa esfera do planejamento e dos gastos com o recurso. Sabe-se que vem um recurso interessante para o PNAES, sabe-se inclusive que não é gasto da forma que deveria ser gastos. Os 100% não vão para ações de assistência estudantil, são desvinculados para outras ações dentro da universidade que a depender do entendimento, seja assistência estudantil! Eu sei do quem vem em termos gerais, como é gasto não, não sei, sinceramente não. (Entrevistado/a nº 03).

- Não houve desde que eu entrei uma explanação orçamentária. Os recursos para assistência estudantil que nós temos vem direto do PNAES. [...] Sabe-se que haverá um acréscimo do recurso com a adesão da universidade ao SISU, as informações que chegaram a nós é que vai dobrar esse recurso para assistência estudantil. [...] se tem uma coisa que eu sinto falta é

dessa transparência com relação aos recursos, a prestação de contas. Isso tudo até para que a gente tenha um pouco mais de informações e segurança de onde estão vindo os recursos, a questão de transparência mesmo de utilização dos recursos. (Entrevistado/a nº 06).

- Eu vi a construção do alojamento, eu vi a modificação na estrutura física do restaurante universitário. Há um projeto para construção de um Centro de Vivência, as sedes do movimento estudantil do diretório DCE e CA. Eu não tenho certeza se são recursos do PNAES. (Entrevistado/a nº 10).

Segundo as informações do Pró-reitor de Assuntos Comunitários (PRAC) da UFCG, o total de R\$ 15.115.965,00 foram destinados no ano de 2014 para serem investidos nas ações de assistência estudantil distribuídos entre Capital (R\$ 9.231.782,00) e Custeio (R\$ 5.884.183,00). A distribuição do recurso reservado para custeio está sendo investido segundo a seguinte divisão: Restaurante Universitário R\$ 4.500.000,00; Locação de Imóveis R\$ 600.000,00; Auxílio Moradia R\$ 200.000,00; Auxílio Transporte R\$ 360.000,00; Outras Ações (Eventos etc.) R\$ 224.183,00.

Com relação a UFPB o Pró-reitor de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) não informou os recursos repassados pelo MEC e que são destinados para as ações de assistência Estudantil, uma vez que a referida Pró-reitoria recebeu a solicitação deste pesquisador por e-mail, sendo confirmado, por contato telefônico, o recebimento do e-mail pela Secretaria da PRAPE, e reenviado seguidas vezes. Lamentavelmente nenhuma resposta formal foi dada pelo Pró-reitor acerca da possibilidade ou não de fornecer as informações orçamentárias, o que reforça o dado citado anteriormente de que, 7 (sete) dos/as entrevistados/as disseram que não existe repasse de informações de recursos recebidos e muito menos da prestação de contas da aplicação dos recursos. Registra-se que o referido Pró-reitor ocupa atualmente a coordenação Região Norte- Nordeste do FONAPRACE, instância que historicamente vem realizando pesquisas sobre o perfil dos estudantes e que aparenta reconhecer a importância da realização das pesquisas para aperfeiçoamento das ações de assistência estudantil.

3.3 Programas de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal da Paraíba: efetivação, contradições, avanços e construções necessárias para qualidade do PNAES

Os programas de Assistência Estudantil das universidades federais geralmente são organizados em termos administrativos e hierárquicos vinculados às Pró-reitorias de assuntos comunitários e, em alguns casos, devido ao destaque que o Decreto nº 7.234/2010 confere à Assistência Estudantil, algumas universidades vêm criando Pró-reitorias específicas para assuntos estudantis. Em se tratando da Universidade Federal de Campina-Grande (UFCG) conforme caracterizado no segundo Capítulo, os programas de assistência estudantil estão vinculados a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) criada em 2003 junto com o estatuto desta universidade.

Em termos de organograma, segundo informações coletadas do endereço eletrônico da UFCG, no *campus* sede da UFCG, há um conjunto de setores (Complexo Desportivo, Setor de Psicologia, Setor de Serviço Social, Núcleo de Assistência à Saúde – NAS, Editora Universitária, Restaurante Universitário, Residência Universitária e Academia de Ginástica) subordinados à Gerência de Assuntos Estudantis. A Coordenação de todos esses setores denomina-se Coordenação de Apoio Estudantil (CAE) que está vinculada ao Gabinete do Pró-Reitor de Assuntos Comunitários.

No caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) existe a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) criada em agosto de 2010, considerada um avanço em relação à UFCG. Essa Pró-reitoria reúne a Coordenação de Assistência e Promoção Estudantis (COAPE), que no caso do *campus* sede, em João Pessoa reúne os setores de Serviço Social, Psicologia e Tecnologia da Informação, além de técnicos que fazem o serviço de secretariado.

Vincula-se à PRAPE o incentivo à participação em eventos acadêmicos por meio da liberação de recursos para pagamento de inscrições e passagens nos congressos, disponibilização de ônibus e outros serviços diversos inerentes a eventos acadêmicos. Existe o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), criado em novembro de 2013, ligado ao gabinete do pró-reitor da PRAPE. O restaurante universitário conta com uma superintendência vinculada à PRAPE que gerencia,

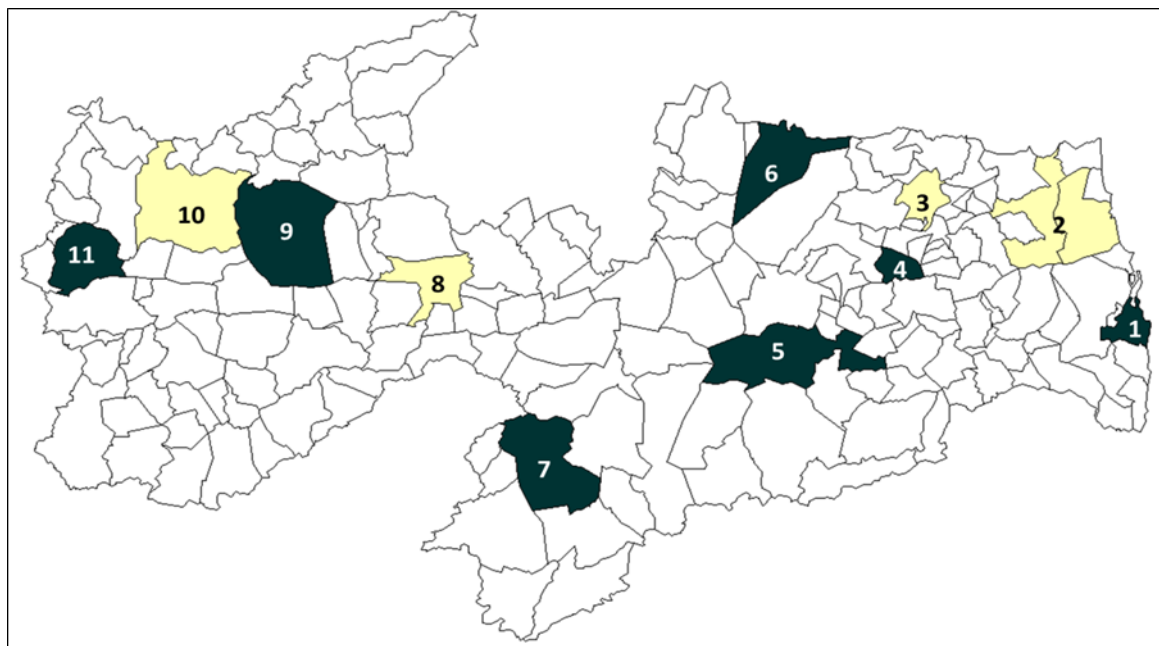
controla e planeja a utilização dos restaurantes universitários da Universidade Federal da Paraíba.

Outro programa ligado á PRAPE é o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), constituindo-se um “[...] conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológico internacional [...]”. (UFPB/PRAPE, 2014, p. 1).

Sentiu-se dificuldade em sistematizar essas informações, haja vista que nos endereços eletrônicos das duas universidades, tais informações estão dispersas, setores que deveriam estar vinculados às coordenações de assistência estudantis ora estão ligados a esta, ora estão vinculados diretamente aos gabinetes dos pró-reitores, em especial no caso da PRAPE. Essa “organização” administrativa que nos casos do campus de sede parece confusa pela diversidade de setores, nos *campi* fora de sede não existe os setores de assistência estudantis, devidamente criados, nem organização dos espaços físicos e quando os setores existem, além de assumir distintos nomes sem uma uniformização de nomenclatura.

Quando perguntados/as como se configura a organização administrativa dos setores de assistência estudantil, 2 (dois/duas) assistentes sociais responderam que existiam gerências de assistência estudantil, enquanto que 6 (seis) afirmaram existir coordenações e 3 (três) sinalizaram outras formas de organização dos setores, ou, pessoas responsáveis em responder pelas ações de assistência estudantil no *campus*.

Figura 2: Organização Administrativa dos setores de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB. Paraíba, 2014.



Legenda:

CAMPUS/IFE

Nome do Setor responsável pelas ações de Assistência Estudantil

1- Campus I-UFPB (João Pessoa)	Coordenação de Apoio e Promoção Estudantis (COAPE)
2- Campus IV-CCA/UFPB (Mamanguape e Rio Tinto)	Não existe coordenação
3- Campus III-CFT/UFPB (Bananeiras)	Não existe coordenação
4- Campus II-CCA/UFPB (Areia)	O Campus tem uma chefia administrativa.
5- CG- UFCG (Campina-Grande)	Coordenação de Apoio Estudantil - CAE
6- CES-UFCG (Cuité)	Gerencia de Assuntos Estudantis (GAE)
7- CSDR-UFCG (Sumé)	Gerencia de Assuntos Estudantis (GAE)
8- CSTR-UFCG (Patos)	Não existe coordenação
9- CCTA-UFCG (Pombal)	Coordenação de Assistência Estudantil (CAE)
10- CCJS-UFCG (Sousa)	Não existe coordenação
11- CFP-UFCG (Cajazeiras)	Coordenação de Assistência Estudantil - CAE

Ao que concerne à organização na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) verifica-se que com exceção do *campus* de Sousa, os demais *campi* dessa universidade há setores constituídos, com espaços físicos e conta no mínimo com 01 assistente social na condução das ações. Assim ocorre no *campus* de Sousa, que apesar de não existir uma coordenação constituída por meio de Portaria, há um profissional do Serviço Social responsável pelos assuntos da assistência estudantil, dividido entre as atribuições dessa coordenação e suas atribuições técnicas, enquanto assistente social.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a configuração é bastante diferente, haja vista que apenas no *campus* de João Pessoa existe uma coordenação, nos demais *campi*, em Areia em específico, há um/a profissional de Serviço Social lotado/a no Setor Médico, mas que nas seleções socioeconômicas para os programas de residências, restaurante e bolsas, contribui com sua intervenção técnica, para além da sua atuação no setor médico. Os outros *campi*, não há coordenações de assistência estudantis locais.

Foi enviada para Coordenação da COAPE na UFPB a solicitação de informações acerca de como se caracterizava nos *campi* fora de sede a organização administrativa. Mas essa solicitação não foi respondida. Valem destacar que as informações foram solicitadas em tempo hábil, por recomendação dos/as assistentes sociais que fosse enviado o pedido para COAPE. Até o fechamento desta análise, não se registrou nenhum retorno por parte desse órgão.

Nesse sentido, quanto à organização administrativa das duas universidades concluem-se que houve avanços por parte da UFCG, apesar de não existir uniformidade nas nomenclaturas dos setores. Demonstra a falta de organização administrativa da universidade para dar organicidade aos setores de uma mesma Pró-reitoria que têm os mesmos objetivos. No entanto, mais uma vez, reconhece no sentido de que, em todos os *campi* da UFCG existem setores que estão formalmente constituídos, que proporcionam aos estudantes, referenciamento do tocante aos assuntos de assistência estudantil.

Situação diferente da UFPB posto que apenas o *campus* de João Pessoa apresenta uma coordenação; no *campus* de Areia, parcialmente, e nos demais *campi*, não se sabe se há algum funcionário que atenda aos alunos, as demandas de infraestrutura das residências universitárias, os problemas cotidianos que a assistência estudantil enfrenta no atendimento das demandas dos alunos. O que se sabe, é que, quando ocorre seleção para os programas de assistência estudantil nos *campi* de Bananeiras e Rio Tinto e Mamanguape, a COAPE convoca as assistentes sociais (04) lotadas na Coordenação do campus de João Pessoa. Essas assistentes sociais deslocam-se para os demais *campi* por um determinado prazo, proceder à seleção socioeconômica. Ao final do trabalho, os resultados são entregues, obviamente à Direção do Campus e não se sabe como ocorre a inserção dos alunos selecionados pelo Serviço Social.

Acerca da existência de parcerias dos setores de assistência estudantil com outros setores internos das duas universidades, e com instituições externas para o desenvolvimento de ações conjuntas, 10 dos/as entrevistados/as responderam não existir parcerias. Enquanto que 1 (uma/um) entrevistado/a afirma existir parcerias com instituições externas, a exemplo da articulação com os Centros de Referências de Assistência Social (CRAS), Núcleos de Apoio a Saúde da Família (NASF) dentre outras.

A Portaria Normativa nº39 do PNAES assim como o Decreto nº 7.234/2010 em seu Artigo 3º, Parágrafo 1º dispõe sobre as 10 áreas de atuação para as ações do PNAES (moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação). No entanto, todos os/as 11 assistentes sociais entrevistados/as afirmaram que tanto na UFCG e como na UFPB, as ações de assistência estudantil não atendem a todas essas dimensões do PNAES. As parcerias com os setores de assistência estudantil decorrem muitas vezes, do atendimento de demandas dos alunos que deveriam ser garantidas pelas universidades. Nesse sentido, os encaminhamentos mais recorrentes que os setores de assistência estudantil realizam são para atendimentos psicológicos e consultas médicas que contam com a boa vontade dos órgãos externos em atender tais demandas que são vistas na maioria dos municípios, como não sendo pertinentes aos mesmos, haja vista que existe a questão do aluno “forasteiro”, conforme pontuado anteriormente. Segue um depoimento em que o/a entrevistado/a explicita as demandas que chegam ao setor:

- [Há casos de] pessoas com deficiências, de transtornos globais ou aquelas super dotadas. A universidade só vai fazer alguma coisa quando a demanda chegar [...] a demanda chega gritando, até como apareceu em Sousa uma deficiente visual. Se aparecer um quantitativo muito grande vai ocorrer uma revolução nos Centros. Uma pessoa com deficiência visual vai precisar minimamente de uma máquina ledora, de um equipamento próprio, vai precisar, se for cadeirante de rampas de acesso. Ações de esportes, que não ocorrem, Apoio pedagógico que também não ocorre vinculado à assistência estudantil. (Entrevistado/a nº 02).

Sobre a existência de planejamento integrado para o desenvolvimento das ações, 9 (nove) entrevistados/as informaram não existir, enquanto 2 (dois) responderam que sim. Os fragmentos das falas abaixo expressam de forma clara a ausência de planejamento entre as Pró-reitorias envolvidas na assistência estudantil e os seus técnicos e demais coordenadores locais para a condução das ações da política de assistência estudantil. Essa situação ratifica a resposta da maioria dos entrevistados/as que responderam não existir ações de planejamento.

- As coisas não são planejadas. Não existe uma preocupação em se sentar e planejar. Não existe uma preocupação em registro para que possa respaldar um planejamento futuro, não existe uma compreensão disso. Trabalhar aqui é o aqui e o agora. Despache essa situação, mande, tome a bolsa. Acha que aquilo resolveu um problema de assistência estudantil ou que se está fazendo assistência estudantil porque não está. Pode está fazendo todo tipo de assistência, assistencialismo, clientelismo. [...] Porque agora a gente consegue apagar fogo. A gente tem conseguido de uma forma muito lenta, ainda. Quando tem um problema, apagar o fogo. Se for um problema coletivo do restaurante, precisa-se de um controle! Aí se corre no campi implanta o programa. Aí foi resolvido o problema não só o programa. O problema era mais amplo não se chega ao cerne do problema, não se atinge o problema no seu intimo (sic) o problema fica encoberto. É aquela história: você limpou a casa e a sujeira ficou embaixo do tapete. A sujeira vai continuar lá. Quando as pessoas começarem a pisar, a poeira se espalha novamente. É o que acontece todos os anos, mas isso não é só na assistência estudantil. (Entrevistado/a nº 01).

- Eu entrei há cinco meses e o que a gente consegue se articular é com os outros profissionais do Serviço Social dos outros campi, é o que a gente consegue. Tentar fazer conjuntamente, planejar mas com a coordenação geral da assistência estudantil. Na Pró-reitoria, a gente não consegue, não tem nenhum planejamento conjunto, integrado, não tem. É tanto que a gente vai se colocando à medida que a gente vai tomando conhecimento que as coisas aconteceram. Aí acha uma brecha, mas não tem esse planejamento integrado, não. (Entrevistado/a nº 04).

- Só existe eu, eu trabalho muito com o pessoal terceirizado. Há uma deficiência de recursos humanos. (Entrevistado/a nº 07).

- Esse tipo de planejamento não existe, nem informações são repassadas para o setor de Serviço Social. Até mesmo a integração do pessoal é muito complicada. (Entrevistado/a nº 09).

- A prática [...] é muito de cima para baixo. (Entrevistado/a nº 11).

Outro aspecto apontado pela pesquisa e que reforça indiretamente essa falta de planejamento verificada, ocorre pelo fato de o Sistema de Informação do Perfil do Estudante (SIPE¹⁰⁵) que oferece uma radiografia da situação da assistência estudantil no país não seja utilizado pelas IFES da Paraíba como estratégia de planejamento das suas ações. Perguntados se os/as assistentes sociais entrevistados/as conheciam o SIPE, 2 (dois/duas) afirmaram que sim, enquanto que 9 (nove) desconheciam o referido sistema. Esse mesmo percentual foi replicado em duas questões ligadas ao SIPE: Se as informações do SIPE são utilizadas na orientação das ações de assistência estudantil por parte das coordenações gerais (COAPE/UFPB e CAE/UFCG)? Se eram utilizadas pelos setores de assistência estudantil nos campi? Para as duas respostas, 2 (dois/duas) disseram que não e 9 (nove) que não sabiam se eram utilizadas.

A fragilidade de comunicação entre os partícipes da gestão e os executores dos programas de assistência estudantil das universidades não fica limitada as relações institucionais de trabalho dos servidores. Elas ocorrem também no trato direto com as representações estudantis, pois não existe um diálogo permanente entre o Diretório Central dos Estudantes (DCE), os setores que estão implementando os programas de assistência estudantil. Os dados da pesquisa revelam que 2 (dois/duas) entrevistados/as mantêm um canal de diálogo com o DCE, enquanto que 8 (oito) disseram que não existe diálogos com a representação dos estudantes e 1 (um/uma) afirmou ocorre quando há alguma pauta de interesse do DCE. Avalia-se que o canal de comunicação deve ser constante porque são setores que tratam questões exclusivamente pertinentes aos estudantes. A fragilidade da comunicação é constatada no fragmento da fala seguinte:

- Porque o DCE não participa do planejamento. Ele participa de ações mais imediatas. Eu acho que o problema está aí. Porque se o aluno que é o usuário não participa da decisão, embora o DCE é um movimento muito heterogêneo. [...] É ele que vai dizer

¹⁰⁵ “O SIPE-Brasil (Sistema de Informação do Perfil do Estudante) é um projeto de pesquisa sobre o perfil dos estudantes dos cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior. Seu objetivo é definir e implantar metodologia, mecanismos computacionais e estatísticos para realizar a coleta e análise de informações sobre esse perfil, a fim de aprimorar o planejamento e a execução de políticas de programas de assistência estudantil em âmbito institucional e nacional”. (SIPE, 2014). Em determinados períodos fica aberto o sistema a fim de que seja preenchido pelas universidades, este ano, de acordo com informações repassadas pelo coordenador de apoio ao estudante da UFCG, o FONAPRACE está organizando a abertura do SIPE-Brasil para as universidades mobilizarem os estudantes para os mesmos preencherem a pesquisa. Nesta nova versão, cada IFE poderá incluir 10 questões particulares das suas realidades educacionais.

qual a demanda que se deve ter. Qual a necessidade que o estudante tem, não a pessoa que esta aqui que vai saber o que o estudante precisa, acho que falta muito ainda. (Entrevistado/A nº 03)

TABELA 3: Características do Perfil dos estudantes atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB segundo os/as entrevistados/as. Paraíba, 2014.

CARACTERÍSTICAS	Nº	%
Estudantes com perfil de renda adotada pelo PNAES: 1,5 Salário Mínimo	07	26
Beneficiários do Programa Bolsa Família	05	18
Oriundos de escolas públicas.	04	15
Filhos de agricultores rurais	04	15
Filhos de trabalhadores autônomos: pedreiros, empregadas domésticas.	03	11
Pessoas com deficiência	02	7
Estudantes que apresentam problemas de saúde ou nos seus arranjos familiares: AIDS, depressão, câncer, doenças psicossomáticas	01	4
Adolescentes	01	4
TOTAL	27	100%

Fonte: Primária. (Respostas múltiplas). (n= 27).

