



Instituto de Ciências Humanas – ICH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS

Jackeline Soares Lima

**Gestão Universitária e Assistência Estudantil na UnB: Determinantes e
Consequências**

Brasília
2025

Jackeline Soares Lima

**Gestão Universitária e Assistência Estudantil na UnB: Determinantes e
Consequências**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Política
Social como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís Kristosch
Imperatori.

Brasília

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

?U47t

Último/sobrenome, Prenome seguido demais nomes
Título: subtítulo / Prenome seguido demais nomes
Último/sobrenome; orientador Prenome Último/sobrenome; co
orientador Prenome Último/sobrenome. -- Brasília, Ano.
xx p.

Monografia (Graduação - Curso) -- Universidade de
Brasília, Ano.

1. Assunto principal. 2. Assunto específico. 3. Assunto
específico. 4. Assunto específico. 5. Assunto específico. I.
Último/sobrenome, Prenome, orient. II. Último/sobrenome,
Prenome, co-orient. III. Título.

Jackeline Soares Lima

**Gestão Universitária e Assistência Estudantil na UnB: Determinantes e
Consequências**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Política
Social como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Política Social.

Data da aprovação: 04/07/2025

Profa. Dra. Thaís Kristosch Imperatori — Orientadora
SER/UnB

Profª Drª Janaína Lopes do Nascimento Duarte — Membro da banca
SER/UnB

Profº. Drº Rafael Vieira Teixeira — Membro da Banca
UFES

*Dedico este trabalho aos que acreditam na
potência transformadora da universidade
pública, gratuita e que seguem firmes na luta
por uma educação como direito de todos/as.*

AGRADECIMENTOS

Início lembrando de muitos momentos solitários vividos ao longo desta trajetória de pesquisa — duros, mas profundamente significativos. Ao mesmo tempo, muitas pessoas foram importantes, direta ou indiretamente, para que eu chegasse à consolidação desta etapa, que não é final, mas uma pequena contribuição. É satisfatório poder agradecer, relembrar e registrar minha gratidão por tantas colaborações fundamentais.

À Thaís, por aceitar me orientar e fazê-lo de forma generosa, competente e acolhedora. Meus sinceros agradecimentos — sua postura respeitosa e atenciosa foi essencial nos momentos mais difíceis e, sem dúvida, foi um dos pilares que tornaram a vivência no mestrado mais leve e agradável.

Às professoras Camila Potyara, Carolina Cássia Batista, Janaína Lopes, Maria Lúcia Lopes, Silvia Yannoulas e ao professor Evilásio Salvador, que tornaram a experiência de retornar à sala de aula — após dez anos — a melhor possível. O receio inicial foi substituído por uma genuína satisfação em ser provocada a pensar (ou repensar) criticamente sobre tantos aspectos da realidade.

Aos colegas de turma, que compartilharam as alegrias e angústias de um processo tão intenso quanto breve.

Ao Departamento de Serviço Social, pela presteza e atenção durante todo o período.

À DDS, onde sempre atuei, fonte de inspiração deste trabalho. Uma equipe comprometida, da qual me orgulho de fazer parte. Sou grata a todos os meus colegas de trabalho que contribuem continuamente com a minha formação profissional.

Às colegas assistentes sociais aguerridas, que moldaram minha percepção crítica e me inspiraram na vigilância permanente em defesa dos direitos estudantis. Vocês demonstram, diariamente, que teoria e prática não devem caminhar separadas.

À banca, agradeço pela generosidade em contribuir com minha formação e pelo tempo dedicado à leitura e ao aprimoramento desta pesquisa.

Aos participantes entrevistados, que foram fundamentais para a realização do estudo. Sou imensamente grata pela disponibilidade, confiança e pelos valiosos relatos compartilhados.

Aos amigos e familiares, pelo apoio e paciência durante todo o percurso. Devo, inclusive, desculpas pelas ausências constantes. Houve momentos de esgotamento mental, e por isso, meu sincero agradecimento pela compreensão e carinho. Esse suporte, mesmo indireto, foi crucial para que eu seguisse firme no propósito.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apreender as principais determinações que conformam as práticas de gestão da assistência estudantil (AE) adotadas pela Universidade de Brasília (UnB) entre os anos de 2010 e 2023. Partindo da hipótese de que o contexto neoliberal, em um país de economia dependente como o Brasil, impõe limites e determinações sobre a universidade pública, buscou-se compreender como esses condicionantes se materializam na gestão da AE. A pesquisa se propôs a responder à seguinte questão: quais são os determinantes que influenciam a gestão da assistência estudantil na UnB? O estudo fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, com abordagem qualitativa, e utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores que ocuparam cargos na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e no Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). As análises foram organizadas em três categorias: AE e gestão universitária; concepções sobre a política de AE; e processo de tomada de decisões. Como resultados, evidenciou-se a ausência de critérios específicos para nomeações, concepções conflitantes que restringem os avanços da política, e participação limitada da comunidade acadêmica nos processos decisórios. A pesquisa conclui que a atuação dos gestores pode ser determinante para o fortalecimento ou para a fragilização da AE, sendo fundamental a valorização de sua equipe técnica, o investimento orçamentário e a consolidação de uma cultura institucional democrática.

Palavras-chave: Educação superior, Universidade pública, Gestão universitária, Assistência estudantil.

ABSTRACT

This research aims to understand the main determinants that shape the management practices of student assistance (SA) adopted by the University of Brasília (UnB) between 2010 and 2023. Based on the hypothesis that the neoliberal context, in a dependent economy such as Brazil's, imposes constraints and determinations on public universities, the study sought to understand how these conditioning factors materialize in the management of SA. The research was guided by the following question: what are the determinants that influence the management of student assistance at UnB? The study is grounded in the historical-dialectical materialist method, adopts a qualitative approach, and used documentary analysis and semi-structured interviews as methodological procedures. Interviews were conducted with managers who held positions in the Directorate of Social Development (DDS) and the Dean of Community Affairs (DAC). The analysis was organized into three categories: SA and university management; conceptions about the SA policy; and decision-making processes. The results reveal a lack of specific criteria for appointments, conflicting conceptions that hinder policy advancement, and limited participation of the academic community in decision-making processes. The research concludes that the role of managers can be decisive in either strengthening or weakening SA. Therefore, it is essential to value technical teams, ensure adequate budgetary investment, and consolidate a democratic institutional culture.

Keywords: Higher Education, Public Universities, University Governance, Student Assistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Valores reais de dotação atual, empenhados e liquidados para a subfunção educação superior	43
Figura 2 – Aspectos influentes na gestão universitária	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados	21
Quadro 2 - Evolução da missão institucional no período de 2006 a 2023	72
Quadro 3 - Linha do tempo dos reitores no período de 2010 a 2023	77
Quadro 4 - Dados de perfil	77
Quadro 5 - Perfil técnico/acadêmico	78
Quadro 6 - Critérios para a escolha ao cargo	78
Quadro 7 - Formação profissional/conhecimento técnico	80
Quadro 8 - Concepção de assistência estudantil	81
Quadro 9 - Assistência estudantil e assistência social	83
Quadro 10 - Quem decidia concretamente em matéria de assistência estudantil na estrutura da unb, no seu período de gestão	89
Quadro 11 - Comissão permanente 4002	92
Quadro 12 - Origem das demandas	94
Quadro 13 - Embasamento para a tomada de decisões	95
Quadro 14 - Participação dos estudantes	100
Quadro 15 - Órgãos colegiados / conselhos	103
Quadro 16 - Concepções conflitantes	105
Quadro 17 - Desafios e limites	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAC: Câmara de Assuntos Comunitários

CAD: Conselho de Administração

CF/88: Constituição Federal de 1988

CEU: Casa do estudante Universitário

COAD: Coordenação Administrativa

COAE: Coordenação de Assistência Estudantil

COGEM: Coordenação Geral de Moradia Estudantil

DAC: Decanato de Assuntos Comunitários

DACES: Diretoria de Acessibilidade

DASU: Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária

DDS: Diretoria de Desenvolvimento Social

DEAC: Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias

DF: Distrito Federal

DRU/UnB: Diretoria do Restaurante Universitário

EC: Emenda Constitucional

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FCTE: *Campus* UnB Gama: Faculdade de Ciências e Tecnologias em Engenharia

FCTS: *Campus* UnB Ceilândia: Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde

FIES: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUP: Faculdade UnB Planaltina

IES: Instituições de Educação Superior

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

INCLUIR: Programa de Acessibilidade na Educação Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA: Lei Orçamentária Anual
LRF: Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC: Ministério da Educação
NPPAES: Não Participantes dos Programas Assistência Estudantil
NRF: Novo Regime Fiscal
ONU: Organização das Nações Unidas
OMC: Organização Mundial do Comércio
PASEUnB: Programa Auxílio Socioeconômico
PEC-G: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PME: Programa de Moradia Estudantil
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE: Plano Nacional da Educação
PPAES: Participantes dos Programas de Assistência Estudantil
PPP: Plano Político Pedagógico
PPPI: Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROMISAES: Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI: Programa Universidade Para Todos
PT: Partido dos Trabalhadores
RCL: Receita Corrente Líquida
REUNI: Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RLI: Receita Líquida de Impostos
RU: Restaurante Universitário
SIGAA: Módulo da Assistência Estudantil do Sistema Integrado de Gestão (SIG)
SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UnB: Universidade de Brasília
UNE: União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

Introdução	15
1. Capítulo 1: A trajetória da educação superior no Estado capitalista brasileiro	26
1.1 O desenvolvimento do neoliberalismo no contexto mundial	26
1.2 Sociedade brasileira: heteronomia e subordinação	29
1.3 A educação superior no contexto brasileiro	33
1.4 Assistência estudantil na agenda brasileira	45
2. Capítulo 2: Gestão da universidade pública e Assistência Estudantil: Política de Assistência Estudantil nas IFES brasileiras	49
2.1 Gestão universitária: perspectiva teórica	49
2.2 Gestão Universitária nas IFES: Desafios Pós-CF/88	53
2.3 A organização da assistência estudantil na UnB	60
3. Capítulo 3: A gestão da Política de Assistência Estudantil na UnB	71
3.1 Pressupostos iniciais na gestão da UnB	71
3.2 Assistência estudantil e gestão universitária	76
3.3 Concepções sobre a Política de Assistência Estudantil	81
3.4 Processo de tomada de decisões	89
4. Considerações finais	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXO 1 – Organograma da UnB	128
ANEXO 2 – Organograma do DAC	129
ANEXO 3 – Parecer CEP	130
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
APÊNDICE 2 – Instrumental de coleta de dados	135

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática mais ampla, no âmbito da política de educação, o acesso e a permanência na educação superior. A educação, no seu sentido ontológico, é prática social de desenvolvimento individual e da coletividade, seu significado não cabe apenas à conjuntura histórica atual. O “aprender”, entendido como “adquirir conhecimento”, é atividade humana contínua que nos acompanha por toda a vida e estimula nossas capacidades físicas, intelectuais, criativas e sociais.

No Brasil, é reconhecida formalmente como um direito social, está prevista na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e é base para uma sociedade democrática. Na perspectiva de ser implementada enquanto política social, no contexto da sociedade capitalista, invariavelmente torna-se campo de disputa, debate, com diferentes olhares sobre as suas funções e objetivos.

Sob o prisma da educação formal como possibilidade de transformação social, capaz de formar indivíduos críticos, aptos a questionarem a realidade alienante, a sua previsão legal aponta para uma concepção de projeto político democrático. No entanto, os processos sociais e educacionais estão relacionados e influenciam-se, o que significa dizer que a inflexão exercida em um, também age sobre o outro. No caso, a ordem social capitalista neoliberal possui outra lógica. Cria-se um quadro com projetos societários distintos, rivalizando pela defesa dos seus interesses. Para compreender a influência que o projeto neoliberal exerce sobre os direitos sociais, em específico à educação, faz-se necessário o discernimento dos seus conceitos.

O estabelecimento do neoliberalismo no contexto mundial produz efeitos ideológicos, políticos e transforma a relação entre Estado e Sociedade. É uma construção intelectual formulada e aplicada para que as classes dominantes/elites retomassem o poder ao mesmo tempo em que a acumulação se mantivesse em níveis elevados, mesmo diante da crise do capital. Sua doutrina surge como resposta contrária ao modelo de Estado Social¹, expressa sua rejeição à perspectiva

¹ “Estado de Bem-Estar” é a nomenclatura em português mais utilizada para referir-se ao conjunto de políticas sociais capitalistas adotadas em resposta à crise do capitalismo liberal no fim do século XIX, na Europa Ocidental. Nesta pesquisa nos apoiamos na perspectiva adotada por autoras como Pereira (2009) e Boschetti (2016) que utilizam o termo “Estado Social” para reafirmar que o Estado é capitalista e não é neutro na feição de bem-estar.

de uma ação estatal intervencionista ou que imponha limites aos mecanismos mercantis. Mais do que uma corrente de pensamento é um projeto estratégico para manutenção do capitalismo e das suas taxas de lucros.

Enquanto projeto hegemônico, implementou um processo de reestruturação produtiva mediante mudanças nos conceitos pilares da sociedade. Foi necessário moldar os aspectos políticos, ideológicos e econômicos, para garantir a lucratividade e o poder de classe. Baseia-se nos princípios da defesa da liberdade individual, do livre mercado, do direito à propriedade privada, sendo o Estado incumbido do papel de garantidor dessa estrutura.

No Brasil, o processo de construção democrática é recente, com pouco mais de trinta anos e o seu fortalecimento precisa ser constantemente aprimorado e defendido. Após décadas sob um regime autoritário, alcançar com a participação da sociedade a chamada Constituição Cidadã foi um avanço notável. Entretanto, não foi conquistada sem forças contrárias tensionando de forma massiva. A real implementação dos princípios orientadores democráticos e os direitos a eles correspondentes, constantes na Carta magna, foi minimizada diante da expansão das políticas neoliberais na década de 1990.

Observa-se no decorrer dessa trajetória democrática uma regressão no campo das políticas sociais. Os direitos sociais previstos como universais são acessados de maneira seletiva, além do incentivo ao setor privado a assumir a operação de serviços que são de dever do Estado. Com relação à educação superior, que dentro da política de educação é o interesse dessa pesquisa, também se observam essas sucessivas tentativas de desmonte das conquistas referendadas.

No decurso da história brasileira, a educação superior surge de modo restrito e elitizado, em conformidade com a utopia liberal. Contrabalanceando esse fato, a classe trabalhadora lutou pela democratização das vagas nas universidades. Dessa forma, a evolução da educação superior foi acompanhada, também, pelos debates e reivindicações por acesso e permanência. Esta última, via AE que, mediante a realidade brasileira de desigualdade, possui grande importância.

O art. 208 da CF/88 desresponsabilizou o Estado com a obrigatoriedade da provisão do ensino superior, que se torna seletivo, além de permitir o fornecimento do ensino pela iniciativa privada (Brasil, 1988). Outras disposições legais do texto

constitucional importantes de serem inicialmente mencionadas são: a previsão da gestão democrática do ensino público e o reconhecimento da autonomia universitária, além do art. 207 que diferencia as universidades das demais instituições públicas. À elas é dada total gerência sobre as esferas didático-científicas, administrativa e de gestão financeira-patrimonial (Brasil, 1988). Além disso, a gestão universitária prevê a participação de todos os atores da comunidade acadêmica: estudantes, professores e servidores técnicos, nas decisões e planejamento. Com relação à condução da AE, legislações posteriores regulamentam de forma específica e serão devidamente analisadas nesta pesquisa.

A universidade pública, em sua essência, busca construir valores sociais relevantes, perenes e que se sobreponham aos interesses de mercado, da lógica utilitarista (Dias Sobrinho, 2003). Segundo Ribeiro (1969), entretanto, elas traduzem com muito menos rigor, na atualidade, seus projetos originários e se parecem mais com a sociedade que estão inseridas. Essas instituições carregam interesses conflitantes dentro de si, podendo ser um motor de transformação social ou apenas manter o *status quo* vigente (Ribeiro, 1969).

A AE enquanto política fundamental para assegurar a manutenção dos estudantes ingressantes, de baixa renda, até a diplomação é desafiada pela conjuntura das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ou seja, a durabilidade temporária das gestões, a “rotatividade” de funcionários, a pluralidade de agentes e de interesses, na maioria das vezes divergentes, pode ser um dificultador (Silva, 2020). A universidade, em uma sociedade de classes, é atravessada por limitações, possibilidades, ambiguidades e contradições.

A partir desta trajetória histórica, brevemente apresentada, parte-se do pressuposto de que as gestões universitárias, enquanto expressão da sociedade, também são atravessadas pelas imposições do projeto neoliberal. Em meio a projetos societários em disputa, de um lado está a perspectiva de uma universidade autônoma, com gestão democrática e participativa voltada à produção crítica do conhecimento; de outro, o avanço de um modelo gerencialista, operacional e funcional às exigências do capital. Dagnino (2004), chama de “perversa” essa confluência de projetos antagônicos na conjuntura brasileira.

Esta pesquisa se propõe a analisar a gestão executada na Universidade de Brasília (UnB) para compreender de que forma está engendrada essa dinâmica. A

escolha da UnB está diretamente relacionada à **justificativa** para a realização desta pesquisa. A pesquisadora formou-se e realizou sua pós-graduação *stricto sensu* na UnB e, desde 2015, atua profissionalmente como assistente social na instituição. O trabalho sempre esteve vinculado à área de execução da AE, contexto no qual emergem, de forma recorrente, inquietações acerca da prática profissional. Tais reflexões se intensificam quando confrontadas com a realidade institucional e com a necessidade de compreender as correlações de forças que moldam a política de AE no interior da universidade. Somam-se a isso lacunas teóricas no campo da Gestão Universitária e sua interlocução com a AE.

Espera-se que esta pesquisa contribua para uma discussão ampliada e relevante sobre o tema, reconhecendo que a universidade não deve atuar como mera executora de programas de concessão de bolsas. Enquanto servidora que atua diretamente na execução da política e acompanha de perto seus avanços e retrocessos, espera-se estimular o diálogo com a comunidade universitária sobre os limites e as possibilidades da gestão cotidiana. Trata-se de construir uma reflexão crítica capaz de interpretar e, com base em fundamentos teóricos sólidos, intervir na realidade. Dessa forma, pretende-se colaborar com o debate sobre a permanência no ensino superior público e problematizar o papel ativo que a gestão pode assumir na defesa dos direitos dos estudantes.

Dessa forma, **a questão de partida** orientadora é: quais são os determinantes e condicionantes que influenciam, em alguma medida, a condução da política de AE na Universidade de Brasília? Diante disso, constitui **objeto** desta pesquisa a gestão universitária e sua relação com as disputas internas para a viabilização da política de AE na Universidade de Brasília. Parte-se da ideia de que o momento histórico, político e cultural influencia a gestão de uma universidade pública e que esta é permeada por tensionamentos entre os projetos políticos democrático e neoliberal. Nesse sentido, busca-se compreender como é a configuração da sua organização interna, o funcionamento de espaços colegiados para participação representativa e as decisões tomadas.

O **objetivo geral** é analisar a forma como tem se dado a gestão universitária na Universidade de Brasília, as disputas internas e suas repercussões na AE no período de 2010 a 2023. Como desdobramento, desenvolvem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Identificar os determinantes estruturais e conjunturais do capitalismo dependente no Brasil e como estes incidem sob a gestão universitária na educação superior pública.
- 2) Compreender os pressupostos, dinâmicas e formas de deliberação na gestão universitária e suas repercussões na AE brasileira.
- 3) Analisar a trajetória da política de AE e da participação colegiada de gestores, professores, técnicos administrativos e estudantes na UnB, a partir da criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado pelo Decreto nº 7.234/ 2010.

A **hipótese** de trabalho é que a política de AE encontra-se em constante disputa no interior das instituições, sendo influenciada pelos determinantes que conduzem a gestão universitária, sob os impactos do neoliberalismo e das formas de resistência que emergem no cotidiano institucional.

METODOLOGIA

A escolha do método em pesquisa supõe uma concepção política e uma visão de mundo. A partir dele, o pensamento crítico necessário para a compreensão da dimensão estudada encontra o meio para construir a teoria. Neste trabalho, as análises estarão ancoradas na perspectiva do método materialista histórico-dialético, procedimento teórico que interpreta a realidade de forma crítica, evitando tanto a mera descrição quanto a neutralidade ou a formulação de tipos ideais. Esse método opera por meio de movimentos sucessivos de aproximação com o objeto de estudo, superando o concreto imediato (ou figurado) em direção ao concreto pensado. A cada nova abstração, a compreensão torna-se mais abrangente e profunda (Sweezy, 1983), permitindo revelar determinações múltiplas e ocultas que não se apresentam na aparência imediata dos fenômenos sociais.

A partir do entendimento das políticas sociais como parte de um todo, é necessário realizar uma reflexão mais profunda, que não se contente com explicações triviais. O método materialista histórico-dialético é o fio condutor que permite observar as diferentes causalidades, conexões internas e contradições. Para tanto, as dimensões históricas, econômicas, políticas e culturais são referenciais indissociáveis, que contribuem diretamente na construção do conhecimento. Com base nisso, busca-se também contribuir para o projeto de transformação social,

acumulando uma bagagem crítica que se oponha radicalmente ao projeto neoliberal-capitalista e recuse a naturalização da desigualdade e da exploração social (Behring; Boschetti, 2011).

A análise proposta busca compreender os condicionantes que, historicamente, incidem sobre as gestões universitárias. Parte-se do entendimento de que os gestores não operam em um vazio, mas estão inseridos em um campo de tensões atravessado por diferentes projetos de universidade. Por isso, destaca-se a importância de resgatar, ao longo dos capítulos, fundamentos sobre o neoliberalismo, as contrarreformas educacionais, o caráter dependente da educação superior brasileira e o papel do Estado na condução dessas políticas.

Esta investigação busca conhecer as implicações da gestão universitária da UnB na AE, adotando como marco temporal o período de 2010 a 2023, iniciado com a vigência do Decreto nº 7.234/2010, referente ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Focalizou-se nesse recorte do tempo por se tratar de um momento reconhecido como de "democratização" da educação superior, no qual ocorreram as principais mudanças relacionadas à AE.

A realidade social é mais complexa do que qualquer investigação, por mais criteriosa e fundamentada que ela seja. Entretanto, a abordagem qualitativa de pesquisa, aliada à metodologia adequada, pode produzir riqueza teórica sobre a vida em sociedade (Minayo, 1993).

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou como estratégia técnica de coleta de dados: levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas. Esses procedimentos trazem o desafio de examinar e sistematizar informações de diferentes fontes com o objetivo de embasar a investigação (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Propôs-se fazer um estudo de ordem teórica acerca de alguns conceitos fundamentais para se delinear a discussão sobre educação superior, educação pública, gestão universitária, Estado brasileiro e AE, a fim de estabelecer interlocuções consistentes com os dados empíricos. O levantamento bibliográfico foi contínuo e acompanhou todas as fases da pesquisa até a construção dos resultados. Utilizou-se como fonte de pesquisa: materiais de circulação pública, livros, artigos, relatórios, teses e dissertações. Esse apanhado teórico ofereceu as condições iniciais para analisar e observar nas entrevistas, os aspectos internos que

influenciam as decisões de gestão e as estratégias adotadas no cotidiano institucional.

A pesquisa documental baseia-se na análise de elementos constantes em documentos originais variados, ainda não tratados sob a ótica específica desta investigação. São materiais já existentes, com propósitos diversos, que, a partir da escolha metodológica, passam a servir como fonte para coleta de informações. A análise documental compreende um conjunto de operações que representa a informação original sob outra forma, constituindo a etapa inicial de formação de um banco de dados (Bardin, 2016).