De acordo com os dados da Tabela, em respostas múltiplas, prevalece a característica do perfil de estudantes que atendem ao critério de corte de renda adotada pelo PNAES: 1,5 salário mínimo, com 26% (n= 7); sendo seguido por 18% (n= 5) que indicaram ser os estudantes oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; 15% (n= 4) que identificaram ser os estudantes oriundos de escolas públicas e filhos de agricultores rurais; dentre outros traços que conformam um perfil marcado pela carência material. Por outro lado, esse perfil dos estudantes contemplados pelos programas de assistência estudantil revela que segmentos pauperizados da sociedade têm conseguido acessar o ensino superior. No entanto, as políticas de permanência não têm conseguido atingir o universo desses alunos que estão no perfil para estarem vinculados a estes programas, garantindo assim, a suposta “democratização” do ensino superior.

A título de exemplificação, cita-se o relatório técnico produzido pela comissão de análise socioeconômica para avaliação documental para inserção de estudantes ao Programa de Auxílio Acadêmico Reuni - 2013, da UFCG. O processo de seleção foi motivado pela publicação do Edital nº 002/2013 da PRAC/UFCG que

disponibilizou 300 (trezentas bolsas) no valor de R\$250,00 e teve 1.892 inscritos. Após o processo de seleção, 1351 cadastros foram deferidos e 541 indeferidos. Dentre o universo dos processos deferidos, apenas 300 constam na situação “SELECIONADO” e 1051 ficaram na situação cadastro reserva com a possibilidade de no decorrer do período letivo 2013 surgirem novas vagas para o acesso ao programa. A situação “SELECIONADO” significa que os estudantes estão dentro do corte de renda prescrito pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Sem vagas para inserir o universo que atende ao perfil do Programa, os estudantes arriscam a sorte, criando estratégias para subsidiar seus deslocamentos das suas cidades, das zonas rurais. Acresce-se a isso, as sérias dificuldades acadêmicas para acompanhar os conteúdos, de se inserir na dinâmica da universidade, de adequação às cidades, em especial porque vem crescendo o número de adolescentes que ingressam no ensino superior e convivem com muitas incertezas, inclusive, as privações das suas necessidades básicas para acessarem à educação.

Destaca-se ainda a questão dos estudantes oriundos do ensino público, sobretudo por meio do ENEM/SiSu. A presença dos estudantes da rede pública de ensino nas universidades não deixa de revelar indicadores que demonstram as fragilidades do ensino médio, como indicam pesquisadores do IPEA (2011)

A evidente desigualdade no acesso a educação também se reproduz nos índices que apontam para a qualidade do ensino. A nota média das escolas públicas no SAEB é bem inferior à das privadas, **“os alunos que terminam o Ensino Médio na escola pública demonstram, no seu conjunto, uma proficiência esperada para alunos da oitava série”**. [...] Esse quadro se torna bastante dramático se levarmos em conta que 90% dos alunos da educação básica estão matriculados na rede pública de ensino. (FAHEL et al, 2011, p. 03 grifos nossos).

A informalidade no mundo do trabalho está presente nas famílias dos estudantes inseridos nos programas de assistência estudantil, corroborando com as análises de Fahel (2011).

A presença de pessoas com deficiências na condição de estudantes é uma realidade nos *campi* da UFCG e UFPB, como já fora ressaltado. Nas duas citadas universidades existe um coletivo (grupo organizado da comunidade acadêmica) que pensa as demandas desde grupo de estudantes. No entanto, no cotidiano, verifica-

se que o atendimento as essas necessita de intervenções imediatas que estão para além dos programas de residência, bolsa, restaurante. São demandas pertinentes à sua mobilidade dentro dos *campi*, por não existir rampas em todos os espaços necessários. Como exemplo, cita-se o prédio onde está localizado o Serviço Social, a Psicologia, a CAE e a PRAC na UFCG (campus sede). Não existe rampa de acesso para os estudantes que queiram e necessitem do contato direto com os servidores que atuam na assistência estudantil. São obrigados a enfrentar escadarias para chegar ao segundo andar do prédio para acessar esses setores.

Outro traço do perfil dos estudantes atendidos pelos programas se refere aqueles que apresentam problema de saúde. Na maioria das vezes, contam com o suporte do Restaurante Universitário e da Residência. Quando a demanda que chega ao Serviço Social e limitando-se a essa demanda atendida, uma vez que na maioria dos *campi* não se dispõe de serviços médicos, odontológicos e psicológicos.

Nessa esfera, convive-se ainda com os desdobramentos que a focalização dos programas empreende para o conjunto dos estudantes. Com base no relato profissional de um assistente social dos campi envolvidos nesta pesquisa, segundo regras de um desses programas, a inserção no *programa A*, impossibilita o aluno de acessar às refeições do Restaurante Universitário. Levando em consideração a autonomia que o assistente social tem nesses espaços, quando o profissional autorizou que o estudante, portador de AIDS se alimentasse no RU, como os estudantes sabiam que ele estava no programa A e que estavam se alimentando no RU tratou de encaminhar uma denúncia para Ouvidoria da IFE. O *campus* foi notificado e o Serviço Social respondeu a demanda da Ouvidoria, obviamente resguardando o sigilo profissional, posto que no *campus* ninguém sabe da doença que aluno comensal do RU possui. O aluno permaneceu tendo suas refeições garantidas. Isso revela a cruel face da focalização dos programas no qual os estudantes se prendem às questões individuais, às condutas fiscalizatórias dos próprios colegas, no lugar de reunir forças políticas para a normatização da autorização de pessoas que estão no programa A acessar o RU; e ainda, na luta por ampliação dos recursos e, sobretudo, pela transparência na prestação de contas de como os recursos foram aplicados.

- O perfil dos alunos demonstra que eles vêm de situações de doenças na família ou com eles mesmos: pessoas com

deficiências, pessoas com AIDS, pessoas com câncer. Nós temos realidade na residência de ter pessoas com AIDS, com câncer. Nós temos problemas seriíssimos de doenças psicossomáticas de ansiedade, depressão. Isso eu falando muito por baixo, porque a gente não tem como dar o nome às doenças. São pessoas transtornadas, mas que sonham em estudar e a gente precisa dar oportunidade, criar meios de mantê-los. (Entrevistado/a nº 01)

A pesquisa se preocupou em verificar aspectos de como se configura o local de atendimento dos profissionais da assistência estudantil da UFCG e da UFPB. Os dados indicaram que 6 (seis) entrevistados/as avaliaram os espaços como ruins, 4 (quatro) como bons e 1 (um/uma) como satisfatórios. Seguem os fragmentos das falas sobre os espaços de trabalho:

- É dividido com outro setor. (Entrevistado/a nº 02)

- Não tem uma sala para atendimento. Eu trabalho junto com o técnico e o coordenador e ainda tem o assessor de comunicação do *campus*. Eu utilizo a sala de reuniões para atendimentos individualizados. (Entrevistado/a nº 04)

- O setor não tem privacidade para se conversar. (Entrevistado/a nº 05)

- As instalações de atendimento não estão nem atendendo o mínimo exigido. (Entrevistado/a nº 06)

- A sala é muito pequena, e a estrutura não é adequada. Para você atender o aluno, precisa ter um suporte. Os únicos que têm arquivo são os residentes. Não existe uma sala de espera. São questões que precisam melhorar. Deveria ter duas salas. (Entrevistado/ nº 07)

- Não temos infraestrutura, é tudo péssimo! (Entrevistado/a nº 11)

Esses fragmentos sinalizam um elemento agravante de descumprimento do Artigo 2º da Resolução 493 do CFESS (2006, p. 02) que Dispõe sobre as Condições Éticas e Técnicas do exercício profissional do assistente social:

Art. 2º - O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas: a- iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização

institucional; b- recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; c - ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas d- espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado.

Com relação à padronização das ações de assistência estudantil nas duas universidades, observou-se que na UFPB todos os profissionais responderam que não existe uma uniformização dos programas nos *campi* ao passo que os assistentes sociais da UFCG, 1 (um/uma) afirmou que não, 4 (quatro) que ocorre uniformização e 2 (dois/duas) disseram que ocorre parcialmente, conforme os relatos que seguem:

- Em parte. Você tem os mesmos programas. Aí vai depender das ações de profissionais, aliás a gente tem um problema aqui, essa equipe de profissionais que tem em Campina Grande não existe em todos os *campi*. Então, você não tem a padronização nesse sentido. Você precisava da criação de um núcleo de assistência estudantil, que a gente não tem. Tem *campus* que tem apenas o Assistente Social, tem *campus* que tem o Assistente Social e o Nutricionista, mas não tem o Psicólogo. Do ponto de vista dos programas sim, mas da operacionalização, não. (Entrevistado/a nº 03)

- A gente tem os mesmos programas, mas cada *campus* lança o seu edital, às vezes são diferentes. Pode ser que lá no *campus* desenvolva uma coisa e no outro *campus* não. Ainda não tem uma padronização o que há é uma tentativa de organização disso, de padronização, que também partiu dos Assistentes Sociais da instituição, de construir a assistência estudantil da UFCG de forma única, fortalecida. Isso está sendo construído por nós que estamos aqui, mas ainda não existe. (Entrevistado/a nº 04)

- Acho que a padronização deveria começar pela presença dos profissionais nos *campi*, para a partir daí padronizar os procedimentos. (Entrevistado/a nº 05)

- Em outros *campi* (...) apesar de fazermos a seleção, as outras pessoas que resolve problemas para além da lista de classificação, ou seja, situações de atendimento ao estudante. (Entrevistado/a nº 09)

- Os critérios são os mesmos para todos os programas, não é padrão o período de inscrição dos usuários. Tem *campus* que não tem determinados programas. (Entrevistado/a nº 10)

Há diversificação de nomenclatura em termos de nomes das Pró-reitorias que tratam dos assuntos de assistência estudantil. Na realidade estudada detectou-se a PRAC/UFCG e a PRAPE/UFPB. Também há uma falta de uniformização nos nomes dos setores internos da mesma área que trata da política de assistência estudantil. Por exemplo na UFCG que em alguns campi chama-se coordenação de assistência estudantil, em outros, Gerência de Assuntos Estudantis. E não fica apenas nessa questão, observou-se a existência de diversificação dentro dos programas mais gerais que existem na maioria dos *campi*, a exemplo o restaurante universitário e as residências universitárias em que o período das seleções não é uniforme, os editais também não são, nem tampouco os *campi* da mesma IFE conseguem falar a mesma linguagem no que concerne aos assuntos estudantis. Essa constatação reforça as observações de Silveira (2012) quanto à falta de padronização das ações de assistência estudantil, pontuadas no segundo Capítulo deste trabalho.

3.4 Os Programas de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): Particularidades desses programas na perspectiva dos/as assistentes sociais

Os Programas de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) reúnem uma diversidade de particularidades e similitudes, o que já se esperava em razão da formação histórica e o contexto em que foram criadas. No tocante às particularidades, observa-se uma variedade de Programas dentro de uma mesma universidade; e quanto às similitudes são pertinentes no que diz respeito à falta de planejamento, de comunicação entre as Pró-reitorias e seus respectivos setores, o perfil seletivo e extremamente focalista dos Programas, dentre outros aspectos que passarão a ser tratados com base no Quadro 5 – Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB nas próximas páginas desta Dissertação.

A existência e a identificação dos Programas de Assistência Estudantil foram analisadas através de duas fontes: a primária, coletada diretamente pelo mestrando junto aos/as assistentes sociais da UFCG e UFPB e a secundária, cujos dados foram coletados junto às Pró-reitorias que desenvolvem os Programas de Assistência Estudantil.

Antes de proceder a essa análise, merece evidenciar uma peculiaridade do referido Quadro que é a não disponibilização dos dados secundários referentes aos programas implementados pela Coordenação de Assistência e Promoção Estudantis (COAPE) vinculada à Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) da UFPB. Até o fechamento das análises dos dados, finalizados em meados de agosto de 2014, não se obteve retorno das informações solicitadas a COAPE. Causa estranheza a não disponibilização das informações solicitadas pelo fato de que o responsável pelo referido órgão parece desconhecer a autorização da Magnífica Reitora da UFPB que assinou a Carta de Anuência para aplicação desta pesquisa. Trata-se de um documento exigido pelo Conselho Nacional de Saúde em cumprimento à Resolução Nº 466 de 12 de Dezembro de 2012 que regulamenta a Pesquisa com Seres Humanos no país. Essa Carta, devidamente assinada, encontra-se apensada como Anexo A nesta Dissertação.

De modo a se aproximar das particularidades dos Programas de Assistência Estudantil, optou-se em tratar dos dados específicos por cada Universidade pesquisada. Procedeu-se a essa interpretação de dados através da leitura quantitativa de dados com uso de Quadros, assim como a análise qualitativa mediante a descrição do desenvolvimento desses Programas.

Inicialmente, esse item é discutido a partir dos dados apresentados no Quadro 5 a seguir, que indicam os Programas de Assistência Estudantil existentes na UFCG e UFPB. Conforme esse Quadro há 12 (doze) Programas, a saber: Restaurante Universitário, Residência Universitária, Programa de Auxílio Acadêmico de Graduação – Reuni, Programa Bolsa Permanência – PBP (MEC), Bolsa Reuni/Auxílio Transporte, Bolsa Reuni/Auxílio Moradia, Esportes, Atendimentos psicológicos, Serviço Medico-odontológico, Residência Universitária + Auxílio Alimentação, PEC-G e Auxílio Moradia + Auxílio Alimentação, conforme se atesta a seguir:

QUADRO 5: Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB. Paraíba, 2014.

PROGRAMAS	UFCG							UFPB			
	Campina Grande	Sumé	Cuité	Patos	Pombal	Sousa	Cajazeiras	João Pessoa	Areia	Bananeiras	Rio Tinto e Mamanguape
Restaurante Universitário											
Residência Universitária											
Programa de Auxílio Acadêmico de Graduação – Reuni											
Programa Bolsa Permanência – PBP (MEC)										NI	NI
Bolsa Reuni/Auxílio Transporte											
Bolsa Reuni/Auxílio Moradia											
Esportes								NI		NI	NI
Atendimentos psicológicos										NI	NI
Serviço Médico-odontológico								NI		NI	NI
Residência Universitária + Auxílio Alimentação										NI	NI
PEC-G											
Auxílio Moradia + Auxílio Alimentação										NI	

FONTE: Primária, 2014.

Nota: NI= Não informado

Legenda:		Sim
		Não

A leitura desse Quadro permite atestar a existência de campos marcados pela abreviação NI que correspondem aos dados solicitados à UFPB/PRAPE, mas, que não foram informados (NI).

De acordo ainda com os dados do Quadro 5, verifica-se que dentre os Programas de Assistência Estudantil existentes nos *campi* das IFES da Paraíba, em conformidade com os dados coletados junto aos/às assistentes sociais entrevistados/as ou através dos dados secundários recebidos apenas da UFCG possibilitaram constatar que é o Restaurante Universitário que desponta como o Programa mais incidente, por existir em todos os 11 *campi*. No caso dos Restaurantes Universitários da UFCG, a Portaria UFCG/CAE/Nº 004, de 19 de maio de 2003 estabelece critérios para a seleção de comensais. Dentre os requisitos assinalam: ser aluno de baixa renda; estar regularmente matriculado; e ter carga horária mínima de 15 créditos.

Quanto ao Restaurante Universitário da UFPB, o acesso aos dados ocorreu através da pesquisa eletrônica no site dessa universidade, clicando no link da Superintendência dos Restaurantes Universitários. Nessa consulta, não se localizou nenhuma Portaria que discipline o acesso aos restaurantes. Salvo, a seguinte informação: “O acesso ao RU é destinado prioritariamente aos estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...]”. (UFPB, 2014, p.1).

O Programa de Residências Universitárias existente em 10 *campi* consiste no segundo programa mais recorrente nas universidades pesquisadas. Para ambas IFES, há regulamentos que disciplinam a entrada dos estudantes assim como normatizam as regras de convivência para os estudantes que moram nas residências universitárias, a exemplo da Portaria¹⁰⁶ da PRAC/UFCG nº 01/2007.

Em seguida, destaca-se o Programa de Auxílio Acadêmico de Graduação / Reuni¹⁰⁷, desenvolvido em todos os *campi* da UFCG, e, sinalizado como terceiro programa. Esse Programa foi criado pela Portaria nº 080, de 01 de agosto de 2008.

Em quarto, alude-se ao Programa Bolsa Permanência (PBP) criado por meio da Portaria do MEC nº 389 de 09 de maio de 2013. Esse Programa vem recebendo muitas críticas em razão dos critérios de inserção, uma vez que o estudante deve estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual à cinco horas diárias. Critério que limita a participação da maioria dos estudantes das IFES brasileiras, posto que no ato do preenchimento do formulário online, ao se registrar o curso, automaticamente o Sistema Eletrônico sinaliza que referido curso não atende ao requisito da carga horária. De modo que, atualmente, os estudantes que estão acessando esse Programa são os oriundos dos cursos de medicina. Ademais, esse Programa apresenta uma particularidade no tocante aos alunos indígenas e quilombolas, estes não precisam se inserir no critério da carga horária explicitada anteriormente e a bolsa pode ter o valor duplicado em comparação ao valor da bolsa dos outros estudantes, que é de R\$400,00. O outro critério para inserção do referido Programa está ligado “[...] a situação de vulnerabilidade socioeconômica”. (MEC, 2014, p. 5).

¹⁰⁶ Está em tramitação na Câmara de Gestão e Administração da UFCG a minuta que atualiza a referida portaria, reformulando o Regimento Geral das Residências Universitárias da UFCG.

¹⁰⁷ Esta bolsa existe apenas na Universidade Federal de Campina-Grande, chama-se Reuni em razão da mesma utilizar recursos da expansão, ou seja, do Reuni, para o pagamento de 2000 bolsas no valor de R\$250,00.

Conforme os dados do Quadro 5, o PBP é desenvolvido por todos os *campi* da UFCG e na UFPB implementa-se nos *campi* de João Pessoa e Areia.

O Programa Bolsa Reuni/Auxílio Moradia e Bolsa Reuni/ Auxílio Alimentação são programas recentes apenas existentes na UFCG, em especial no *campus* sede, (Campina Grande), haja vista que a sua regulamentação baseia-se na Portaria nº 134, de 24 de julho de 2014.

De acordo com os dados da PRAC/UFCG, esses Programas estão em fase de implementação com possibilidades de ampliação para outros *campi* da UFCG. As duas bolsas Reuni destinadas para auxiliar moradia e alimentação, respectivamente nos valores de R\$ 400,00 e R\$ 120,00 contam com regulamentações próprias. A junção Bolsa REUNI e Auxílio Moradia e Auxílio Transporte deve-se, segundo a PRAC/UFCG, a utilização de recursos do REUNI com recursos do PNAES para subsidiar o pagamento desses auxílios aos estudantes.

No tocante às ações de esportes registram-se ações continuadas dentro de dois *campi* da UFCG, em Campina Grande e em Patos. O ginásio esportivo no *campus* de Cuité está concluído, faltando apenas ser inaugurado.

No que diz respeito à UFPB, a COAPE/PRAPE não disponibilizou as informações e também os/as assistentes sociais entrevistados/as dessa instituição não souberam responder se existiam ações destinadas aos estudantes reguladas pela PRAPE. Sabe-se que, no *campus* de João Pessoa da UFPB tem uma estrutura de equipamentos para práticas de esportes haja vista a existência do curso de Educação Física e de outros cursos da área de Saúde, no entanto, não foi possível constatar se ocorre ou não a prática de esportes, que é um dos eixos do PNAES. No *campus* de Areia, há um ginásio para práticas esportivas que é utilizado pelos alunos, segundo a assistente social entrevistada.

No tocante ao Serviço Médico-odontológico, outro eixo do PNAES, o Quadro 5 revela que existe no *campus* de Campina Grande (com as limitações já pontuadas, pela reforma iniciada em 2011 e inconclusa até os dias atuais) e no *campus* de Sousa. Esse Serviço tem peculiaridade por não se tratar de um serviço destinado exclusivamente ao público-alvo os estudantes, haja vista que é uma unidade do SIASS. Quanto a UFPB, o *campus* de Areia conta com um posto médico que presta assistência aos estudantes. Nos demais *campi* da UFPB, conforme se explicitou

anteriormente, a COAPE/PRAPE não respondeu ao instrumental enviado por este pesquisador.

Todavia, merece registrar que é do conhecimento da comunidade acadêmica do *campus* de João Pessoa da UFPB a existência do Centro de Referência de Atenção à Saúde (CRAS), ligado ao Gabinete da Reitora, inaugurado este ano, destinado ao atendimento integral dos docentes, funcionários e estudantes.

Com relação à assistência psicológica o Quadro 5 assinala que existe nos *campi* da UFCG nas cidades de Campina Grande, Cuité, recentemente, e em Cajazeiras mediante parceria com a Escola Técnica de Saúde que funciona dentro desse *campus* da UFCG, em que há uma psicóloga para os atendimentos dos estudantes da graduação. Na UFPB existem psicólogas no *campus* sede (João Pessoa); na cidade de Areia, a assistente social entrevistada informou não existir; e quanto aos dois demais *campi*, não se detém essa informação por não ter sido prestada pela COAPE/PRAPE.

Da forma que existem Programas que são peculiares da UFCG também assim ocorre nos *campi* da UFPB. Por exemplo, o Programa de Residência Universitária da UFPB, quais sejam: Residência Universitária + Auxílio Alimentação que concede aos residentes universitários do *campus* sede um auxílio alimentação para custear os gastos com alimentação durante o final de semana, posto que o Restaurante Universitário nos finais de semana é fechado. Essa Universidade repassa o valor de R\$ 220,00 para cada residente universitário do *campus* sede.

O Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), existente no *campus* João Pessoa, Areia e Rio Tinto e Mamanguape da UFPB destina bolsas para estudantes africanos. Esse Programa, atualmente é regido pelo Decreto Presidencial Nº 7.948, de 12 de março de 2013 que concedem bolsas nos valores de R\$ 622,00. Na UFPB, a Resolução Nº 15 do CONSEPE de 12 de julho de 1990 estabelece as normas para o funcionamento do Programa. Os estudantes que participam do convênio PEC-G fazem parte do Processo Seletivo do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES).

E por fim, o Programa Auxílio Moradia + Auxílio Alimentação existente nos *campi* de João Pessoa e Rio Tinto e Mamanguape da UFPB no valor R\$ 520,00. No *campus* de João Pessoa se configura como auxílios conjugados, uma vez que o Restaurante Universitário é fechado nos finais de semana; no *campus* de Rio Tinto e Mamanguape destina-se aos estudantes que não são atendidos pela Residência

Universitária; esse Programa não tem no *campus* de Areia; e no *campus* de Bananeiras não tem essa informação.

- [o Programa] vem a complementar. Para mim é um benefício eventual, porque nunca se sabe se de fato haverá ou não [o auxílio]. Alguns o veem como um anexo [um complemento] da residência porque os alunos que não foram contemplados com a residência podem receber esse auxílio que também funciona como auxílio residência e restaurante também. Só que os alunos beneficiários têm acesso ao restaurante de segunda a sexta e esse benefício vem a suprir as refeições de final de semana. O valor atual está em R\$ 520,00. Existe um termo de compromisso, mas não há ainda regimento desse auxílio. (Entrevistado/a Nº 09).

De modo ainda a complementar a análise acerca das similitudes ou particularidades sobre os Programas de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Campina Grande pesquisadas, recorreu-se a leitura quantitativa operacionalizada nos Quadros 6 e 7 que apresentam os dados referentes ao acesso ou não dos estudantes a tais Programas e número de profissionais envolvidos.

A discussão desses dados é antecedida da leitura descritiva desses Programas nas duas Universidades, complementada pelas falas dos/as assistentes sociais entrevistados/as e, por fim, realiza-se a análise de conteúdo dessas falas a partir de pontos positivos e negativos. Procede-se a essa análise primeiramente em torno da UFCG e, em seguida, da UFPB.

Quanto à UFCG, os processos de seleção para inserção nos Programas de Assistência Estudantil ocorrem por meio da publicação de Editais que disciplinam os critérios de participação dos estudantes, elaborados pelos/as assistentes sociais. Esses Editais baseiam-se nas condições de gerenciamento dos Programas, quais sejam: as seleções ocorrem semestralmente e a análise documental é o principal instrumento para a aproximação da realidade dos estudantes.

Apesar da série de questionamentos que esse tipo de intervenção técnica empreende, haja vista que a utilização dos estudos sociais e ou estudos socioeconômicos, segundo Miotto (2009, 487) “[...] consistem num conjunto de procedimentos, atos, atividades realizadas de forma responsável e consciente [...]”, esses estudos vêm se tornando de difícil aplicação nos termos conceituais da

referida autora. Uma das justificativas das dificuldades enfrentadas é porque os estudos sociais apresentam fragilidades frente à ampla demanda para preenchimento de vagas limitadas de determinados programas. Basta lembrar o número de inscritos para o Bolsa Reuni (1.892 inscritos), citado anteriormente, cuja “análise” social se deu por avaliações documentais, realizadas em Campina Grande, a quilômetros de distância dos estudantes interessados. Além do amplo número de demandas em relação ao número de vagas.

As seleções para as Residências Universitárias contam com entrevistas sociais e em alguns *campi*, os/as assistentes sociais realizam visitas domiciliares para se aproximarem mais da realidade social dos estudantes, embora seja importante ter clareza de que essa aproximação deva levar em conta que “[...] ele é um indivíduo social, e a realidade social que condicionou a sua história [...]” (FÁVERO, 2008, p. 36). Portanto, a visita domiciliar deve estar para além de verificar ou de atestar a situação de pobreza do estudante, mesmo que a racionalidade existente em alguns membros da comunidade universitária combata a perspectiva de Fávero e acreditem que o caminho para concessão dos auxílios e programas seja por meio da aferição da pobreza.

Para os *campi* que contam com Serviço Médico-Odontológico, a exemplo dos *campi* de Sousa e de Campina Grande da UFCG não existe seleção, ocorre pela necessidade de atendimento do aluno. Embora se especifique as peculiaridades desses serviços nos *campi* citados, os profissionais de saúde de Sousa não estão diretamente voltados para o atendimento de estudantes, visto que se trata de uma unidade do Sistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS).

Conforme ressaltou a assistente social lotada nesse setor que havendo a procura de estudantes por esse tipo de atendimento, o Serviço Médico avalia a situação, mas, sem a obrigatoriedade do atendimento, porque esse Setor não tem esse objetivo. Ao que compete ao *campus* sede, em Campina Grande, há o Posto Médico vinculado a PRAC que está em reforma desde 2011, e recentemente a equipe desse Posto foi transferida para o SIASS, tendo a sua capacidade de atendimento reduzida.

Questionados/as sobre a existência de interferências externas nas seleções para os Programas de Assistência Estudantil, 5 (cinco) assistentes sociais entrevistados/as responderam que não, enquanto que 2 (dois/duas) afirmaram existir, apontando a existência de tráfico de influência ainda que em menor

incidência. As falas seguintes denunciam o tráfico de influência que perpassa os Programas de Assistência Estudantil.

- Na bolsa REUNI, nós temos lutado para acabar definitivamente com isso [com o tráfico de influência], porque existe um quantitativo de alunos em vulnerabilidade socioeconômica que passam por dificuldades financeiras e que não foram contemplados, [e eles] ficam no cadastro de reserva. Enquanto que alguns alunos há anos atrás por que eram amigos de alguém influente da instituição, conseguiam ser contemplado com a bolsa. Então é uma desigualdade muito grande! Estamos na luta para demonstrar, revelar porque é importante que esse princípio da justiça aconteça. Há alunos que precisam e muitas vezes abandonam o Curso porque realmente não têm condições de estudar, enquanto outros possuem o benefício. E não tem sido fácil esse embate porque nossa atuação tem sido colocada em xeque. Temos sofrido pressão de todos os lados, as caras feias, maus tratos, expressos de forma agressiva e termos sido alvo de muitas críticas. Temos sofrido um horror! (Entrevistado/a nº01)

- Existiu e ainda existe. [...] havia interferência do próprio reitorado anterior, isso eu digo sem medo. Havia interferências de professores, coordenadores que ligavam e diziam “olhe insira essa minha aluna na bolsa”. Assim, o que a gente tem procurado fazer, todo dia é uma queda de braço [contra essas] decisões. Na verdade, nós fazemos a seleção socioeconômica e também contribuimos com a gestão, porque quem faz o acompanhamento somos nós e a avaliação também, mas a parte financeira fica fora do nosso controle, porque o pagamento e o cadastro no sistema da Universidade não são por conta do Serviço Social. Então, às vezes acontece ainda [o tráfico de influência]. (Entrevistado/a nº02)

- Chega às vezes interferência dos professores, mas isso não me obriga a colocar esse estudante dentro [do sistema de bolsa]. Até agora, em nenhum momento, veio algum bilhetinho de alguém, de nenhum superior meu, ou alguém que queira burlar a seleção. (Entrevistado/a nº04)

- Existem tentativas de intervenção, mas não sucesso nas investidas de pessoas que ainda veem o serviço público como patrimônio de alguém. (Entrevistado/a nº06)

Segue-se uma síntese analítica dos dados coletados das entrevistas sobre os Programas de Assistência Estudantil da UFCG, categorizados a partir de duas temáticas: aspectos positivos e aspectos negativos.

➤ **ASPECTOS POSITIVOS:**

Dentre os/as 7 (sete) assistentes sociais entrevistados/as na UFCG, todos/as afirmaram que a existência dos programas é extremamente necessária dada à situação atual de expansão do ensino superior, sobretudo pela forma de inserção dos estudantes via ENEM/SiSu; invés de 2 (dois) ressaltaram que as atuais construções prediais das residências universitárias são boas, haja vista que acomodam 4 pessoas por quarto, com banheiro em cada quarto; 5 (cinco) assistentes sociais entrevistados/as disseram que existe um canal de diálogo com o Pró-reitor de Assuntos Comunitários que facilita a execução das ações dos Programas; 5 (cinco) dizem que o contato diário com os alunos favorece o acompanhamento sistemático das demandas dos estudantes; todos assistentes sociais entrevistados/as reconhecem as lutas coletivas, sobretudo do movimento estudantil e do FONAPRACE como elementos para avançar nas ações da Política de Assistência Estudantil brasileira e 3 (três) entrevistados/as afirmaram que as refeições servidas nos Restaurantes Universitários contribuem para segurança alimentar e nutricional dos estudantes.

➤ **ASPECTOS NEGATIVOS:**

Destacou-se um conjunto de aspectos negativos mais do que os positivos, apontados pelos sujeitos da pesquisa: 6 (seis) dos/as assistentes sociais disseram que as ações da Assistência Estudantil são isoladas, sobretudo sem parcerias entre os próprios setores da Assistência Estudantil (Residências, Restaurantes e outros); 4 (quatro) afirmaram que existe uma burocracia excessiva para comprovação social da situação dos estudantes, embora necessária, haja vista que todos/as entrevistados/as reforçaram que existe uma deficiência de recursos humanos, sobretudo de profissionais para esses Programas; 6 (seis) dos/as assistentes sociais indicaram a ampliação de vagas para as Residências Universitárias e para o Programa Auxílio Acadêmico de Graduação - Reuni, dada à demanda por esses Programas que são maiores do que a oferta, conforme revelado anteriormente.

A necessidade da existência de Psicólogos também foi sinalizado por 3 (três) dos sujeitos; todos/as assistentes sociais apontaram a dificuldade de os alunos interpretarem os Editais de Seleção; também os/as entrevistados/as assinalaram a

necessidade de maior divulgação dos Programas existentes; os espaços físicos desses Programas que estão precarizados; a necessidade de ampliar o conceito de assistência estudantil, posto que ainda persiste a ideia de associar a assistência estudantil com a caridade, benesse, moeda de troca, como se atesta no fragmento de fala de um/a dos/as entrevistados/as - *A compreensão que se tem de assistência estudantil sobretudo, quando se trata de auxílios financeiros é de que são benesses, favoritismo, moeda de troca* (Entrevistado nº 03). Evidencia-se ainda a urgente necessidade de se avançar para além de Programas de Residências Universitárias e Restaurantes, como assinalado por 6 (seis) dos/as assistentes sociais entrevistados/as.

Acrescentam-se outros aspectos negativos levantados pelos/as entrevistados/as: todos/as assistentes sociais enfatizaram a necessidade de os Programas de Assistência Social direcionarem-se à universalização no sentido de fortalecer os eixos de atuação previstos no PNAES. 5 (cinco) assinalaram que os estudantes participem do planejamento das ações que irão atendê-los; todos/as assistentes sociais apontaram que o valor da bolsa Reuni carece de aumento e que se efetive a possibilidade de acumulação com outros Programas de Assistência Estudantil a exemplo da Residência Universitária e do Restaurante Universitário, uma vez que atualmente o valor da Bolsa Reuni, desde 2008 mantém em R\$250,00, enquanto outros Programas de Bolsas a exemplo de PIBIC que no valor de R\$ 400,00 pode ser acumulado com o Restaurante Universitário; os 7 (sete) entrevistados distinguiram o caráter focalista e seletivo dos Programas de Assistência Estudantil; e, por último, 4 (quatro) afirmaram o caráter de moeda de troca de favores, considerando, sobretudo, o jogo político existente na Universidade. Esse último dado embasa-se na indicação de 2 (dois/duas) dos/as assistentes sociais entrevistados/as que afirmaram existir tráfico de influencia na inserção de estudantes em Programas de Assistência Estudantil.

No que diz respeito às instalações prediais que dão visibilidade as ações de Assistência Estudantil na UFCG, a exemplo dos Restaurantes Universitários, os dados analisados abalizam que: há 05 com instalações próprias e 01 funcionando em imóvel locado até a conclusão da construção do prédio, e outro que funciona no refeitório de uma escola, em que estão concentradas as atividades do Centro. Essa situação deriva do fato de que boa parte das obras do Reuni teve problemas com as construtoras, ou seja, muitas estão paradas ou ainda em andamento. Quanto às

Residências Universitárias, existem 20 distribuídas em 07 *campi* e as avaliações dos/as entrevistados/as sinalizam que: para 1 (um) essas instalações apresentam boas estruturas, para 2 (dois) são satisfatórias enquanto 4 (quatro) avaliaram como ruins e/ou péssimas. Nesse sentido, apresentam-se as falas dos/as entrevistados/as que demonstram parte das avaliações apontadas anteriormente via percentuais:

- [As edificações são] Péssimas, mas não é só no sentido de olhar. É péssimo no sentido da falta de sensibilidade [dizendo de forma delicada] para escolher as coisas. Para você ter ideia, colocaram um piso de porcelanato no Restaurante que vai provocar a queda em todos os funcionários quando começar a funcionar. Basta citar um exemplo. De forma geral, há um descaso, entendeu? Quando você pensa em colocar os estudantes que devem viver coletivamente dentro de apartamentos isolados, você está destruindo um projeto do que é ser residente, que não é meramente colocar o aluno para viver ou jogá-lo [em dada instalação], mas que ele vai aprender também nesse espaço uma formação humana e social. Nesse sentido, são péssimas as instalações do Restaurante porque as coisas são feitas e não são planejadas como tudo que eu acabei de lhe dizer. (Entrevistado/a nº 01)

- A gente não tem uma estrutura mínima, na verdade não é nem mínima, é básica porque há uma diferença entre mínimo e básico. Porque o básico é aquilo que você precisa para viver e a gente não tem uma estrutura básica e às vezes nem mínima em algumas Residências. E [...] já se fez relatório, a gente vai procurar os responsáveis [...] e a Residência que precisa de reforma urgente, mas só que não depende da gente. Outros setores que são responsáveis [por isso] não respondem a contento. É um problema seriíssimo! Além de outros desafios que eu vejo como essa interdisciplinaridade, intersetorialidade. (Entrevistado/a nº 03)

- Hoje, eu até considero [as instalações] satisfatórias. [Os alunos] Acabaram de receber residências novas, todos vão morar nas residências novas com casa refrigerada, móveis novos e tudo de fácil acesso e o Restaurante também tem sua estrutura física bem organizada. A distância não é grande, houve um impacto na mudança, mas agora está tudo resolvido e os alunos estão felizes. (Entrevistado/a nº 05)

- Eu creio que teria como fazer um planejamento desses prédios se a infraestrutura em geral tivesse cuidado do que é necessário ter. Você faz uma coisa [instalação], se ela no momento que fez foi de última geração, principalmente no tocante a equipamentos porque a tecnologia fica obsoleta muito rápida. Precisa fazer um planejamento para que continue tendo excelência, então a gente vê que alguns prédios estão obsoletos, com exceção daqueles novos, que realmente valeram o gasto e ainda estão novos, estão em bom estado. Já há outros casos que quando não tem

manutenção, acaba perdendo a qualidade e provavelmente cair sobre o usuário. [Evitar isso] é planejamento, isso é responsabilidade com o dinheiro público que é preciso, obrigatoriamente. Assim, como é obrigatório usar o aparelho (governamental) para fazer o serviço é obrigatório também o acompanhamento e fazer a manutenção. (Entrevistado/a nº 06)

- A Residência Universitária eu acho satisfatória, com exceção a questão da ventilação que é muito quente. Também outra questão é o abastecimento d'água, por se localizar numa parte alta da cidade, há uma dificuldade da água chegar à Residência. O Restaurante é muito pequeno para as demandas que existem. (Entrevistado/a nº 07)

Como se percebe há contradições entre os depoimentos dos/as entrevistados/as quando alguns fazem uma análise positiva e outros, negativa. Nesse sentido, deve-se reconhecer as particularidades locais de cada *campus*, tais como: as condições objetivas para o desenvolvimento dos Programas de Assistência Estudantil, os recursos financeiros destinados, o número de alunos atendidos e existentes em cada *campus*, a quantidade de pessoal envolvido nas ações assistenciais, dentre outras.

Na UFPB não se diferencia dos Editais para Seleção dos Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pela UFCG. De acordo com os/as assistentes sociais entrevistados/as, duas afirmaram que as seleções para os Programas são pautadas por Editais, cuja análise documental desempenha função principal para os estudos socioeconômicos. Devido ao número restrito de assistentes sociais existentes na UFPB, a visita domiciliar torna-se um instrumento técnico pouco utilizado.

Em especial no *campus* sede, situado em João Pessoa, existe o PEC-G, cujos critérios do Edital para seleção levam em consideração o IDH, a condição socioeconômica e acadêmica do estudante.

Questionados/as se existem interferências externas nas seleções para os Programas, 03 do total das quatro assistentes sociais que se vinculam à Assistência Estudantil responderam que não, enquanto que 01 (uma/uma) afirmou, conforme a fala seguinte:

- Em tese, não, mas recentemente, houve a liberação de 08 auxílios moradias e que a Pró-reitoria não levou em consideração os critérios do Serviço Social nem a lista de espera. O que acontecia também, no [acesso] ao restaurante era

a autorização a alunos de projetos sem seleção alguma.
(Entrevistado/a nº11)

Não diferente do procedimento de análise adotado com os /as assistentes sociais da UFCG, apresentam-se as avaliações das profissionais da UFPB acerca da existência dos Programas de Assistência Estudantil a partir dos aspectos positivos e negativos, conforme segue:

➤ **ASPECTOS POSITIVOS:**

Das entrevistadas, 03 (três) disseram que os Programas existentes na UFPB são necessários e importantes para formação do estudante. Sobressaem-se as falas de assistentes sociais que consideram que esses Programas fortalecem o direito ao acesso à Educação Superior Pública.

- [Os Programas] são de fundamental importância para que os estudantes consigam chegar a contento ao término de suas jornadas. A gente pode dizer que um percentual muito alto, se não fossem esses Programas de Assistência, não conseguiria chegar aqui [na universidade]. Por isso, temos que tratar com seriedade. A gente tem que criar canais de interlocução abrangentes para a melhoria dessa prestação de serviço que é para contribuir na visão da Assistência com direito. A gente precisa ter menos discursos que existiam [antes] que não a colocavam como direito, que tinha de condicionar uma série de fatores [...]. (Entrevistado/a Nº 10).

- De uma forma geral, considero fundamentais os Programas de Assistência Estudantil. Eles são parte do direito do estudante na Educação Superior. Não adianta você pensar em ampliar o acesso e não pensar na permanência desses estudantes que concretamente tem um impacto grande na vida deles. Muitos [estudantes] vêm [para universidade] sem conhecer nada [porque] não conhecem a cidade, não conhecem ninguém, não têm onde morar, muitos chegam [à universidade] em situação bem difícil. [Esse contexto] Tem um impacto concreto na realidade deles. Eu acho [os Programas] fundamentais, porque eles garantem, de fato, o direito à Educação. Porque a partir do momento que você garante o direito do estudante permanecer na Universidade, você está garantindo o direito ao Ensino Superior. Dar o acesso [à universidade] e não garantir a permanência [a quem precisa] não vai adiantar porque vem aumentando o número de estudantes de camadas mais pauperizadas da população. Então, eu percebo que os Programas de Assistência Estudantil são muito importantes, sendo uma estratégia de democratização do Ensino Superior. (Entrevistado/a Nº 11).

➤ ASPECTOS NEGATIVOS:

Quanto aos aspectos negativos, evidencia-se uma diversidade de avaliações que se centram na forma de classificação para inserção nos Programas, via análise documental, dada à burocratização dos Editais e das comprovações a outros aspectos levantados como o precarizado acompanhamento social dos estudantes; a frágil acolhida dos estudantes que chegam à UFPB; a urgente necessidade de avançar para os demais eixos de atuação do PNAES, haja vista que estão em execução na maioria dos *campi* dessa Universidade, apenas os Programas de Restaurante Universitário e Residências Universitárias e mesmo com tanto tempo de existência desses Programas, os mesmos precisam de aperfeiçoamento. Seguem-se as falas das entrevistadas:

- Ainda existem falhas na forma de acesso desses estudantes. O acompanhamento desse alunado [ainda] fica a desejar. Não existe um momento da acolhida quando o aluno chega [à universidade]. A informação sobre o processo de seleção é o primeiro contato conosco e a gente se coloca como equipe de apoio, só que é algo muito pequeno e ainda fica muito a desejar. Seria o mínimo a moradia e a alimentação, mas teria muito a ampliar e ainda fica muito a desejar. (Entrevistado/a Nº 09).

- [Os Programas] são fundamentais na vida do estudante, mas nem de longe possuem a qualidade que nós gostaríamos. (Entrevistado/a Nº 11).

No que diz respeito às instalações prediais, a UFPB conta com 04 restaurantes universitários e mais 03 em construção, segundo dados do Relatório de Gestão da UFPB (2013). Mas, a distribuição desses equipamentos por *campus* não foi possível ressaltar pela falta de informações da COAPE/ PRAPE, como se aludiu anteriormente.

Quanto ao quantitativo de Residências Universitárias, o referido Relatório (2013) aponta para existência de 09 residências distribuídas nos *campi* de João Pessoa, Areia, Bananeiras e Rio Tinto e Mamanguape.

Ambos os Programas são responsáveis pela visibilidade das ações de Assistência Estudantil na UFPB. As avaliações das assistentes sociais entrevistadas sinalizaram que para três, essas instalações apresentam boas estruturas enquanto

uma informou que são satisfatórias em termos de infraestrutura para cobertura das demandas postas.