A seleção dos documentos para análise considerou as escolhas metodológicas supramencionadas e incluiu as legislações vigentes que tratam do ensino superior público e da AE, assim como os regulamentos e instrumentos normativos próprios utilizados pela UnB para operar sua gestão. Em vista disso, delimitou-se previamente os documentos que foram importantes para a condução da pesquisa. O agrupamento dos documentos foi feito, conforme o quadro 1, da seguinte forma: na primeira coluna, reunimos as legislações da educação e da AE externas à universidade. Na segunda coluna, as legislações e documentos próprios da UnB.

Quadro 1 – Documentos analisados

Documentos externos	Documentos internos
Constituição Federal de 1988	Estatuto e Regimento Geral
Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES.	Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI)
Lei nº 14.914-2024 – Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ciclos: 2011- 2015, 2014- 2017 e 2018- 2022
Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras (FONAPRACE, 2011).	Relatórios da Ação 4002 do Núcleo de Estatística (NEST) 2023
Revista histórias, comemorativa 25	Relatórios da Diretoria de

Documentos externos	Documentos internos
anos: memórias e múltiplos olhares (FONAPRACE, 2012).	Desenvolvimento Social (DDS) 2010-2023
V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES - (FONAPRACE, 2018)	Relatórios do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) 2010-2023
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996	Resoluções do Conselho de Administração (CAD) 2010-2023
Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001	Resoluções do Conselho Universitário (CONSUNI) 2010-2023
Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)	Resoluções (CONSUNI), da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC) 2010-2023
Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela (Lei nº 13.005/2014)	Instruções normativas do CAD, CONSUNI e CAC
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.	Pautas/Atas do CAD, CONSUNI e CAC 2010-2023
	Atos/Resoluções do DAC
	Política de Assistência Estudantil (Resolução CAD 025/2023)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Também foram solicitados, por meio eletrônico (e-mail) à Ouvidoria da UnB que disponibilizou, dados referentes aos nomes, matrículas, cargos e períodos de atuação dos gestores que estiveram à frente do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), entre os anos de 2010 e 2023.

Na terceira etapa, a pesquisa de campo, realizou-se entrevistas semiestruturadas com o objetivo de conhecer, a partir de certa aproximação institucional, as perspectivas e os relatos daqueles que atuaram diretamente na

condução da AE. Os sujeitos entrevistados foram diretores e decanos que exerceram suas funções nesse período, proporcionando uma visão interna sobre os processos de gestão da política.

Os preceitos éticos foram observados, no que concerne aos participantes das entrevistas, com a devida instrução acerca da pesquisa e a prerrogativa do sigilo e anonimato. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi necessária a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, que emitiu o parecer favorável 6.980.533 em 02 de agosto de 2024². A assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)³ fez parte dos cuidados éticos com as informações coletadas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas no referencial teórico levantado, abarcando perguntas abertas e fechadas, compostas por 43 questões⁴. Participaram da pesquisa de campo dez sujeitos, que ocuparam posições de gestores institucionais no DAC e na DDS da UnB. Um deles ocupou os cargos de direção e de decano em momentos distintos dentro do período estudado, totalizando cinco direções e seis decanias analisadas.

As entrevistas foram realizadas majoritariamente de forma online, por meio da plataforma *Microsoft Teams* (oito entrevistas) e de forma presencial, com captação de áudio por gravador digital (duas entrevistas). Dentro do período escolhido, apenas dois anos⁵ ficaram descobertos, sem entrevistas com decano ou diretor. Nos demais, houve a participação de gestores de pelo menos um dos cargos, e em alguns casos, de ambos os cargos atuando na mesma gestão. A fim de preservar a identidade e garantir o anonimato dos diretores e decanos entrevistados, categorizamos de modo aleatório, como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. Reforça-se que um participante respondeu à entrevista com informações referentes aos dois cargos que exerceu.

Adotou-se o procedimento de destacar em negrito alguns trechos para chamar a atenção para questões e de sublinhar palavras nas respostas apresentadas para indicar ao leitor que houve substituição de termos ou trechos.

² Anexo de nº 3

³ Apêndice de nº 1

⁴ Apêndice de nº 2

⁵ Maiores informações sobre os anos em que não houve entrevistas foram omitidas para preservar o anonimato dos(as) participantes e evitar associações diretas com suas respectivas gestões.

Essas alterações foram realizadas com o objetivo de facilitar a leitura, bem como evitar a identificação dos participantes por meio de elementos que pudessem estabelecer conexões diretas com suas trajetórias ou cargos ocupados. Além disso, todos os cargos mencionados (como reitor, decano ou diretor) e/ou pessoas foram tratados no gênero masculino⁶. Essa foi outra estratégia adotada para evitar associações que comprometam o anonimato dos entrevistados.

Para o tratamento dos dados, considerando a importância dessa etapa e sua centralidade para a efetividade dos resultados, optou-se pela Análise de Conteúdo. Trata-se de um procedimento inserido em uma abordagem metodológica crítica, epistemologicamente fundamentada em uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Essa técnica busca compreender o sentido ou os sentidos presentes nos documentos, apoiando-se em indícios capturados no âmbito das comunicações emitidas (Bardin, 2016).

Os dados colhidos, considerados relevantes, foram codificados e relacionados com o referencial teórico e, posteriormente, organizados nas seguintes categorias de análise: 1. AE e gestão universitária; 2. concepções sobre a política de AE; e 3. o processo de tomada de decisões. A definição dessas categorias permitiu a articulação com a base teórica que sustenta este trabalho (Bardin, 2016).

Bardin (2016), ao tratar do conceito de inferência na análise de conteúdo, compara o trabalho do pesquisador ao de um arqueólogo que busca vestígios. Esses vestígios, enquanto manifestações dos fenômenos, passam por um processo de dedução lógica (inferência), configurando-se como etapa intermediária da interpretação. Dessa forma, a Análise de Conteúdo representa a capacidade de inferir — um procedimento com relevância teórica, por possibilitar a transição de uma descrição meramente empírica para a construção de relações com uma ou mais teorias (Franco, 2018).

Inspirada pelo materialismo histórico-dialético, esta pesquisa buscou apreender as mediações que possibilitam a compreensão dos fundamentos e dos condicionantes sócio-históricos do objeto investigado. A análise se desenvolve a

⁶ Embora a maioria dos entrevistados seja composta por mulheres — o que poderia justificar, em uma perspectiva feminista, o uso do feminino genérico — priorizou-se a proteção da identidade dos sujeitos envolvidos. Considerando que, na norma-padrão da língua portuguesa, o masculino é tradicionalmente utilizado como forma generalizante quando há diferentes gêneros representados, esta convenção foi adotada como um recurso ético e metodológico para evitar associações diretas que comprometam o sigilo dos depoimentos.

partir do reconhecimento de que a realidade é composta por múltiplas determinações, sendo resultado de um processo dialético entre as relações sociais e materiais, que se influenciam mutuamente. Assim, ao investigar a gestão da política da AE na UnB, buscamos reproduzir o percurso teórico metodológico traçado na apreensão das mediações que constituem o nosso objeto, em três capítulos.

O primeiro capítulo propõe-se a realizar um breve resgate histórico sobre o surgimento e a expansão da educação superior no Brasil, com ênfase no período pós-CF/88. O objetivo é explorar o processo de difusão das universidades públicas no contexto das contrarreformas neoliberais implementadas na educação, bem como apresentar as bases históricas da assistência estudantil. Abordam-se as particularidades e os conflitos entre projetos políticos que permeiam esse campo. Para isso, é imprescindível analisar as mudanças provocadas pelo capitalismo neoliberal, relacionando-as ao padrão dependente da educação superior contemporânea, especialmente nos países de economia periférica, como o Brasil.

O segundo capítulo buscou compreender a organização e a institucionalização da gestão das universidades públicas na atualidade. A gestão universitária nas IFES ocupa um papel central na construção desta pesquisa, sobretudo no que se refere à administração da assistência estudantil. Apresenta-se também a trajetória de estruturação dos serviços de assistência estudantil na UnB até a sua configuração atual, destacando os fundamentos e organização institucional.

O terceiro capítulo concentra-se na realidade da UnB, analisando como a AE é gerida e operacionalizada, à luz dos desafios e condicionantes específicos dessa instituição. Para isso, a seção inicia com a apresentação dos pressupostos que fundamentam a atuação institucional da UnB, a partir da análise de seus documentos orientadores. Em seguida, são discutidos os dados obtidos por meio das entrevistas, que evidenciam como a política de assistência estudantil foi conduzida entre os anos de 2010 e 2023. A partir do relato dos sujeitos, buscou-se compreender os determinantes internos e externos que influenciaram as decisões e práticas de gestão durante esse período.

1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO CAPITALISTA BRASILEIRO

O projeto neoliberal em curso trouxe diferentes repercussões aos países que adotaram sua racionalidade, gerando impactos na organização dos direitos sociais. Por isso, neste capítulo, busca-se compreender como as políticas educacionais e de AE vêm sendo conduzidas no Brasil, destacando a postura de retração do Estado brasileiro diante da garantia e da efetivação desses direitos. Esse movimento reflete a adoção das premissas neoliberais, que promovem uma inflexão significativa no campo social, impactando diretamente a Política de Educação, principalmente a partir dos anos de 1990.

Desse modo, é essencial identificar, na formação sócio-histórica brasileira, o papel que o Estado tem assumido na garantia dos direitos sociais e nas disputas entre as classes sociais. Tal análise possibilita compreender o posicionamento político do Estado diante das demandas da classe trabalhadora e identificar quais grupos têm sido privilegiados por suas ações ou omissões.

1.1 O desenvolvimento do neoliberalismo no contexto mundial

A economia política neoliberal⁷ começou a ganhar forma a partir da década de 1930, consolidando-se especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Uma de suas principais características era a oposição ao Estado Social nos moldes keynesiano e social-democrata. O Estado Social, representava um modelo de organização política e econômica em que o governo assumia um papel central na garantia do bem-estar social dos cidadãos. Por meio de políticas públicas e do reconhecimento de direitos de cidadania, esse modelo buscava assegurar um padrão mínimo de vida para todos, oferecendo serviços como saúde, educação, previdência social e assistência social. Para os neoliberais, entretanto, esse tipo de Estado comprometia as liberdades individuais e a eficiência econômica ao restringir a competição.

⁷ Anderson traz em seu livro “Balanço do neoliberalismo” acerca da procedência ideológica e os principais pensadores da racionalidade neoliberal. Aponta a obra “Caminho da servidão” de Friedrich Hayek como responsável pela organização ideológica e política. E o argumento principal e basilar é a total rejeição a qualquer tipo de interferência limitante proveniente do Estado sobre mecanismos mercantis” (Anderson, 1995, p.9)

A partir da década de 1970, as ideias neoliberais ganharam força no cenário global, em parte devido à crise do capitalismo, marcada por baixas taxas de crescimento econômico, superprodução e inflação. Nesse contexto, o neoliberalismo foi apresentado como uma solução capaz de revitalizar a economia, promovendo um reordenamento que visava reduzir a intervenção estatal, flexibilizar mercados e ampliar a liberdade econômica. De acordo com Harvey (2008), essa abordagem começou a operar em prol do grande capital internacional, preservando, ao menos em discurso, os preceitos de igualdade e justiça social. Nas décadas seguintes, no entanto, as políticas sociais passaram a ser frequentemente caracterizadas pelos defensores do neoliberalismo como responsáveis pelos desequilíbrios das contas públicas. Em resposta, foi promovida a defesa do Estado mínimo e de ações focalizadas, enfatizando a redução de custos e a eficiência como princípios fundamentais.

Outro alvo de ataque pelo ideário neoliberal foram as formas relevantes de organizações sociais, como sindicatos e movimentos operários, com o objetivo estratégico de controlar a luta de classes. É importante ressaltar que o Estado, historicamente, sempre se posicionou diante das classes sociais. Conforme Lessa (2013), não houve uma ruptura essencial no papel do Estado com o advento do neoliberalismo. O que ocorreu foi uma nova escolha em favor do capital, buscando garantir sua reprodução em meio a crises contínuas e paradoxalmente geradas por sua própria lógica.

O Estado é um ponto vital de concentração de poder capitalista, que por meio de intervenções judiciais e de legislações, ajudou a tornar os direitos de propriedade dependentes do mercado, além de manter o sistema de não propriedade, o chamado "exército de reserva"⁸. O Estado desempenhou um papel fundamental na expansão da força dominadora do capital por todo o mundo. As potências imperiais reconheceram nos demais Estados Nações os seus melhores fiadores e únicos garantidores da expansão para além das fronteiras. Sem um poder coercitivo direto, a classe burguesa tornou-se completamente dependente da ordem política, do arsenal jurídico e militar do Estado para se manter, reproduzir e ser socorrida em

⁸ A constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. (Marx, 2015, p. 525)

momentos de crise, os quais, são recorrentes. Marx e Engels (2007), ao trazerem o debate sobre as inerentes crises do sistema capitalista, dizem que não são eventos isolados, mas sim episódios intrínsecos ao modo de produção capitalista. E como a burguesia enfrenta essas crises?

De um lado, através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; de outro, através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. De que modo, portanto? Mediante a preparação de crises mais gerais e mais violentas e a diminuição dos meios de evitá-las (Marx e Engels, 2007, p. 71).

Éllen Wood (2015) analisa as distinções entre o imperialismo capitalista e outros imperialismos históricos, buscando compreender sua operação contemporânea. Para a autora, a falta de entendimento sobre o funcionamento do imperialismo capitalista dificulta a resistência a essa estrutura de poder. De maneira semelhante, Chauí (2019) contribui ao argumentar que o antigo imperialismo colonialista foi substituído por mecanismos específicos do capitalismo. Atualmente, não há necessidade de dominação colonial direta; em vez disso, os países como os EUA utilizam imperativos econômicos, que são menos custosos, menos arriscados e mais lucrativos do que assumir o papel de potência de ocupação, Harvey (2008) chamou esse imperialismo de “acumulação por espoliação”.

Nas relações de poder entre os países, os imperialistas mandam e interferem no tipo de Estado que os dominados vão ter. No caso, esses Estados cumprem o papel de garantidores dessa subordinação (Osório, 2014). O imperialismo econômico é o primeiro tipo de imperialismo que dispensa a necessidade de dominação territorial ou direta sobre um povo. Este modelo, ao privilegiar a hegemonia econômica sem a imposição colonial tradicional, demanda uma autoridade extraeconômica para sua efetivação. Tal autoridade se manifesta em instâncias políticas, jurídicas e militares, garantindo a expansão e manutenção do domínio capitalista no cenário global contemporâneo.

(...) a economia neoliberal dispensa esse procedimento usando a estratégia de ocupação militar de um espaço delimitado por um tempo delimitado para devastação econômica desse território, que é abandonado depois de completada a espoliação (Chauí, 2019).

A neoliberalização no mundo pode parecer uma evolução uniforme, mas não foi linear, nem estável. Conforme Harvey (2008), seu desenvolvimento foi caótico e desigual nos diferentes países. A dinâmica necessária para alcançar os diferentes

Estados-Nações exigiu adaptações conforme o tempo e o lugar. O que acaba por sugerir que o “Estado neoliberal” pode ser uma forma política instável e contraditória” (Harvey, 2008, p.75). Sobre a evolução neoliberal e as estratégias utilizadas pelo Estado, Dardot e Laval também dizem:

Convém não confundir estratégia geral com métodos particulares. Estes dependem das circunstâncias locais, das relações de forças e das fases históricas: podem tanto empregar a brutalidade do *putsch* militar como a sedução eleitoreira das classes médias; podem usar e abusar da chantagem do emprego e do crescimento e aproveitar os déficits e as dívidas como pretexto para as “reformas estruturais”, como fazem há muito tempo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a União Europeia (Dardot, Laval, 2016, p.18).

Dentro da perspectiva do ideário neoliberal, as características mais gerais são a acumulação flexível, privatizações aceleradas, enxugamento do Estado e a desregulamentação do trabalho e das políticas sociais. Setores antes geridos e regulados pelo Estado são transferidos à iniciativa privada. Esse movimento, no entanto, retira a regulação e as intervenções necessárias para equilibrar os interesses públicos e privados, deixando lacunas na proteção social e na garantia de direitos básicos.

No processo de desregulamentação, o capital dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais. Nesse contexto, a privatização de empresas e serviços públicos deixa de ser uma exceção e torna-se estrutural. Como consequência, os direitos sociais, antes garantias essenciais da cidadania, transformam-se em serviços privados regulados pelas dinâmicas de mercado. Assim, o que outrora era assegurado como um direito torna-se uma mercadoria acessível apenas àqueles que possuem poder aquisitivo. O neoliberalismo, portanto, representa o encolhimento do espaço público dedicado aos direitos e a expansão do domínio privado guiado pelos interesses de mercado.

1.2 Sociedade brasileira: heteronomia e subordinação

Ressalta-se que o processo de inserção da América Latina e do Brasil, em particular, na dinâmica de expansão do capitalismo não aconteceu de forma similar aos países centrais. Essa análise implica considerar as influências estruturais e dinâmicas do neoliberalismo nos países periféricos, destacando as especificidades

da integração brasileira nessa lógica de dependência econômica e subordinação aos interesses do capital hegemônico.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil não ocorreu por meio de uma revolução burguesa clássica⁹. A burguesia local prontamente se aliou à burguesia internacional, sem resistência, ou tentativa de formulação de um projeto nacional autônomo, se contentando em alcançar alguma vantagem nessa subordinação. Ou seja, de forma intencional e direcionada, a burguesia brasileira aderiu ao projeto imperialista hegemônico, consolidando sua posição de parceira subordinada ao sistema capitalista global.

A burguesia local se forja na relação que articula o padrão compósito de hegemonia burguesa e o padrão dual de expropriação do excedente econômico, consubstanciando os vínculos entre os setores mais conservadores e reacionários com o imperialismo para realização do rateio do excedente econômico (Lima, 2024, p.3).

A transformação das fases do desenvolvimento capitalista repercute diretamente na forma como ele incorpora novas áreas de expansão ao seu domínio. Atualmente, esse processo está intrinsecamente ligado aos efeitos do imperialismo em sua fase monopolista. Em todas as etapas históricas (como a acumulação primitiva e a fase concorrencial), o desenvolvimento do capitalismo foi marcado por desigualdades entre as regiões do globo. Nos grandes "centros"¹⁰ dessa expansão, prevaleceu a autonomia dos processos, enquanto na periferia predominam a falta de autonomia, a heteronomia¹¹ e a dependência.

⁹ A revolução burguesa clássica refere-se aos processos históricos ocorridos em países centrais do capitalismo, como a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Gloriosa na Inglaterra (1688), nos quais a burguesia rompeu com as estruturas feudais, assumiu o poder político e consolidou as bases do capitalismo industrial. Esses processos foram marcados por transformações profundas nas esferas econômica, política e social, resultando na afirmação do Estado nacional burguês. No caso brasileiro, essa transição não se deu de forma autônoma, mas sob a tutela de interesses externos e em articulação com estruturas coloniais e patrimonialistas, características de uma economia dependente.

¹⁰ Importante destacar que "(...) mesmo em países centrais, mulheres, minorias étnicas, negros e imigrantes não foram chamados para usufruir do suposto bem-estar" (Cislaghi, 2020, p. 287).

¹¹ No pensamento de Florestan Fernandes, o termo "heteronomia" foi inicialmente utilizado para expressar a ausência de autonomia nos processos sociais, políticos e econômicos de determinadas sociedades, especialmente em contraposição aos centros capitalistas. A noção refere-se à condição em que a direção, o volume e os tempos dos movimentos do capital são definidos externamente, impedindo o desenvolvimento autônomo das formações sociais dependentes. Posteriormente, buscando uma linguagem mais acessível, Florestan substituiu o termo por "dependência", apropriando-se criticamente de um conceito presente em Lenin, embora com uma "calibração diferente", para designar essa subordinação estrutural das economias periféricas aos centros do capitalismo global (Cardoso, 2005, p.11).

A autonomia das burguesias dos países centrais conduz o processo de expansão capitalista, sendo intrinsecamente geradora de heteronomia, desigualdades e subordinações. A heteronomia da sociedade brasileira insere-se em um sistema único e integrado: o capitalismo em expansão mundial. O capitalismo brasileiro, embora diferenciado, caracteriza-se como subdesenvolvido e dependente. Essa dependência, no entanto, não é apenas geográfica, mas fundamentalmente econômica, vinculando-se diretamente às dinâmicas impostas pelo capital global (Cardoso, 2005).

Retrocedendo um pouco no fluxo histórico, no início do século XX, após a “grande depressão” em 1929, a crise de superprodução sofrida pelos países centrais, a América Latina desempenhou um papel estratégico como suporte para o novo desenvolvimento industrial do pós-guerra. No Brasil, conforme Leite (2015), esse período foi marcado pelo esgotamento de uma economia baseada na exportação de matérias-primas e pelo início de um processo de industrialização tardia.

Vê-se, portanto, que o modelo nacional-desenvolvimentista que nasce na década de 30 do século XX e se torna hegemônico no Brasil nas décadas subsequentes, cujo projeto de desenvolvimento econômico se sustentava no trinômio industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo, esgota-se em 1964 com o golpe militar. A partir deste, tem-se uma nova modalidade desenvolvimentista cuja concepção é a de que o desenvolvimento capitalista só pode se dar nos países da América Latina se ele for dependente e associado. Com isso, vislumbra-se a entrada do capital estrangeiro no país e a transformação desse capital inativo vindo do exterior em capital produtivo, por conta e risco do Estado brasileiro (Leite, 2015, p.60).

O modelo nacional-desenvolvimentista defendido pelos militares entrou em colapso em 1979. Na década seguinte, o Brasil transitou do regime burguês-militar para uma democracia neoliberal. Em meio à efervescência social e às lutas pela redemocratização, foi aprovada, em 1988, a nova Constituição Federal, considerada um marco para a garantia de direitos sociais.

No entanto, já em 1989, um “receituário” foi elaborado para promover o ajustamento macroeconômico dos países da América Latina. Esse conjunto de propostas, conhecido como Consenso de Washington¹², estabelecia diretrizes para

¹² O chamado *Consenso de Washington* refere-se a um conjunto de diretrizes de política econômica formuladas em 1989 por instituições sediadas em Washington, D.C. — como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos — com o objetivo de orientar contrarreformas em países da América Latina, especialmente diante das crises da dívida externa. Entre os principais pontos, destacam-se a disciplina fiscal, a liberalização comercial e

reformas econômicas e políticas, a serem implementadas como condição para a renegociação da dívida externa. Na prática, representou a entrada forçada desses países em uma nova organização societária, moldada pela economia de mercado (Leite, 2015).

Cumprindo a agenda neoliberal, os governos Fernando Collor (1990 - 1992), Itamar Franco (1992 - 1995) e, principalmente, o Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) realizaram diversas contrarreformas¹³ do Estado. Essa reorganização foi impulsionada por mecanismos econômicos, imperativos do mercado e pressões de organizações internacionais, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Tal dinâmica consolidou uma relação de submissão, dificultando o desvencilhamento do capital estrangeiro.¹⁴

Além disso, a pressão pelo pagamento da dívida externa, combinada com a incidência de juros elevados, criou um terreno fértil para a implementação de políticas de austeridade no país. Nessa lógica, os governos, alinhados ao propósito neoliberal, utilizaram o discurso da “necessidade de pagamento da dívida externa” para justificar cortes significativos em investimentos em políticas sociais (Wood, 2015). Segundo Silva (2020), o Estado vive uma simbiose com essas organizações, governando em função do pagamento da dívida pública e priorizando a centralidade do capital financeiro, favorecendo, assim, a acumulação e a dominação pelos países centrais.

Não há dúvida de que há uma guerra sendo travada pelos grupos oligárquicos, na qual se misturam de forma específica, a cada ocasião, os interesses da alta administração, dos oligopólios privados, dos economistas e das mídias (sem mencionar o Exército e a Igreja). Mas essa guerra visa não

financeira, a desregulamentação dos mercados e a privatização de empresas estatais. Essas medidas foram promovidas como condição para o recebimento de empréstimos e apoio internacional, configurando um projeto neoliberal de ajuste estrutural e inserção subordinada das economias periféricas à lógica do capital global (Williamson, 1990, p.5).