- **Eu vejo muito a questão do aluno, de humanizar o atendimento.** (Entrevistado/a Nº 09).
- **Estrutura boa das Residências Universitárias, no entanto o Restaurante Universitário em termos de espaço é muito ruim.** (Entrevistado/a Nº 10).
- **[...] as Residências estão melhores com alguns pontos positivos [mas] tendo algumas coisas a melhorar.** (Entrevistado/a Nº 11).

Na perspectiva avaliativa, se verificou que tanto na literatura acerca da Assistência Estudantil como nos fragmentos de falas dos/as entrevistados/as que essa Política apresenta inúmeros limites, sendo um deles a incapacidade de cobertura das demandas apresentadas pelos estudantes que estão dentro do critério de renda, sobretudo, para inserção nos Programas de Permanência.

Passa-se a discutir os dados do Quadro 6 que revelam como se processam o **acesso** e o **não acesso** aos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB. Embora seja importante evidenciar que com exceção do *campus* de Areia da UFPB, nos demais dessa IFE consta a sigla **NI** que significa que os dados não foram informados pela COAPE/PRAPE/UFPB. A ausência desses dados, conforme exposto anteriormente, prejudica sobremaneira a avaliação dos Programas de Assistência Estudantil dessa Universidade.

Assim, o Quadro seguinte apresenta o número de estudantes envolvidos e não envolvidos nos Programas de Assistência Estudantil, bem como assinala a inexistência de parte significativa desses dados em face da não informação da COAPE/PRAPE/UFPB, conforme mencionado anteriormente.

QUADRO 6: Número de acessos ou de demandas não acessadas aos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB. Paraíba, 2014.

Programas	Acesso / Não Acesso	UFCG							T o t a l				
		Campina Grande	Sumé	Cuité	Patos	Pombal	Sousa	Cajazeiras	João Pessoa	Areia	Bananeiras	Rio Tinto e Mamanguape	
Restaurante Universitário	Acesso	983	126	226	264	123	184	295	NI	600	NI	NI	2801
	Não Acesso	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	23	10	10	NI	NI	NI	NI	43
Residência Universitária	Acesso	90	46	97	128	93	58	108	NI	560	NI	NI	1180
	Não Acesso	07	06	03	01	01	NE	06	NI	NI	NI	NI	24
Programa Reuni	Acesso	68	49	58	18	33	24	133	NE	NE	NE	NE	383
	Não Acesso	462	137	271	106	101	111	273	NE	NE	NE	NE	1461
PBP (MEC)	Acesso	85	01	01	01	04	01	74	NI	NE	NI	NI	167
	Não Acesso	ÑI	ÑI	ÑI	ÑI	NI	NI	NI	NI	NE	NI	NI	NI
Bolsa Reuni/Auxílio Moradia	Acesso	25	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	NI	NE	NI	NI	25
	Não Acesso	75	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	NE	NI	NI	75
Esportes	Acesso	2000	ÑE	ÑE	NI	ÑE	ÑE	ÑE	NI	NI	NI	NI	2000
	Não Acesso	NE	NE	NE	NI	NE	NE	NE	NI	NI	NI	NI	---
Serviço Medico- odontológico	Acesso	814	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	NI	ÑE	NI	NI	NI	NI	814
	Não Acesso	NI	NE	NE	NE	NE	ND	NE	NI	NI	NI	NI	---
Res. Univ. + Auxílio Alimentação	Acesso	NE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	NI	NE	NI	NI	---
	Não Acesso	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	NE	NI	NI	---
PEC-G	Acesso	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	NI	NE	NI	NI	---
	Não Acesso	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	NE	NI	NI	---
Aux. Moradia + Aux. Alimentação	Acesso	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	ÑE	NI	NE	NI	NI	---
	Não Acesso	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	NE	NI	NI	---

FONTE: Primária, 2014.

Legendas: NE- Não existe; e NI – Não Informado.

Os dados do Restaurante Universitário dos *campi* investigados indicaram os números de estudantes não atendidos pelo referido equipamento que são Pombal, Sousa e Cajazeiras, haja vista a existência de uma série de fatores, dentre os quais se citam: a falta de capacidade de infraestrutura para receber mais comensais associados à carência de recursos humanos e financeiros para atuarem na

produção das refeições, atualmente com a presença de terceirizados; afora existir estudantes que estão atendidos nos Restaurantes fora do perfil do PNAES.

Com relação ao Restaurante Universitário de Campina Grande, o acesso até meados de agosto de 2014 se deu de forma universal, uma vez que não existia controle daquele equipamento para averiguar quem estava cadastrado, quem era aluno da instituição ou não. Existem relatos de que estudantes de outras Universidades, bem como a população do entorno estavam se alimentando no RU. Por tal razão, a PRAC convocou o cadastramento dos comensais no mês de agosto de 2014 de modo a controlar o acesso, contudo, o movimento estudantil vem reagindo contrariamente ao cadastramento, reivindicando que o acesso deva ser universal. Cumpre informar que os quantitativos de estudantes que constam no acesso ao Restaurante Universitário equivalem ao total geral de comensais existentes de seleções socioeconômicas de semestres anteriores ao 2014.1.

No tocante às Residências Universitárias da UFCG o quadro demonstra que existe uma incidência maior dos *campi* de Patos e Cajazeiras. Cumpre informar que o número de acessos equivale ao acumulado de residentes inseridos no programa em semestres anteriores.

O Programa Auxílio Acadêmico Reuni apenas existente na UFCG sinaliza a de forma mais expressiva a focalização do PNAES e seu caráter antidemocratizante no que se refere à racionalidade adotada atualmente pelo Governo. Se de um lado, o REUNI e o ENEM ampliaram o acesso ao Ensino Superior, como afirmou uma das entrevistadas e a própria literatura sobre o assunto; por outro, do que adianta facilitar o acesso ao Ensino Superior para segmentos populacionais empobrecidos se não é possível garantir a permanência desses grupos nas universidades?

Os números presentes no Quadro 6 revelam a falaciosa ideia difundida pelo país de que o Ensino Superior vem democratizando o acesso aos segmentos mais pobres. Falaciosa porque vende uma ideia que não corresponde à realidade e deposita na Assistência Estudantil uma responsabilidade para essa democratização, mas, dentro do universo de estudantes que apresentam um perfil para a inserção nessa Política, não se efetiva a cobertura universal aos seus Programas.

O Programa Bolsa Permanência do MEC é outra gritante contradição no cenário messiânico da Assistência Estudantil de acesso ao Ensino Superior. Trata-se de um Programa criado para o atendimento de estudantes que estejam inseridos nas universidades em cursos com cargas horárias que não se aplicam na maioria

das IFES. Assim, privilegiam-se cursos que historicamente registram estudantes com perfis socioeconômicos elitizados, a exemplo dos estudantes da graduação de Medicina e impossibilita que grande parte dos estudantes com perfis economicamente vulneráveis acessem a esse Programa. Pelos números indicados no Quadro é possível visualizar que os *campi* que mais se registram as bolsas são em Campina Grande e em Cajazeiras, que têm o curso de Medicina. Nos demais *campi*, existem baixo número de bolsas que são destinadas a alunos quilombolas, para os quais não há restrição de carga horária para participação no PBP/MEC.

O Programa Bolsa Reuni/Auxílio Moradia apenas existe no *campus* de Campina Grande, criado recentemente, em julho de 2014 conforme já salientado. Mesmo sendo recente, o Programa também assinala a focalização e o perfil excludente e insuficiente no que diz respeito ao acesso dos estudantes que demandam esse auxílio. Existem estudos na PRAC/UFCG de que esse auxílio seja ampliado para outros *campi* da UFCG, assim como o programa Bolsa Reuni/Auxílio Transporte que *a priori* atende apenas estudantes de Campina Grande, sendo que ainda não ocorreu seleção socioeconômica para o mesmo.

No que diz respeito à existência de ações de esportes, poucos *campi* da UFCG registra a existência de ações continuadas de práticas desportistas. Nessa IFE, há ações continuadas no *campus* de Campina Grande que conta com um complexo poliesportivo que oferece várias modalidades de esportes em que todos os estudantes, independentemente de perfil socioeconômico têm acesso ao ginásio, desde que agende a utilização do espaço no Setor de Esportes. Existe uma academia de musculação também dentro do *campus* que cobra uma quantia simbólica para os membros da comunidade universitária, mas, para os estudantes residentes universitários, o acesso é livre, desde que tenha vaga nos horários preteridos.

Tendo em vista a peculiaridade de não ter delimitação de acesso por questão de renda às práticas desportivas é que não foi registrado e repassado o número de acessos pelos estudantes ao Programa pelo Setor de Esportes. Outros *campi* da UFCG também contam com ginásios, a exemplo dos *campi* de Cuité e Patos, no entanto, as informações não foram disponibilizadas. Mas, cumpre informar que a PRAC repassa materiais esportivos para os *campi* (bolas, redes, fardamentos) entregar aos estudantes que se organizam e pagam espaços para treinar e para

participarem de torneios organizados pelo Setor de Esportes da PRAC/UFCG, assim ocorre também na UFPB, segundo relato do Pró-reitor da PRAPE/UFPB.

As ações pertinentes aos atendimentos médico-odontológicos, apenas ocorrem em dois *campi* da UFCG. Em Sousa, guardando as especificidades pontuadas anteriormente, não se trata de um setor cujo público-alvo seja os estudantes e sim os servidores, havendo alguma ocorrência com estudante é que o Setor o atende desde que exista vaga. E no *campus* de Campina Grande, a realidade é delicada, posto que o Setor Médico que é vinculado a PRAC está em reforma desde 2011 e a equipe por um tempo ficou funcionando precariamente numa sala do prédio administrativo da PRAC, mas, logo após a inauguração do prédio do SIASS, a equipe foi relocada para aquela estrutura. No SIASS, a equipe funciona com sérias limitações e uma delas é que o médico que existia na equipe foi removido e instalado no SIASSS, no atendimento aos servidores. Com a limitação da sua ação aos serviços de Enfermagem e de Odontologia e com reduções drásticas no atendimento, os dados informados pela coordenação do Posto Médico são os seguintes: atendimentos médicos em 2010: 802; 2011: 0; 2012: 0 e 2013: 0; e nos atendimentos de Enfermagem: 2010: 976; 2011: 950; 2012: 822 e 2013: 712. No tocante aos serviços de Enfermagem, trata-se de procedimentos básicos e encaminhamentos para especialidades do Hospital Universitário Alcides Carneiro, mesmo assim atualmente os encaminhamentos estão paralisados tendo em vista a situação indefinida de adesão à Empresa Brasileira Serviços Hospitalares (EBSERH) por parte da UFCG.

Os demais programas citados no Quadro 5 a exemplo do Programa Residência Universitária + Auxílio Alimentação, o PEC-G e o Auxílio Moradia + Auxílio Alimentação são programas existentes em alguns *campi* da UFPB, no entanto não serão comentados em virtude da falta de dados, posto que a COAPE/PRAPE não respondeu ao instrumental enviado para tal fim. Mas, com base nas informações do Relatório de Gestão 2013 da UFPB, possibilitou publicizar apenas os seguintes dados:

[...] foram atendidos 6.630 alunos /dia nos restaurantes, bem como 1.125 estudantes instalados na residência. Destaca-se ainda que no ano de 2013 as diversas ações empreendidas pela PRAPE resultaram na assistência de 11.956 alunos. (UFPB, 2014, p. 39).

A seguir, discute-se o quadro de profissionais que atuam na gestão dos Programas de Assistência Estudantil das UFCG e UFPB. Essa discussão basicamente apoia-se na análise do Quadro 7 que indica o número desses profissionais, como se vislumbra:

QUADRO 7: Profissionais envolvidos nos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e UFPB. Paraíba, 2014.

Universidade / Campi		A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
UFCG	Campina-Grande	02	03	07	01	0	0	03	16
	CFP-UFCG (Cajazeiras)	01	01	0	0	0	0	0	02
	CCJS-UFCG (Sousa)	01	0	0	0	0	0	01	02
	CCTA-UFCG (Pombal)	01	0	0	0	0	01	0	02
	CSTR-UFCG (Patos)	01	0	01	01	0	0	0	03
	CES-UFCG (Cuité)	01	01	0	01	0	0	0	03
	CSDR-UFCG (Sumé)	01	0	0	0	01	01	0	03
	SUBTOTAL	08	05	08	03	01	02	04	31
UFPB	Campus I-UFPB (João Pessoa)	04	04	01	01	0	01	0	11
	Campus II-CCA/UFPB (Areia)	01	01	02	01	0	0	01	06
	Campus III-CFT/UFPB (Bananeiras)	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
	Campus IV- CCAE (Rio Tinto e Mamanguape)	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
SUBTOTAL		05	05	03	02	---	01	01	17
TOTAL		13	10	11	05	01	03	05	48

Fonte: Primária

LEGENDA: NI = Não Informado; A = Assistente Social; B = Psicólogo; C = Educador Físico; D = Nutricionista; E – Administrador; F = Técnico em Assuntos Educacionais; G = Dentista

A leitura dos dados desse Quadro demonstra a insuficiência de profissionais para a gestão dos Programas de Assistência Estudantil mesmo considerando que as duas Universidades desenvolvem ações restritas à moradia, alimentação e bolsas, e timidamente as ações de esporte e de atendimentos médico-odontológicos, o que se distancia dos demais eixos previstos no PNAES.

Atesta-se também a diferença entre as duas Universidades: a UFPB detém tão somente 35,4% do total de técnicos vinculados à Política de Assistência Estudantil. Enquanto a UFCG possui 64,6% de técnicos, incidência superior a UFPB que tem **38.877** alunos matriculados, mas, retirando os alunos da UFPB VIRTUAL (6.435), totaliza 32.442 alunos matriculados no período 2014.2 (UFPB, 2014), enquanto a UFCG possui 15.046 alunos matriculados (UFCG, 2014). Portanto, a

UFPB detém mais do dobro de alunos matriculados em relação à UFCG e conta com uma estrutura de pessoal técnico na Assistência Estudantil significativamente menor para atender as demandas desses alunos.

Decerto, o número de profissionais envolvidos na Assistência Estudantil da UFPB deve ser um pouco maior, uma vez que a COAPE/PRAPE não forneceu as informações solicitadas, o que impossibilitou registrar os profissionais lotados nos *campi* de Bananeiras e de Areia/Mamanguape.

Merece ressaltar que os dados atinentes ao número de profissionais envolvidos na execução dos Programas de Assistência Estudantil dos *campi* de Areia e de João Pessoa foram coletados dos depoimentos das assistentes sociais entrevistadas, que informaram estritamente o que sabiam.

Tratando-se da UFCG, consideram-se as informações prestadas que afirmam a insuficiência de profissionais para cobertura das ações implementadas, o que inviabiliza o aumento das ações vigentes e do desenvolvimento de outras ações previstas pelo PNAES. Até o ano de 2013, a UFCG contava apenas com 04 assistentes sociais para dar cobertura aos seus sete *campi*, mas, com a realização de concurso público em 2013, foi lotado um assistente social nos *campi* em que não existia o referido profissional, totalizando em 08 (oito) profissionais, portanto, com a ampliação de 100% do quadro até então existente.

No caso da UFPB, o quadro de assistentes sociais envolvidos na Política de Assistência Estudantil permanece estagnado com apenas 05 (cinco) profissionais, sendo um no *campus* de Areia e quatro no *campus* sede de João Pessoa, deixando descobertos dois *campi* (Bananeiras e Rio Tinto/Mamanguape). Trata-se de um número ínfimo de assistentes sociais para atender as demandas postas por uma população de 32.442 estudantes matriculados (período letivo 2014.2).

Dentre os demais, destacam-se os nutricionistas, profissional de extrema importância, dada à necessidade de que todos os *campi* ofereçam refeições aos estudantes. Atesta-se que esse serviço especializado, na maioria dos *campi*, não é coordenado por nutricionistas, conforme se observa no Quadro 7 existem apenas três profissionais da Nutrição na UFCG, sendo um nutricionista em cada *campus* de Campina Grande, Cuité e Patos; e na UFPB, de acordo com as informações das assistentes sociais entrevistadas, há um nutricionista no *campus* de Areia e outro em João Pessoa, o que totaliza 02 nutricionistas. A ausência de dados, não permite inferir a inserção de outros nutricionistas nos demais *campi* da UFPB.

A quantidade mínima desses profissionais fragiliza a qualidade da produção de refeições dentro dos padrões sanitários dos Restaurantes Universitários, bem como o desenvolvimento das ações de reeducação alimentar e aproveitamento dos alimentos, dentro outras.

Assinala-se ainda a presença dos profissionais da Psicologia, necessários ao desenvolvimento de ações relativas ao apoio psicológico dos estudantes e nos demais Programas de Assistência Estudantil. Trata-se de uma competência profissional de inegável importância em razão do aumento considerável de problemas psicológicos no meio estudantil, decorrentes de inúmeras demandas postas à juventude e das frágeis situações existenciais vivenciadas que comprometem a saúde mental dos estudantes.

Segundo os dados do Quadro 7, verificou-se que há 10 (dez) psicólogos, sendo 05 em cada Universidade. Na UFCG, há 03 no *campus* sede (Campina Grande) que detém maior número de alunos matriculados; e 01 psicólogo nos *campi* de Cuité e de Cajazeiras, ficando os demais 04 *campi* sem esse profissional.

Em conformidade com as informações dadas pelas assistentes sociais entrevistadas da UFPB, há 05 (cinco) Psicólogos, sendo 04 lotados no *campus* sede de João Pessoa e um no *campus* de Areia. Quanto aos dois demais *campi*, não se detém essa informação por razões já explicitadas anteriormente.

Salienta-se também a importância de outros profissionais para consolidação do PNAES, sobretudo, registrando a insuficiência de pedagogos dentre outros profissionais nas equipes que compõem a Assistência Estudantil dos *campi* das duas Universidades pesquisadas.

3.5 O Serviço Social e suas contribuições para o fortalecimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

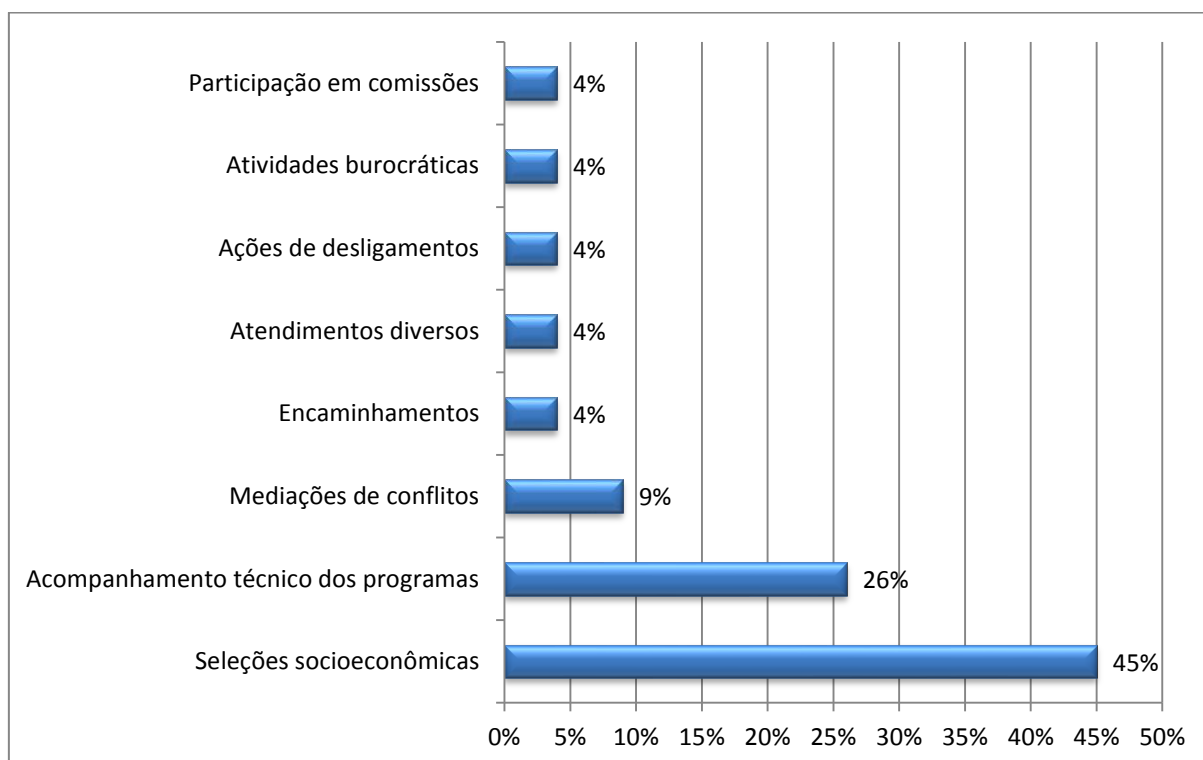
Finaliza-se este Capítulo discutindo o trabalho dos/as assistentes sociais que compõem a equipe de gestão, implementação e avaliação dos Programas de Assistência Estudantil no escopo da Política da Assistência Estudantil brasileira.

A pesquisa demonstrou que as duas universidades investigadas demandam a intervenção do Serviço Social nos Programas de Assistência Estudantil, o que inspira adentrar para especificidades dessa intervenção nesses Programas, sobretudo por serem os sujeitos protagonistas na avaliação desses Programas tratados neste trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se verificar quais as requisições que a UFCG e UFPB vêm demandando desses profissionais na implementação do PNAES. Conforme os dados discutidos do Quadro 9 verifica-se um reduzido número de assistentes sociais frente às demandas que estão presentes nos Programas de Assistência Estudantil.

O Gráfico 4, a seguir, sinaliza as demandas que as duas universidades colocam para os/as assistentes sociais, sujeitos desta pesquisa.

GRÁFICO 4: Demandas institucionais da UFCG e da UFPB para os/as assistentes sociais vinculados/as aos Programas de Assistência Estudantil. Paraíba, 2014



FONTE: Primária. (Respostas múltiplas). (n= 28).

A leitura gráfica demonstra os tipos de demandas postas aos/as assistentes sociais pelas instituições universitárias pesquisadas. Como se atesta, há a predominância 45% (n= 10) do desenvolvimento das seleções socioeconômicas, instrumento basilar de caráter meritocrático para comprovar o grau de carência dos estudantes com a finalidade de acessar os Programas de Assistência Estudantil. Em

outras palavras, conforma-se como um mecanismo para o ingresso de estudantes que atendam ao corte de renda estipulado pelo Decreto nº 7.234/2010 do PNAES.

Destaca-se a centralidade dessa exigência institucional da UFCG e UFPB posta atualmente à intervenção dos assistentes sociais. Decerto, a predominância das seleções socioeconômicas não corre por vontade profissional. Trata-se de uma atividade técnica rotineira que limita a prática profissional, afastando-a da direção política da profissão de atuar na perspectiva universalista, na garantia de direitos e, portanto, na negação das ações focalistas, reducionistas e assistencialistas.

No campo educacional, o fazer profissional dos assistentes sociais nas diversas dimensões que se abrem, deve se basear nos *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação*, formulados pelo conjunto CFESS/CRESS em 2013. De acordo com esse Documento, a sua intenção não é pensar em parâmetros de atuação como existem para os assistentes sociais que atuam na Política de Assistência Social e na Saúde uma vez que a Política de Educação “[...] é composta por níveis e modalidades de ensino, cada um deles possui particularidades no tocante: a dinâmica dos espaços sociocupacionais, legislações, prerrogativa dos entes governamentais, profissionais e públicos”. (CFESS, 2013, p. 08).

A lógica do Documento *Subsídios para atuação dos assistentes sociais na Política de Educação* ressalta que as ações profissionais devem atentar para intervenções junto aos indivíduos e famílias, no sentido de viabilização de direitos, sobretudo à educação, sem confundir a finalidade dessa intervenção com a Política de Assistência Social que demanda para os assistentes sociais uma racionalidade completamente diferente do que está proposto no referido Documento.

Outra dimensão que está presente nesse Documento refere-se à articulação dos assistentes sociais junto aos movimentos sociais guiados pela racionalidade da ampliação da educação de qualidade, laica e gratuita, dentre outros aspectos.

Acrescenta-se que a dimensão investigativa proposta no supracitado Documento configura-se como um canal de aprofundamento das especificidades da Política Educacional e dos seus espaços sociocupacionais, sendo extremamente estratégica na atuação do assistente social, posto que o mesmo dispusesse cotidianamente nas salas de atendimentos de um arsenal de informações, muitas das vezes de violações de direitos que devem ser sistematizadas e publicizadas.

Desse modo, ocupar espaços democráticos de construções coletivas, de deliberações a exemplos das conferências estaduais e nacional, dos conselhos e de outros espaços coletivos de modos a forjar espaços mais democráticos e de construção de mecanismo de controle social.

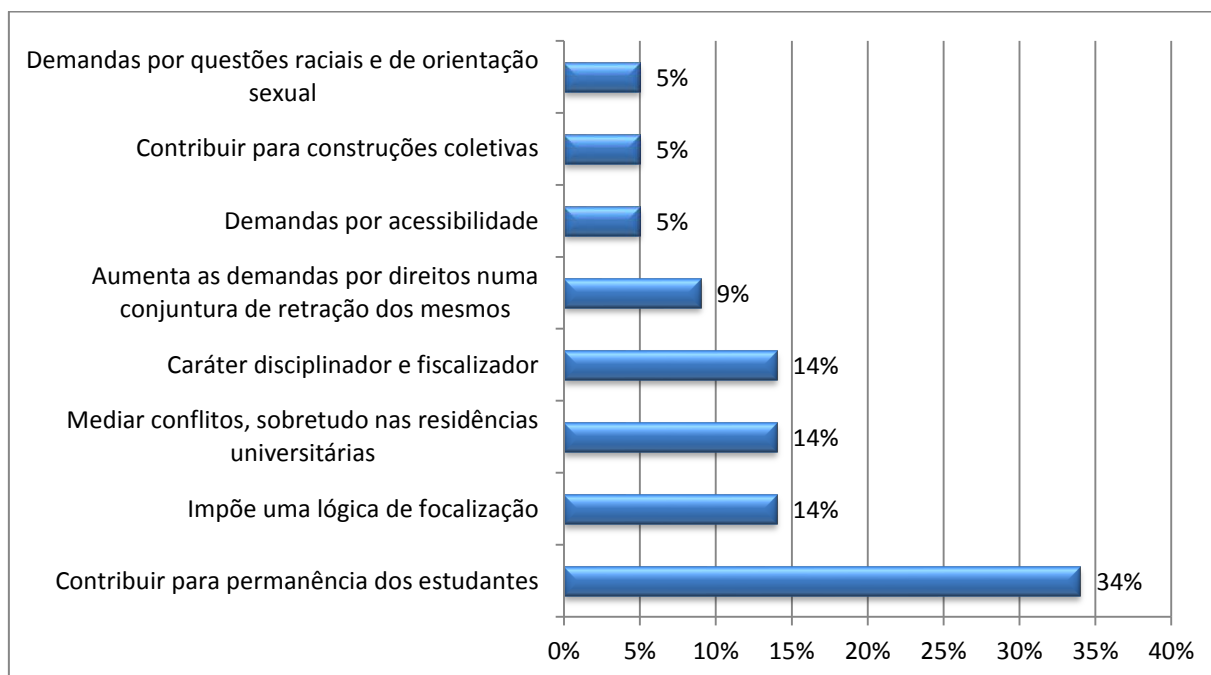
A dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora de informações com base nos direitos sociais e humanos é uma das dimensões que deve ser explorada pelos profissionais seja como técnico assistente social seja em funções de gestão, coordenação. Trata-se de uma dimensão vinculada ao gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços sociais com finalidades inscritas em gestões democráticas e favorecedoras de ações intersetoriais. (CFESS, 2013).

Assinala-se ainda os dados do Gráfico 4 que apontam outras atividades no cotidiano institucional desses profissionais, como: o acompanhamento técnico dos programas assistenciais 26% (n= 6), seguindo-se das ações de mediações de conflitos 9% (n=2), muito demandadas em função dos problemas de relacionamentos, sobretudo, nas Residências Universitárias. As demais atividades realizadas apresentam um percentual de 4% (n= 1) que foram: atividades burocráticas; ações de desligamentos dos Programas em situações de descumprimento das normas dos mesmos; atendimentos diversos; participação em comissões e encaminhamentos diversos.

O Serviço Social na atual conjuntura de expansão da Assistência Estudantil é signatário de muitos significados para a comunidade acadêmica, seja pelo seu aporte teórico-metodológico, ético-político e técnico-operacional, seja pelo entendimento, na maioria das vezes, equivocadamente compreendido pelos membros dessa comunidade, seja pelas repercussões das demandas institucionais postas a essa profissão.

A seguir, discutem-se os dados apresentados no Gráfico 5 que ratifica as repercussões das demandas institucionais postas aos/às assistentes sociais pelos Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos na UFCG e na UFPB.

GRÁFICO 5: Repercussões das demandas institucionais postas aos/as assistentes sociais pelos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB. Paraíba, 2014.



Fonte: Primária. (Respostas múltiplas). (n=18)

Sem sombra de dúvida, ao articular os Programas de Assistência Estudantil, a intervenção dos/as assistentes sociais contribui para permanência dos estudantes no Ensino Superior, perspectiva sinalizada por 34% (n= 4) das respostas múltiplas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

O caráter da focalização tão materializado nas seleções socioeconômicas, enquanto a dimensão técnico-operativa que mais requer a atuação técnica do assistente social na UFCG e UFPB confere uma postura extremamente negativa ao profissional que se expressa no indeferimento de direitos. Nessa direção, 14% (n= 3) das respostas múltiplas dos/as entrevistados/as afirmam o caráter focalista da Política de Assistência Estudantil que repercute de forma despolitizante para a profissão dos assistentes sociais no cotidiano das instituições pesquisadas.

A compreensão que se tem, na maioria das vezes, do imaginário dos estudantes é de que a Política de Assistência Estudantil apresenta um caráter assistencialista e focalista e que essa particularidade é confundida com a atuação dos assistentes sociais.

A utilização dos estudos socioeconômicos, ou se aproximando da linguagem institucional das seleções socioeconômicas, é atribuída aos assistentes sociais,

sobretudo, como uma das suas competências privativas de acordo com o Art. 5º da Lei 8.662/93 que regulamenta a profissão. Os estudos sociais para além das seleções socioeconômicas devem ser realizados de forma ampla para entender as demandas postas pelos sujeitos a partir dos determinantes sociais, conforme analisa Mioto (2009, p. 488).

Os estudos sociais que realizam, via de regra, a partir de demandas de um determinado sujeito que chega a um programa ou serviço. Eles devem *contemplar o conhecimento da situação em que o sujeito demandante está implicado e de suas condições de vida*. Devem reconstruir processo sociais geradores de tal situação tendo em consideração o conjunto de relações e determinações sociais para permitir *um conhecimento mais amplo e profundo e uma interpretação crítica da situação*. (Grifos nossos).

Sabe-se que o número de profissionais é extremamente reduzido como já fora amplamente demonstrado anteriormente, apresentando uma demanda que a cada semestre aumenta em decorrência do amplo acesso ao Ensino Superior por meio do ENEM/SiSu. Desse modo, muitos são os processos que demandam o posicionamento do assistente social frente a uma determinada situação.

Para melhor exemplificar cita-se a situação ocorrida em 2013, na UFCG, referente à seleção para o Programa de Auxílio Acadêmico REUNI, regulamentado pelo Edital 002/2013 da PRAC/UFCG com 300 (trezentas) bolsas concedidas no valor de R\$250,00 e que se inscreveram 1.892 estudantes. Essa “seleção socioeconômica” demandou o trabalho dos/as assistentes sociais por quase dois meses, limitados a *análise documental* sem se aproximar dos estudantes nem das suas famílias. Decerto, trata-se da aplicação de um instrumento de cariz focalista e discriminatório por proceder a uma seleção embasada em critérios excludentes de acesso ou de não acesso ao referido Programa.

A seguir, apresentam-se algumas falas dos/as entrevistados/as que tratam das repercussões das demandas institucionais postas à profissão, inclusive a da prática excludente:

- Nós tivemos semana passada dez estudantes que vieram fazer pré-matrícula e que estavam procurando o Serviço Social porque não têm onde ficar. Eles já estão preocupados com a questão da moradia. [Assim] Tudo que é vinculado ao estudante que não tem condições de moradia, manda para Pró-reitoria e

esta direciona o estudante para o assistente social.
(Entrevistado/a nº 03).

- A gente fica fazendo as seleções das seleções e os estudantes [...] acabam apresentando a sua indignação para gente que está à frente do processo de implementação dessa Política. Eles acabam jogando para nós [a responsabilidade por não terem sido selecionados]. Eles vêm reclamar que [seus processos] foram indeferidos, mas que estão dentro do perfil [de inclusão, conforme o Edital] (Entrevistado/a nº 04).

- É uma situação muito delicada que angustia a gente como profissional, especialmente nos momentos de seleção. Você vem de uma formação [política], mas, [...] você tem que aprender a fazer outra coisa: focalizar, selecionar. [...] Tem momentos que a gente chega a questionar ou a burocratizar, exigir documentos para tudo [...] a gente sabe que a realidade é dinâmica e nem tudo pode ser comprovado com um papel. Por outro lado, a gente não tem tempo de fazer uma análise mais complexa, de realizar visita domiciliar para todos os casos, para todas as seleções. (Entrevistado/a nº 07).

- No momento em que você deveria incluir mais pessoas que [atendem] o perfil, você não inclui e você focaliza. Ao invés de você estar incluindo, você está excluindo dentro daquele perfil que já é de acesso. Então, eu faço um esforço para ver de forma diferenciada, embora reconheça que o PNAES seja um avanço. Então, a imagem institucional e nossa ainda são a mesma que sempre foi, [aliás,] a dominante, a do agente institucional que corta. (Entrevistado/a nº 10).

Para agravar o equívoco das demandas institucionais encaminhadas a profissão, todos os Programas, sobretudo, as Residências, Restaurantes e Bolsas requerem do aluno o cumprimento de condicionalidades, ou seja, pagar certo número de disciplinas e ou créditos, e não sendo cumprindo, a função de desligamento desses Programas repercute para os assistentes sociais.

Ademais, mediar conflitos e fiscalizar as condicionalidades que os Programas de Assistência Estudantil requerem foi indicado por 14% (n= 3) das respostas múltiplas, sinalizadas pelos/as assistentes sociais como requisições que impactam na sua atuação profissional. Atestou-se que na maioria dos *campi*, o Serviço Social está à frente dos processos concernentes a essa Política, assim, todas as confusões, problemas de quartos, de comportamento dos estudantes dentro das Residências Universitárias e até mesmo dentro do *campus* universitário são colocadas como demandas para os assistentes sociais. Contudo, em grande parte, esses profissionais vêm reagindo contrários a essas requisições instituições, uma

vez que há o entendimento os/as entrevistados/as de que esse tipo de ação não condiz com as orientações do Projeto Ético-político do Serviço Social.

As demandas por acessibilidade, questões raciais e orientação sexual, apontadas por 5% (n= 1) das respostas múltiplas dos/as entrevistados/as vêm repercutindo diariamente nos espaços sociocupacionais dos assistentes sociais da UFCG e UFPB. Essas requisições demandam desses profissionais a sensibilidade para o trato dessas questões, juntamente com os estudantes demandantes dessas ações, bem como com os demais membros da comunidade universitária. Por exemplo, casos de homofobia vêm sendo registrados cotidianamente nas Residências Universitárias, sobretudo nas residências masculinas, requerendo dos profissionais e não apenas dos assistentes sociais, acolhimentos e encaminhamentos para os Centros de Defesa dos Direitos e, sobretudo, demandando ações educativas acerca dessa e das demais temáticas.

Segue a fala da/a entrevistado/a que manifesta o surgimento de novas demandas e da impossibilidade de atendê-las em face da sobrecarga de trabalho:

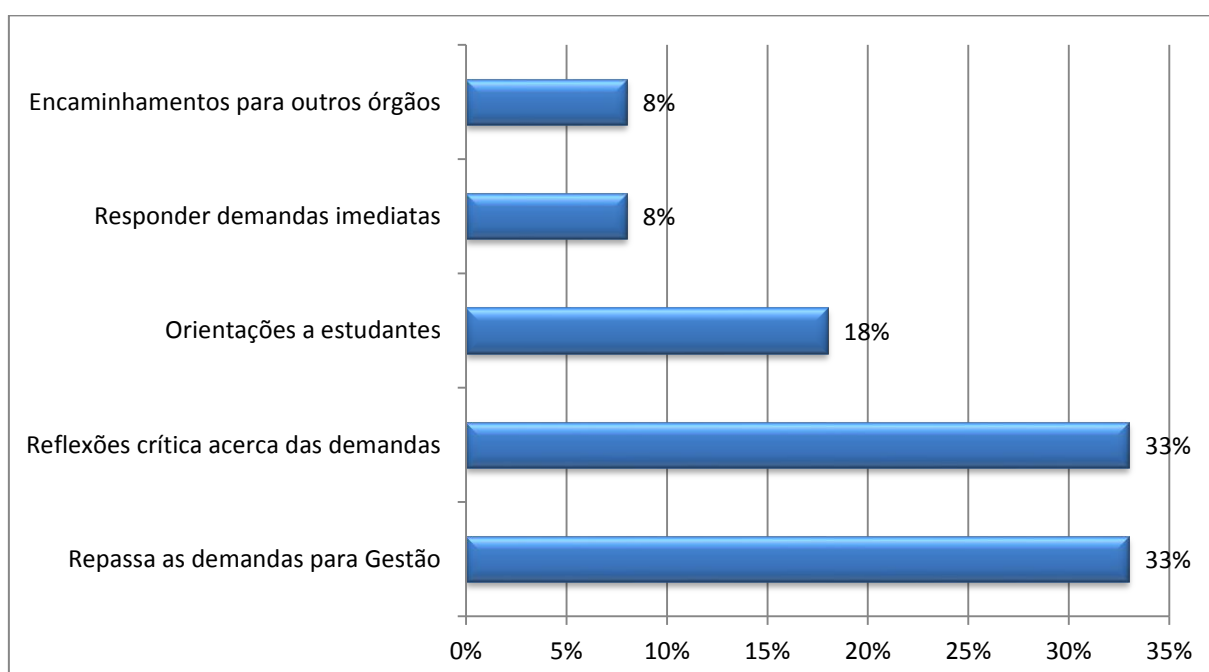
- São demandas que a gente tenta dar conta. As [questões] de acessibilidade é uma delas, como a questão étnico-racial que é uma questão que tem de ser muito trabalhada na universidade e que não existe [essa discussão]. Cada vez mais está se ampliando o número de negros e pardos na universidade, com as cotas. A gente não tem como [dar conta] de tudo. A gente já é extremamente sobrecarregada. Têm ações que a gente deveria fazer [como] se coloca a necessidade da gente trabalhar essa questão das cotas e discutir as questões étnico-raciais. O racismo ainda algo que é bem visível. Eu trabalho com estudantes africanos e acompanho a realidade deles e é bem presente o racismo. Então, vêm surgindo [novas demandas], mas a gente não consegue alcançar, a gente não tem tempo. (Entrevistado/a nº 11).

A ampliação do número de estudantes que conseguem acessar o Ensino Superior demanda também para os assistentes sociais a luta pela ampliação de vagas nos Programas de Assistência estudantil em uma conjuntura de retração de direitos, conforme apontado por 9% (n= 2) das respostas múltiplas dos/as entrevistados/as. Ademias, as possibilidades que se abrem para os assistentes sociais contribuírem para construções coletivas, sobretudo junto ao movimento estudantil foi ressaltado por 5% (n= 1) das respostas múltiplas dos/as assistentes sociais.

No atual contexto pós-moderno depara-se com a idolatria ou a centralidade das individualidades e das subjetividades. Essa característica dos tempos hodiernos provoca nas pessoas – e os estudantes não estão fora desse contexto – um processo de despolitização ou de despreocupação com as questões políticas no sentido de fiscalização dos recursos públicos, de avaliar a ampliação de vagas, de analisar a qualidade dos serviços. Convive-se com o inverso: a preocupação centrada em si mesmo ou com a vida dos outros, sobretudo, de olho na vida do colega que conseguiu determinado benefício e passa acusá-lo e ameaçá-lo de “entregá-lo” para o Serviço Social.

Sem dúvida, a profissão tem elementos analíticos e indispensáveis à crítica da sua atuação e deve se envolver com as pautas dos movimentos sociais. Mas, um dos/as entrevistados/as revela um aspecto sintomático: o da transferência das lutas do movimento estudantil para os assistentes sociais “Uma coisa que eu percebo muito na realidade do *campus* é como se os estudantes demandassem para o Assistente Social a perspectiva de luta que é deles”. (Entrevistado nº 10).

GRÁFICO 6: Demandas da Assistência Estudantil derivadas dos estudantes a luz dos assistentes sociais da UFCG e da UFPB. Paraíba, 2014.



Fonte: Primária. (Respostas múltiplas). (n=10)

Por um lado, retoma-se ao momento de desmantelamento das Políticas Sociais no cenário contemporâneo, marcado por crises do sistema capitalista, pela

hegemonia do capital financeiro, pelos recursos públicos destinados ao pagamento da dívida externa e para financiar os projetos privatistas, dentre outros.

Por outro, nos espaços sociocupacionais os assistentes sociais convivem diariamente com as demandas urgentes, necessárias e muitas das vezes, castradoras de direitos no seu cotidiano. Algo que não tem impacto para as políticas econômicas nacionais, regidas pelo capital financeiro e pelo Estado restrito para o trato da questão social. Nesses espaços sociocupacionais, depara-se com algumas estratégias de encaminhamento das demandas que são postas pelos estudantes no trato da Assistência Estudantil pelas UFCG e UFPB. Os dados expostos no Gráfico 6 revelam o cenário da intervenção dos/as assistentes sociais frente a tais estratégias.

A comunicação com a gestão da Assistência Estudantil esteve presente em 25% (n= 3) das respostas múltiplas dos/as entrevistados/as na perspectiva de repasse dos problemas para as Coordenações de Assistência Estudantil. A reflexão crítica acerca dessas demandas foi ressaltada em 25% (n= 3) das respostas múltiplas no sentido de que, na medida do possível, existem articulações internas (em cada *campus*) e ou externas ao *campus*, mas com profissionais da mesma IFES de modo a refletir e buscar estratégias para dar encaminhamento às demandas postas.