¹³ O termo contrarreforma é utilizado sob a perspectiva de esvaziamento do significado original do termo “reforma”. Historicamente as políticas sociais se desenvolveram com a luta da classe trabalhadora, do movimento operário exigindo reformas por melhores condições de trabalho e de vida. Entretanto, o avanço neoliberal, sobretudo a partir de 1990, apropriou-se do termo “reforma” para realizar manobras orientadas para o favorecimento do mercado, utilizando-se de privatizações, desmonte da previdência social e retrocessos nas conquistas alcançadas na CF 88 (Behring; Boschetti, 2011).

¹⁴ Para mais detalhamento sobre a reforma do Estado no Governo FHC ver o livro: “Reforma do Estado e administração pública gerencial” (1998), do ex-Ministro Luís Carlos Bresser Pereira, principal teórico da reconfiguração do Estado brasileiro dos anos 1990. E para uma perspectiva crítica deste período de contrarreformas, de execução do Plano Diretor da Reforma do Estado, ver “Novas faces da educação superior no Brasil” (2001) de Silva Jr. e Squissardi.

apenas a mudar a economia para “purificá-la” das más ingerências públicas, como também a transformar profundamente a própria sociedade, impondo-lhe a força da lei tão pouco natural da concorrência e o modelo da empresa. Para isso, é preciso enfraquecer as instituições e os direitos que o movimento operário conseguiu implantar a partir do fim do século XIX, o que pressupõe uma guerra longa, contínua e muitas vezes silenciosa, qualquer que seja a amplitude do “choque” que sirva de pretexto para determinada ofensiva (Dardot, Laval, 2016, p.18-19).

Para a conjuntura brasileira, a década de 1990 representou o avanço do neoliberalismo, pela redução dos gastos públicos e pelo retrocesso nos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora. De acordo com Cislighi (2020), o ideário neoliberal de reduzir os recursos destinados às políticas sociais está alinhado a um tripé estratégico: privatização, focalização e descentralização. Nesse contexto, houve um fortalecimento das políticas que favoreciam os planos de saúde e a educação privada, por exemplo, ampliando o repasse de recursos do fundo público para esses setores. O segmento privado passou a receber demasiadamente recursos do fundo público para operar em áreas que, constitucionalmente, deveriam ser responsabilidade direta do Estado (Cislighi, 2020, p.291).

O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas ou pelo uso de suas políticas monetária e fiscal, assim como pelo orçamento público (Salvador, 2015, p.9).

O fundo público tornou-se instrumento essencial tanto para a sustentação do sistema capitalista atual quanto para a manutenção das condições mínimas de reprodução social. Ele desempenha duas funções principais no contexto do capitalismo contemporâneo. Primeiro, atua no financiamento da acumulação e reprodução do capital, sendo fundamental para socorrê-lo em momentos de crise. Em segundo lugar, é direcionado para os serviços públicos e investimentos sociais, que incluem políticas sociais e a oferta de salários indiretos à classe trabalhadora. O neoliberalismo, nesse contexto, apresenta sua característica central ao demandar o corte do fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos. Isso significa reduzir ou eliminar o salário indireto da classe trabalhadora e maximizar a utilização das riquezas públicas para os investimentos exigidos pelo capital.

1.3 A educação superior no contexto brasileiro

O desenvolvimento da educação superior no Brasil foi tardio e não apresentou um interesse na criação de um sistema educacional que promovesse a

transformação e valorização da cultura da sociedade brasileira. Conforme Lima e Pereira (2012, p.1), a educação superior é "constituída pelas relações econômicas, políticas e ideo-culturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-social". Como analisado por Fernandes (2006), as especificidades dessa trajetória, que se diferenciam das instituições de ensino dos países centrais, são características das nações de capitalismo dependente. "(...) a relação estabelecida entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação como um dos eixos fundantes da educação superior brasileira" (Lima; Pereira, 2012, p.31).

Somente em 1920, foi oficialmente criada a primeira universidade no Brasil, que, na prática, resultou da junção de escolas superiores profissionais preexistentes no Rio de Janeiro. Segundo Vahl (1980), esse momento marcou o início de uma tradição brasileira: a criação de universidades a partir da associação de escolas¹⁵ existentes sob uma administração única. As universidades privadas surgiram na década de 1940, inicialmente vinculadas a instituições religiosas¹⁶. Paralelamente ao aumento de universidades privadas e públicas, houve uma proliferação expressiva de estabelecimentos isolados privados de ensino superior, evidenciando a fragmentação no acesso à educação superior no país.

A educação superior no Brasil surgiu inicialmente com uma função estritamente utilitária e profissional. Não havia interesse em estabelecer Instituições de Ensino Superior (IES) que contribuíssem para a formação científica e cultural nacional. A classe governante, naquele momento, buscava moldar uma sociedade baseada na utilidade prática e no trabalho (Teixeira, 1989). A expansão da educação superior ocorreu principalmente através de pequenas IES isoladas. Em 1976, o Brasil possuía 885 IES, das quais 663 eram estabelecimentos isolados, sendo 635 (71%) particulares (Vahl, 1980).

Esse crescimento expressivo das instituições privadas de ensino pode ser atribuído à influência da ideologia neoliberal já presente no início da República, que defendia que a educação deveria ser responsabilidade do indivíduo e da sociedade,

¹⁵ Essas escolas profissionais iniciais se limitavam a medicina, direito, engenharia (civil e de minas) e escola de belas-artes. Nenhuma era de tempo integral, ministrando apenas cursos geralmente um único, cada escola de tempo parcial, consistindo de "aulas" de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre elas (...) (Teixeira, 1989).

¹⁶ Foram elas: Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul (Chagas, 1967 apud Vahl, 1980).

e não do Estado. Como resultado, o governo priorizou transferir sua função de oferecer educação em troca de benefícios e incentivos para essas instituições privadas.

Essa ambiguidade essencial entre cultura acadêmica e cultura utilitária decorre, porém, de confusão mais profunda, em que talvez se manifeste uma atitude fundamental brasileira: a de julgar apenas poder “importar” a cultura, mas não criá-la e elaborá-la para o novo país que a Independência fizera surgir (Teixeira, 1989, p.68).

Acompanhando a trajetória histórica do Brasil, a universidade pública surge na fase do capitalismo monopolista, expande e tem seu significado colocado em disputa pelos movimentos sociais e burguesia. Professores, estudantes e a classe trabalhadora em geral reivindicavam a democratização do acesso a esse espaço, que historicamente era voltado para a elite burguesa. Paralelamente, aos países em desenvolvimento era exigida a implementação de políticas inclusivas, com o objetivo de capacitar trabalhadores, sob o pretexto de ampliar o acesso à educação superior. Mészáros (2008) afirma que a educação institucionalizada surge e evolui como instrumento de manutenção do capitalismo, fornecendo o conhecimento e a força de trabalho necessários para sustentar sua máquina produtiva.

De acordo com Fernandes (1975), as relações sociais e a ordem vigente precisam passar por mudanças para que as instituições de ensino também se transformem. Nesse sentido, o contraponto social, representado pela resistência da população ao padrão das "escolas superiores", foi fundamental para que emergisse o conceito de oposição à "ideia de universidade" que estava estabelecido. A relação intrínseca entre a universidade, enquanto instituição-chave, e a sociedade é evidenciada quando seu passado conservador ainda se apresenta como uma realidade de difícil ruptura. Entre 1930 e 1960, houve uma expansão numérica vertiginosa de instituições de ensino, mas isso não representou um salto qualitativo. O significado de universidade foi esvaziado, favorecendo a criação de escolas superiores isoladas e universidades conglomeradas. A insatisfação com esse modelo disseminado serviu para mobilizar estudantes e professores na busca por uma reforma universitária (Fernandes, 1975).

No período da ditadura militar, prevaleceu a cooperação com organismos internacionais, postura que foi intensificada na década de 1990 durante o governo Cardoso. Além do crescimento da demanda por educação, havia a necessidade de

atender aos requisitos impostos pelo modelo econômico vigente (Cislaghi, 2012, p.263).

O processo de expansão da política de educação na atualidade apoia-se na sucessão de um processo iniciado no período da ditadura, com a Reforma Universitária de 1968. De acordo com Duarte (2020), a trajetória de expansão da educação superior pode ser analisada por "ciclos expansivos"¹⁷ que mantêm, na atualidade, como característica estruturante, a privatização e a posição brasileira de dependência. Dessa forma, importa observar em seu percurso os elementos de continuidades e singularidades.

O contexto da Reforma Universitária de 1968 revelou uma apropriação indébita, pelos grupos privatistas da elite, das pautas levantadas pelos movimentos sociais, com destaque especial ao movimento estudantil, que reivindicava o fim da monopolização do ensino superior pelas classes dominantes (Fernandes, 1975). A Reforma Universitária de 1968 foi marcada por mudanças que buscavam a racionalização e a modernização da estrutura e organização das universidades. Inspirando-se em modelos internacionais de ensino, essas reformas, no entanto, não atenderam aos anseios do movimento estudantil e dos professores, que reivindicavam transformações profundas na educação superior. Além disso, as medidas implementadas acirraram as disputas nas relações de classe, refletindo as contradições entre as demandas sociais e as estratégias adotadas pelo governo militar.

A contra-revolução, em 1964, elevou-se ao poder com duas ambições. Primeiro, destruir o processo em curso, que fazia da “crise da escola superior”, uma “crise do controle conservador” da universidade. Segundo, equacionar a “solução conservadora da reforma universitária”, canalizando as alterações qualitativas inevitáveis em um sentido aparente puramente técnico, mas, de fato, dominado pelo afã de criar novos mecanismos de tutela conservadora do ensino superior e do tipo emergente de universidade (Fernandes, 1975, p. 61).

O processo de redemocratização na década de 1980 foi notável pelo crescente debate em torno dos direitos sociais, incluindo a reivindicação pela

¹⁷ A autora trabalha em seu livro com quatro principais (e articulados) ciclos expansivos da educação superior no Brasil: 1) A Reforma Universitária de 1968, no período burguês militar; 2) a Contrarreforma da educação superior, nos anos 1990, com o governo Cardoso; 3) a continuidade do projeto privatista para educação superior, com o governo Lula da Silva; e 4) o período de consolidação do projeto privatista, marcado pelo ensino superior tecnológico e/ou técnico, com a gestão de Dilma Rousseff. Para aprofundamento ver: *Educação superior e trabalho docente no serviço social: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências* (Duarte, 2020, p.27).

reestruturação das universidades, impulsionada pelos movimentos sociais em defesa da educação superior. Nesse contexto, a redemocratização abriu espaço para uma ampla discussão sobre o papel das instituições de ensino superior, evidenciando as demandas por acesso democrático ampliado e pela transformação estrutural dessas instituições. Embora a CF/88 tenha sido insuficiente para reverter as desigualdades históricas e estruturais da sociedade brasileira, ela trouxe avanços significativos na universalização de políticas sociais, como saúde, educação e previdência social, além de institucionalizar “a Assistência Social, que antes era restrita a iniciativas clientelistas e ações pontuais de caridades privadas” (Cislaghi, 2020, p.290).

A CF/88 representou um avanço nos direitos sociais, mas também manteve, em seu texto, o reflexo das disputas de classe que permeiam a sociedade brasileira. Em seus artigos, observa-se um caráter dúbio que atende tanto a interesses sociais quanto à classe empresarial. O Art. 205 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado; no entanto, a responsabilidade estatal é limitada à oferta obrigatória e gratuita da educação básica (dos 4 aos 17 anos). Ou seja, o Estado é isento desta obrigação de oferta da educação superior. Além disso, os artigos 209 e 213 permitem que a iniciativa privada ofereça educação e receba recursos públicos, reforçando a presença do setor privado no campo educacional e evidenciando o duplo direcionamento dos objetivos constitucionais (Brasil, 1988 e Duarte, 2020).

Após a promulgação da Constituição, na década de 1990, criou-se a expectativa de que fossem assumidos os compromissos democráticos com a educação. Contudo, o governo priorizou atender às estratégias propostas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Essa organização elaborou planos para o ensino superior nos países periféricos, com o objetivo de formar trabalhadores mais qualificados, capazes de agregar mais valor às mercadorias produzidas. Para atingir esse objetivo, defendia-se um modelo de educação mais enxuto e ágil, alinhado às demandas e às necessidades do mercado (Cislaghi, 2012).

A ofensiva neoliberal assumida nessa década evidenciou o traço estruturante do padrão dependente educacional brasileiro. A educação superior tornou-se valioso campo de exploração econômica pelos setores privados internos e internacionais,

com o incentivo do governo. Dessa forma, o crescimento da privatização nesse setor, que é observado desde a década de 1970, é intensificado no governo Cardoso (Duarte, 2020).

O Estado conduz e define todas as esferas sociais, tendo como referência central o mercado, administrando as instituições como um tipo determinado de organização: a empresa. Nesse novo pressuposto ideológico neoliberal, a universidade, tal qual uma empresa, possui liberdade para captar recursos privados e cumprir os objetivos e metas definidos em contratos de gestão firmados com o Estado. A qualidade é mensurada por índices de produtividade, como a quantidade de pesquisas, publicações e relatórios gerados. Essa transformação de instituição social para organização social é o que Chauí (1999) denomina "universidade operacional", representando a terceira fase da universidade, sucedendo os modelos funcional e clássico¹⁸.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 1999, p.3).

A contrarreforma da educação superior ocorreu de maneira a atender aos pressupostos neoliberais e a assegurar prerrogativas ao setor privado. Sua consolidação foi sustentada por importantes normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 - e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, com vigência de 2001 a 2010. O projeto inicial da LDB continha reivindicações sociais que defendiam o papel fundamental do Estado na educação. No entanto, essas propostas foram derrotadas, e o governo aprovou uma LDB que estabelecia as bases para estruturar o empresariamento da educação superior. De forma semelhante, o PNE aprovado traduziu “projetos conflitantes (e em disputa) de educação e de país” (Duarte, 2020, p. 44-47).

¹⁸ Conforme Marilena Chauí, a universidade clássica é caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação ética e crítica do sujeito, orientada por valores humanistas e pela autonomia do saber. Já a universidade funcional passa a atender às demandas do Estado e do mercado, valorizando a formação técnica e a produtividade científica voltada à inovação e ao desenvolvimento econômico. Por fim, a universidade operacional representa a intensificação dessa lógica, assumindo o modelo empresarial, pautado por eficiência, avaliação por resultados e adequação direta às exigências do mercado, o que compromete sua função crítica e pública. (Chauí, 2003, p.5-15).

A contra-reforma da educação superior conduzida pelo governo Cardoso expressa, portanto, uma concepção de universidade limitada ao ensino, a partir do desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da submissão da formação profissional às exigências do mundo do capital e da imposição de uma determinada caracterização precarizada do trabalho docente. Desta forma, com o governo Cardoso, o Brasil vivenciou mais uma etapa da “reforma universitária consentida” pela burguesia, nos termos de Fernandes (1975b), nos marcos da nova fase do “milagre educacional” operacionalizado pelo projeto neoliberal de educação superior (Lima; Pereira, 2012, p.6).

O início do século XXI foi marcado por uma retomada significativa dos movimentos sociais em todo o mundo. No Brasil, a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva foi simbólica, representando uma figura vinculada às lutas sociais da classe trabalhadora. Nesse período, uma das principais reivindicações dos movimentos sociais era a democratização do acesso à educação superior. Havia grandes expectativas em relação à atuação dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2003 e 2016, considerados progressistas. De fato, políticas que ampliaram o ensino superior foram implementadas nesse período. Contudo, essas iniciativas não seguiram o caminho da democratização demandada pela população, sendo estruturadas, em grande parte, por meio de parcerias público-privadas, da abertura para organizações estrangeiras e de outras estratégias alinhadas à lógica neoliberal (Irineu, 2022).

(...) o que ocorreu com o governo do PT foi o inverso: não só a continuidade, mas, sobretudo, o aprofundamento das estratégias de financeirização da economia, reorganização estatal, perda de direitos sociais e trabalhistas, sob a égide do projeto neoliberal adequado ao padrão dependente de inserção capitalista do Brasil, sob o comando da burguesia nacional e internacional (Duarte, 2020, p.49).

Em 2003, o Banco Mundial lançou um novo documento orientador com o objetivo principal de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade por meio da capacitação da força de trabalho. Para os países dependentes, isso significava cumprir um duplo propósito: ampliar o acesso à educação superior para as populações mais pobres e, simultaneamente, qualificar a força de trabalho de acordo com as necessidades do capital (Cislighi, 2012).

Além dos objetivos propostos pelas organizações internacionais, o Brasil também precisava cumprir as diretrizes e estratégias do PNE, que estabelecia metas a serem alcançadas em um período de dez anos. Uma dessas metas era ampliar as vagas no ensino superior, alcançando 30% dos jovens entre 18 e 24 anos até 2011. Para atingir esse objetivo, o empresariamento da educação foi aprofundado, visto

como uma solução para ampliar o acesso. Cislighi (2012, p.271) analisa os três mecanismos fundamentais na privatização do fundo público aplicados às políticas de ensino superior:

a) a transferência de recursos direta para o setor privado em programas como o Prouni e o Fies, b) as fundações de apoio nas universidades públicas e c) a lógica de contratos de gestão conforme implementadas pelo Reuni. Ainda que o Reuni tenha significado uma expansão de vagas no ensino superior público, nota-se que há uma totalidade na política de governo que mantém o favorecimento do ensino privado.

Os programas citados, Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES)¹⁹, foram os principais instrumentos do governo Lula para ampliar o acesso ao ensino superior, ambos ofertados pelo setor privado. Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) desempenhou um papel importante na ampliação do acesso e da permanência no ensino superior público, promovendo a interiorização dos *campi* e a criação de novas universidades. Contudo, há contradições nesse processo, um dos problemas observados nesse programa foi a insuficiência de recursos destinados à infraestrutura, comprometendo a qualidade e a capacidade de atendimento das novas demandas geradas, por exemplo (Câmara, 2021).

Apesar da recorrente propaganda dos governos Lula acerca da ampliação do acesso à educação superior, essa expansão não ocorreu prioritariamente por meio da criação de vagas nas universidades federais. Conforme Cislighi (2012), entre 2002 e 2008, o total de vagas no ensino superior cresceu 46%, mas as vagas públicas representaram apenas 21,1% desse aumento. A contrarreforma universitária durante o governo Lula não alterou o padrão de dependência estrutural da educação superior brasileira, que vinha sendo reproduzido desde a ditadura militar. Com o neoliberalismo, o Estado avançou sobre os direitos da classe

¹⁹ Prouni: criado em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096/2005, o programa oferta bolsas de estudo (integrais e parciais) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de educação superior privadas. Tem como público-alvo o estudante sem diploma de nível superior.

FIES: criado pela Lei nº 10.260/2001, é uma ação do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), herdado e continuado do governo Cardoso. Os financiamentos concedidos com recursos do Fies, para estudantes com renda familiar per capita de até 3 salários mínimos, terão taxa real zero de juros (informações disponíveis nos sites:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/prouni-entenda-como-funciona-a-selecao>
<http://portalfies.mec.gov.br/?pagina=faq> acesso em 29/01/2025.

trabalhadora e sobre o fundo público, mascarando a privatização em massa por meio de programas como as “bolsas de estudo do ProUni e o financiamento estudantil, que, na prática, eram utilizados para reabastecer as vagas ociosas em centros universitários, institutos e faculdades privadas” (Pereira e Silva, 2018, p.11).

A análise das ações constitutivas da contra-reforma na educação superior realizada no governo Lula (2003-2009) indica que uma nova fase/face do “milagre educacional” está em curso. Estas ações integrantes da nova face/fase do “milagre educacional” podem ser agrupadas em quatro nucleações básicas: 1) O fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público privadas/PPP na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula e; 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital (Lima; Pereira, 2012, p.8).

Já no governo Dilma, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) representou uma conquista histórica na luta pela democratização do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. As ações afirmativas promovidas por essa legislação possibilitaram a inserção de grupos sociais historicamente discriminados, como a população pobre, negra, indígena e pessoas com deficiência. Dessa forma, a lei não apenas ampliou o acesso, mas também contribuiu para transformar o perfil universitário, refletindo uma sociedade mais plural e diversa.

Sobre essas variações de perfil a partir da inserção das camadas populares, o último estudo realizado pelo Fonaprace, em 2018, observou um aumento de estudantes pretos e indígenas, revelando a importância da implementação da política de cotas. A pesquisa mostrou que o número de cotistas subiu de 3,1% em 2005, para 48,3% em 2018. No quesito renda, em 1996, 44,3% do corpo discente possuía renda familiar *per capita* mensal de até um e meio salários mínimos; em 2018, esse percentual passou para 70,2%. Além disso, a pesquisa aponta que estudantes do sexo feminino são a maioria absoluta nas universidades federais desde a primeira edição do estudo²⁰. Em 1996, as mulheres representavam 51,4% do corpo discente e, em 2018, esse número subiu para 54,6% (Fonaprace, 2019).

O PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) manteve as metas para o ensino superior, do plano anterior, que foram aprovadas durante o governo Cardoso. Para a educação superior, isso representou um aprofundamento da racionalidade neoliberal

²⁰ As pesquisas realizadas pelo Fonaprace sobre o “Perfil socioeconômico dos graduandos (as) das IFES” aconteceram nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018.

privatista, com o fortalecimento de programas como o ProUni, o Fies e o REUNI. A lógica de cumprimento de metas foi mantida, avaliações padronizadas e a busca por resultados como condição para a obtenção de recursos públicos. Além disso, incentivou o ensino técnico de nível médio e superior, consolidando um modelo educacional alinhado às demandas do mercado.

Nesse processo de continuidade/aprofundamento da contrarreforma em mais um governo petista, destacam-se três eixos centrais do 4º ciclo expansivo da educação superior, com Dilma: 1) a desconstrução da educação pública em todos os níveis e de maneiras variadas; 2) o investimento público no setor educacional privado; e 3) o estímulo à rede de cursos tecnológicos e profissionalizantes, com destaque para o novo Plano Nacional da Educação (Duarte, 2020, p.65).

Desde as jornadas de junho de 2013²¹, a popularidade do governo Dilma Rousseff estava em declínio. De acordo com Bastos (2017), as reivindicações sociais implicavam em maiores gastos públicos, o que afetaria os privilégios empresariais e poderia impactar o aumento da dívida pública. Assim, a escolha do governo por atender às exigências do mercado resultou no sacrifício das políticas sociais, aderindo à agenda de austeridade e restringindo investimentos em áreas fundamentais como a educação.

O resultado foi o oposto do esperado: além de aprofundar a recessão e o afastamento empresarial, a virada na política econômica alienou parte da população para quem era verossímil a acusação de “estelionato eleitoral” (ou mesmo “traição”) feita pelos grandes meios de comunicação e pela oposição partidária (Bastos, 2017, p.5).

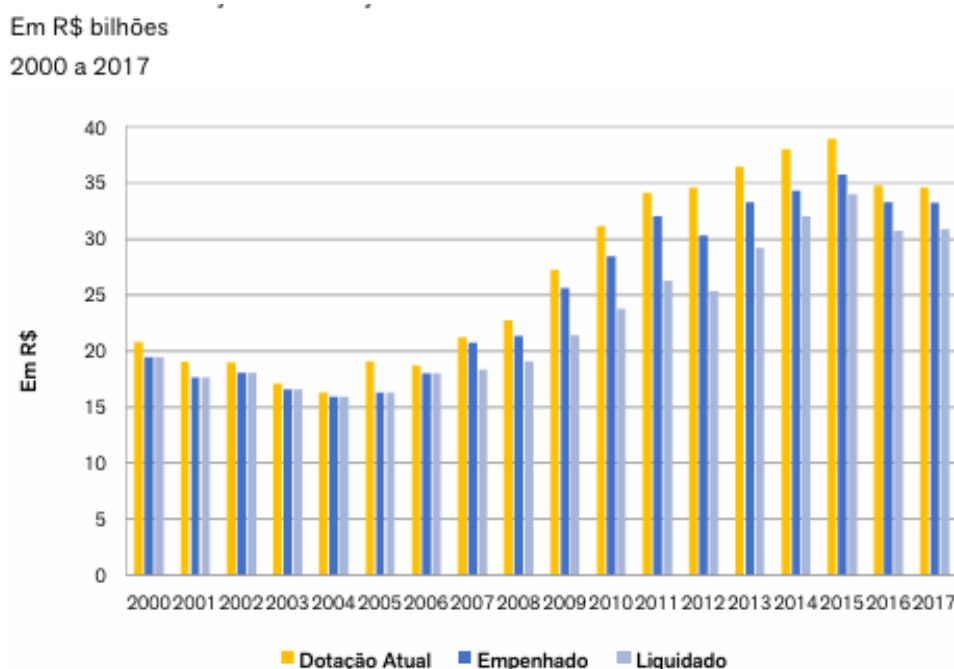
O direcionamento para a priorização de políticas de austeridade teve início com a indicação de Joaquim Levy²² para o Ministério da Fazenda no segundo mandato de Dilma Rousseff, marcando o começo de grandes cortes orçamentários nas universidades federais. A década dos anos 2000 foi marcada por políticas de expansão e democratização da educação superior, no entanto, a adoção das políticas de austeridade fiscal fez regredir esse avanço, resultando no

²¹ As primeiras manifestações das chamadas "Jornadas de Junho" ocorreram logo após o reajuste das tarifas do transporte público em São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo o Datafolha, 6.500 pessoas foram à rua em São Paulo em 13 de junho. No dia 17, já eram 65.000. As manifestações que já ocorriam em outras cidades do Brasil, como Rio de Janeiro e Porto Alegre, também ganharam impulso, com novas reivindicações. Esse processo foi um marco ao trazer a classe média conservadora de volta às ruas, algo que não acontecia desde 1964 (Carvalho, 2022, p.83) e <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0j5125089do> acesso em 03/02/2025.

²² Joaquim Levy foi o economista-chefe do principal banco privado brasileiro (Bradesco). Sua indicação parecia querer repetir a manobra de conciliação de opostos executada por Lula em 2003, moderando a oposição empresarial e recriando, um grande pacto que incluía até a Federação Brasileira dos Bancos (FEBRABAN) (Bastos, 2017, p.3).

desfinanciamento da educação. Na figura a seguir, elaborada por Dweck, Oliveira e Rossi (2018), mostra como a subfunção Educação Superior teve crescimento real acentuado nos anos 2000, mas de 2015 a 2016, houve queda real dos valores:

FIGURA 1 - VALORES REAIS DE DOTAÇÃO ATUAL, EMPENHADOS E LIQUIDADOS PARA A SUBFUNÇÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR



Fonte: Dweck; Oliveira; Rossi (2018, p. 35)

A educação, enquanto direito fundamental e dever do Estado, tem se tornado um valor cada vez mais distante na sociedade contemporânea. A transformação concreta deste direito em mercadoria é resultado de uma trajetória histórica de governos que, por meio de legislações, reduziram sua importância como direito social e permitiram sua mercantilização. O ataque massivo aos direitos sociais alcançou seu auge no golpe político, jurídico e midiático que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e com o governo de Michel Temer alcançamos o recrudescimento das políticas de austeridade e a retirada de garantias sociais em benefício das lógicas de mercado.

(...) as frações mais agressivas e conservadoras da burguesia brasileira operaram a forma clássica de enfrentamento do capital às crises: o impeachment (instrumento jurídico previsto na Constituição Federal) da então presidenta Dilma Rousseff (2011/2016) tornou se um golpe

parlamentar-judiciário-midiático sem qualquer prova material. Esse processo instalou uma nova fase da contrarrevolução burguesa no Brasil efetivada, no período 2016/2018, pelo governo Michel Temer e, no período 2019/2022, pelo governo Jair Bolsonaro (Lima, 2024, p.75).

Essas medidas foram aprofundadas durante o governo de Michel Temer, com a institucionalização dessas políticas através da Emenda Constitucional 95 (EC 95), conhecida como a emenda do teto de gastos públicos. Essa legislação congelou os gastos públicos com políticas sociais, por um período de 20 anos, restringindo severamente a capacidade do Estado de ampliar investimentos em áreas essenciais como educação e saúde. Sob o discurso de "equilíbrio das contas públicas", a EC 95 reforçou a retórica neoliberal de que a intervenção estatal seria prejudicial, promovendo, na prática, a retração do papel social do Estado.

A eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, foi uma resposta amarga para os governos petistas, evidenciando o crescimento e a normalização de ideais reacionários na sociedade. Com a ascensão da extrema-direita ao poder, todos os segmentos de representação social foram atacados, acompanhados pelo desmonte das políticas públicas. Nesse cenário, percebeu-se o crescimento de uma alienação social favorável à retirada de liberdades sociais, à militarização do Estado e à ampliação indiscriminada da autonomia empresarial. Além da redução dos direitos sociais, houve uma corrosão sistemática dos movimentos sociais, o que facilitou ataques às instituições públicas e à democracia. Conselhos e comitês, espaços fundamentais de participação popular, foram esvaziados com o objetivo claro de silenciar os interesses sociais e reforçar a agenda neoliberal.

Ao fim de seis anos de implementação da política de austeridade sob a forma da EC nº 95, dos quais quatro foram sob governo de Jair Messias Bolsonaro, é possível verificar que não houve êxito no cumprimento de suas metas fiscais. (...) No caso das universidades federais, os cortes incidiram no custeio — manutenção predial, limpeza, segurança, energia, água e esgoto, chegando a um patamar em que muitas instituições estiveram a ponto de ter de suspender as atividades. Nesse prisma, foram completamente comprometidos os gastos de investimentos, comprometendo a construção de prédios, deixando de renovar os equipamentos de informática, atualização das bibliotecas, construção de moradias estudantis e restaurantes universitários, renovação da frota de automóveis, ônibus, caminhões, obras de infraestrutura para os laboratórios, gastos com prevenção de incêndios, concretizando o objetivo fundamental da guerra cultural neofascista: o esgotamento e o colapso das instituições (Silva; Leher, 2024, p.23).

A construção desta pesquisa ocorreu durante o terceiro mandato do presidente Lula (2023-presente), um período que, embora não faça parte do recorte temporal aqui proposto, traz reflexões importantes sobre a continuidade e as contradições das políticas educacionais no Brasil. Durante a campanha eleitoral, Lula se apresentou como um forte opositor às políticas de arrocho fiscal e se comprometeu a revogar a EC/95, que estabeleceu o teto de gastos. No entanto, apesar da expectativa de ampliação dos investimentos em políticas sociais, o governo optou por manter uma abordagem econômica conciliatória. O ministro da Fazenda, Fernando Haddad, conduziu ajustes fiscais alinhados às exigências do mercado financeiro, mantendo inúmeras reuniões com representantes desse setor, mas sem promover debates significativos com os movimentos sociais e forças políticas que contribuíram para a vitória eleitoral do governo (Martins, 2024, *online*).

A proposta do ministério incluiu a eliminação de dispositivos da Constituição que estabelecem os chamados 'pisos constitucionais'. Atualmente, o artigo 198 da Constituição obriga a União a destinar à Saúde 15% de sua Receita Corrente Líquida (RCL), enquanto o artigo 212 determina que pelo menos 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI) sejam destinados à Educação. A concretização dessa proposta implicaria na remoção dessas garantias, o que poderia comprometer severamente o financiamento das políticas sociais no país.

A EC 95, substituída pela LC 200/2023, impôs um congelamento nos gastos sociais por 20 anos, implicando o desfinanciamento das políticas sociais, com reduções drásticas no orçamento da educação, nos direitos humanos vinculados à função orçamentária direitos da cidadania, cortes nos serviços socioassistenciais e congelamento de gastos com saúde, mesmo durante a pandemia de COVID-19. O Novo Arcabouço Fiscal, ainda que mais flexível no ajuste fiscal quando comparado à EC 95, segue a política de austeridade, ao impor entraves permanentes para o crescimento dos gastos públicos sociais no âmbito da União, como o impedimento de acompanhar a variação das receitas governamentais. Tudo isso para viabilizar a retomada de resultados primários positivos, a fim de garantir a sustentabilidade da dívida pública e a captura do fundo público para o pagamento de juros e encargos para os rentistas (Salvador, 2024, *online*).

Com a aprovação do novo arcabouço fiscal em 2023, Lei Complementar 200/2023, o artigo 212 da CF/88, foi mantido (após sucessivas críticas) e a União se viu obrigada, por força da Constituição, a realizar a despesa prevista para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Sala e Piolli, 2024, p.10).

1.4 Assistência estudantil na agenda brasileira

A AE, assim como os demais direitos sociais, sofreu com a ofensiva neoliberal intensificada na década de 1990. A política de permanência possui um histórico de ser marginalizada ou tratada como questão secundária no contexto do desenvolvimento da educação superior. Embora prevista na CF/88 como um direito essencial para garantir aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a manutenção até a conclusão do curso, a AE só recebeu previsão legal de recurso financeiro específico vinte anos depois. Até então, as instituições públicas de ensino mantinham a assistência estudantil com recursos próprios, evidenciando a ausência de um compromisso consolidado do Estado com a democratização da educação.

.(...) com a CF/88 a assistência estudantil foi concebida como um direito a ser garantido por meio de políticas públicas de permanência a serem implementadas nas instituições públicas de educação. Contudo, como registra a literatura e a legislação afim, só em meados da primeira década do século XXI a assistência estudantil passa a contar com uma rubrica financeira específica para custear a permanência dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis nas IFES brasileiras. Os recursos destinados ao seu financiamento, entretanto, têm sido congelados, contingenciados e reduzidos, especialmente a partir de 2017(...) Assim, apesar da importância da assistência estudantil para garantir a permanência dos estudantes pobres nas instituições educacionais públicas brasileiras, essa temática foi historicamente tratada com descaso pelo Estado, que ora negava, ora se esquivava do compromisso com a garantia de condições de estudo às classes subalternas (Carvalho, p.115, 2022).

Em 2001, a regulamentação do PNE (2001-2010) teve como um de seus objetivos principais aprimorar todos os níveis de ensino por meio de ações integradas do Estado, buscando reduzir as desigualdades sociais no acesso e na permanência educacional. Como consequência, a AE foi incluída como uma das metas do ensino superior para os dez anos subsequentes (Câmara, 2021). Apesar de ser uma pauta latente nos movimentos sociais, a AE, nessa legislação, foi condicionada ao desempenho acadêmico, remetendo ao ideal meritocrático.

Com o objetivo de ampliar o número de alunos matriculados e a conclusão de cursos de graduação em instituições públicas, o Reuni estabeleceu contratos de gestão com as universidades, buscando melhorias no desempenho e aumento no número de vagas. Embora tenha promovido a ampliação do acesso, o programa gerou uma demanda significativa por políticas de permanência, o que evidenciou a necessidade de fortalecer a AE (Câmara, 2021).

Os movimentos sociais, principais responsáveis pelos avanços obtidos na educação e na AE no Brasil, organizaram-se em espaços de debate como a União Nacional dos Estudantes (UNE). Outros movimentos importantes foram os Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis (FONAPRACE) e as reuniões promovidas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Nesses encontros, as pautas relacionadas ao fortalecimento da AE, fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições públicas de ensino superior, ganharam força e visibilidade (Imperatori, 2017). Importante destacar o papel fundamental do FONAPRACE na reivindicação pela institucionalização da AE, esse debate deixou de ser marginal e alcançou espaço na agenda educacional do governo brasileiro como veremos a seguir.

Em 2007, foi criado, por meio da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES surgiu como um programa destinado a garantir a permanência dos estudantes de baixa renda até a conclusão do curso superior. Pela primeira vez, a AE passou a contar com um financiamento próprio, sendo os recursos transferidos por meio da ação de código 4002 do orçamento anual (Machado, 2017). Esses recursos asseguram a concessão de auxílios estudantis pelas IFES, que executam a política de acordo com suas realidades específicas, mas sob as diretrizes estabelecidas pelo Decreto.

O PNAES "demarcou uma importante mudança paradigmática na assistência estudantil no contexto das universidades federais em todo o país", concretizando a AE como uma política institucionalizada (Santos; Abrantes; Zonta, 2017, p. 19). Durante catorze anos, o Decreto nº 7.234/2010 foi responsável por regulamentar e orientar a condução do orçamento destinado a essa política, estabelecendo diretrizes para a implementação das ações voltadas à permanência dos estudantes. Em 2024, durante a realização dessa pesquisa, o decreto é substituído pela Lei nº 14.914/2024, a Lei da Política Nacional de Assistência Estudantil.

As trajetórias da assistência estudantil e da educação superior estão intrinsecamente relacionadas, sendo ambas importantes bandeiras de luta dos movimentos sociais. Essas áreas enfrentaram avanços e retrocessos ao longo do tempo. Nesta pesquisa, o foco será sobre os desdobramentos da assistência

estudantil após o advento do PNAES (2010), considerado um marco importante para as políticas de permanência no Brasil.

2. GESTÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES BRASILEIRAS

A gestão universitária é responsável por garantir o funcionamento acadêmico, administrativo e financeiro das instituições. É influenciada por diferentes modelos de governança ao longo do tempo, sofrendo impactos diretos das políticas governamentais e das diretrizes do mercado. No que tange à AE, a condução da gestão universitária tem influência direta na implementação e na efetividade das políticas de permanência dos estudantes. As IFES enfrentam desafios como restrições orçamentárias, burocratização dos processos administrativos e a necessidade de equilibrar a autonomia universitária com o cumprimento das normativas impostas.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo discutir a gestão universitária no Brasil, suas relações com a AE e os desafios enfrentados na administração dessa política. Além disso, será analisado o caso específico da Universidade de Brasília (UnB), destacando suas particularidades e os parâmetros da gestão na efetivação da AE.

2.1 Gestão universitária: perspectiva teórica

A educação no Brasil enfrenta inúmeros desafios em um contexto de país dependente, marcado pelo recrudescimento do neoliberalismo, pela perda contínua de direitos sociais, pela adoção sistemática de políticas de austeridade e pelo avanço de ideais autoritários. Os dilemas enfrentados na educação podem ser compreendidos ao se observar como a sociedade contemporânea reproduz tendências, valores e comportamentos.

A trajetória apresentada no capítulo anterior auxilia na compreensão do momento presente, evidenciando que a conjuntura social exerce influência sobre diversos campos, incluindo a educação superior. Nessa perspectiva, a universidade não está dissociada das dinâmicas sociais, políticas e econômicas, sendo impactada diretamente por essas forças. Além disso, o ambiente universitário, composto por professores, estudantes, gestores, servidores técnicos-administrativos, profissionais terceirizados e pesquisadores, reflete essas realidades múltiplas e concepções diversas.

Uma das principais consequências da forte interferência da racionalidade neoliberal na educação superior é a sobreposição — ou até mesmo a substituição — de seus princípios fundamentais pelos valores do capital. Isso significa que a educação passa a ser apropriada por uma lógica mercadológica alienante, afastando-se de seus valores enquanto bem público e direito social. Diante desse cenário, é fundamental que a gestão universitária não perca de vista os significados essenciais da educação e das universidades, independentemente dos **determinantes** políticos e econômicos que incidem sistematicamente sobre elas.

A educação, em um sentido mais abrangente, não se restringe ao ensino formal; ela é uma parte inerente à vida. De acordo com Mészáros (2008), a educação desempenha um papel soberano, oferecendo possibilidades de transformar as condições objetivas de reprodução da realidade. Na perspectiva marxista, essa transformação possibilita a "transcendência da autoalienação". O autor também enfatiza a inter-relação entre a universalização da educação e do trabalho como atividades humanas autorrealizadoras, que são indissociáveis e, em sua realização, pressupõem a igualdade substancial entre os seres humanos.

Além disso, a educação carrega valores de significado individual e de transformação coletiva. Enquanto bem público essencial e direito humano fundamental, a educação institucional deve ser regulada, protegida e garantida pelo Estado. No entanto, essa responsabilidade estatal deve ser compartilhada com a sociedade, promovendo o exercício da cidadania. As instituições educacionais desempenham um papel central na democratização do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e humanístico de qualidade. Ademais, possuem um compromisso ético e uma responsabilidade social para com a comunidade, atuando na formação crítica e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Enquanto os bens privados implicam competitividade e exclusão, os bens públicos se baseiam nos princípios de equidade, solidariedade e inclusão. Quando alguns indivíduos são proprietários de algum produto comercial, isso implica necessariamente que outros não o sejam; a apropriação de um bem privado se faz em contexto de competição. O acesso de alguém a um bem público não exclui o direito de outros; pelo contrário, uma sociedade se enriquece à medida que mais cidadãos têm acesso aos bens públicos de qualidade (Dias Sobrinho, 2013, p.114).

De acordo com Dias Sobrinho (2013), a cosmovisão predominante na sociedade substitui o valor do conhecimento, enquanto possibilidade de desenvolvimento social e dos indivíduos, por metas de produtividade,

competitividade, eficiência, efetividade, controle, previsibilidade, gestão e empreendedorismo. Em vez de o conhecimento estar a serviço da formação humana, enquanto elemento transformador, ele passa a servir prioritariamente aos interesses do mercado e à reprodução do capital.

Na cosmovisão neoliberal, educar e formar tendem a ser, principalmente, prover aos consumidores da educação maior capacidade competitiva e maiores possibilidades de sucesso individual. Para isso, já não servem a pedagogia tradicional, nem as antigas formas organizativas; agora são requeridas lógicas de mercado para maximizar a produtividade e assegurar a sustentabilidade das instituições educativas transformadas em empresas, por meio da proliferação de mecanismos de venda de serviços, diversificação de provedores, critérios de custo-benefício, instâncias de captação de recursos externos, ampliação dos mecanismos de relação com as empresas etc (Dias Sobrinho, 2013, p.6).

Sobre a deturpação cotidiana do significado da educação, Chauí (2019, *online*) destaca:

(...) a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. O indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e para interiorizar a culpa quando não vencer a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social e de uma comunidade, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio.

As instituições de ensino por essência são espaços de construção e disseminação do conhecimento. Em sua concepção original, a universidade nasce como um local de reflexão crítica, experimentação científica e desenvolvimento humano, pautada pelo compromisso com a verdade e a formação integral dos indivíduos. Sua função social precípua transcende a mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como um ambiente de produção intelectual voltado à autonomia do pensamento e à emancipação social.

A racionalidade neoliberal, como visto anteriormente, impacta todas as esferas da sociabilidade. Além de deturpar os princípios fundamentais da educação, essa lógica exerce forte pressão sobre as instituições de ensino, redefinindo suas prioridades e estruturas organizacionais. Esse processo não apenas transpõe suas prioridades, mas também altera sua estrutura e funcionamento, aproximando-as de modelos organizacionais voltados à lógica do mercado. Nesse contexto, surge a distinção entre instituição social e organização social, conceito abordado por Chauí (2019), que permite compreender como a universidade passa a operar dentro de um

modelo gerencialista, comprometendo seu caráter de bem público e seu compromisso com a formação crítica e cidadã.

A isso corresponde o surgimento de uma prática, a da *administração*, que se sustenta sobre dois pilares: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. A administração é concebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. A prática administrada transforma uma *instituição* social numa *organização*. (Chauí, 2019, *online*)

De acordo com Chauí (1999), a universidade foi fundada com o reconhecimento público de ser uma instituição social. Sua legitimidade foi baseada em sua ação social e na autonomia que a diferencia de outras instituições. Sua estrutura possui como pilares, ordenamentos e valores calcados nas ideias de "formação, reflexão, criação e crítica". A conquista da educação enquanto direito, fruto das lutas sociais, tornou inseparável a ideia de democratização do saber dessas instituições sociais (Chauí, 1999, p.6).

Em contrapartida, uma organização se define por sua instrumentalidade, fundada nos pressupostos administrativos da equivalência. Está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, ou seja, não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a *operações*, isto é, estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, por isso sua temporalidade é efêmera e não constitui uma história (Chauí, 2019, *online*).

A transformação da universidade em uma organização administrável esvazia o sentido de sua autonomia, aproximando-a de uma autarquia, ou seja, um órgão da administração indireta inserido no setor de serviços não exclusivos do Estado²³. Ao adotar práticas da administração tradicional, assim como as entidades governamentais e empresas privadas, a universidade incorpora preceitos do campo

²³ Os serviços não exclusivos: corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem 'economias externas' relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (Brasil, 1995, p. 52 e 53).

econômico em sua estrutura de gestão. Dessa forma, a evolução da gestão universitária no contexto neoliberal evidencia os **condicionantes e determinantes** do mercado sobre seus elementos originais: político, cultural, social e pedagógico.

(...) a ideia de administração é inseparável do modo de produção capitalista com a produção de equivalentes para a troca. O capitalismo estabeleceu um equivalente universal — a mercadoria dinheiro — como instrumento generalizado e generalizador da troca de equivalentes e garantiu que o mercado fosse o espaço de produção e distribuição dos equivalentes. A Universalização dos equivalentes faz com que tudo seja equivalente a tudo e é essa homogeneidade que permite introduzir a administração como um conjunto de regras e princípios formais, idênticos para todas as instituições sociais (não há diferença administrativa entre uma escola ou uma montadora de veículos ou um shopping center), e **é a ação administrativa que transforma uma instituição numa organização** (Chauí, 1999, p.6, grifo nosso).

A administração assume, nesse contexto de avanço do neoliberalismo em uma sociedade de classes, o papel de instrumento de manutenção dos interesses da classe dominante. Longe de ser um mecanismo neutro de organização, a gestão universitária, assim como a educação, passa a ser moldada para atender às demandas do mercado, incorporando princípios como eficiência, produtividade e competitividade. Dessa forma, a universidade é conduzida sob um modelo que prioriza a instrumentalização do ensino em função das necessidades do mercado.

Embora os termos administração e gestão sejam frequentemente utilizados de forma intercambiável, há diferenças conceituais significativas entre eles, sobretudo no contexto das instituições universitárias. No entanto, essa diferenciação não é um consenso. A partir da década de 1990, a importância dessa distinção foi impulsionada pelo discurso educacional. Enquanto a administração está associada a processos burocráticos, normativos e hierárquicos, voltados à manutenção da ordem institucional, a gestão implica um caráter mais dinâmico e estratégico, buscando a articulação de diferentes atores e a adaptação às mudanças sociais. Há também a compreensão de que haveria a esfera técnica (gestão) e a esfera da política (administração), sendo que, no plano discursivo, há tentativas de despolitizar a administração da educação em nome de uma racionalidade técnica e pretensamente consensual (Adrião e Camargo, 2007, p.69).

2.2 Gestão Universitária nas IFES: Desafios Pós-CF/88

No primeiro capítulo, foi discutido o significado da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) no fortalecimento dos direitos sociais, incluindo avanços significativos para a educação superior no Brasil. No entanto, ao longo das décadas seguintes, a adoção da agenda neoliberal transformou a realidade dessas instituições. Nesse contexto, na gestão universitária acentuou-se o campo de disputas e com a crescente adoção de mecanismos gerenciais alinhados às diretrizes capitalistas. Diante desse cenário, este tópico busca analisar os desafios enfrentados pelas gestões das IFES no período pós-CF/88, destacando as implicações dessas transformações na governança universitária e na efetivação da AE.