O processo reflexivo, característico das ações socioeducativas, se desenvolve no percurso que o assistente social faz com os usuários para buscar respostas para suas necessidades, imediatas ou não. Pauta-se no princípio de que as demandas que chegam às instituições, trazidas por indivíduos, grupos ou famílias, são reveladoras de processos de sujeição à exploração, de desigualdades nas suas mais variadas expressões ou de toda sorte de iniquidades sociais. Ele tem como objetivo a formação da consciência crítica. Esse objetivo somente, de forma consciente e crítica sua própria concepção de mundo. Ou seja, que se façam sujeitos do processo de construção da sua história, da história dos serviços e das instituições e da história da sua sociedade. (MIOTO, 2009, p. 503).

Outra estratégia de ação foi à orientação aos estudantes pontuada por 18% (n= 2) das respostas múltiplas dadas pelos/as assistentes sociais. Essa estratégia de atuação profissional nos espaços da Assistência Estudantil pode “[...] contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos, [...] também facilitadora de processos

democráticos, garantidores de direitos e de relações horizontais entre profissionais e usuários” (LIMA *apud* MIOTO, 2009, p. 499).

Decerto, algumas situações trazidas pelos estudantes demandam ações profissionais imediatas, aspecto indicado por 8% (n= 1) das respostas múltiplas. Esse mesmo percentual também foi apontado em duas formas de enfrentamento das demandas: encaminhamentos para outros órgãos públicos, a exemplo de articulações com PSF, Centro de Referência da Mulher, CAPS, CRAS, e outros; e o contato com as famílias dos estudantes, mesmo que em sua maioria sejam estudantes de outras cidades do estado da Paraíba e de outros estados da Federação, e, em alguns casos, há estudantes estrangeiros. A depender da situação dos estudantes a articulação com a sua família torna-se imprescindível para o acompanhamento da vida acadêmica e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de expansão da Educação Superior brasileira, segundo Lima (2012) se paramenta em uma racionalidade baseada em dois mecanismos: ampliação do setor privado e a privatização interna das IES públicas, acrescentando-se a esses mecanismos a certificação em larga escala materializada pelo Ensino à Distância (EAD) e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nessa direção, Nascimento (2013) destaca o elemento “Produtividade” como chave-mestra nesse processo de consolidação de ideologias que favorecem as políticas privatistas da contrarreforma universitária. Para essa autora (2013, p. 68),

A nervura dos processos de natureza técnica e ídeopolítica que vem se consolidando no espaço universitário pode ser apreendida, na sua concreticidade, pela mediação da categoria produtividade - termo orgânico ao processo produtivo que é expandido para a esfera da reprodução social. No caso da universidade, as medidas contrarreformistas em curso, instauram a lógica empresarial nos processos de gestão e avaliação desta instituição educacional, fazendo com que os critérios de “produtividade acadêmica” sejam definidos a partir de “valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado”.

Atrelada ao contexto que informa as Políticas Educacionais do Ensino Superior, acresce-se a falsa ideia de democratização do Ensino Superior conforme pontuado por Nascimento (2013). Decerto, o acesso às universidades federais ficou mais próximo de sujeitos que antes não conseguiriam se inserir em algum curso de uma universidade pública. Hoje, sobram vagas! Mesmo que o apelo seja amplo para a entrada de estudantes nas universidades, as vagas não são zeradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelos vestibulares nas universidades que ainda o realizam. O acesso à universidade amplia-se e está garantido, mas, a permanência não.

Desse modo, o que essa ampla “acessibilidade” revela? Uma grave fragilidade demonstrada dentre vários aspectos, cita-se o fato de: os alunos terem dificuldade de acompanhar as disciplinas básicas dos cursos superiores, sendo necessária a recorrência a cursos de verão, cursinhos para nivelamento de conteúdos de modo a tentar subsidiar os estudantes para que eles consigam

acompanhar o curso, em decorrência das fragilidades do ensino médio. Nem sempre essas medidas apresentam êxito, ocasionando assim, a evasão dos cursos.

Os Programas de Assistência Estudantil, por sua vez, para além das questões socioeconômicas exigem pré-requisitos a serem cumpridos, funcionando como condicionalidades para os alunos se manterem nesses Programas, a exemplo de como obter aprovação em determinado número de disciplinas e de créditos cumpridos. Mesmo que parte desses alunos desenvolva atividades extraclasse, parte significativa destes não tem conseguindo cumprir com os pré-requisitos, comprometendo assim a permanência nos programas assistenciais e na universidade.

Sem dúvida, a situação se agrava para aqueles estudantes que mesmo dentro do perfil de corte de renda para inserção nos Programas de Assistência Estudantil não conseguem vagas nesses Programas, dada as ações limitadas dos Programas do PNAES na UFCG e na UFPB, conforme analisado nas falas dos sujeitos entrevistados bem como nos números presentes nos Quadros 05, 06 e 07, sobretudo, o de número 06 que discutiu o acesso e o não acesso aos Programas de Assistência Estudantil.

Embora a COAPE/PRAPE/UFPB não tenha respondido ao instrumental elaborado para este pesquisador, o que impossibilitou o acesso aos dados dos Programas de Assistência Estudantil, no entanto, as informações prestadas pelas entrevistadas e nos dados secundários coletados permitiram avaliar esses Programas, sem prejudicar a intencionalidade desta pesquisa.

Em face das análises realizadas, atestou-se que o alcance das ações de Assistência Estudantil na UFPB se mostra muito aquém do universo de estudantes que a compõe em torno de 32.442 alunos matriculados no período letivo de 2014.2.

Segundo dados do Sistema de Informações da UFPB, no período letivo de 2014.2, essa Universidade tem 40.901 alunos em graduação, sendo 38.877 (95,05%) matriculados e 2.024 (4,95%) não matriculados. Deste total, há 6.435 alunos inseridos na UFPB-VIRTUAL. Por conseguinte, retirados os alunos não matriculados no semestre 2014.2 e os que estão matriculados na Educação à Distância, obtém um total de 32.442 alunos matriculados.

Merece ainda informar que esses alunos de graduação encontram-se distribuídos por *campi*: *campus* sede João Pessoa com 26.515 (68,20%); *campus* Litoral Norte (Rio Tinto e Mamanguape) com 3.253 (8,37%); *campus* de Areia com

1.414 (3,64%) e *campus* de Bananeiras com 1.260 (3,24%), além da UFPB-VIRTUAL com 6.435 (16,55%). (UFPB/NTI, 2014).

De acordo com o Relatório de Gestão da UFPB (2013) existia em 2013, um total de 32.829 estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais e ainda, segundo Relatório, 11.956 alunos foram atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil. Considera-se como universo, os estudantes do ensino de graduação presencial, vez que é uma limitação do PNAES limitar o acesso aos seus Programas os alunos de Cursos de Educação à Distância nem os estudantes dos Programas de Pós-graduação que são mais de 7.000 alunos matriculados. Embora nem todos os alunos da Pós-graduação tenham bolsas para se manter nos cursos, não podem ser inseridos nos programas do PNAES, ainda que demandem inserção nas Residências Universitárias e nos Restaurantes Universitários. Merece registrar que até 2013 existiu a bolsa Reuni destinada aos alunos de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado.

Outra limitação verificada na implementação do PNAES nas duas IFES pesquisadas no estado da Paraíba refere-se à incapacidade atual de executar todos os eixos previstos pelo PNAES. Constatou-se que em sua maioria são desenvolvidas ações no campo da moradia, alimentação, bolsas e timidamente ações pontuais em esporte, assistência medico-odontológica, em pessoas com deficiência, assistência psicológica e pedagógica. Nem de longe, são realizadas ações direcionadas à inclusão digital, cultura e creche.

É marcante tanto por parte dos técnicos, gestores e até mesmo dos estudantes que tentam guardar similitudes com as características da Política de Assistência Social com a Política de Assistência Estudantil. Seja por se imiscuir com a compreensão de favor e clientelismo a partir da utilização dos Programas de Assistência Estudantil, funcionado como moeda de troca, por votos nas eleições para dirigentes das IFES; seja na racionalidade que informa os processos de seleção focalizando nos pobres dentre os mais pobres, requerendo atestados de pobreza, ou em outras palavras, comprovando que o estudante encontra-se em “situação de vulnerabilidade social”.

Os recursos humanos são fundamentais na implementação das ações dos Programas de Assistência Estudantil, no entanto, verificou-se na pesquisa que as equipes técnicas responsáveis pelas ações de Assistência Estudantil são extremamente limitadas, seja no que diz respeito ao número de profissionais, na

variedade de profissionais para o alcance das ações que são diversas, seja no que se refere a determinados espaços sociocupacionais sem as condições condizentes para o atendimento com qualidade junto ao estudante, desrespeitando inclusive as normatizações específicas dos órgãos que fiscalizam o exercício profissional.

Como os sujeitos desta pesquisa foram os/as assistentes sociais da UFCG e da UFPB, embora cumpra reafirmar a importância das demais profissões para a construção do PNAES, destaca-se uma demanda institucional imputada a esse profissional, dentre tantas outras requeridas, que se refere à utilização dos procedimentos técnicos desse profissional para a realização dos estudos socioeconômicos como forma de acesso aos Programas focalistas e seletivos do PNAES. É importante assinalar duas questões, uma que incide sobre a imagem da profissão na instituição universitária e outra que reafirma o compromisso do projeto ético-político do Serviço Social articulado à luta de políticas sociais universalistas.

A primeira situação é perceptível dada que os/as assistentes sociais por inúmeros motivos são requeridos nos Programas de Assistência Estudantil para selecionar os pobres dentre os mais pobres, tendo de criar estratégias excludentes e discriminatórias para atestar a situação socioeconômica do estudante, em razão dos poucos assistentes sociais impossibilita realizar a análise documental e as visitas domiciliares. Essa postura profissional traz repercussões sérias para a imagem da profissão na comunidade universitária, sobretudo junto aos estudantes que vêem o assistente social como o fiscal, a pessoa que corta, que monitora a vida pessoal dentre outros aspectos humilhantes para a profissão. Os estudantes não detêm conhecimento crítico para realizar uma mediação sobre a questão estrutural que perpassa a Política de Assistência Estudantil, ainda que esta seja regulamentada por Decreto Presidencial; seja porque realmente se configura como uma Política Social que por ter um corte de renda como forma de acesso, possua um caráter focalista e seletivo.

A segunda questão requer do assistente social o deslindamento das reais intenções que perpassam os programas institucionais, para tanto, exige uma aproximação com o movimento estudantil de modo a agregar forças pela luta de uma assistência estudantil que garanta a permanência dos estudantes nas universidades públicas na defesa da universalidade das ações do PNAES. Essa postura profissional vem ao encontro dos princípios defendidos pelo projeto ético-político do Serviço Social em defesa da radicalidade democrática.

Para além desses aspectos tratados abreviadamente, destaca-se outra questão relevante: a falta de planejamento participativo em torno das ações de Assistência Estudantil cuja gestão se processa de forma centralizadora. As equipes técnicas que atuam na Política de Assistência Estudantil, bem como os estudantes e demais segmentos da comunidade universitária são alijados do processo de decisão sobre os Programas, suas prioridades, os recursos financeiros envolvidos, enfim as informações de gestão não são publicizadas pela UFCG e pela UFPB de modo a garantir uma implementação transparente das ações de Assistência Estudantil. Como exemplo, cita-se o processo de coleta de dados desta pesquisa que se deparou com o total desconhecimento dos /as profissionais que não sabiam informar com precisão as ações planejadas, os recursos financeiros envolvidos, os programas existentes, dentre outras questões alusivas ao contexto da sua atuação.

Merece evidenciar, a postura de desrespeito da COAPE e da PRAPE/UFPB em negar repassar as informações solicitadas e necessárias a este trabalho de pesquisa, a exemplo do valor financeiro destinado para o exercício de 2014, os Programas de Assistência Estudantil e o número de estudantes inseridos nesses Programas. Decerto, tal postura fere a Lei da Transparência Pública, a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Em seu Parágrafo único. Subordinam-se ao regime desta Lei:

- I - os órgãos públicos integrantes da administração direta dos Poderes Executivo, Legislativo, incluindo as Cortes de Contas, e Judiciário e do Ministério Público;
- II - as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2011, p.01).

Com base nos aspectos discutidos no decorrer deste trabalho, atestam os “(des) caminhos da assistência estudantil”, nos termos de Kowalski (2012), bem como o “caráter subsidiário” da Assistência Estudantil para a contrarreforma universitária, conforme Nascimento (2013). Esses aspectos também ratificam outras características da Política Nacional de Assistência Estudantil Brasileira que se

configura como uma assistência estudantil limitada e focalista, afastada do caráter universalista que o sentido Política enseja, o que a torna um discurso falacioso. *Falacioso* porque ilude o estudante que pautado no discurso democratizante da Política de Educação ao garantir o acesso universal, por meio do ENEM/SiSu, mas, ao chegar nas universidades, o estudante não encontra subsídios que garantam a permanência, sobretudo, para àqueles que precisam e que estão dentro do perfil estabelecido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Desse modo, depara-se com uma Política *limitada* em face do o não alcance de todos os eixos de atuação previstos no referido Decreto (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). Além de *focalista* em decorrência do corte de renda regulado pela renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, além de outros critérios excludentes que as instituições criam.

Enfim, esses aspectos citados anteriormente e detectados no processo da análise teórica, documental e dos dados empíricos permitiram responder as questões de pesquisa que orientou a coleta, a sistematização, a análise e a elaboração desta Dissertação de mestrado, conforme segue:

1. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é estruturado por áreas de atuação: I- moradia estudantil, II- alimentação, III- transporte, IV- atenção à saúde, V- inclusão digital, VI- cultura, VII- esporte, VIII- creche, IX- apoio pedagógico e X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação de acordo com o artigo 3º, inciso 1º do decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Nesse sentido, questiona-se a existência dessas áreas na UFCG e na UFPB. Quais são as áreas operacionalizadas? Como são implementadas?
2. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aprovado pelo Decreto Presidencial nº 6.096/2007, tem em suas diretrizes a proposta de reduzir a evasão, favorecendo a ocupação de vagas ociosas, apresentando também a ampliação de vagas para a Assistência Estudantil. Verifica-se na realidade das duas universidades federais um alto índice de evasão nos cursos de graduação. Desse modo, indagam-se as possibilidades de fortalecimento do Reuni pelo PNAES? Quais os processos quantitativos de

demandas que o Reuni colocam para os Programas de Assistência Estudantil? O que o Reuni designa financeiramente para o custeio e manutenção desses Programas?

3. Diante dos elementos conjunturais e estruturais que incidem na Política de Educação Superior, ancorados pela recente reforma universitária, sob a lógica do Reuni e do próprio PNAES discutem-se as formas de atendimento frente às demandas trazidas pelos estudantes e pelos profissionais assistente sociais. Como são absorvidas as demandas dos estudantes e dos assistentes sociais?

Assim como as demais Políticas Sociais, a de Assistência Estudantil se insere em uma conjuntura marcada pela mercantilização, precarização e balcanização dos serviços, e uma de suas expressões é a transferência desses serviços sociais para o atendimento tutelado pelo mercado. Dentre tais serviços, a Educação brasileira nos últimos anos constitui em alvo prioritário da mercantilização, sobretudo, devido à insistente iniciativa do Estado de efetivar a reforma da educação no país em todos os níveis de ensino, em especial no ensino superior.

Nesses últimos anos, depara-se com o crescimento exponencial das unidades de ensino superior a partir da reforma universitária, calcado em um cariz funcional à reprodução do capital, a partir do sucateamento das instituições públicas de ensino, da proliferação de instituições privadas e principalmente a partir do espraiamento das unidades de ensino pautadas na modalidade de educação à distância.

Acresce-se ainda a despreocupação com a função social da universidade enquanto produção de conhecimento e socialização desta para sociedade; a dissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão; a produção do conhecimento direcionado aos projetos e planos de grandes corporações capitalistas; e, o revigoramento conservador de referenciais que capitulam e reafirmam no plano teórico o presente momento.

Nesse contexto, retomam-se as considerações de Frigotto (2006) e Almeida (2000) para reafirmar o compromisso que a educação brasileira tem com o grande capital ao forjar a construção de profissionais mal preparados, desprovidos de criticidade, voltados para o imediato. Trata-se da busca pelo consenso ativo da população para os projetos privatizantes do FMI, Banco Mundial e outros órgãos de fomento, por meio da falácia da acessibilidade, da capacitação, da cruel lógica neoliberal onde o indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento. Mészáros

(2008, p. 47) pontua considerações críticas dessa racionalidade que permeia a educação e propõe a radicalidade para a transformação da educação.

O que precisa ser confortado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.

A resistência é uma maneira de não pactuar com determinados modelos postos, e a qualificação profissional, o deslindamento do real institucional por meio de pesquisas e estudos dá concretude e amplia as possibilidades de construir uma educação mais próxima da construção de seres que pensam e refletem o mundo em que estão inseridos. Nesse entendimento, ressalta-se Mézaros (2008, p. 47) “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”. Fica assim o convite para os/as assistentes sociais, outros profissionais, gestores da Assistência Estudantil, além dos estudantes de modo a avançar para uma Política de Assistência Estudantil que tenha como base construções coletivas, relações horizontalizadas, transparência no gerenciamento das ações e, sem dúvida, agregar forças para regulamentação da assistência estudantil como política de Estado, embalada na perspectiva de garantia de direito e na defesa da universalidade, em face da importância para os estudantes e para educação brasileira.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Andre Koutchim de; MELO, Ricardo Pereira de. **Um breve histórico da teoria das “ondas longas” do capitalismo:** Kondratieff, Mandel e Arrighi.

Disponível em:

<http://www.gpepsm.ufsc.br/index_arquivos/ALMEIDA_AK&MELO_RP.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2013.

ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueirêdo de. **Avaliação da Gestão das Políticas Públicas Sociais:** uma contribuição metodológica a partir da aplicação do sistema de indicadores sociais. I CONGRESSO DO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA. Brasília, 2008.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas Setoriais e por segmento – Educação. In: **Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais.** Brasília CFESS/ ABEPSS – CEAD/ UnB, Módulo III, 1999.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Análise Do Projeto De Lei Nº 7200/2006: A Educação Superior Em Perigo!**

Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/analise_PL7200_06.pdf>. Acesso em: 16 fev.2014.

ANDRADE, Mariana. Alves de.; MELO, Edivânia. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org). **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

ANTUNES. Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A Assistência ao estudante da Residência Universitária e sua trajetória na UFPB.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS/UFPB. João Pessoa-PB: 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEHRING, Elaine Rosseti. Crise do capital, fundo público e valor. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. C. T. (Orgs.). **Capitalismo em crise:** política social e direitos. São Paulo, Cortez, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra- reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. Crise do Capital, fundo público e valor. In: **Capitalismo em crise:** política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. Trabalho e Seguridade Social: o neoconservadorismo nas políticas sociais. In: BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Maria Helena Tenório de. (Orgs). **Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti; RAMOS, Sâmia Rodrigues. **O Protagonismo da ABEPSS no passado e no presente: 30 anos de lutas**. In: CFESS (Org.). CRESS-SP 9ª Região, ABEPSS e ENESSO (Co-organizadores). Congresso da Virada – 30 anos 1979-2009 “Começaria tudo outra vez se preciso fosse”. Brasília: CFESS, 2009.

BELLONI, Isaura *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo, Cortez, 2000.

BOSCHETTI, Ivanete. A seguridade social na América Latina. In: **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Lei da Transparência Pública. Disponível em:**
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>

BRASIL. Presidência da república. **Decreto nº 5.025 de 14 de setembro de 2004**. Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >.

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/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>

BRASIL. Presidência Da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

CANTALICE, Luciana B. de O. **Incidências Pós-modernas na Produção do Conhecimento em Serviço Social.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGSS/UERJ, 2013. 286p.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da Questão Social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELO, Rodrigo. O Novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 112, (Outubro/dezembro), São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: **Política Social no capitalismo:** tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais - Uma Abordagem Conceitual.** 2006. Disponível em: <<http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf>> Acesso em: 01 jun.2014.

CAVALCANTI, Soraya Araújo Uchoa. Reforma do Estado e Políticas Sociais no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade.** n 68. São Paulo: Cortez, 2001.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde.** Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília-DF: CFESS, 2010.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília-DF: CFESS, 2011.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução CFESS Nº 273 de 13 março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social e dá outras providências.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução nº 493/2006 de 21 de agosto de 2006**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Disponível em:
<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf> Acesso em: 05 mai.2014.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na área Sociojurídica**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília-DF: CFESS, 2014.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília-DF: CFESS, 2013.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999.

CHESNAIS, F. O capitalismo tentou romper seus limites históricos e criou um novo 1929, ou pior. **Revista Herramienta**. 2008.

CIGNOLI, A. A Política de educação. In: **Estado e Força de Trabalho: Introdução à política social no Brasil**. Ed. Brasiliense, 1985.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 106. São Paulo: Cortez, 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do Reuni: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Rio de Janeiro, 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; THOMAZ DA SILVA, Matheus. **Plano Nacional de Assistência Estudantil e a Expansão de vagas nas universidades federais: abrindo o debate**. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril de 2012 – UFSC – Florianópolis – SC, 2012.

COMBESSIE, Jean-Claude. **O Método em Sociologia – como é, como faz.** São Paulo: Ed. Loyola. 2004.

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

DIÁRIO CATARINENSE. **Presidente Dilma sanciona lei que cria as Universidades Comunitárias.** 14/11/2013. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/vestibular/noticia/2013/11/presidente-dilma-sanciona-lei-que-cria-as-universidades-comunitarias-4333615.html>>, Acesso em: 16 fev.2014.