A CF/88, de forma inédita, institucionalizou o princípio da gestão democrática da educação pública. Essa conquista foi resultado das demandas e lutas dos movimentos sociais, que desempenharam um papel fundamental nos avanços obtidos no texto final. No entanto, de acordo com Adrião e Camargo (2007), essa vitória foi limitada, pois não abrangeu o ensino privado e sua efetiva implementação foi postergada para uma lei complementar²⁴. Além disso, nenhuma outra menção à gestão democrática foi feita ao longo do texto constitucional.

No âmbito da educação superior, essas mudanças tiveram impactos diretos sobre a concepção e o exercício da autonomia universitária, esvaziando gradualmente esse princípio e convertendo as instituições públicas em prestadoras de serviços. A autonomia universitária, para o exercício de sua função social, requer certo distanciamento tanto da influência religiosa quanto da interferência estatal. Trata-se de um princípio que nunca foi plenamente garantido no Brasil, devido às restrições e interferências impostas pelo Estado (Cislaghi, 2012, p.279).

Conforme Chauí (1999), a autonomia possuía um sentido sociopolítico e era vista como uma característica essencial de uma instituição social que encontrava na própria sociedade o seu princípio de ação e regulação.

(...) as instituições de ensino superior fazem uso de sua autonomia estatutária para definir sua missão, elaborar os estatutos, gerir recursos e desenvolver atividades numa lógica de autogestão. Reconhecemos, entretanto, que a autonomia institucional foi amplamente assumida como um instrumento de regulação, por vezes, com o objetivo de implementar

²⁴ No caso foi a LDB, Lei nº 9.394/96, no entanto, a conceituação desse princípio não foi plenamente definida, e a legislação atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de estabelecer normas para sua implementação.

modelos de gestão que possam responder adequadamente a ambientes competitivos (Ribeiro, 2017, p.5).

Se antes a autonomia universitária era defendida como fundamental para garantir a produção do conhecimento e a liberdade acadêmica, nesse novo contexto passou a ser reinterpretada sob uma lógica gerencialista, que vinculava a administração universitária à responsabilidade de "qualidade universitária", "avaliação universitária" e "flexibilidade da universidade" (Chauí, 1999, p.5).

No contexto das contrarreformas neoliberais, disseminou-se amplamente a narrativa da suposta incapacidade do Estado de garantir, de forma autônoma, a prestação dos serviços básicos com qualidade. Nesse sentido, os contratos de gestão passaram a ser defendidos, especialmente por setores empresariais e investidores, como uma solução para aprimorar a eficiência e os resultados das instituições públicas. Como Pereira e Silva (2018) destacam, os serviços públicos para a população, como saúde e educação, são deveres clássicos do Estado, resultado da luta social que marca nosso processo civilizatório.

Os contratos de gestão²⁵ passaram a ser utilizados como mecanismo formal de parceria entre o Estado e as organizações sociais para o desenvolvimento de atividades em áreas como meio ambiente, pesquisa científica, cultura e saúde. No caso da educação, a justificativa central reside na ideia de que o setor privado teria melhores condições para gerir esses serviços, sustentada pela retórica de que os indicadores da educação no Brasil não atendem aos padrões internacionais e que, para alcançá-los, seria necessário adotar modelos administrativos baseados na lógica empresarial (Pereira e Silva, 2018, p. 531).

Na Educação Superior, governos, empresários e partidos políticos buscaram alterar a legislação para diversificar as características destas instituições, e permitiram a criação de fundações privadas, alteraram as relações públicas por meio de contrato de gestão, parcerias público-privadas, contratação em tempo parcial, terceirização de serviços de alimentação, limpeza e de segurança, todos são os sinais de mudanças! Ainda que o modelo burocrático tenha emperrado muito as atividades de ensino, pesquisa científica e tecnológica nas universidades, o que se deseja é romper com o princípio constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão para ampliar os nichos de investimentos privados dentro dos espaços públicos. Um dos resultados desse processo é que cerca de 70% das matrículas na Educação Superior são em instituições privadas (Pereira e Silva, 2018, p. 531).

²⁵ O uso dos contratos de gestão está amparado pela Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998.

O REUNI, na década de 2000, teve grande importância na expansão da educação superior, como debatido no primeiro capítulo, mas, também, gerou críticas e uma delas relacionada justamente aos dois aspectos aqui citados: a autonomia universitária e a gestão de contratos. De acordo com Nascimento (2014), o programa contribuiu para o enfraquecimento da autonomia universitária, uma vez que, com os contratos de gestão, as instituições passaram a se orientar cada vez mais pelos indicadores de mercado. Nesse contexto, a gestão universitária incorporou critérios como "custo-benefício" como elementos considerados na avaliação do desempenho das IFES, alinhando suas práticas às demandas do setor privado. As universidades firmam contratos de gestão e se comprometem a cumprir as metas estabelecidas para assim receberem verbas públicas.

Com o REUNI, tornou-se necessária uma estruturação política em nível nacional para alcançar todas as IFES e atender seus estudantes. O aumento da demanda, aliado às políticas afirmativas, exigia o reconhecimento da AE enquanto política de Estado. Embora a AE tenha sido institucionalizada, sua incorporação à agenda contrarreformista da educação resultou na sua adequação aos preceitos deste projeto. Assim, além de compreender sua trajetória, esta pesquisa busca analisar as contradições que as decisões de um Estado capitalista neoliberal impõe às gestões das IFES.

Dessa forma, a análise crítica acerca da institucionalização da AE revela os desafios impostos pela disputa entre diferentes projetos educacionais. Nesse sentido, Nascimento (2014) propõe a categoria "assistência estudantil consentida"²⁶ para explicar a funcionalidade instrumental que a AE assumiu no contexto dos principais programas da contrarreforma educacional²⁷. Para viabilizar o processo de expansão do ensino superior, que se intensificou na primeira década do século XXI,

²⁶ A autora parafraseou a categoria "reforma universitária consentida", construída por Florestan Fernandes (1975), para se referir à interferência do governo militar na condução das pautas do "Movimento de Reforma Universitária" da década de 1960. Esta interferência resultou na adequação do projeto de reforma universitária aos interesses da autocracia burguesa.

²⁷ Os nexos existentes entre a referida expansão e as principais propostas contrarreformistas estão explicitados nas legislações do REUNI (BRASIL, 2007a, 2007b), na legislação da assistência estudantil (BRASIL, 2010), nos documentos acerca das diretrizes gerais da reforma universitária (BRASIL, 2004, 2006), nos relatórios do Ministério da Educação/ MEC (BRASIL, 2004; MEC, 2009; GENRO, 2005; HADDAD, 2008) e nos documentos do Fonaprace (FONAPRACE, 1993, 2007, 2009, 2011, 2012). Para mais detalhes ver pesquisa: Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000 (Nascimento, 2013).

tornou-se necessário atender às exigências produtivistas ao mesmo tempo em que resultaram na retração de direitos.

A categoria “assistência estudantil consentida” foi utilizada para determinar a mudança substancial do projeto de assistência estudantil historicamente defendido pelos movimentos sociais da educação no atual contexto contrarreformista das universidades públicas brasileiras. (...) Esta nova fase de expansão e estruturação da Política integra as novas estratégias hegemônicas da classe dominante (e suas representações na aparelhagem estatal) na tentativa de consolidar projetos educacionais coerentes com as requisições de mercantilização, flexibilidade, produtividade e aligeiramento (dos serviços e das relações sociais), acionadas pelo capital para recompor suas taxas de lucro (Nascimento, 2014, p. 90).

Todas essas propostas e mudanças na administração da educação no Brasil, desde 1990, requerem conformação das gestões das IFES, o que demonstra a fragilidade da autonomia universitária no seu sentido sociopolítico, já que não existe negociação ao que é imposto pelo governo. Há a heteronomia de responder conforme exigido. Na primeira década dos anos 2000, a AE ganha projeção com sua institucionalização, o PNAES. É no bojo dessa “nova fase da contrarreforma universitária”, sob os seus determinantes, que a assistência estudantil iria ser moldada para os próximos anos.

O Fonaprace foi pioneiro no debate sobre a necessidade de transformar a AE em política pública. No entanto, na mesma década em que essa conquista foi alcançada, ocorreu uma reformulação nas propostas políticas do fórum, conforme analisado por Nascimento (2014). A autora aponta que as disputas entre diferentes projetos educacionais se intensificaram nesse período e, ao observar as publicações do fórum, é possível identificar uma acomodação do discurso, que passou a legitimar a política expansionista adotada pelo governo federal nos anos 2000 (Nascimento, 2014, p. 94).

As reformulações das propostas políticas do Fonaprace, na última década, tiveram como orientação a “**incorporação dosada**” de bandeiras históricas da assistência aos estudantes das IFES na agenda governamental. O reposicionamento das pautas defendidas por este Fórum ocorreu através de um processo de secundarização de pautas reivindicativas, de vieses mais contestatórios e adesão de alternativas colaboracionistas com as políticas governamentais, tendo repercutido diretamente na direção política do projeto de assistência estudantil defendido pela comunidade acadêmica (Nascimento, 2014, p.93, grifo nosso).

A autora aponta que o mesmo fórum que foi responsável pela construção de importantes parâmetros políticos para a AE nas IFES nas décadas de 1980 e 1990,

trazendo à tona a necessidade de recursos específicos e de diretrizes nacionais, nos anos 2000 passou a aderir à concepção produtivista de "AE como um investimento". Embora essa perspectiva rompesse com o discurso de que a AE era um gasto, ela também contribuiu para fortalecer as propostas da contrarreforma em curso (Nascimento, 2014, p. 97).

Ou seja, nesta perspectiva, a ideia de "investir na assistência estudantil", e não efetivá-la enquanto direito, pode carregar um sentido de retorno, de contrapartida, de funcionalidade, de utilidade destas ações para um objetivo específico. Nos anos 2000, foi justamente esta concepção da assistência estudantil que pôde ser explorada no bojo do projeto educacional dominante (...) (Nascimento, 2014, p. 97).

Essa discussão se faz relevante na medida da importância que o fórum representa para a AE, considerando ser um espaço de participação democrática. Na perspectiva da gestão da AE aqui analisada, o Fonaprace congrega pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IES públicas do Brasil (FONAPRACE, 2025). O desenvolvimento da AE é anterior ao PNAES, que só foi instituído devido às lutas sociais que tiraram essa pauta da marginalização e conseguiram seu reconhecimento pelo governo. Essa historicidade não pode ser perdida, como se a AE tivesse sua raiz a partir do PNAES, a sua origem está desvinculada de projetos contrarreformistas e possui projetos educacionais emancipatórios que não podem ser esquecidos e devem ser defendidos pelas gestões das IFES.

Fundamental destacar que a assistência estudantil possui, em seu discurso oficial — também apropriado pelos programas da contrarreforma —, o objetivo de minimizar as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes²⁸. No entanto, a trajetória histórica da luta estudantil avançou para além dessa dimensão, incorporando outras questões essenciais da subjetividade, como saúde mental, desigualdade de gênero, raça, etnia, acessibilidade e LGBTfobia. Apesar disso, na prática cotidiana das gestões das IFES, o critério de renda tem sido cada vez mais dominante, restringindo o espaço para outras demandas igualmente essenciais à permanência estudantil. A adesão à lógica produtivista do REUNI impossibilita o acompanhamento efetivo dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Há uma rigidez no ingresso e, posteriormente, a exigência de desempenho acadêmico,

²⁸ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

retomando práticas de contrapartida, que resultam em desligamentos de estudantes e em uma rotatividade contínua nas vagas (Nascimento, 2014, p. 98).

Evidenciamos que a integração da assistência estudantil à agenda da contrarreforma universitária dos anos 2000, além de significar avanços relevantes, sobretudo do ponto de vista de sua extensão às diferentes IFES, fortaleceu tendências como: 1) a exclusividade (e o rebaixamento) do corte de renda como critério de acesso às ações da Política; 2) o distanciamento entre Pró-Reitorias de Assistência Estudantil e os movimentos sindicais (dos técnico-servidores, dos docentes e discentes), enfraquecendo as lutas conjuntas que articulem a bandeira da Política às questões mais gerais relacionadas à comunidade acadêmica; 3) a desistoricização da assistência estudantil mediante sua vinculação exclusiva ao REUNI; e 4) a incorporação de uma lógica produtivista pelos serviços e programas desenvolvidos (Nascimento, 2014, p. 98).

A avaliação universitária, nessa conjuntura, é tema relevante a ser discutido, pois se trata de uma exigência à gestão e evidencia o conflito entre os (reiterados) projetos distintos: a educação como mercadoria e a educação como um direito. Nesse contexto, de acordo com Sousa (2012), a avaliação das instituições públicas configura-se como uma ferramenta de controle oficial do Estado. No Brasil, as primeiras políticas de avaliação da educação superior surgiram na década de 1980²⁹ e, ao longo do tempo, passaram por um processo de complexificação e modernização. Essa progressão resultou no uso de instrumentos cada vez mais sofisticados, alinhados às necessidades do Estado capitalista.

(...) nas reformas influenciadas pelo neoliberalismo, os Estados nacionais assumem a lógica do mercado, importando modelos de gestão privada para o domínio público, enfatizando os resultados dos sistemas educativos, a criação de mecanismos de controle e a responsabilização social. (...) Assim, as avaliações instauraram novas relações entre universidade, Estado e sociedade, visto que intensificam e incrementam as atividades operacionais e administrativas de intervenção e regulação do Estado nas instituições educacionais. (Sousa, 2012, p.155 e 156).

As primeiras avaliações empreendidas pelas autoridades estatais sobre as instituições públicas eram atividades de rotina para controlar o cumprimento de determinadas metas, muitas vezes pré-estabelecidas nos instrumentos legais. De acordo com Trigueiro (2004), a avaliação institucional deve contribuir para a reflexão das transformações ocorridas na sociedade e a qualidade pensada dentro de um escopo mais amplo nas gestões das IFES. A avaliação, segundo o autor, não pode

²⁹ De acordo com Vieira (2012, p. 154 e 155), diversos países, influenciados pelos organismos internacionais, investiram em mecanismos de avaliação da qualidade das IES. O “Estado avaliador” seria essa nova fase em que os Estados neoliberais importam modelos de gestão privada para controle e responsabilização social.

ter um fim em si mesmo, inclusive sua articulação ao planejamento das instituições de ensino possibilita às gestões saírem do plano geral para uma atuação alinhada às suas particularidades.

A cultura acadêmica, sua tradição, seus valores e sua dinâmica de funcionamento configuram elementos próprios das IES e não se reduzem a outros padrões organizacionais contemporâneos, a exemplo de empresas privadas e demais instituições do setor público. Falar em gestão acadêmica não significa restringir o esforço da academia à compulsão da “praticidade”, ao efêmero ou ao mercado, “rendendo a instituição aos ditames do mundo das necessidades imediatas”. É importante, também, o avanço de novas teorias, a livre reflexão, o pensamento e a divagação, a expressão independente, espontânea e criativa. Com nada disso disputa a gestão acadêmica eficiente (Trigueiro, 2004, p. 14).

A avaliação “como um processo permanente, sua principal função é subsidiar mudanças e práticas inovadoras no sentido de diagnosticar, apoiar e corrigir os aspectos avaliados” (Griboski; Peixoto; Hora, 2018, p. 184). O propósito dessas ações é mais importante do que o método ou modelo de avaliação e planejamento escolhidos. O que será feito com os resultados obtidos e com as estratégias do planejamento sinaliza a preocupação com a busca permanente por qualidade em todos os processos da instituição (Trigueiro, 2004, p. 13).

De acordo com Griboski, Peixoto e Hora (2018), a institucionalização de processos avaliativos no ensino superior no Brasil aconteceu no início dos anos 2000, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio da Lei nº10.861/2004, buscou-se estabelecer um modelo que integrasse diferentes dimensões do ensino superior, indo além dos critérios estritamente quantitativos.

O Sinaes foi proposto como um sistema formado por três componentes distintos: avaliação institucional, avaliação dos cursos e avaliação dos estudantes, esta última feita por meio do Enade. A avaliação institucional é integrada por dois momentos: a) autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e o roteiro de autoavaliação institucional elaborados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes); e b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este segundo processo de avaliação é orientado numa perspectiva multidimensional, que busca integrar o caráter formativo da avaliação e a regulação, com foco na globalidade. Além dos relatórios de autoavaliação produzidos pelas instituições, a avaliação institucional externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação (Griboski; Peixoto; Hora, 2018, p. 184).

Sobre as problemáticas abordadas neste capítulo, Trigueiro (2004) apresenta uma reflexão importante: a busca pela qualidade, eficiência e eficácia nas

instituições de ensino superior não deve, necessariamente, estar associada de maneira acrítica ao modelo neoliberal. Segundo o autor, a avaliação e o planejamento das gestões universitárias precisam estar ancorados em um projeto global que contemple “um conjunto de idéias, ações, decisões, efetivamente exequíveis, a serem implementadas” (Trigueiro, 2004, p. 17).

O autor aponta como dificuldades comuns às IFES com relação à avaliação institucional, o fato dela, em geral, estar desconectada do planejamento e muitas vezes realizados por setores distintos. Essas ações não poderiam se resumir a relatórios estatísticos pouco interpretativos e a amontoado de dados e indicadores.

(...) já existe certa disposição em se aceitar a avaliação, em meio a dúvidas e incertezas quanto aos resultados dessa atividade nas IES, mas a demora em divulgar e dar um retorno aos seus membros – a dificuldade em tornar públicos os resultados das avaliações –, a falta de mecanismos ágeis para levar adiante as mudanças apontadas como necessárias, a descontinuidade do trabalho de avaliação, as discrepâncias no nível das políticas federais, ao lado da inexistência de um poder real dado à avaliação na estrutura da instituição, a fim de impactar decisões importantes, faz dos processos avaliativos no momento algo extremamente precário para impor programa efetivo de gestão de qualidade em nossas IES (Trigueiro, 2004, p. 21).

Assim sendo, é fundamental destacar a importância da avaliação institucional, especialmente quando contempla a participação da comunidade universitária, no acompanhamento dos processos de gestão. Entre outros aspectos, a avaliação institucional deve ter a perspectiva formativa como princípio, pois ela possibilita a obtenção de informações sobre o desenvolvimento do ensino e do aprendizado, permitindo a reorientação das práticas pedagógicas dos educadores. Além disso, no que se refere às ações institucionais, a avaliação contribui para o aprimoramento das políticas acadêmicas em andamento, promovendo uma gestão mais estratégica e alinhada às necessidades da comunidade universitária.

2.3 A organização da assistência estudantil na UnB

A UnB é uma das principais universidades federais do Brasil, reconhecida por seu papel de vanguarda na produção do conhecimento, no ensino e na extensão universitária. Foi inaugurada em 21 de abril de 1962, fruto do projeto visionário do antropólogo Darcy Ribeiro e do educador Anísio Teixeira, que idealizaram uma universidade inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, a formação crítica e o desenvolvimento do país. Inspirada em princípios de autonomia,

interdisciplinaridade e compromisso social, a UnB nasceu com uma proposta pedagógica ousada, buscando romper com os modelos tradicionais de ensino superior vigentes à época (UnB, 2024c).

Contudo, com o golpe burguês-militar de 1964, a universidade sofreu duras repressões, marcadas por intervenções autoritárias, demissões em massa de professores, perseguições políticas e a desestruturação de seu projeto pedagógico original³⁰. Ainda assim, ao longo das décadas, a UnB se consolidou como uma das principais instituições federais de educação superior do Brasil, preservando seu caráter crítico e seu compromisso com a democracia, a inclusão e a produção de conhecimento socialmente referenciado (UnB, 2024c).

A Administração Superior da UnB é composta e organizada com órgãos deliberativos, normativos e consultivos: o Conselho Universitário (Consuni), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) e o Conselho de Administração (CAD); como órgão consultivo, o Conselho Comunitário, e, como órgão executivo, a Reitoria. O CONSUNI, o CEPE e o CAD podem criar comissões especiais, não deliberativas, para estudos, assessoramento ou coordenação de assuntos específicos (UnB, 2024c).

A estrutura da UnB³¹ é composta por 4 *campi* - Darcy Ribeiro, Planaltina, Ceilândia e Gama, incluindo 12 institutos, 14 faculdades, 55 departamentos, 07 centros vinculados à Reitoria, 08 decanatos, 06 secretarias ou assessorias, 09 órgãos complementares, 05 órgãos auxiliares. Os conselhos caracterizam-se como órgãos consultivos e/ou deliberativos. Já a Reitoria, as direções de unidades e as chefias de departamento são os órgãos executivos (UnB, 2024c).

A UnB é uma instituição pública de ensino superior, com autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. É regida pelo seu estatuto, subsidiariamente, pelo seu Regimento Geral e por normas complementares, que orientam seus conselhos sobre regras e procedimentos para tomada de decisões. As decisões na UnB são, predominantemente, tomadas em

³⁰ Sugerimos o documentário “Barra 68” de Vladimir Carvalho, que relata a luta de Darcy Ribeiro no início dos anos 1960 para criar e implantar a Universidade de Brasília (UnB), e as repetidas agressões sofridas por ela, desde o golpe militar de 1964 até os acontecimentos de 1968, quando foram detidos cerca de 500 estudantes. Em 1977, a mesma instituição seria palco de mais uma onda de manifestações duramente reprimidas pelo Exército. Durante a agressão de 1968, a universidade foi ocupada por tropas militares e quase perdeu todo o seu corpo docente, que se demitiu em protesto.

³¹ A estrutura organizacional da UnB está representada em seu organograma (Anexo 02).

órgãos colegiados, dos quais participam docentes, técnicos-administrativos e discentes, conforme estabelecido no Regimento Geral da UnB (Griboski, 2018, p. 14). O corpo discente da universidade é composto por 57.602 estudantes regulares, no ano de 2022, dividido em estudantes de graduação, nas modalidades presencial e a distância, e pós-graduação, nos graus acadêmicos mestrado e doutorado (UnB, 2024d).

A organização da AE na UnB envolve diferentes setores administrativos que articulam políticas e programas voltados ao suporte acadêmico, social e financeiro dos estudantes. A AE da UnB se concretiza por meio de um conjunto amplo de estratégias institucionais, organizadas em programas e serviços que têm como objetivo oferecer suporte aos estudantes. Essas iniciativas visam atender a diversas necessidades que possam comprometer sua permanência na instituição, garantindo condições para sua formação acadêmica. O DAC³² organiza e monitora esses serviços em pastas temáticas distribuídas em diretorias: a Diretoria de Acessibilidade (DACES), a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU), a Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC), a Diretoria do Restaurante Universitário (DRU). Cada uma dessas diretorias conta com coordenações responsáveis por ações específicas. Um exemplo disso é a Casa do Estudante Universitário (CEU), que está sob a gestão de uma coordenação³³ vinculada à DDS. Essa coordenação é responsável por administrar a política de moradia estudantil, contemplando tanto estudantes da graduação quanto da pós-graduação (*stricto sensu*) (UnB, 2024a).

A AE na UnB é executada, em sua maior parte, pela DDS, instituída pelo Ato da Reitoria nº 429/1994 e com sua estrutura organizacional formalmente aprovada, e recentemente atualizada, pelo Ato da Reitoria nº 020/2024 (UnB, 2024b). A DDS é responsável por planejar e implementar as ações de AE, garantindo suporte aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sua principal missão é viabilizar o direito à educação superior, assegurando condições que permitam a permanência dos estudantes na universidade e promovendo sua cidadania. Ela desempenha funções essenciais na formulação, execução e monitoramento das ações e projetos voltados para a política de AE. Seu principal objetivo é contribuir

³² Organograma do DAC no anexo 03.

³³ COGEM: Coordenação Geral de Moradia Estudantil.

para a democratização do acesso ao ensino superior e garantir que os estudantes concluam sua formação.

Para tanto, a DDS planeja e implementa estratégias que ampliem as condições de permanência, buscando minimizar a retenção e a evasão. Suas diretrizes estão alinhadas aos objetivos estabelecidos pelo PNAES (2010)³⁴, que representa sua principal fonte de financiamento.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

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

O PNAES prevê, em seu Art. 3º, que as ações de assistência estudantil devem atender estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação³⁵ presenciais das instituições federais de ensino superior, cabendo a cada instituição definir o formato e as estratégias de implementação de acordo com suas especificidades. Considerando a diversidade das IFES brasileiras, bem como a heterogeneidade de seu corpo discente, a previsão de uma certa "autonomia" para a aplicação das diretrizes do PNAES se torna fundamental. Dessa forma, cada instituição pode adequar suas políticas e metodologias às necessidades locais, garantindo que as ações de assistência estudantil sejam direcionadas às áreas prioritárias estabelecidas pelo programa. As áreas que as ações de assistência estudantil devem atuar são:

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

³⁴ A nova PNAES, Lei nº 14.914/2024, já está em vigor, no entanto esse trabalho e o corte temporal definido abrange a trajetória de gestões orientadas pelo decreto anterior, por isso, as informações registradas serão referentes ao Decreto de nº 7.234/2010. Entretanto, considerando as mudanças trazidas, indicamos um relatório que apresenta análise comparativa entre o Decreto e a nova Lei da PNAES e fornece subsídios para a compreensão das mudanças propostas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/publicacao-de-relatorio-comparativo-sobre-a-nova-lei-pnaes/>

³⁵ Ao contrário do Decreto que dispõe sobre o PNAES, a nova legislação permite que, se houver recursos orçamentários, podem ser atendidos no âmbito dessa política estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e de doutorado e estudantes de instituições de ensino superior públicas gratuitas, mediante convênios ou instrumentos congêneres (art. 1º, § 2º, Lei nº 14.914). O reconhecimento das especificidades e necessidades do corpo discente, especialmente de situações de vulnerabilidade socioeconômica é mantido na Legislação em vigor.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. (Brasil, 2010, grifo nosso)³⁶.

A gestão dos programas de assistência estudantil na UnB está centralizada no *campus* Darcy Ribeiro. No entanto, a execução das ações ocorre, também, de forma descentralizada nos demais *campi* da universidade: *Campus* UnB Ceilândia - Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde (FCTS), *Campus* UnB Gama - Faculdade de Ciências e Tecnologias em Engenharia (FCTE) e Faculdade UnB Planaltina (FUP)³⁷. Os servidores do *campus* Darcy Ribeiro e da COGEM estão diretamente subordinados à Direção da DDS. Já os profissionais lotados nos *campi* são vinculados às respectivas Diretorias de cada Faculdade (FCTS, FCTE e FUP), mantendo, contudo, subordinação à organização e gestão dos trabalhos conduzidos pela DDS.

A equipe é composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento, configurando um grupo multiprofissional. Os servidores técnico-administrativos são das áreas de: Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Estatística e Administração. Além disso, a estrutura conta com assistentes administrativos, técnicos em assuntos educacionais, secretários executivos, administrador predial e estagiários de nível superior.

Em pesquisa recente, Cruz (2022) apresentou a organização interna desse setor, detalhando sua estrutura e funcionamento:

³⁶ A lei da PNAES não trata mais de áreas e passa a se estruturar a partir de programas e ações, a saber: “I - Programa de Assistência Estudantil (PAE); II - Programa de Bolsa Permanência (PBP); III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM); V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir); VII - Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); XI - Benefício Permanência na Educação Superior; XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes dos incisos I a XII do *caput* deste artigo” (Brasil, art. 4º, 2024).

³⁷ Essa divisão nos *campis*, a especificidade sócio-espacial existente em cada um, a operacionalidade da subordinação à gestão central no *campus* Darcy Ribeiro é realidade permeada de conflitos e disputas. Para mais, buscar a pesquisa: “A modernização do processo seletivo na Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB): análises e reflexões sobre seus efeitos no período de 2010 a 2019.” de Cruz (2022).

A DDS possui uma organização interna, a Coordenação Administrativa (COAD), a Coordenação de Assistência Estudantil (COAE) e Coordenação Geral de Moradia Estudantil (COGEM). O Coordenador da COAE é o responsável pela organização do processo de trabalho da equipe das Assistentes Sociais, **psicólogos e pedagogas**. Em geral, esse processo é feito a partir de uma estratégia consensual em que o Coordenador atua como mediador entre os interesses da Direção e da equipe. A COAD é responsável tanto pelos trâmites administrativos do setor quanto pela gestão da situação de vinculação dos/as estudantes em relação aos Programas de Assistência Estudantil. (...) Ela é a instância que executa os trâmites de suspensão, cancelamento ou reintegração dos estudantes nos programas bem como realizar a homologação mensal do pagamento das bolsas. A COGEM trata das demandas específicas da Casa do Estudante Universitário (CEU) **(e Bloco K na Colina, residência da pós-graduação)** que envolvem o acolhimento dos novos moradores, a mediação de conflitos no âmbito da residência universitária e atendimentos das demandas dos estudantes residentes. (Cruz, 2022, p.125, adendo nosso).

Na UnB, para atender a essas ações previstas no PNAES, foram criados programas regidos por editais específicos, lançados semestralmente. O público prioritário para atendimento, conforme previsto no PNAES (Art. 5º), inclui estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Os programas principais, atualmente, são:

1. Programa **Bolsa Alimentação**: consiste na gratuidade das refeições no Restaurante Universitário (RU) – café da manhã, almoço e jantar-, de todos os campi da UnB. É destinado aos estudantes de graduação e pós-graduação participantes da Assistência Estudantil da UnB.
2. Programa **Auxílio Socioeconômico** (PASEUnB): É um auxílio financeiro de R\$500,00 destinado a diminuir as desigualdades sociais entre os estudantes da Universidade de Brasília (UnB).
3. Programa **Moradia Estudantil** (PME): tem por finalidade facilitar o acesso do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica à UnB. Essa facilidade é promovida ou por aproximação da moradia ou por pagamento de transporte. Contempla estudantes provenientes de outros Estados ou do Entorno do Distrito Federal, em diferentes modalidades:
 - a) Vaga na Casa do Estudante Universitário (CEU): vaga em apartamento compartilhado na CEU/UnB- específico para estudantes da graduação;
 - b) Auxílio Moradia: auxílio financeiro em pecúnia, no valor de R\$530,00, para subsidiar os custos com moradia e aproximar o estudante de seu campus de origem- específico para estudantes da graduação;
 - c) **Auxílio Transporte**: auxílio financeiro no valor de R\$300,00 para auxiliar nas despesas com passagens de ônibus. É destinado exclusivamente a estudantes que residem no Entorno do DF e não são contemplados com o Programa Passe Livre Estudantil do Governo do Distrito Federal- específico para estudantes da graduação;
 - d) Vaga na Casa do Estudante da Pós-Graduação (Colina): modalidade do Programa de Moradia Estudantil destinada especificamente para estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UnB, a qual disponibiliza vagas em apartamentos compartilhados na Colina/UnB.
4. Programa **Auxílio Creche**: concede auxílio financeiro, no valor de R\$485,00 a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UnB, que sejam responsáveis legais e residam com crianças entre zero e cinco anos incompletos. O auxílio será disponibilizado somente a estudante cuja

criança ainda não tenha sido contemplada com vaga na rede pública de ensino (creche e pré-escola).

5. Programa **Auxílio à Inclusão Digital**: consiste em repasse de recurso financeiro destinado à aquisição obrigatória de computador pessoal ou reparo e melhorias (*upgrade*) para alunos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (UnB, 2024a, grifo nosso).

Na AE, o estudo socioeconômico é o principal instrumental teórico-metodológico, técnico-operativo utilizado para a construção de uma análise da realidade social. A solicitação pelo estudo socioeconômico em instituições públicas e privadas tende a estar relacionada à concessão de benefícios e/ou inclusão dos usuários/as aos serviços e programas. De acordo com Goin e Miranda (2022), o estudo socioeconômico não é um instrumento profissional, mas uma atribuição privativa³⁸ dos assistentes sociais.

Sempre foi colocado ao Serviço Social, aos profissionais da área, a atuação na mediação entre as instituições e a população demandante dos serviços ofertados. No contexto da AE, cabe ao assistente social a responsabilidade de selecionar os estudantes elegíveis aos benefícios, levando em consideração a capacidade institucional de atendimento, que frequentemente é limitada. Esse processo exige do usuário o cumprimento de critérios e condicionalidades, inserindo-o em um cenário de seletividade no acesso aos direitos sociais (Goin e Miranda, 2022, p.2).

Na UnB, a nomenclatura usual é “avaliação socioeconômica”, que tem como objetivo analisar se o estudante se enquadra no perfil de vulnerabilidade socioeconômica, requisito essencial para o acesso aos benefícios da AE. Os estudantes realizam a avaliação socioeconômica mediante inscrição em edital específico, cadastram suas informações e documentos solicitados em um sistema³⁹ que registra e pontua as respostas, para posteriormente classificá-los, priorizando os estudantes que estejam em uma situação de vulnerabilidade mais agravada. São classificados como Participantes dos Programas de Assistência Estudantil (PPAES) ou Não Participantes dos Programas Assistência Estudantil (NPPAES).

Os Sistemas de Assistência Estudantil constituem, hoje, parte do instrumental utilizado para os fins do estudo socioeconômico, mas essa não era a realidade nos primeiros anos de instituição ou mesmo após sua formalização. A necessidade dos sistemas aparece na medida em que o

³⁸ Conforme a Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social (Lei nº 8.662/93) e nos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social.

³⁹ SIGAA: Módulo da Assistência Estudantil do Sistema Integrado de Gestão (SIG) .

volume de processos aumenta e surge a necessidade de sistematização, padronização e avaliações do processo de trabalho. **A forma como os sistemas são modelados e projetados tem inequívocas implicações no processo seletivo, podendo favorecer ou dificultar o acesso de diferentes grupos de estudantes** (Cruz, 2022, p. 127, grifo nosso).

Quando se trata de AE, o público universitário é definido pelo critério da vulnerabilidade social. Esse conceito, no entanto, é amplo⁴⁰ e não se restringe apenas à condição de pobreza material. Os fatores que levam à vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes são múltiplos e interconectados, incluindo a insuficiência de renda, falta de acesso a serviços públicos básicos, desamparo familiar e social, infraestruturas urbanas não inclusivas e diversas formas de discriminação, como homofobia, transfobia, misoginia, racismo, capacitismo e etarismo (ANDIFES, 2019).

Além disso, é importante ressaltar que a AE da UnB é financiada majoritariamente pelo PNAES. No entanto, o decreto se destina exclusivamente aos estudantes que realizam a primeira graduação. Para desenvolver programas voltados à pós-graduação, por exemplo, a universidade conta com recursos próprios e emendas parlamentares⁴¹. Essas decisões, que envolvem a alocação de recursos próprios da universidade, pela gestão universitária, são de interesse particular desta pesquisa, pois refletem escolhas e o compromisso dos gestores em fortalecer e priorizar a Política de Assistência Estudantil.

A AE da UnB era sustentada por um conjunto de resoluções e atos institucionais que regulavam e orientavam os programas e ações. Em 2023, foi

⁴⁰ A perspectiva de um conceito mais amplo que não restrinja as análises exclusivamente ao critério de renda, como foi por longo período. “(...) pretende romper com estigmas históricos de nomenclaturas anteriormente utilizadas, como “baixa renda”, que segmentava os grupos de estudantes por corte de renda” (Santos; Abrantes; Zonta, 2017, p.43).

⁴¹ As **receitas próprias** diretamente arrecadadas pelas unidades da universidade representam importante fonte de recursos e compõem, na integralidade, o orçamento da UnB. As receitas financeiras advindas de aluguéis de imóveis comerciais e residenciais constituem, majoritariamente, o total de recursos arrecadados. Financiamentos diversos de projetos de pesquisa, inovação e extensão desenvolvidos pelas unidades da UnB também constituem fonte de recursos próprios. O Poder Legislativo, não obstante as competências constitucionais do Ministério da Educação, por meio das **emendas de seus parlamentares**, pode destinar recursos orçamentários para a consecução de investimentos e projetos em universidades, com o compromisso de fortalecer a educação superior e a pesquisa, investindo na formação de professores, na melhoria da infraestrutura universitária, no apoio a pesquisas e, também, na promoção de um ensino de qualidade para todos os jovens. Em 2023, a UnB recebeu 11 emendas individuais (RP 6), duas emendas de bancada (RP 7) e uma emenda de comissão (RP 8), totalizando, respectivamente, R\$ 2,8 milhões, R\$ 57,5 milhões e R\$ 122 mil. Relatório de Gestão da UnB 2023, p.116 e 117, disponível em: https://www.dpo.unb.br/images/dpl/2024/Relatorio_de_Gesto_UnB_2023.pdf acesso em maio de 2025.

aprovada a resolução do Conselho de Administração Nº 0025/2023, que estabeleceu a Política de Assistência Estudantil da UnB, que dispõe os princípios, objetivos, ações estratégicas, gestão dos recursos e eixos de atuação, entre outras diretrizes. Um importante dispositivo de participação e controle social previsto nessa Política é a criação da Comissão de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil (CoPAES), cuja composição é definida para garantir representatividade e acompanhamento efetivo da implementação das ações voltadas à permanência estudantil:

§1º A Comissão de Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil (CoPAES) **tem caráter consultivo e propositivo**. Presidida(o) pela(o) Decana(o) de Assuntos Comunitários, é composta por 1 representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), 1 do Decanato de Pós-Graduação (DPG) e 1 do Decanato de Extensão (DEX), pela(o) diretora(o) de Desenvolvimento Social (DDS/DAC), por 2 representantes técnicas(os)-administrativas(os) das diretorias do DAC (escolhidas(os) entre si) **e 4 representantes estudantis indicadas(os) pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), que primará pela indicação de estudantes com deficiência, indígenas e quilombolas e/ou pertencentes a outros coletivos**, perfazendo 11 membros, nomeados pela(o) Decana(o) de Assuntos Comunitários (UnB, 2023c, grifo nosso).

Para alteração de normas, mudanças nos programas e criação de novas ações e projetos, as propostas devem ser submetidas à apreciação da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC)., que atua como uma instância consultiva e deliberativa do DAC, estando subordinada ao CAD. Sua principal responsabilidade é a emissão de pareceres e a análise de propostas e projetos voltados aos interesses da comunidade universitária. Além disso, a CAC tem a função de regulamentar normas estabelecidas pelo CAD e apreciar recursos encaminhados pelo DAC. Sua composição inclui representantes docentes, discentes, técnicos administrativos, bem como membros do Restaurante Universitário e da Prefeitura do campus, objetivando uma gestão mais participativa e alinhada às demandas institucionais.⁴²

Importante ressaltar, que a CAC é regulamentada pela Resolução do Conselho de Administração nº 0003/1998 e essa normativa foi alterada, recentemente, pela Resolução do Conselho de Administração nº 0047/2024 (UnB, 2024) A alteração do artigo primeiro realizou a recomposição dos participantes da Câmara, ampliando a participação discente e dos trabalhadores

⁴² Informações retiradas do site oficial: <https://dac.unb.br/o-decanato/camara-cac> acesso em: 11/03/2025.

técnico-administrativos⁴³. Essa mudança importa para esse estudo, pois as decisões da CAC, interferem diretamente na gestão universitária da AE.

O ciclo expansivo da educação no Brasil a partir da década de 2000, debatido no primeiro capítulo, materializado no REUNI, resultou em mudanças significativas para as universidades públicas. A democratização do acesso, com as leis de cotas e o SiSU/ENEM, contribuíram para uma mudança de perfil dos estudantes e crescimento da demanda pela AE. Na UnB em 2012, de acordo com Santos, Abrantes e Zonta (2017), mudanças significativas foram introduzidas para ampliação e reformulação dos programas de AE.

Dentre a série de ações desenvolvidas para atender a Política de Assistência Estudantil, destaca-se a procura da DDS em reestruturar seu quadro de profissionais e estrutura de carga horária de trabalho, visando à reformulação das atribuições dos servidores e inclusão de atendimentos multidisciplinares. (...) Muitos avanços foram alcançados pela Política de Assistência Estudantil da UnB no período de 2012 a 2015. Estes se referem não apenas ao aumento significativo do acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica aos programas, mas também ao aprimoramento dos processos de trabalho da equipe técnica responsável pela gestão, execução e avaliação da política (Santos; Abrantes; Zonta, 2017, p.46 e 49).

A gestão da AE na UnB reflete tanto os avanços conquistados ao longo dos anos quanto os desafios que ainda persistem na implementação dessa política. A autonomia institucional na condução das ações de permanência é um fator relevante para atender às especificidades do corpo discente, mas enfrenta limitações decorrentes da dependência orçamentária, das diretrizes impostas pelo governo federal e dos **condicionantes internos à instituição**.

A constante necessidade de adaptação às mudanças nas políticas educacionais e ao cenário econômico exige das gestões universitárias um compromisso contínuo com a equidade e a democratização do ensino superior. Nesse contexto, compreender como as decisões institucionais são tomadas e de que maneira os recursos são direcionados torna-se essencial para avaliar os rumos da AE na UnB e sua efetividade na garantia do direito à educação.

⁴³ Art. 1º I. representantes indicados pelas respectivas Unidades Acadêmicas; II. 2 (dois) representantes discentes da Graduação; III. 2 (dois) representantes discentes de Pós-Graduação; IV. 2 (dois) representantes do corpo técnico-administrativo; V. representantes de cada um dos decanatos DPI, DEG, DPG e DEX; VI. representante da Secretaria de Direitos Humanos; VII. representante da Prefeitura da Universidade de Brasília (Resolução do CAD nº 0047/2024).

3. A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNB

Os capítulos anteriores foram construídos para fundamentar a análise dos dados que serão apresentados. Esse panorama permitiu compreender como a estrutura das universidades públicas federais é influenciada por diretrizes externas e por processos internos de adaptação e resistência. Essa contextualização inseriu a AE em um debate mais amplo sobre a gestão universitária e suas contradições, estabelecendo as bases para a análise da Política de AE na UnB. Neste capítulo, o foco se volta para a realidade da UnB, analisando como a AE é gerida e operacionalizada, considerando os desafios e condicionantes específicos dessa instituição.

Para dar início à análise da gestão da política de AE na UnB, a primeira seção se propõe a abordar os pressupostos iniciais que fundamentam a atuação institucional. No primeiro subtítulo, são apresentados os marcos conceituais e normativos que orientam a gestão universitária, com destaque para os documentos oficiais que definem a missão, visão e valores da UnB. Esses fundamentos estão registrados em instrumentos normativos, que, juntos, constituem as bases que norteiam a organização e a administração da universidade ao longo de suas gestões.

Na seção seguinte, apresentamos como a gestão da AE foi desenvolvida na UnB no período de 2010 a 2023, com base nos dados coletados por meio das entrevistas. Para contextualizar essa análise, iniciamos com uma linha do tempo que apresenta os reitores que estiveram à frente da Universidade no período delimitado. Em seguida, são apresentados os perfis dos entrevistados, os cargos que desempenhavam e suas respectivas formações. A partir disso, são analisadas as entrevistas com base em três eixos principais: 1. AE e gestão universitária; 2. concepções sobre a política de AE; e 3. o processo de tomada de decisões. Esses eixos estruturam as categorias de análise da gestão da AE na UnB, permitindo compreender seus avanços, desafios e contradições ao longo do período estudado.

3.1 Pressupostos iniciais na gestão da UnB

A universidade, enquanto instituição social, é um conceito discutido por Chauf (2003), especialmente no que se refere às controvérsias sobre sua essência no

contexto capitalista neoliberal. Para a autora, a universidade reflete, de maneira inexorável, a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Dessa forma, em seu interior, coexistem diferentes opiniões, atitudes e projetos que, muitas vezes, evidenciam as contradições externas à instituição. Para que a universidade exerça plenamente seu papel como instituição social, é necessário reconhecer sua função na formação crítica dos indivíduos e na produção do conhecimento, o que exige uma gestão fundamentada em sua concepção, missão, visão e valores.

A missão institucional da UnB foi descrita pela primeira vez no Plano Orientador, em 1962. Desde então, esses pressupostos foram revisados e atualizados ao longo dos anos, acompanhando e adaptando-se às transformações econômicas e sociais. Seus princípios e finalidades essenciais estão constantes na lei de criação da Universidade (Lei nº 3.998/ 1961), no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e também em seu Estatuto e Regimento Geral. Nesse sentido, a UnB consolida esses princípios no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que orienta as diretrizes acadêmicas e administrativas.

Quem elabora os documentos institucionais o faz com marcas de uma ideologia que exerce certa influência nas tomadas de decisão, ou seja, é a identificação de valores grupais. Esta concepção de tornar a universidade na perspectiva de gestão profissional decorre de outra época, quando o capitalismo ganha força na sociedade industrial, onde o conhecimento é moeda valiosa para o progresso das sociedades (Ribeiro, 2017, p.365).

O PDI orienta acerca da filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Construído de modo participativo, abrange um período de cinco anos, consiste num documento em que se definem as estratégias para atingir suas metas e objetivos (Griboski, 2018).

O quadro 02 apresenta a evolução da missão institucional da UnB no período de 2006 e 2023, a partir do disposto nos PDI's.

QUADRO 02 - EVOLUÇÃO DA MISSÃO INSTITUCIONAL NO PERÍODO DE 2006 A 2023

Período	Missão
---------	--------

2006 - 2010	A missão da Universidade de Brasília é: produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.
2011 - 2015	Ser uma universidade comprometida com o saber e a busca de soluções de problemas do País e da sociedade, educando homens e mulheres para o compromisso com a ética, com os direitos humanos, o desenvolvimento socioeconômico sustentável, a produção de conhecimento científico, cultural e tecnológico, dentro de referenciais de excelência acadêmica e de transformação social.
2014 - 2017	Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social.
2018 - 2022	Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência.
2023 - 2028	Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos PDI's, no site da UnB (UnB, 2025a, *online*, grifo nosso).

Esses direcionamentos reforçam o compromisso que a universidade pública deve ter com a produção, democratização e a disseminação do conhecimento para a sociedade. No entanto, é interessante observar que a partir de 2018 a “qualificação para o exercício profissional” entra como parte da missão institucional. Evidentemente, a universidade ao transmitir conhecimento ela forma seus estudantes para exercerem diferentes profissões, mas não com um fim em si mesmo. Em todos os períodos apresentados, fica claro o objetivo de que esses cidadãos e cidadãs formados contribuam com a sociedade. Dessa forma, a formação seria para o bem coletivo, já a “qualificação para o exercício profissional” objetiva preparar o indivíduo para atender ao mercado de trabalho. Há uma distinção entre preparar os indivíduos para transformarem a sociedade e capacitá-los como mão de obra qualificada.

As novas circunstâncias culturais, científicas e tecnológicas impostas pela sociedade do conhecimento têm levado a universidade a se posicionar nesta direção, de produzir o conhecimento científico tecnológico, em atendimento à lógica do produtivismo, da competitividade, da eficiência e da excelência acadêmica. (...) Em linhas gerais, as universidades delineiam

sua gestão, tomando por base dois princípios fundamentais, que aparecem em todos os documentos analisados: promover e socializar o conhecimento científico, tecnológico, artístico e humanístico, de forma que este objetivo desencadeie no desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, na difusão da cultura, da reflexão crítica profissional, **direcionadas às necessidades de uma sociedade democrática**; a outra categoria está relacionada à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, remetendo para a proposição de ofertar ensino superior visando **à habilitação e à qualificação de profissionais para o exercício destas três atividades básicas em todas as áreas do conhecimento**. Assim, a universidade acredita estar promovendo e fortalecendo a ciência, a tecnologia, a cultura e a arte (Ribeiro, 2017, p.366-367; 369-370, grifo nosso).