DURIGUETTO, Maria Lucia; MONTAÑO, Carlos. **Estado, Classe e Movimento Social.** São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 5)

ESPING- ANDERSEN, Gosta. As três economias Políticas do Welfare State. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n. 24, São Paulo: CEDEC, 1991.

FAHEL, Murilo Cássio Xavier; MORAIS, Thais; FRANÇA, Bruno Cabral. **O Impacto do Bolsa Família na Inclusão Educacional:** análise da matrícula escolar em Minas Gerais. ANAIS DO I CIRCUITO DE DEBATES ACADEMICOS – CODE 2011. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo21.pdf>> Acesso em: 23 mai.2014

FALEIROS. Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Módulo 3. UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância. Brasília, 2000.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Volume 20, n. 59, Outubro de 2005.

FÁVERO, Eunice Terezinha. O Estudo Social: Fundamentos e particularidades de sua construção na Área Judiciária. In: **O Estudo Social em Perícias, Laudos e Pareceres Técnicos:** Contribuição ao debate no Judiciário, Penitenciário e na Previdência Social. 8 ed., CFESS: Cortez Editora, 2008.

FIORI, Jose Luis. **60 lições dos 90:** Uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Recorde, 2002.

FLICK, Uwe. Entrevistas semiestruturadas. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução de Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2004.

FONAPRACE - FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista Comemorativa 25 anos: Histórias,**

memórias e múltiplos olhares. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. UFU, PROEX: 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Claudia. O caráter reificado da modalidade de enfrentamento da questão social no campo contraditório de negação e afirmação de direitos In: FORTI, Valéria et ali. (Orgs.) **Nova Coletânea de Serviço Social. Direitos Humanos e Serviço Social: Polêmicas, Debates e Embates.** Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Relatório “De olho nas Metas 2012”.** 2013. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/65416/relatorio-todos-pela-educacao-evidencia-contexto-educacional-favoravel-na-paraiba.html>> Acesso em: 18 jul.2014.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público -reserva de cargos e empregos públicos - administração pública direta e indireta.** Editora UCG. 2006. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/pcd-direito-concurso-publico.pdf>>, Acesso em: 13 jun.2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18 ed. São Paulo-SP: Loyola, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **Serviço social em Tempo de Capital Fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011.** Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2011. Brasília, abril de 2013.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais,** Brasília: CFESS, 2009.

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

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França, Brasil. **Revista Brasileira das Ciências Sociais**, volume 18, nº 51 fevereiro 2003.

LAVINAS, Lena. Painel: **O que as avaliações recomendam para a melhoria e a expansão dos programas e Financiamento dos programas**. Conclusões e recomendações para os poderes Legislativo e Executivo. SEMINÁRIO NACIONAL RENDA MÍNIMA VINCULADA À EDUCAÇÃO. Câmara dos Deputados, Brasília, 2000.

LEHER, Roberto. Enem: **O que é comodificado é mercadoria**. 25 de Novembro de 2009. Disponível em <<http://www.mepr.org.br/noticias/educacao/290-enem-o-que-e-comodificado-e-mercadoria.html>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso à Luís Inácio Lula da Silva. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF. Niterói, 2005.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: FORTI, Valeria *et al* (Coords). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2012.

LISBOA, Carla. Reuni expande a precarização nas universidades: Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior das 5 regiões do País denunciam o mau funcionamento e as péssimas condições de trabalho. **Revista Especial do Andes – SN**: Dossiê Nacional 3, precarização do trabalho docente II, Brasília, novembro 2013.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARANHÃO, Cézar Henrique. Capital e Superpopulação Relativa: em busca das raízes contemporâneas do desemprego e do pauperismo In: BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Maria Helena Tenório de. (Orgs). **Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2010.

MARANHÃO, Cézar Henrique. Desenvolvimento social como liberdade: Amarthya Sen e a renovação das promessas liberais. In: MOTA, Ana Elizabete. (Org.) **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia**: crescimento e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: Instrumento de Gestão Universitária. Vila Velha/ES: Editora Hoper, 2007.

MARIZ, Suellem Dantas. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e suas contribuições para a efetivação do direito de acesso e**

permanência à/na Universidade: o caso da UFPB. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UFPB. 2012.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. **O Exercício Profissional dos Assistentes Sociais na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.** Monografia do Curso de Especialização em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: UnB, 2010.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. **O exercício profissional dos assistentes sociais na Política de Assistência Estudantil das Universidades Federais da Paraíba.** João Pessoa: UFPB/PPGSS, 2011. (Projeto de Pesquisa).

MARTINEZ, Milena. **Reuni:** um projeto de desconstrução. In: **Dossiê Nacional 3 ANDES – SN:** Precarização das condições de trabalho I. Revista Andes, abril 2013. Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf>> Acesso em: 21 mai.2014.

MARTINS, Aline de Carvalho. Risco Social: terminologia adequada para proteção social? **Revista em Pauta**, 1º semestre, nº 29, v 10. Rio de Janeiro, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do REUNI.** Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>

MÉSZAROS, István. **A Educação para Além do Capital.** Boitempo Editorial, São Paulo-SP, 2008.

MÉSZAROS, István. Economia, política e tempo disponível: para além do capital. **Revista Margem Esquerda:** ensaios marxistas. São Paulo, n. 01, p. 93-124, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital.** Boitempo Editorial, São Paulo-SP, 2002.

MIGUEL, Renata Nóbrega. **A Expressão do neoconservadorismo pós-moderno na Política de Assistência Social Brasileira.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

MIOTO, Regina Célia. Estudos socioeconomicos. In: **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. O Serviço Social no contexto das transformações societárias. Unidade V. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD-UnB, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. Questão Social e Serviço Social: um debate necessário. In: MOTA, A.E (Org.). **O mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do Capital, Fragmentação do Trabalho e Serviço Social. In: **A Nova fábrica de consensos**. 4 ed. Cortez, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência Estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social, UFPE. Recife, 2013.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**. n.111, p. 413-429. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós- 64. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III ENCONTRO INTERNACIONAL “CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE”. Serpa, 30, 31 de outubro e 1º de Novembro de 2010.

NETTO, José Paulo; Braz, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1)

OLIVEIRA, Francisco de. O Surgimento do Antivalor: Capital, Força de Trabalho e Fundo Público. **Novos Estudos CEBRAP**. n 22, 1988.

PETRELLA, Ricardo. O Desmanche do Estado. **Cadernos de leitura**. Edição especial, n 2, São Paulo: Polis, janeiro 2001.

PINHEIRO, Luiz Umberto. **Universidade dilacerada**: tragédia ou revolta? Tempo de reforma neoliberal. Salvador: L.U. Pinheiro, 2004.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves. **A Assistência Estudantil no contexto da Reforma do Ensino Superior**. XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL – ENPESS, 2012.

PISCO, Luís Augusto. A avaliação como instrumento de mudança. **Ciência e Saúde Coletiva**, vol.11, n.3, p. 566-568. 2006.

POLANYI, KARL. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RODRIGUES, Marlene Teixeira. Equidade de gênero e transferência de renda – reflexões a partir do Programa Bolsa Família. In: **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público e Políticas Sociais na Crise do Capitalismo. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 104, p. 605-631, out./dez.2010.

SANTOS, Josiane dos Soares. **Questão Social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 6)

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Revista Poíesis Pedagógica**. V.8, N.2, pp.4-17ago/dez,2010.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no Século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. **Construindo uma abordagem participativa para avaliação de Políticas e Programas Sociais**. In: CONGRESSO OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION. Rio de Janeiro, 2009.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação de Mestrado. CCJES/MPS/UCP. Pelotas: 2012.

SIPE-BRASIL. **Sistema de Informação do Perfil do Estudante**. Disponível em: <<http://sipe.ufms.br>> Acesso em: 03 de agosto de 2014.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

TANEZINI, Thereza R. Z. Parâmetros teóricos e metodológicos para análise de políticas sociais. **Revista Ser Social**. nº 14, jan/jun. p.13-44. Brasília: UNB, 2004.

TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: CFESS (Org.). **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distancia, 2010.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Estatuto da Universidade Federal de Campina-Grande**. 2002

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2004

UFCG. Universidade Federal De Campina Grande. **Dados e Estatísticas**. 2014. Disponível em: <www.pre.sti.ufcg.edu.br/dados_e_estatisticas> Acesso em: 03 out. 2014.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Proposta da UFCG ao Reuni**. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/reuni/proposta_reuni.pdf> Acesso em: 17 mai.2014

UFPB. PRAPE. **Orientações sobre o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC G)**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/?q=node/22>> Acesso em: 05 jul. 2014.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2010

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Sistema de Informação da UFPB**. 2014. Disponível em: <www.ufpb.br/ntiufpb>. Acesso em: 03 out.2014.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Relatório Sintético do REUNI**. 2013.

ULTIMO SEGUNDO. Enem 2013 tem recorde de 7,17 milhões de inscritos confirmados. **iG São Paulo. 07/06/2013**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2013-06-07/enem-2013-tem-recorde-de-717-milhoes-de-inscritos-confirmados.html>> Acesso em: 12 jun. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação**; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

WERNECK VIANA. Maria Lúcia. T. O processo de americanização da proteção social para os brasileiros In: **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil**: estratégias de bem-estar e políticas públicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Revam: UCAM, IUPERJ, 2000.

WIKIPÉDIA. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio> Acesso em: 23 mai.2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TLCE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADEMICO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLCE

Esta pesquisa intitula-se “O Programa Nacional de Assistência Estudantil a partir da análise dos assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)” e está sendo desenvolvida por Sebastião Rodrigues Marques, aluno do Curso de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba –UFPB, sob orientação da Profª Drª Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida. A finalidade desta pesquisa é avaliar a política de assistência estudantil implementada na Universidade Federal de Campina Grande e na Universidade Federal da Paraíba sob a perspectiva técnica dos assistentes sociais.

É possível que não haja qualquer benefício direto por sua participação nesta pesquisa, entretanto, mesmo o (a) senhor (a) ou outras pessoas poderão ser beneficiados pelos resultados.

A sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio do agendamento de entrevista no espaço socioocupacional do profissional, no dia e horário que sejam convenientes para o (a) senhor (a), onde o pesquisador se fará presente para aplicar o roteiro de entrevista, por meio de uma conversa, que se autorizada, será gravada. Portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações requeridas. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver em qualquer momento desistir da participação, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na instituição.

Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada, como também sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e publicar em revista da área de humanas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Para outros esclarecimentos, disponibilizamos o endereço e contatos telefônicos do Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB (Centro de ciências da Saúde – Bloco Arnaldo Tavares 1º andar/ sala 812. Campus I Bairro: Cidade Universitária – João Pessoa-PB. CEP: 58059-900 Fone: (83) 32167791 Fone/fax: (83) 32167791 CNPJ: 24098477/0001-10 Email:eticaccsufpb@hotmail.com Horário de atendimento ao público: das 8:00 às 12 horas / 14:00 às 16:00h

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa-PB: ____/____/2013

Assinatura do sujeito da pesquisa

Telefone para contato: _____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS ACERCA DOS TÉCNICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADEMICO

PROJETO DE PESQUISA: *O Programa Nacional de Assistência Estudantil a partir da análise dos assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).*

PESQUISADOR/MESTRANDO: Sebastião Rodrigues Marques

FORMULÁRIO DO/A TÉCNICO/A ¹⁰⁸

I – Dados Pessoais

1 – Sexo: () Feminino [1] () Masculino [2]

2 – Etnia/Cor: () Branca [1] () Negra [2] () Parda [3] () Amarela [4]

3 – Portadora de deficiência: () Sim [1] () Não [2]

4 – Em caso de deficiência, identificar: () Física [1] () Auditiva [2] Outra [3]: _____

5 – Idade: (..) 20-29 anos [1] (..) 30-39 anos [2] (..) 40-49 anos [3] (..) 50-59 anos [4] (..) + de 60 anos [5]

6 – Estado Civil: () Solteiro [1] () Divorciado [2] () Casado [3] () Viúvo [4] () Relação estável [5]

7 – Naturalidade: (..) Paraibana [1] (..) Outra [2]: _____

8 - Religião: (..) Católica [1] (..) Evangélica [2] (..) Espírita [3] (..) Outra [4] _____

9 – Local de moradia: Bairro/ Cidade (origem): _____

10 - Local atual do local de trabalho: /Cidade e Estado: _____

11 – Filho/s: () Sim [1] Não [2]

12 – Em caso da existência de filhos, quantos: () 01 filho [1] () 02 filhos [2] () Outro [3] _____

¹⁰⁸ A elaboração deste instrumento de coleta de dados baseia-se no PROTOCOLO DE PESQUISA do Sistema de Indicadores de Avaliação de Políticas Sociais (SIAPS), patenteado pelo CNPq e de uso exclusivo do SEPACOPS / DSS / CCHLA / UFPB.

II - Dados Profissionais

- 13 – Formação Profissional: () Assistente Social [1] () Outra: _____
- 14 – Ano de Formatura: _____
- 15 – Instituição de Ensino: (..) UFPB [1] (..) UEPB [2] (..) UFCG [3] (..) Outra [4]: _____
- 16 – Curso de pós-graduação: () Sim [1] () Não [2]
- 17 – Em caso de pós-graduação, especificar o nível: () Especialização [1] () Mestrado Acadêmico [2] (..) Mestrado Profissional [3] () Doutorado [4] () _____
- 18 – Área da formação: (..) Saúde [1] (..) Social [2] (..) Educação [3] (..) Gestão [4] (..) Outra [5] _____
- 19 - Instituição promotora da pós-graduação: (..) UFPB [1] (..) UEPB [2] (..) UFCG [3] (..) UNIPÊ [4] (..) Outra [5]: _____
- 20 - Recursos financeiros utilizados para a pós-graduação: () Próprios [1] () Públicos [2] () Instituição de Trabalho [3] () Outros [4]: _____
- 21 - Curso de curta duração: () Sim [1] () Não [2]
- 22 - Em caso de curso de curta duração, a periodicidade: () Fixa [1] () Eventual [2]
- 23 – Em caso da periodicidade fixa do Curso: () Anual [1] Bianual [2] () Outra [3] _____
- 24 – Área do Curso de curta direção: () Saúde [1] () Social [2] () Educação [3] () Gestão [4] () Outra [5]: _____
- 25 – Instituição promotora do Curso de curta direção. () UFPB [1] () UEPB [2] () UFCG [3] () UNIPÊ [4] () Outra [5]: _____
- 26 – Recursos utilizados para Curso de curta direção. () Próprios [1] () Públicos [2] Instituição de Trabalho [3] () Outros [4]: _____

III - Dados Funcionais

- 27 – Função exercida na instituição: _____
- 28 – Forma de ingresso na instituição: () Concurso público [1] () Indicação [2] () Contrato temporário [3] () Voluntário [4] (..) Outra [5]: _____
- 29 – Condição de trabalho na instituição: () Satisfatória [1] () Pouco satisfatória [2] () Não Satisfatória [3] (..) Outra [4]: _____
- 30 – Vínculo empregatício: (..) Fixo/Estável [1] (..) Temporário/Precarizado [2]
- 31 – Tipo de vínculo: () Celetista [1] () Regime Único [2] () Terceirizado [3] () Prestador de Serviço [4] () Outro [5] Especificar: _____
- 32 – Carteira de Trabalho assinada: () Sim [1] () Não [2]

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADEMICO

PROJETO DE PESQUISA: *O Programa Nacional de Assistência Estudantil a partir da análise dos assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).*

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1º EIXO: REFORMA UNIVERSITÁRIA X REUNI X PNAES

01 – Como você concebe o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)?

02 - Como você define o REUNI?

03 - Qual a vinculação entre o PNAES e REUNI?

04 - Quais os marcos normativos que disciplinam o PNAES?

05- Quais as repercussões da reforma universitária para as Políticas Sociais e em especial para o PNAES?

06 - Existe cobertura das demandas trazidas pelos estudantes pelas ações do REUNI? () Sim () Não

07 - Quais as demandas que o REUNI coloca para a assistência estudantil?

08 - Como tais demandas repercutem para o assistente social?

09 - Financeiramente, quais os investimentos para a assistência estudantil?

2º EIXO: PROGRAMAS E AÇÕES DA ASSISTENCIA ESTUDANTIL DA UFCG E DA UFPB¹⁰⁹

10 - Organização administrativo-institucional dos Setores de assistência estudantil: () Diretoria [1] () Divisão [2]

() Gerência [3] () Coordenação [4] () Setor [5] () Outros [6]: _____

¹⁰⁹ A elaboração deste eixo investigativo baseia-se no PROTOCOLO DE PESQUISA do Sistema de Indicadores de Avaliação de Políticas Sociais (SIAPS), patenteado pelo CNPq e de uso exclusivo do SEPACOPS / DSS / CCHLA / UFPB.

11 – Existência de parcerias () Sim [1] () Não [2]

Governamentais	Não-governamentais

12 – Projetos, programas e ações sociais implementados pela Assistência Estudantil de cada campus. Especificar:

PROGRAMAS	OBJETIVO GERAL	USUÁRIO	
		SEGMENTO	QUANTIDADE
PROJETOS	OBJETIVO GERAL	SEGMENTO	QUANTIDADE
AÇÕES	OBJETIVO GERAL	SEGMENTO	QUANTIDADE

Observação: As ações desenvolvidas pelas coordenações gerais de apoio ao estudantil devem ser especificadas.

13 - Quais as atividades de Assistência Estudantil, desenvolvidas pela CAE e/ou COAPE?

Especificar: _____

14 - Como ocorre o processo de seleção dos alunos para inserção nos programas de Assistência Estudantil?

15 - Quais as atividades de Assistência Estudantil, desenvolvidas pelo campus?

Especificar: _____

16 - Como ocorre o processo de seleção dos alunos para inserção nos programas de Assistência Estudantil?

17 - Existe a interferência de outros setores e/ou pessoas influentes na instituição e fora dela nos resultados das seleções socioeconômicas? () Sim () Não

18 - Em caso positivo, especifique como ocorre e a sua análise acerca desse processo:

19 - Como você avalia a existência desses programas (especificar detalhes de cada uma)?

20 - Qual o perfil do estudante para ser inserido nos programas de Assistência Estudantil da UFCG/UFPB?

21 - As atuais ações de assistência ao estudante desenvolvidas no campus atende as todas as dimensões da assistência ao estudante presentes no PNAES? () Sim () Não

22 - Quais outras ações de Assistência Estudantil que deveriam ocorrer e porque não ocorre. Especificar:

23 - Você conhece o Sistema de Informação do Perfil do Estudante (SIPE)? () Sim () Não

24 - As informações do SIPE são utilizadas pela CAE e/ou COAPE? () Sim Especificar como: _____ () Não () Não sabe

25 - As informações do SIPE são utilizadas pelos setores de Assistência Estudantil para definições de ações nos campi? () Sim Especificar como: _____ () Não () Não sabe

26 - Existe planejamento integrado das equipes que conduzem as atividades de Assistência Estudantil junto às coordenações gerais de assistência ao estudante? () Sim () Não Por que?

27 - Quais os profissionais que compõem a equipe para o desenvolvimento das atividades de Assistência Estudantil?

28 - Como é o local de atendimento? () Ruim () Bom () Satisfatório

29 - Existe um canal de dialogo com o DCE e ou representação estudantil em cada campus para o trato de questões acerca da Assistência Estudantil? () Sim () Não Especificar: _____

30 - Quais as repercussões do ENEM para a Assistência Estudantil?

31- Existe padronização das ações da assistência estudantil nos campi da Universidade? () Sim () Não

32 - Em caso negativo, especifique o porquê?

3º EIXO: ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS PROGRAMAS DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL

33 - Você conhece os subsídios para atuação dos assistentes sociais na Política de Educação? () Sim () Não

34 - Comente aspectos importantes desse Documento.

35- Qual a importância do Serviço Social no PNAES?

36- Quais as requisições profissionais demandas pela UFCG/ UFPB para o assistente social?

37- Como são desenvolvidas as atividades do assistente social. Especificar cada uma:

38- Você conhece o Projeto Ético-político do Serviço Social? () Sim () Não

39 – Faça considerações acerca do mesmo.

40 - Existe vinculação do Projeto Ético-político do Serviço Social com o PNAES? () Sim () Não
Especifique: _____

41- Descreva como ocorre o atendimento dos assistentes sociais junto aos alunos.

42 - Como são incorporadas pelos assistentes sociais as demandas levantadas pelos estudantes?

43- Como você avalia as instalações prediais dos equipamentos (residências e restaurante universitário)?

() Ruim () Bom () Satisfatório

Especifique: _____

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do Entrevistador

ANEXOS

ANEXO A - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO CEP/UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 7ª Reunião realizada no dia 22/07/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “O PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DA ANÁLISE DOS ASSISTENTES SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA” do Pesquisador Sebastião Rodrigues Marques Prot. nº 0289/13. CAAE: 14582113.3.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr. Riane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

ANEXO B - QUADRO: Síntese dos Marcos Normativos da Reforma Universitária de Collor a Lula.

Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992)	Governo Itamar Franco (1993-1994)	Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)	Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2004)	Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2005-2010)
Programa setorial de ação (1991-1995): equidade, eficiência e competitividade da educação. Ações: 1.PEC n 56/91: “Abertura da economia brasileira e universidades”. (Propunha um percentual fixo do orçamento da União para financiamento das IFES, implicando mudanças na autonomia universitária) 2.Emenda constitucional (transformar as universidades em organizações, retirando a condição de servidor público-desregulamentação de direitos). 3.Desnacionalização de setores estratégicos do país- “bandeira privatista”. Política da ciência e tecnologia- Lei da informática, n 8.248/1. 4.Proposta de extinção de Capes e do Inep- Estímulo para adequação da	Plano decenal da educação para todos (1993-2003), reafirma políticas de organismos internacionais. Ações: 1.Criação do Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras Paiub, (conforme a lógica de modernização conservadora das IES públicas); 2.Lei n 8.958/94 (captação de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas, desresponsabilizando o Estado- Constitui as Fundações); 3.Fim da reserva de mercado da Informática; 4.Protocolo entre MEC e Ministério das Comunicações para criação e	A bandeira da reforma: MARE (Bresser Pereira); LDB (Lei 9394/96); Aprovação com vetos do Plano Nacional de Educação (PNE- 1997) Estratégias: 1.Diversificação das IES e das suas fontes de financiamento; 2.Diversificação das instituições e cursos de nível superior; 3.Privatização interna das universidades públicas; 4.Implementação do uso das TIC via EAD. Ações: 1.São mais de vinte e seis ações que indicam a reformulação da ESB no governo FHC, vão desde a elaboração de Programas, passando por PEC, Medidas Provisórias, Planos, até a promulgação de leis.	Estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e execução da educação; abertura do setor para a participação de grupos estrangeiros; estímulo ao EAD; autonomia significa o autofinanciamento da IFES. Cristovam Buarque (2003/04): A questão do acesso ao ensino superior e o seu financiamento; o EAD como democratização do acesso e estratégia de formação de professores e formação continuada; o debate sobre a inclusão social; a refundação da universidade; a participação do capital estrangeiro; política de avaliação do MEC. Tarso Genro (2004/05): construção do pacto social na educação; aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privada, retoma o conceito de público não-estatal	Fernando Haddad (2005/10): - Proposta de Reforma a “conta-gotas”. É apresentado aos brasileiros uma 4 versão do Projeto de Lei da Reforma Universitária PL n 7.200/2006, que atualmente (2011) tramita no Congresso; - É instituído o REUNI, pelo Decreto N 6.096 de 24/04/2007; - A assistência estudantil é “coroada” como políticas públicas, por meio da promulgação do PNAES- Portaria Normativa n 39 de 12/12/2007; - Aprovado em 2008 o PL n 3627/2004 que regulamenta a reserva de 50 do total de vagas nas IFES para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, é reservada uma quantia mínima de vagas para o aluno que se autodeclarar negro ou indígena. - Informatização no sistema

Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992)	Governo Itamar Franco (1993-1994)	Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)	Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2004)	Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2005-2010)
formação profissional ao mercado; 5. Não utiliza o mínimo previsto na constituição/88, que é de 18 da receita anual previstos para a educação. 6. Relação tensa com o CFE, por consequência da expansão do ensino privado.	desenvolvimento de um sistema nacional de EAD; 5. Extinção do CFE e criação do CNE (alteração das funções e poderes desse órgão); 6. Condução do tenso debate entre projetos antagônicos de educação e universidade que antecederam a aprovação da LDB de 1996.	2. A base das ações foi de uma política de diversificação da educação e dos cursos de nível superior; 3. Imagem de expansão do acesso e democratização da ESB, na prática revelando o contrário: privatização interna das IFES, decorrente ao empresariamento.	apresentado por Bresser Pereira (Governo FHC); diversificação do sistema para garantia do acesso e permanência viabilizada por meio da concessão de bolsas aos alunos carentes via financiamento da Loteria Federal; É aprovado: SINAES; GED-MP n 208/2004; ProUni MP n 213/04; É apresentado o PL n 3627/04- Referente á reserva de vagas para negros, índios e egressos de escolas públicas (Política de Cotas); Lei da Inovação Tecnológica (n 10973/04); Dezembro/04 – Primeira versão do anteprojeto de lei da Reforma da Educação Superior.	de seleção em que as IFES selecionam os novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no ENEM. O SiSu é regulamentado pela PN n 2, de 26/01/2010. - Vem sendo concretizada a política de expansão do ensino superior através da abertura desmedida de IFES que, não são exatamente novas, mas, sim o desmembramento das instituições já existentes.

Fonte: Kowalski (2012, p. 54).

ANEXO C - QUADRO: Propostas de Reformulação do Ensino Superior nos Governos de Fernando Henrique Cardoso.

DOCUMENTOS	EIXOS NORTEADORES
Programa de Governo Mãos à Obra Brasil. (1995-1998)	A modernização de educação e da ciência e tecnologia convivem com a drástica redução das verbas públicas para estas áreas.
Planejamento Político-Estratégico/MEC. (1995-1998)	Estímulo às parcerias entre o setor público e o setor privado para financiamento, oferta e gestão da educação.
Criação do Conselho Nacional de Educação. Lei 9.131/95	Extingue o Conselho Federal de Educação e retira a autonomia do CNE, que passa a caracterizar-se como órgão consultor do MEC e institui o Exame Nacional de Cursos.
Lei 9.192/95 que regulamenta o processo de escolha de dirigentes universitários.	Reduz a participação democrática dos servidores técnicos e administrativos e dos estudantes das IFES na escolha dos dirigentes.
Proposta de Emenda Constitucional 233 A de 1995.	Proposta de emenda constitucional que tratava do ensino fundamental, mas que incluía alguns pontos relativos ao ensino superior e, entre eles, a alteração do artigo 207 da Constituição Federal que trata da autonomia das universidades. Propunha acrescentar ao final do artigo 207 da Constituição Federal a expressão “na forma da lei” A mudança significativa a não auto aplicabilidade do artigo 207 e a consequente necessidade de sua regulamentação, em nível infra constitucional.
Criação do Exame Nacional de Cursos de graduação. Lei 9.131/1995.	O objetivo do ENC é avaliar as instituições e os cursos de nível superior. Todos os alunos que estão concluindo o curso durante o ano têm de prestar o Exame. Com sua lógica meritocrática e subsidiando o ranking das IES, era condição obrigatória para a obtenção do registro do diploma. Estava articulado á Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação.
Lei 9.257/96 Criação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia.	Estabelece co-financiamentopúblico e privado para a política de C&T, estrutura tecnológica e estimula a parceria das universidades públicas e centros de pesquisa com o setor privado.
Lei 9.424/96 Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.	Apesar das propagandas do governo, o projeto não alcança todas as crianças em idade correspondente ao ensino fundamental e mantêm os baixos salários dos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Ficaram excluídas de qualquer benefício do Fundef as merendeiras, porteiros, auxiliares de administração escolar e de manutenção da infraestrutura.
Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96	Do desrespeito com o processo democrático de construção do projeto de LDB pelos movimentos sociais, até a realização de um conjunto de manobras regimentais, a burguesia de serviços educacionais viabiliza a aprovação da nova LDB, absolutamente afinada com a política de privatização da educação brasileira.
Leis 9.288/96 e 10.207/2001 – Sobre o Programa de Crédito Educativo.	Regulamenta o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispõe sobre a renegociação de dividas no âmbito do Programa de Crédito Educativo.
Programa de Modernização e Qualificação do Ensino	Objetiva a recuperação das IES públicas e seus hospitais universitários e as IES privadas, tratadas em um mesmo nível.

DOCUMENTOS	EIXOS NORTEADORES
Superior. Lançado em março de 1997.	Através deste programa, o governo financia a recuperação e ampliação da infraestrutura física das instituições privadas, através do BNDES.
Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997.	Estabelece que o Sistema Federal de Ensino seja composto por universidades, centros universitários, Faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Implementa a diversificação das IES e demonstra, na prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que esta indissociabilidade é exigida apenas para as universidades. Trata do funcionamento de cursos fora da sede, autorização, credenciamento e avaliação dos cursos, reconhecendo o papel do Conselho Nacional de Saúde para aprovação dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia e da Ordem dos Advogados do Brasil na criação de cursos jurídicos.
Decreto 2.236 de 19 de agosto de 1997.	Como resultado das pressões e dos lobbies dos empresários da educação, o governo Cardoso revoga o decreto 2.207/97. Com o decreto 2.236, as IES privadas não necessitam de representação acadêmica no conselho fiscal das mantenedoras, não necessitam publicar seu balanço financeiro anual, têm prazo indeterminado para definirem-se como sendo ou não com fins lucrativos, enfim, um conjunto de vantagens para garantia da ação do setor privado.
Decreto 2.206, de 10 de outubro de 1997.	Discrimina os procedimentos do processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, através de indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, bem como a avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior/SESu/MEC.
Lei 9.475 de 22 de julho de 1997.	Dispõe sobre o ensino religioso como matrícula facultativa nos estabelecimentos de ensino.
Lei 9.536 de 11 de dezembro de 1997.	Trata de transferência ex officio de servidor público federal, militar estudante ou seu dependente estudante, independente da existência de vagas.
O MEC publica o Edital 4/97, convocando as IES a apresentarem propostas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.	O indicativo de que o MEC iria implementar um conjunto de propostas referentes às mudanças no ordenamento curricular da graduação estavam presentes em 1995, na lei que cria o CNE e no artigo 53 da LDB. A partir do edital de 1997, as IES elaboram sugestão de diretrizes curriculares que foram submetidas às comissões de especialistas de cada área e ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação- ForGrad-, que desempenhou um importante papel na discussão e na sistematização destas propostas.
Lei 9.678/98 – Institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior.	Os valores da Gratificação corresponderão à pontuação atribuída ao servidor docente em exercício efetivo. O aposentado ou beneficiário de pensão receberá percentual desta gratificação. Esta gratificação é uma importante referência da lógica produtivista e meritocrática da política do MEC para avaliação do trabalho docente.
Programa de Governo Avança Brasil- mais quatro anos de desenvolvimento para todos (1999-2002).	Para a política de ciência e tecnologia ratifica o incentivo à inovação tecnológica, concebido como absorção e adaptação de tecnologias produzidas nos países centrais, integração universidades-empresas e financiamento público para

DOCUMENTOS	EIXOS NORTEADORES
	investimento do setor privado em pesquisa e desenvolvimento. Para a educação superior, indica o estímulo à diversificação das IES de suas fontes de financiamento, bem como o aperfeiçoamento do sistema produtivista de avaliação e do FIES, mantendo o subsídio público às instituições privadas de ensino superior.
Estabelece os Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais) em 1999.	O financiamento da política de ciência e tecnologia é realizado por fontes não orçamentais, formadas por diversas contribuições como royalties, parte das receitas das empresas beneficiadas com isenções fiscais, doações, entre outros. Setenta por cento dos fundos são destinados para pesquisa aplicada e 30 por cento para pesquisa científica. O Fundo Verde e Amarelo tem como foco incentivar parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado. Constitui-se em mais uma estratégia de privatização da C&T e da educação superior.
Decreto 3.276/99 – Sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.	Através deste decreto, cria os institutos superiores de educação como instância de formação e qualificação de professores, retirando das universidades o papel de instância, de formação e capacitação de professores e dissociando ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos desta forma/capacitação.
Medida Provisória 1.827/99 institui o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES.	Cria o FIES, com as mesmas fontes de recursos do CREDUC, ou seja, recursos orçamentários do MEC. Os estudantes terão que conseguir fiador com garantias de propriedade, o que dificultará a obtenção do financiamento. Não só mantém como estimula a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas, ao invés de uma política de ampliação de verbas e vagas para as universidades públicas.
Institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação. Lei 10.168, de 29.12.2000.	Institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, cujo objetivo principal é estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado. Amplia a privatização interna das universidades e naturaliza o financiamento, além de submeter a formação profissional à lógica empresarial.
Aprova o Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	O PNE aprovado, em completa oposição ao PNE da Sociedade Brasileira, elaborado por um amplo conjunto de entidades ligadas à educação brasileira, reafirma a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação e sua concepção de gestão educacional com ênfase na informatização, controle e gerenciamento profissional. Em relação à educação superior, reafirma sua política de diversificação das IES e de suas fontes de financiamento.
Decreto 3.860 de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.	Classifica as IES em universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários, faculdades integradas, faculdades de tecnologia, institutos e escolas superiores. Somente universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Este decreto revoga os decretos 2.026/96 e 2.306/97. A lógica de diversificação das instituições de ensino

DOCUMENTOS	EIXOS NORTEADORES
	superior não será somente mantida, mas ampliada. Também garante que as entidades mantenedoras com finalidade lucrativa deverão apenas elaborar, a cada exercício, demonstrações financeiras atestadas por seus contadores, não se submetendo mais a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.
Lei 10.187/2001 – Institui a Gratificação de Incentivo á Docência.	Gratificação de Incentivo á Docência, devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor de primeiro e segundo Graus nas instituições federais de ensino. Mantém a mesma lógica produtivista e meritocrática da GED.
Lei de Inovação Tecnológica PL 7282/2002.	O projeto, inicialmente elaborado pelo senador Roberto Freire em 2001, foi incorporado pelo governo Cardoso e encaminhado em regime de urgência em 2001. Será retomado no governo Lula da Silva. Seus principais aspectos são: o estímulo á participação de professores-pesquisadores das universidades públicas em projetos desenvolvidos pelo setor privado e permite a participação deste setor em atividades realizadas nas universidades públicas, ampliando sua privatização interna.

Fonte: LIMA (2005, p. 348).

ANEXO D - QUADRO: Síntese com os documentos dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OMC) para a Reformulação do Ensino Superior.

DOCUMENTO	ORGANISMO INTERNACIONAL	ANO	OBJETIVO
Relatório Mundial de Educação “Aprender a Ser”	UNESCO	1970	Propõe favorecer aos países a ideia de educação permanente.
Classificação de referência “International Standard Classification Of Education/ISCED	UNESCO	1970	Propõe a padronização da educação, disseminando estatísticas e indicadores educacionais no nível internacional com o objetivo de ser referência no desenvolvimento de classificações nacionais para a área educacional. A primeira versão foi da UNESCO, sendo que em 1980 o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia latino-americana.
O Ensino Superior – as lições derivadas da experiência	Banco Mundial	1994	Parte do conjunto de documentos elaborados pelo Banco Mundial na metade da década de 1990, onde começa a realizar críticas ao neoliberalismo clássico, embora continue fiel às políticas neoliberais, contudo, tentando humanizar o capitalismo.
Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior	UNESCO	1995	Parte do documento indica uma clara preocupação com a questão da segurança, governabilidade e governança.
Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS)	Organização Mundial do Comércio (OMC)	1995	Inclui a Educação no Setor de Serviços.
Relatório sobre o desenvolvimento mundial – o Estado em um mundo em transformação	Banco Mundial	1997	Parte do conjunto de documentos elaborado pelo Banco Mundial na metade da década de 1990, onde começa a realizar críticas ao neoliberalismo clássico, embora continue fiel às políticas neoliberais, contudo, tentando humanizar o capitalismo.
Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: O conhecimento a serviço do desenvolvimento	Banco Mundial	1998-1999	Reafirma a importância de três ações fundamentais: aquisição, absorção e comunicação de conhecimentos.
Relatório Sintético sobre as	UNESCO	1998-	Reivindica a urgente

DOCUMENTO	ORGANISMO INTERNACIONAL	ANO	OBJETIVO
Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre Educação Superior		2003	necessidade de reforma e renovação da educação superior.
Serviços de Educação	Conselho de Comércio e Serviços/OMC	1998	Define claramente a concepção da OMC da educação como um novo campo de investimentos privados.
Documento estratégico do Banco Mundial: e educação na América Latina e Caribe	Banco Mundial	1999	Parte do conjunto de documentos elaborados pelo Banco Mundial na metade da década de 1990, onde começa a realizar críticas ao neoliberalismo clássico, embora continue fiel as políticas neoliberais, contudo, tentando humanizar o capitalismo.
Tendências da Educação Superior para o Século XXI	UNESCO	1999	Publicação que reúne os seguintes documentos: O ensino superior no século XXI: visão e ações; Lições aprendidas – recapitulação das declarações e planos de ação das conferências regionais sobre o ensino superior realizadas em Havana, Dacar, Tóquio, Palermo e Beirute; Responder às exigências do mundo do trabalho; O ensino superior e o desenvolvimento humano sustentável; O pessoal do ensino superior: um permanente desafio; Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação; O ensino superior e a pesquisa: desafios e oportunidades; A contribuição do ensino superior para o conjunto do sistema educativo; Mudança e desenvolvimento no ensino superior: documento de orientação e aprendizagem aberta e à distância – perspectivas e considerações sobre as políticas educacionais.
Convênios de caráter normativo adotados sob os auspícios da UNESCO, de forma exclusiva ou em conjunto com outras organizações internacionais	UNESCO	2000	Expõe os convênios firmados sob a forma de cooperações, de modo a referenciar o processo de comercialização e internacionalização do ensino superior.

DOCUMENTO	ORGANISMO INTERNACIONAL	ANO	OBJETIVO
Educação superior nos países em desenvolvimento – perigos e promessas	Banco Mundial	2000	Parte do conjunto de documentos elaborados pelo Banco Mundial na metade da década de 1990, onde começa a realizar críticas ao neoliberalismo clássico, embora continue fiel as políticas neoliberais, contudo, tentando humanizar o capitalismo.
Do confronto à colaboração: relação entre sociedade civil, o governo e o Banco Mundial	Banco Mundial	2000	Parte do conjunto de documentos elaborados pelo Banco Mundial na metade da década de 1990, onde começa a realizar críticas ao neoliberalismo clássico, embora continue fiel as políticas neoliberais, contudo, tentando humanizar o capitalismo.
Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados	Banco Mundial	2003	Parte do conjunto de documentos elaborados pelo Banco Mundial na metade da década de 1990, onde começa a realizar críticas ao neoliberalismo clássico, embora continue fiel as políticas neoliberais, contudo, tentando humanizar o capitalismo.
Brasil justo, sustentável e competitivo.	Banco Mundial	2003	Propõe o fim da gratuidade nas universidades públicas e da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.
Internacionalização da Educação Superior – Tendências e Desenvolvimento desde 1998	Associação Internacional de Universidades (IAU) - UNESCO	2003	Problematiza aspectos da Internacionalização do Educação.
Reformas e inovações na educação superior na América Latina e Caribe	Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC)	2003	Propõe a conceituação de Reforma do Ensino Superior.
A educação superior virtual na América Latina e Caribe	Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC) em parceria com a Oficina Regional da UNESCO para	2003	Discute a temática da Reforma da Educação Superior.

DOCUMENTO	ORGANISMO INTERNACIONAL	ANO	OBJETIVO
	Comunicação e Informação (ORCILAC)		
Lecciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte para los países de latinoamérica y el Caribe	Banco Mundial	2003	Socializa as principais lições apreendidas a partir da implantação do NAFTA em razão da implantação da ALCA.
Prioridade Política	Elaborado por cada país devedor		Segue um formato padrão pré-estabelecido pelo FMI e pelo Banco Mundial e contribui para as reformas da saúde, educação, indústria, etc.

Nota¹: Quadro elaborado pelo autor com base no minucioso trabalho de análise dos documentos trabalhados por Lima (2005).

Nota²: Lima (2005, p. 102) chama a atenção para o fato de, embora os documentos analisados pela autora tenham se pautado nos documentos emitidos pelo Banco Mundial, UNESCO e OMC, a CEPAL, durante a década de 1990, lançou o documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade”, tendo como finalidade chamar a atenção da importância das pessoas terem acesso à educação, acompanharem as mudanças impostas pela realidade internacional.

ANEXO E - QUADRO: Universidades que aderiram ao ENEM/SISuversus utilização da Nota do ENEM.

IFE	UTILIZAÇÃO DA NOTA DO ENEM
Universidade Federal do Amapá (UFAP)	Como vestibular
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	50% de Enem
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Como vestibular
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Como vestibular
Universidade Federal de Rondônia (UFRO)	Como vestibular
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	60% via Enem
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Como vestibular
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Como vestibular
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Como vestibular
Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	Como vestibular
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Como vestibular
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Como vestibular
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Como vestibular
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Como vestibular
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Como vestibular
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Como vestibular
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Primeira etapa do processo seletivo
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Como vestibular
Universidade Federal do Piauí – (UFPI)	Como vestibular
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Como vestibular
Universidade Federal do Sergipe (UFS)	Como vestibular
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Como vestibular
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa)	Como vestibular
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Como vestibular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	50% das vagas pelo Enem
Universidade de Brasília (UNB)	50% das vagas pelo Enem
Universidade Federal de Goiás (UFG)	50% das vagas pelo Enem
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Como vestibular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Como vestibular
Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC)	Como vestibular
Universidade Federal de São Carlos – (Ufscar)	Como vestibular
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	85% dos cursos via Enem e o restante por vestibular misto (próprio + Enem)

IFE	UTILIZAÇÃO DA NOTA DO ENEM
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Substitui primeira etapa do processo seletivo
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Como vestibular
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Como vestibular
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Como vestibular
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Como vestibular
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	70% via Enem
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	60% das vagas
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Como vestibular
Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)	Como vestibular
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Como vestibular
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	80% via Enem
Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	Como vestibular
Universidade Federal de Alfenas (Unifal)	Como vestibular
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Como vestibular
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Parte das vagas
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Como vestibular
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Como vestibular
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Peso de 10%,
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Como vestibular
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Peso de 20%,
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Como vestibular
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Como vestibular
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Peso de 30%,
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Peso de 10%, em parte das vagas
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Como vestibular
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Como vestibular
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	Como vestibular

FONTE: Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-10-10/pela-1-vez-todas-as-universidades-federais-vaio-usar-a-nota-do-enem-saiba-como.html>> Acesso em: 08 mai. 2014