A complexidade das demandas exige um constante questionamento sobre os modelos de gestão adotados. Por um lado, cresce a necessidade de um perfil de gestão alinhado às demandas sociais, capaz de promover uma universidade mais inclusiva e socialmente referenciada. Por outro, persiste uma política educacional voltada para resultados imediatos, quantitativos e utilitaristas, que restringe o financiamento das atividades acadêmicas e compromete o papel emancipador da educação superior.

De acordo com Griboski (2018), cabe ao gestor universitário desenvolver alternativas que promovam a ampliação do acesso ao ensino e incentivem a construção coletiva de soluções para os desafios postos. O trabalho da gestão na universidade envolve dois eixos fundamentais, a primeira, obviamente, a acadêmica de produção e disseminação de conhecimento e a segunda, a administrativa, que traz a estrutura para a primeira acontecer. O eixo administrativo é regido por legislações, normas e diretrizes relacionadas à gestão acadêmica, econômica e financeira da universidade.

Nessa perspectiva, as formas de gestão da educação espelham a evolução da sociedade e sua relação com a educação e os modos de gestão que convergem para além do burocrático e acadêmico. No âmbito da gestão universitária, é preciso considerar, ainda, outros modelos de interesse: o modelo político, que se fundamenta na concepção de gestão de conflito entre grupos de interesses com visão e valores distintos; o propositivo, que considera as mudanças no panorama internacional, o incremento da participação dos estudantes, de jovens professores e funcionários e o incremento do controle governamental; e o democrático, que se mostra defensor de processos educacionais emancipatórios, **inerentes ao entendimento de educação como bem público e direito subjetivo** (Griboski, 2018, p.29-30, grifo nosso).

A tomada de decisões na administração universitária deve levar em consideração não apenas a gestão eficiente dos recursos, mas também a

necessidade de preservar a missão institucional da universidade. Para isso, é essencial que sua gestão não apenas se adapte às exigências administrativas, mas também atue estrategicamente para resguardar sua autonomia e impedir que os interesses do mercado ditem sua estrutura e funcionamento.

Diante do exposto, torna-se essencial identificar os limites e possibilidades da gestão universitária, considerando a autonomia das IFES frente às diretrizes do neoliberalismo no Estado brasileiro. A imersão nos estudos sobre ensino superior e gestão universitária revela que múltiplos fatores influenciam a condução dessas instituições, determinando a forma como elas se organizam. Os modelos de gestão adotados buscam conservar seus princípios fundamentais ou estão voltados para atender às regulações impostas e assegurar os interesses mercadológicos?

Nesse sentido, Ribeiro (2017) realizou um estudo voltado à identificação dos **condicionantes** presentes no discurso institucional das universidades públicas brasileiras, analisando sua natureza, princípios, objetivos, finalidades e missão. A autora ressalta que a gestão universitária é influenciada tanto por fatores internos quanto por fatores externos. Na figura a seguir, os aspectos foram separados em três eixos: político-institucionais, econômicos e culturais.

FIGURA 2 - ASPECTOS INFLUENTES NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Aspectos influentes na gestão universitária	
Político-institucionais	Visão empreendedora
	Sistemas de Informação (SI)
	A reforma de governo e a narrativa da nova gestão pública (gerencialista).
	Métodos de gestão: Balanced Scorecard, Mapa de Rede de Impactos.
	Práticas gerenciais empresariais e racionalidade na gestão universitária.
	Dispositivos de vigilância, controle e adestramento (dressage) da prática docente
	Institucionalização da responsabilidade social universitária.
Econômicos	A investigação científica e a inovação educacional de base tecnológica
	Perspectiva de competitividade.
	Incorporação da missão de apoio ao desenvolvimento econômico.
	Implantação de Parques Científicos e Tecnológicos, cujo objetivo é estreitar as relações universidade-empresa.
	Produção e comercialização das patentes universitárias.
	Formação empresarial de estudantes
Culturais	O planejamento
	A gestão implica liderança e habilidade gerencial.
	Valores culturais facilitam ou não um processo de mudança na gestão.
	As influências de uma gestão empresarial profissional no clima organizacional.
	O ambiente externo de mudança e orientações de organismos transnacionais.
	Práticas de desenvolvimento sustentável e responsabilidade social

Fonte: Ribeiro (2017, p. 362)

No capítulo dois, problematizou-se o fato de a universidade ser uma instituição singular dentro da esfera pública, possuindo características que a diferenciam de outras organizações estatais. Conforme as informações da figura acima, a conjuntura neoliberal tem remodelado suas estruturas e processos, impondo lógicas de gestão que muitas vezes conflitam com sua função social. Nesse contexto, os gestores universitários desempenham um papel crucial na mediação entre as demandas acadêmicas e as pressões externas.

A pesquisa de Ribeiro (2017), a partir da análise de documentos institucionais das IES Federais e Estaduais, concluiu que:

(...) a natureza da gestão universitária é construída **segundo condicionantes político institucionais, econômicos e culturais**; e que estão articulados de forma a delinear a estrutura e funcionamento da gestão, como também, **de toda a política universitária** (Ribeiro, 2017, p.376, grifo nosso).

As formas de gestão educacional envolvem a tomada de decisões considerando as demandas institucionais, as políticas públicas e a alocação eficiente de recursos financeiros, humanos e materiais. Para que a administração

universitária se fortaleça, é fundamental que a sua gestão vá além de um conhecimento geral sobre a instituição e a administração pública, mas que se aprofunde no domínio específico das diversas áreas que administra.

O gestor universitário deve articular a disseminação e o uso do conhecimento, promovendo uma abordagem multifuncional⁴⁴ que integre as diversas responsabilidades da universidade. Isso exige uma busca permanente por soluções teórico-práticas interdisciplinares, garantindo que a gestão esteja alinhada com as necessidades acadêmicas e institucionais, contribuindo para um ambiente universitário mais dinâmico e eficiente.

3.2 Assistência estudantil e gestão universitária

A trajetória da AE na UnB teve início em 1986, com a criação da DDS, e passou por diversas transformações até alcançar o formato que conhecemos atualmente. A institucionalização do PNAES, em 2010, conforme apontam Santos, Abrantes e Zonta (2017), representou uma mudança paradigmática na gestão dessa política. Segundo os autores, foi necessário reformular não apenas conceitos e concepções, mas também superar antigas práticas assistenciais, marcadas por ações residuais e pela escassez de recursos oriundos das próprias instituições (Santos; Abrantes; Zonta, 2017, p. 34-35).

O PNAES, enquanto programa regido pelo Decreto nº 7.234/2010, teve vigência de 14 anos, encerrando-se em 2024. Esta pesquisa delimitou a análise da gestão da AE no período de 2010 a 2023. Foram realizadas entrevistas com diretores da DDS e Decanos do DAC que atuaram nesse intervalo, com o objetivo de compreender os aspectos que, direta ou indiretamente, influenciam a estrutura e o funcionamento da gestão, as tomadas de decisões e, por consequência, a elaboração e a execução da política universitária de AE.

⁴⁴ No contexto da gestão universitária, a *abordagem multifuncional* refere-se à integração articulada das múltiplas funções da universidade — ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional — de forma a promover uma atuação intersetorial e interdisciplinar. Essa abordagem valoriza a conexão entre as diferentes áreas e responsabilidades acadêmicas e administrativas, buscando soluções que contemplem simultaneamente os aspectos pedagógicos, científicos, sociais e organizacionais da instituição (Dourado, 2003).

QUADRO 03 - LINHA DO TEMPO DOS REITORES NO PERÍODO DE 2010 A 2023⁴⁵

José Geraldo de Sousa Junior			Ivan Camargo				Márcia Abrahão						
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no site da UnB (UnB, 2025).

A partir da entrevista, foi possível traçar o perfil dos gestores que atuaram no período estudado. Os quadros 04 e 05, a seguir, apresentam essas informações de forma sistematizada. Em relação ao perfil dos gestores, destaca-se que todos os entrevistados que atuaram na direção foram mulheres, e que elas também representaram a maioria no cargo de decano (66%). Em relação à orientação sexual, todos se declararam heterossexuais e, quanto à cor/raça, a maioria é branca (72%).

QUADRO 04 - DADOS DE PERFIL

Cargo	idade (durante a gestão)	identidade de gênero	orientação sexual	cor/raça
Direção (05)	Entre 26 e 57 anos	05 mulheres cis	05 heterossexuais	01 pardo 04 brancos
Decanato (06)	Entre 38 e 57 anos	02 homens cis 04 mulheres cis	06 heterossexuais	01 preto 01 pardo 04 brancos

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

QUADRO 05 - PERFIL TÉCNICO/ACADÊMICO

Cargo	Escolaridade	Formação	Cargo
Direção	02 mestrados	04 Serviço Social	03 Professores

⁴⁵ Os reitores das universidades federais são escolhidos pelo Presidente da República, que nomeia o reitor e o vice-reitor entre os nomes indicados em listas tríplices elaboradas pelos colegiados máximos das instituições. A lista tríplice é formada após uma eleição direta envolvendo a comunidade acadêmica (docentes, discentes, funcionários e servidores). Os três reitores do período analisado foram escolhidos pela comunidade acadêmica e as respectivas escolhas respeitadas pelos presidentes em questão.

(05)	03 doutorados	01 Letras	02 Assistentes Sociais
Decanato (06)	02 doutorados 04 pós-doutorados	01 Administração 02 Psicologia 01 Artes Visuais 02 Serviço Social	06 Professores

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

Passa-se agora à análise das entrevistas, que fornecerão elementos para a compreensão de alguns aspectos sobre como se dá a gestão da AE na UnB. Serão utilizadas as respostas mais relevantes e que contribuam para o debate proposto.

Um dos primeiros temas abordados nas entrevistas foi a motivação para a indicação ao cargo de direção da DDS ou do decanato do DAC. As respostas revelam diferentes caminhos de entrada, refletindo tanto aspectos institucionais quanto elementos subjetivos e políticos envolvidos na nomeação para cargos de gestão. A seguir, apresento os relatos dos participantes sobre como se deu esse processo, destacando as percepções sobre critérios, convites e articulações que antecederam suas nomeações.

QUADRO 06 - CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA AO CARGO

P1	Eu vinha de uma experiência do GDF de coordenação técnica de uma equipe de psicólogos e assistentes sociais na unidade de acolhimento para crianças e adolescentes da época e já sabia da minha experiência.
P2	Indicaram o meu nome para o <u>gestor</u> , ele me chamou e fez uma entrevista comigo. E depois que ele fez essa entrevista, me chamou para assessorá-lo. Só que aí ele saiu, então colocou o meu nome para substituí-lo. A indicação foi por competência, não foi por questões de amizade ou por ter trabalhado em campanha.
P3	Eles tinham uma preocupação de que não estavam conseguindo dar vazão para essa verba, estavam preocupados justamente com a execução dos recursos do PNAES. Até me lembro dessa frase que ele falou: “eu preciso de <u>alguém com a sua formação</u> ”. Ele disse que “a parte de assistência tá coberta, está estruturada, mas essa parte de implementação, assim mais orçamentária, e eu estou sentindo essa dificuldade ”, aí pediu para eu ir com essa missão. Então, embora eu não tivesse nenhuma trajetória na universidade, na área social, ele me pediu que fizesse esse trabalho.
P4	<u>Estavam buscando um perfil mais adequado</u> , a pessoa que estava ocupando, até então, não era <u>da área</u> e havia algumas demandas pela mudança do perfil . Eu já tinha experiência em gestão pública de longa data, na própria DDS eu já havia <u>trabalhado na gestão</u> .

P5	Eu tinha experiência de trabalho desenvolvido junto ao MDS, não era com a assistência estudantil, mas era com assistência social . E então foi aí que surgiu o convite e eu aceitei.
P6	Eu recebi o convite para trabalhar com a AE, haja vista, experiência anterior. Eu sempre trabalhei com alunos em vulnerabilidade socioeconômica na minha carreira. O que foi fundamental na minha escolha, foi o compromisso que eu acho que eu sempre tive.
P7	O convite foi em função de dar conta dessa questão de saúde mental, promoção da saúde, foi o motivo pelo qual me convidou.
P8	Eu <u>era gestora em outra pasta</u> e o reitor precisava que alguém assumisse esse cargo, então, ele me pediu em função da minha experiência exitosa anterior .
P9	Por escolha do reitor, ele fez questão e até acho que devia ter gente sugerindo a ele outras pessoas.
P10	Eu fui escolhido por dois motivos. O primeiro porque eu apoiei a chapa do reitor na campanha , incondicionalmente e esse apoio foi fundamental para a eleição dele. E aí ele me convidou <u>pela minha formação</u> , eu acho que se eu não fosse da área, ele não me colocaria nesse cargo.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024

As respostas dos participantes revelam que o processo de indicação aos cargos de gestão na UnB está atravessado por diferentes racionalidades. Dois gestores destacaram o fator político existente, apontando que a nomeação pode estar associada às relações construídas e ligadas ao fator de participação na campanha de eleição para reitoria, o que sugere a existência de articulações que vinculam o ingresso na gestão ao apoio político prévio. Por outro lado, também houve menções à busca por perfis técnicos ou específicos, sendo mencionada, por exemplo, a experiência com políticas sociais ou o conhecimento em administração. Esses relatos indicam que a escolha para os cargos de direção e decanato não obedece a um único padrão, mas articula critérios políticos, técnicos e simbólicos, os quais variam conforme o momento, os grupos envolvidos e as prioridades da gestão vigente.

A presença do critério técnico nas nomeações para cargos de gestão revela a valorização de perfis que detenham conhecimento específico sobre a política de AE. Essa preocupação com a qualificação não é trivial, sobretudo diante da complexidade da área e das disputas que a atravessam. Ao atuar no setor e acompanhar cotidianamente os desafios da política, percebe-se que o domínio conceitual e histórico sobre AE, assim como sobre os efeitos das reformas educacionais e das diretrizes neoliberais, é indispensável para uma atuação

qualificada e comprometida com a política de educação e com a missão da universidade pública.

A próxima questão buscou compreender qual era o conhecimento prévio dos entrevistados sobre a política de AE antes de assumirem o cargo de gestão.

QUADRO 07 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL/CONHECIMENTO TÉCNICO

P1	Minha aproximação foi na graduação de serviço social e realizei pesquisa sobre a casa do estudante.
P2	Eu fui para a CAC, como representante do instituto, e acompanhei o movimento que foi toda a mudança, a majoração do valor da bolsa, e o redimensionamento do perfil da bolsa permanência. Então eu estava acompanhando o projeto, montando essa nova lógica, né? A partir do PNAES, na CAC, já com essa mudança de perfil. Eu já tinha uma aproximação com os bolsistas, mas a minha participação mesmo com a AE, foi na Câmara.
P3	Conheci a assistência como professor , como chefe de departamento, então sabia das políticas que tinham, das estruturas, mas nunca atuei na assistência social, não tinha essa trajetória.
P4	Atuei durante muitos anos, especificamente na área de AE. Cheguei a participar da realização da primeira e da segunda pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação , que na época foi pioneira e essa metodologia acabou sendo usada como referência para o fazer essa pesquisa em todas as universidades públicas. É a minha área de formação e a minha lida.
P6	A gente percebia nas disciplinas que a gente trabalhava , quando ia orientar algum aluno na matrícula ou quando o aluno tinha algum problema, detectava alunos com dificuldades, em vulnerabilidade . A gente começa a conhecer a AE, a entrar em contato com a DDS muitas vezes de forma equivocada, né? Porque a gente trazia também os problemas de saúde para DDS.
P9	Eu conheci a política de assistência da universidade, porque eu precisava orientar meus alunos , enquanto coordenador. Então, eu nunca tinha feito a gestão dessa política, mas só do conhecimento para encaminhar, né?

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

As respostas evidenciam diferentes formas de aproximação com a AE antes de assumirem os cargos de gestão. Alguns entrevistados, como P1 e P4, relataram experiências diretas com a área, seja por meio de pesquisas acadêmicas realizadas ainda na graduação ou por atuação profissional voltada especificamente à temática. Outro, como o P2, destacou uma familiaridade construída em espaços colegiados e institucionais, a partir de participação em fóruns como a CAC. Já os participantes P3, P6 e P9 revelaram um conhecimento mais indireto, adquirido por meio do exercício de funções como docência, chefia de departamento ou coordenação de curso, que os colocavam em contato com demandas estudantis relacionadas à AE.

Essa diversidade de trajetórias indica que, embora nem todos tenham ingressado na gestão com conhecimento técnico aprofundado sobre a AE, a vivência profissional prévia contribuiu para uma leitura inicial do campo.

3.3 Concepções sobre a Política de Assistência Estudantil

Os entrevistados foram convidados a expressar suas compreensões sobre o significado da AE. Essa pergunta teve como objetivo captar as diferentes concepções que os gestores possuem acerca desta política, considerando suas experiências, formações e trajetórias.

QUADRO 08 - CONCEPÇÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

P1	Política social com o objetivo de permanência e da diplomação de estudantes que estão em situação de vulnerabilidade que acessaram o ensino superior.
P2	A AE se reflete muito mais numa política, cujo principal objetivo é atuar de forma a garantir a permanência, evitar a retenção e prevenir a evasão.
P5	A AE, para mim, é parte da política de educação. Ela é componente da política de educação. Para eu falar de direito em educação, eu preciso falar das condições de entrada e permanência e até a formatura deste estudante.
P6	Não acho que a AE seja somente para obtenção do diploma, mas é garantir uma permanência com qualidade, em que ele possa ter o direito de usufruir de todas essas dimensões que a universidade possibilita.
P9	A AE tem que atender as necessidades básicas da moradia, alimentação, mas criar condições para que psicologicamente, socialmente e culturalmente esse estudante tenha condições de se desenvolver como os demais colegas dele. A universidade precisava desenvolver mais ainda e precisa abranger mais <u>essas questões</u> . A AE, já estava muito limitada.
P10	No caso, a AE para mim, vai além do repasse do recurso, ou seja, do auxílio moradia, do auxílio alimentação e etc. É todo um trabalho de envolvimento do estudante, de dar as condições para que ele forme com qualidade.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

As concepções expressas pelos entrevistados sobre a AE revelam um entendimento que vai além da garantia de recursos materiais⁴⁶. Parte dos participantes destacou a AE como política social, vinculada à permanência estudantil

⁴⁶ Conforme o Art. 142 do Regimento Geral da UnB: Entre outras iniciativas, a Universidade presta assistência aos membros da comunidade universitária mediante: I programas de alimentação, moradia e saúde; II promoções de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa; III programas de bolsas de treinamento para alunos; IV promoções de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa; programas de bolsas de treinamento para alunos; orientação psicopedagógica e profissional.

e à democratização do acesso ao ensino superior (P1, P2 e P5). Outros ampliaram essa noção ao enfatizar que a permanência deve ocorrer com qualidade e considerar o desenvolvimento integral do estudante nas dimensões acadêmica, social, psicológica e cultural (P6, P9 e P10). Embora as respostas apresentem nuances distintas, ao longo das entrevistas, essa pergunta teve suas respostas complementadas pelos próprios participantes, já que há muitos aspectos que convergem para a compreensão da AE.

Nesse contexto, uma distinção importante — embora não tenha sido abordada diretamente nas entrevistas — surgiu de forma espontânea em algumas falas: a diferença entre AE e assistência social. Essa distinção é fundamental para quem ocupa um cargo de gestão na área, pois a confusão entre esses campos pode gerar interpretações equivocadas e práticas desalinhadas à política de educação. Enquanto a assistência social integra a Seguridade Social⁴⁷ e está vinculada à política pública de proteção social é regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e estruturada no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a AE integra a política educacional e está voltada à garantia do direito à permanência de estudantes no ensino superior público.

A seguir, as falas sobre esse tema, alguns participantes trouxeram a importância dessa diferenciação nas entrevistas para pontuar a necessidade de maior clareza conceitual, especialmente considerando os impactos que essas compreensões produzem no cotidiano e nas decisões de gestão.

QUADRO 09 - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ASSISTÊNCIA SOCIAL

P1	É fundamental a gente pensar a AE, sem a gente confundir com a política de assistência social e sem levar para a questão do assistencialismo e da caridade.
P2	É importante que todo profissional, em qualquer espaço funcional, tenha dois conhecimentos que são fundamentais para o trabalho ficar melhor: os fundamentos da teoria e método . Ele tem que conhecer a política em que ele está inserido e tem que saber também a análise institucional para poder saber onde é que ele está pisando. Eu considero a intersetorialidade das políticas e considero as questões transversais em relação à assistência social. Os estudos da assistência social nos ajudam a compreender a AE, mas a AE é uma política de educação . Têm surgido e acho que, principalmente agora, com a nova lei do PNAES, um debate de que a AE tem que ir para

⁴⁷ De acordo com a Constituição Federal de 1988, “Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.”

	AS, esse é um debate para sequestrar o recurso da do PNAES. É dentro do campo profissional que a gente precisa trabalhar esses conceitos, né?
P5	Você só pode falar de garantia de educação, se você garante condições para que esses estudantes estudem, então, não é outra política, não é da assistência social, não é um braço assistencialista, não é. A gente está fugindo da finalidade principal que estão todas essas argumentações que surgem quando a gente discute, pra mim é parte indissociável da política de educação, porque faz parte do direito à educação.
P7	Quando eu assumi o <u>cargo</u> , eu vi claramente que tinha esse embate, na área em geral, de uma discussão entre a assistência social e a AE. Alguns entendem que a AE deva fazer, assim como a assistência social geral, aplicar diretamente, por exemplo, o repasse de recursos. Com o decorrer <u>da gestão</u> , especificamente da AE, eu fui, obviamente, me inteirando das legislações dos regimentos e dos limites. Para mim hoje está muito claro, a AE não deve funcionar, assim como a assistência social geral que é papel do Estado.
P8	A minha percepção é que a assistência do aluno não pode suprir a assistência do cidadão. São duas coisas diferentes, em momentos diferentes.
P10	Há um desentendimento do que seja a assistência social e o que é AE. Quem não é da área não entende.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

As falas dos entrevistados que abordaram a distinção entre AE e assistência social sugerem a centralidade desse entendimento para a atuação na gestão. Para alguns participantes, essa diferenciação já era clara desde antes de assumir o cargo, fundamentada na formação acadêmica e na trajetória profissional na área de políticas sociais. Outros, no entanto, indicam que essa compreensão foi construída no exercício da função, à medida que se depararam com os limites e as atribuições da política no cotidiano. Os relatos apontam para um reconhecimento progressivo de que a AE integra a política educacional e, portanto, deve estar voltada à garantia do direito à educação, não devendo ser confundida com o escopo da assistência social ou com ações assistencialistas. Essa distinção, tem efeitos diretos na formulação e execução das ações da AE, podendo evitar encaminhamentos equivocados e reforçar o papel emancipador da política no interior da universidade.

Falar de políticas sociais e de direitos sociais é, necessariamente, falar também de assistência. Partimos da concepção de que a assistência social, além de constituir-se como política pública específica regida pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), também se expressa em dimensões assistenciais presentes em outras políticas sociais. Ou seja, a dimensão assistencial é transversal e pode se manifestar na política educacional, de saúde, habitacional, entre outras. No caso da política de educação superior, a AE constitui uma dessas ações assistenciais

previstas pelo Estado, com o propósito de responder às demandas dos estudantes oriundos das classes populares que tiveram sua presença ampliada nas universidades públicas (Nascimento, 2012, p. 148).

Conforme P2 argumentou no quadro 09, “Os estudos da assistência social nos ajudam a compreender a AE”, saber a dimensão de cada uma dessas políticas, suas características similares e divergentes ajuda na compreensão macro.

Essas limitações conceituais têm implicações diretas no planejamento e na operacionalização da AE, uma vez que a sua vinculação à Política de Assistência Social resulta na tentativa frustrada de explicar sua estruturação e regulamentação nos limites dessa política. Para evitar tal equívoco conceitual, é necessário ter em mente que a assistência pode tanto assumir a forma de um subprograma de uma política setorial quanto configurar-se como uma área específica da política social. Nesse sentido, é importante destacar que a AE não está vinculada à Política de Assistência Social e, portanto, não se submete aos preceitos de sua regulamentação (**LOAS**). Deve ser entendida como parte da política educacional, pois trata-se de ações de cunho assistencial desenvolvidas no âmbito da educação (Nascimento, 2012, p. 151 e 152, adendo nosso).

Por outro lado, reconhecer que AE e assistência social são distintas não é suficiente por si só. Nascimento (2012) nos ajuda a entender que, afirmar que a AE não está vinculada à política específica de assistência social abre caminhos para compreender melhor as atuais configurações das ações voltadas aos estudantes nas IFES. No entanto, os fundamentos teóricos que explicam a constituição da assistência na educação não devem ser buscados dentro dos limites normativos da assistência social, entendê-la é importante de forma ampla, mas não para respostas específicas. A compreensão adequada, de acordo com a autora, exige que se analise o fenômeno da assistência em sentido amplo no Brasil, investigando como ela se manifesta nas relações entre Estado, capital e classe trabalhadora, bem como sua expressão específica dentro das diversas políticas sociais, como é o caso da política educacional (Nascimento, 2012, p. 156).

A crise econômica da década de 1970, que levou os países periféricos a reconfigurar suas estruturas em consonância com o ideário neoliberal, marcou uma inflexão nas políticas sociais, que passaram a ser conduzidas de forma focalizada, seletiva e emergencial — características que remetem a um viés assistencialista. No contexto brasileiro, conforme analisa Nascimento (2012), a dimensão assistencial das políticas sociais foi gradualmente esvaziada de seu caráter de direito social. Ao longo do tempo, esse componente foi distorcido e moldado segundo uma lógica

compatível com a formação social brasileira, historicamente marcada pelo clientelismo e por práticas assistencialistas.

A dimensão assistencial remete à discussão sobre as necessidades humanas, sociais ou básicas, conceitos amplos e fundamentais no campo das políticas sociais. Pereira (2008) é uma das grandes referências nessa análise ao destacar que o entendimento da categoria de necessidades sociais constitui um critério central na tomada de decisões por parte de políticos e gestores. No entanto, interpretações erradas — especialmente quando confundidas com outras categorias — geram uma inespecificidade das necessidades, o que compromete a efetividade das ações. Como consequência, a resposta a essas demandas tende a ser pautada por práticas voluntaristas e desarticuladas, que não se traduzem em direitos concretizados.

(...) O conceito de necessidades humanas ou sociais, a começar pelo seu conteúdo e pela sua real contribuição à formulação de políticas públicas, tem suscitado considerável interesse analítico-crítico por parte dos setores intelectuais e políticos não conservadores (Pereira, 2008, p.38).

Nesse sentido, considerando que a AE, no âmbito da educação superior, manifesta o próprio caráter assistencial da Política de Educação, tal reflexão é uma mediação para o entendimento de como a AE vem se configurando nas instituições de ensino superior públicas. Já que, de acordo com Nascimento (2012), elas acabam expressando “o ranço do mecanismo assistencial presente nas políticas sociais que, na particularidade brasileira, convive com a tendência à sua assistencialização” (Nascimento, 2012, p.151).

A partir da construção analítica de Pereira (2008), os serviços sociais do Estado existem para que necessidades sejam satisfeitas. E por isso, a importância de trabalhar de forma mais precisa esses conceitos, pois decisões a partir de preceitos estereotipados não atendem necessidades sob a perspectiva do direito. Por exemplo, a autora pontua que “provisões mínimas” e “necessidades básicas” são termos parecidos semanticamente e que a crescente tendência de equipará-los no plano político-decisório, é preocupante. A autora trabalha esses conceitos, esclarecendo que do ponto de vista político-estratégico são conceitos marcadamente distintos. O primeiro remete a algo “menor” e tão ínfimo, que sua satisfação de necessidades mínimas “beiram a desproteção social”. Enquanto o

segundo, pressupõe algo indispensável, primordial, ou seja, o atendimento de necessidades básicas precisa de condições suficientes para garantir a cidadania.

Assim, enquanto o mínimo pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados. Em outros termos, enquanto o mínimo nega o “ótimo” de atendimento, o básico é a mola mestra que impulsiona a satisfação básica de necessidades em direção ao ótimo (Pereira, 2008, p. 26-27).

Complementando o debate, Alayón (1995) contribui com uma importante reflexão acerca do assistencialismo, entendendo-o como uma prática historicamente utilizada pelas classes dominantes para manter a ordem social vigente, garantir a reprodução da mais-valia assegurando a reposição da força de trabalho. Para o autor:

O assistencialismo é uma das atividades sociais que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir minimamente a miséria que geram e para perpetuar o sistema de exploração. Essa atividade foi e é realizada com matizes e particularidades, em consonância com os respectivos períodos históricos, em nível oficial e privado, por leigos e religiosos. A sua essência foi sempre a mesma (à margem da vontade dos 'agentes' intervenientes): oferecer algum alívio para relativizar e travar o conflito, para garantir a preservação de privilégios em mãos de uns poucos (Alayón, 1995, p.48).

O autor, entretanto, destaca que esse debate não deve ser conduzido de forma maniqueísta. Alayón (1995) reconhece o caráter ambíguo do assistencialismo, que, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma resposta paliativa da classe dominante às desigualdades por ela geradas, também atende a uma demanda concreta de indivíduos em situação de vulnerabilidade que recorrem a algum tipo de auxílio. Ao longo da história, a política social tem contrabalanceado entre servir aos interesses do capital e atender às necessidades da classe trabalhadora. Diante dessa ambiguidade, o autor ressalta a importância de que os profissionais envolvidos no planejamento e execução das políticas sociais estejam conscientes das contradições que permeiam essa atuação, compreendendo tanto os limites quanto às possibilidades da política social no contexto capitalista.

É preciso tornar claro que a prestação de serviços assistenciais não é o elemento revelador da prática assistencialista. Considerar que a prestação de serviços é meramente reprodutora, paternalista, opressora, significa afirmar que a prática profissional é unidirecional, realizando somente o interesse do capital. **Há que se recuperar no âmbito de ação profissional os interesses dos setores populares. Há que se ter presente que esses serviços atendem a necessidades concretas da população** (Sposati, 1998, p. 68)

A reflexão de Sposati (1998) dialoga com Alayón (1995) ao reforçar que o desafio está em romper com o uso instrumental e conservador da assistência, reafirmando seu caráter de mediação na garantia de direitos. Em consonância com essa perspectiva crítica, a autora afirma que a simples prestação de serviços assistenciais não caracteriza, por si só, uma prática assistencialista. Para a autora, há que considerar o potencial da atuação profissional comprometida com os interesses dos setores populares. Ela destaca que tais serviços respondem a necessidades reais da população, sendo fundamental recuperar, no âmbito das ações profissionais, o compromisso com esses interesses.

Nascimento (2012), problematiza sobre como as IFES vêm interpretando as necessidades dos estudantes, visto que, há concepções conflitantes e em disputa dentro da instituição. A falta de entendimento sobre políticas sociais e seus meandros, historicamente, reduz a compreensão de necessidades básicas e as trata como necessidades de sobrevivência. E essa interpretação orienta como respostas às demandas, ações focalizadas em bolsas (auxílio financeiro), alimentação e moradia.

A focalização das ações é outra categoria relevante que emergiu indiretamente nas entrevistas analisadas e merece atenção no debate sobre a gestão da assistência estudantil. Essa abordagem, amplamente vinculada às políticas sociais, restringe a concessão de benefícios apenas àqueles considerados extremamente pobres, em detrimento de uma lógica universal de atendimento. De acordo com Yazbek (2009), adota-se programas e serviços cada vez mais seletivos e focalizados nos mais pobres, na ótica da gestão dos riscos e da refilantropização das políticas sociais.

No contexto da AE, essa seletividade se manifesta principalmente na centralidade do critério de renda nas avaliações socioeconômicas, o que reduz a política a uma resposta a “problemas sociais individuais” dificultando a absorção de outras dimensões de vulnerabilidade. Tal prática, além de limitar o alcance da política, também revela uma influência da racionalidade neoliberal, que transforma direitos em concessões condicionadas.

Historicamente, essa dimensão assistencial das políticas sociais brasileiras esteve expressa no caráter emergencial e focalizado dessas políticas, em

contrapartida à “uniformização, universalização e unificação” (SPOSATI et. al, 2008, p. 23)

Observa-se, ainda, que os instrumentos técnicos utilizados para viabilizar esse processo, como a avaliação socioeconômica, além de identificar necessidades, podem ser usados como mecanismos de controle e regulação do acesso, o que pode reforçar práticas moralizantes e de estigmatização da população atendida. Assim, discutir a focalização na AE é essencial para compreender seus efeitos sobre a inclusão, a permanência e a forma como os estudantes são reconhecidos — ou não — como sujeitos de direito dentro da universidade.

Porém, sobre ações focalizadas dentro da perspectiva da assistência, Nascimento (2012), traz considerações pertinentes. Ela exemplifica utilizando o programa de moradia e sua centralidade de prover habitação, entretanto, há a existência de outras demandas que envolvem “o morar” (Nascimento, 2012, p.154).

Com relação a esse olhar ampliado sobre as demandas, ilustro com o exemplo trazido pelo gestor P10, que falou sobre as dificuldades que a falta de conhecimento sobre o significado de AE podem causar na sua gestão. Na situação relatada, havia o interesse por parte do DAC, de comprar máquinas de lavar roupa para equipar os apartamentos da CEU, pois os estudantes moradores para terem acesso aos eletrodomésticos se organizavam com “vaquinhas” que eram repassadas para todo novo morador que integrava os apartamentos⁴⁸.

“Era um conflito de entendimento do que seja a AE, como um direito de cidadania. Teve um gestor que não aceitou comprar máquinas de lavar porque ele disse que o aluno não precisava de máquina de lavar roupa em casa. Ele conseguiu persuadir o reitor e, ademais, foi votado na equipe a não comprar as máquinas, o que eu achei uma pena. Eu queria mobiliar da melhor forma possível para que eles ficassem na casa como se fosse a casa deles. Por exemplo, nesse caso aí eu vi como uma desvalorização dentro daquele conceito *mater* da AE, né?” (P10)

Diante do exposto, enfatizou-se a urgência de que as Políticas de Assistência Estudantil nas IFES sejam estruturadas a partir de fundamentos conceituais sólidos e em sintonia com a realidade da educação superior brasileira.

Essa ampliação da abrangência dos programas da AE só será possível se as diretrizes do programas incorporarem as reais necessidades dos estudantes, o que requer que a interpretação dessas necessidades estudantis **seja feita de forma crítica**. Tal feito permite extrapolar a dimensão somente biológica das necessidades estudantis, contribuindo teórico-metodologicamente para que a estruturação dos programas da AE

⁴⁸ Os dois prédios pertencentes a CEU-graduação da UnB, atendem exclusivamente estudantes da graduação e são alocados quatro integrantes por apartamento.

esteja coerente ao alcance de seu objetivo maior, quer seja, reduzir as desigualdades educacionais. A construção crítica do conceito de necessidades permite que o desenho das necessidades dos estudantes tome como ponto de partida a condição social, e a realidade social na qual esses estudantes estão inseridos. Um primeiro passo a ser dado é a implementação de projetos de avaliação direcionados a captar as reais demandas dos estudantes/usuários da AE. **Nesse sentido, o resgate de um conceito crítico de necessidades nos permite visualizar as necessidades estudantis nas suas mais variadas dimensões (social, biológica, física etc)** (Nascimento, 2012, p.155, grifo nosso).

Essa base teórica e contextual possibilita que as ações de AE adquiram identidade própria, com marcos normativos específicos e coerentes com os princípios e diretrizes da política educacional, fortalecendo seu papel na garantia do direito à permanência estudantil.

3.4 Processo de tomada de decisões

Na sequência, respostas acerca de como a AE estava inserida na gestão da UnB e quem eram os responsáveis por sua condução concreta. É possível identificar como a política foi se estruturando ao longo dos anos, permitindo compreender o desenvolvimento institucional da AE e suas dinâmicas internas nas estruturas decisórias da universidade. Para a implementação das ações, o debate sobre a gestão orçamentária e definição das prioridades no uso dos recursos financeiros torna-se fundamental, conforme apontam os trechos das entrevistas sistematizados no quadro 10. Esse elemento é fundamental para se compreender quem decide concretamente sobre a matéria de assistência estudantil.

QUADRO 10 - QUEM DECIDIA CONCRETAMENTE EM MATÉRIA DE AE NA ESTRUTURA DA UNB, NO SEU PERÍODO DE GESTÃO

P1	Na época a gente tinha um reitor que fez a escolha <u>por uma pessoa</u> ocupar o decanato que fosse da área. Ele dava total liberdade de decisão ao decano do DAC sobre <u>o que fazer com os recursos</u> e quais políticas pensar. Foi uma gestão com um pouco mais de autonomia. Com relação ao PNAES, seu orçamento, as ações naquele momento, a gente tinha bastante autonomia para poder pensar a política de AE na universidade. É claro que precisava fazer um lobby ou outro para, por exemplo, ter o recurso interno da universidade para questões da AE que o PNAES não cobria.
P2	A gente brigou muito para que nós tivéssemos a gestão dos recursos da AE , porque nós sabemos o que fazer. Claro que a última palavra sempre é do reitor, mas nós tínhamos que ter a gestão. Então, todo o planejamento para efetivar pagamentos, todo o controle era no decanato.

P3	A gente tinha o recurso do PNAES e a aplicação era definida no âmbito do DAC. Claro que com uma interlocução com o reitor e com o decano de planejamento, porque tinha que ver a questão do fluxo orçamentário, né? A aplicação dos recursos, a nível operacional, no nível estratégico, isso ficava definido pelo decano mesmo.
P4	A decisão passava pelo decano, que colegiadamente, discutia isso com a comissão da 4002. Ou seja, não ficava apenas na mão do decano a incumbência da definição dos recursos . Ele então tinha um espaço colegiado com outros decanatos, inclusive o decano de planejamento e orçamento , que é o dono do cofre.
P6	Após o planejamento, primeiro você tem uma instância consultiva que é a CoPAES, lá se leva todos os programas que vão ser executados, os recursos que nós temos, e aí se faz uma consulta, ela não é decisória. Vem o DAC e faz o planejamento, elabora proposta, envia para a comissão da 4002. Essa comissão define e depois ela presta os relatórios, presta contas do que ela fez ao CAD por meio do relatório anual.
P7	Uma proposta de execução, uma proposta inicial, passa por um colegiado mais coletivo, depois passa pelo colegiado formal acadêmico que é a CAC e essa planilha é encaminhada para a comissão permanente da 4002, que é quem bate o martelo final, porque essa comissão ela é de acompanhamento financeiro , porque a gente precisa prestar conta.
P9	<u>O gestor</u> tinha uma visão junto com as suas respectivas diretorias, elas também traziam as suas demandas. Essas demandas eram levadas para esses colegiados, em forma de projeto. Passava pela CAC, outras coisas passavam pelo CEP, ou até mesmo pelo CONSUNI. Então, sempre com decisões colegiadas, não era canetaço.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

As falas indicam algumas diferenças no decorrer dos anos, enquanto alguns relataram ter maior autonomia para definir a aplicação dos recursos oriundos do PNAES (P1, P2 e P3), outros descreveram estruturas colegiadas e instâncias de consulta e deliberação mais consolidadas (P4, P6, P7 e P9). Importante ressaltar, que a CAC é a instância colegiada e deliberativa, vinculada ao Conselho de Administração⁴⁹, que sempre esteve presente na estrutura de todas as gestões da AE. Outros espaços, conforme as falas, foram criados posteriormente, como a CoPAES e a Comissão da 4002.

Conforme já pontuado no capítulo dois, a CoPAES é uma instância consultiva de participação e controle social criada como dispositivo de representatividade da Política de AE da UnB. A comissão permanente da 4002, por sua vez, foi criada em 2021 para aprimorar continuamente a utilização dos recursos da Ação Orçamentária

⁴⁹ De acordo com o art. 11 do Regimento Geral da UnB: “O Conselho de Administração delibera sobre a matéria administrativa, econômica, financeira, de planejamento e orçamento, de gestão de pessoas e sobre relações sociais, de trabalho e de vivência, em conformidade com a programação anual de trabalho e com as diretrizes orçamentárias. (Redação dada pela Resolução n. 29/2010, de 7/12/2010, do Conselho Universitário da UnB.)” Dentre suas competências estão regulamentar serviços e programas comunitários e regulamentar a moradia estudantil.

4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior na Universidade de Brasília (UnB, 2021). “A ação 4002 corresponde ao que podemos chamar do orçamento da política de AE na educação superior brasileira”, esse orçamento serve para o financiamento e execução de programas e ações de permanência, principalmente considerando o pagamento de auxílios à discentes (Baumgarten, 2022, p. 81 e 88).

Sobre a criação da comissão da 4002, a composição contém:

- I. Decana(o) de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional — **Presidente**;
- II. Decana(o) de Administração — **Vice-Presidente**;
- III. Decana(o) de Assuntos Comunitários;
- IV. Decana(o) de Ensino de Graduação;
- V. Decana(o) de Extensão;
- VI. **um membro da diretoria do Diretório Central de Estudantes da Universidade de Brasília (DCE), escolhido pela diretoria**;
- VII. um representante do Conselho de Administração (UnB, 2021, grifo nosso).

De acordo com a Resolução do Conselho de Administração Nº 0037/2021, que a instituiu, seu objetivo é:

- I. aperfeiçoar continuamente a utilização dos recursos da Ação Orçamentária 4002- Assistência ao Estudante de Ensino Superior, visando à eficiência e eficácia na execução das atividades fim da Universidade por meio do uso dos recursos públicos destinados à AE;
- II. contribuir para o aprimoramento do planejamento e avaliar as atividades, projetos e ações a serem contemplados anualmente no âmbito da Ação Orçamentária 4002, visando ao cumprimento da missão institucional da UnB, dentro do escopo da Ação;
- III. monitorar constantemente a execução das atividades e propor adequações para seu aperfeiçoamento;
- IV. acompanhar periodicamente a execução orçamentária e financeira dos recursos da Ação Orçamentária 4002 (UnB, 2021).

Com base nas falas dos participantes da pesquisa (P4, P6 e P7), observou-se que, desde 2021, a Comissão Permanente da 4002 passou a integrar o fluxo decisório da AE como instância deliberativa. A criação e o fortalecimento dessa comissão introduziram mudanças importantes na forma como as decisões são tomadas no âmbito da política. As percepções dos gestores sobre essa mudança variam. O quadro a seguir apresenta as diferentes opiniões sobre o papel da comissão da 4002 e seus impactos no processo decisório da AE.

QUADRO 11 - COMISSÃO PERMANENTE 4002

P1	Eu lamento muito a ideia da comissão 4002, que existe hoje. Pra mim, a grande questão, com todo o respeito aos outros gestores que estiveram nessa pasta, a gente tem que ter assistentes sociais nesses lugares. A gente tem que ter profissionais do serviço social
----	--

	ou profissionais que estejam próximos da política social. Na Comissão 4002 não tem nenhum, porque a gente não tem nenhum gestor que seja assistente social (<u>ou da área, atualmente</u>).
P2	Em épocas de contenção de gastos e tudo mais, o dinheiro da AE passa a ser extremamente cobiçado. Sob meu ponto de vista, o autoritarismo é que faz com que crie um comitê onde vários decanos vão falar sobre assistência, não é democrático, ao contrário. É uma visão que pode até parecer contraditória. A questão é: transparência. Quando você cria um comitê assim, eu estou olhando de fora, tá? Pela minha experiência, ele vai controlar um recurso que é um recurso de uma pasta específica, então você tira autonomia da pasta. É muito complicado fazer isso, e era uma coisa que há muito tempo queriam fazer. Que é controlar a administração da AE, porque acha que tudo cabe na AE e não é assim, nem tudo cabe, nem tudo pode ser justificado com a AE. Pode dar a impressão de querer dar transparência, de que é democrático, mas não é. No fundo, é autoritário.
P4	A própria Constituição da comissão da 4002, são decanos de outras áreas, que não só o DAC, que dialogam e que interagem na política de definição da destinação dos recursos , né? Então isso para mim traduz um compromisso Institucional. Talvez devesse ter um grupo técnico ali de apoio ao comitê da 4002. No período que eu estive, o decanato era muito responsável por isso, sempre ia embasado com muitas informações quantitativas. E tudo muito bem estruturado para auxiliar a tomada de decisão de uma maneira qualificada. Eu acho importante ter o conjunto de dados, de informações bem estruturadas para amparar a decisão, porque quem não é da área, quem não é da AE eles têm que ver traduzida a política, traduzida em números, em critérios, em em diretrizes, né?
P6	Dentro dessa comissão da 4002, por exemplo, nós tínhamos três pessoas da gestão que utilizaram das políticas sociais (<u>na vida pessoal</u>), que dependeram de políticas de AE. Então, é claro que, ideologicamente, as suas decisões, vão ter reverberações dessas experiências.
P7	As decisões são respeitadas pela comissão permanente da 4002 , que vão olhar tão somente se essa aplicação está okay, do ponto de vista dos recursos. Se vai ter condições ou não, se vai ter que fazer alguns ajustes financeiros, qual a melhor aplicação do recurso. Mas nunca é contra as decisões que foram encaminhadas pelo DAC.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

Conforme as falas dos participantes, há diferentes percepções sobre a criação e o funcionamento da Comissão Permanente da 4002. Para alguns, como P1 e P2, a comissão representa uma perda de autonomia da gestão da AE, já que sua atuação pode deslocar decisões estratégicas da pasta para uma instância que, muitas vezes, não é composta por profissionais com conhecimento técnico na área. As críticas apontam ainda que a justificativa de transparência e democratização pode, na prática, ocultar um movimento de controle político e centralização das decisões.

Por outro lado, há quem veja a Comissão como um avanço institucional, que garante maior compromisso da universidade com o planejamento e a destinação dos recursos da AE, como expresso nas falas de P4, P6 e P7. Esses participantes

destacam a importância de decisões embasadas por dados e critérios objetivos, reforçando o papel de instâncias coletivas e do acompanhamento técnico no processo. Essa divergência de opiniões evidencia a tensão entre a busca por autonomia e o fortalecimento de mecanismos institucionais de controle e participação.

Destaca-se que, embora a fala de P4 seja favorável à comissão da 4002, ela também levanta a necessidade de que haja, no grupo, representantes com conhecimento técnico da pasta — especialmente o DAC — para embasar as decisões. Sobre esse ponto, P7 afirma que, em sua gestão, o papel da comissão era limitado à verificação da viabilidade da aplicação dos recursos, respeitando as decisões encaminhadas pelo DAC. Entretanto, conforme previsto na resolução que regulamenta a comissão, seu papel inclui também o aprimoramento do planejamento da AE. Diante disso, questiona-se por que o decano do DAC não ocupa formalmente a presidência ou vice-presidência da comissão, considerando seu vínculo direto com a política em questão.

É interessante também destacar a fala de P6, que chama atenção para influências ideológicas nas decisões da comissão. No caso citado, a influência é vista de forma positiva, considerando que alguns membros já foram usuários da AE e, portanto, carregam uma sensibilidade maior com a temática. Essa dimensão subjetiva reforça que as experiências pessoais e as concepções políticas dos gestores interferem diretamente nas decisões institucionais. Essa discussão será retomada mais adiante, visto que foi temática que direta e indiretamente apareceu nas falas dos participantes como aspecto fundamental.

Com relação às demandas que chegam à gestão da AE, os participantes foram questionados sobre como elas se constituem: se surgem majoritariamente de forma ascendente — a partir das necessidades trazidas por estudantes e mediadas pelas equipes técnicas — ou se são orientadas de forma descendente, a partir de direcionamentos da alta gestão da universidade.

QUADRO 12 - ORIGEM DAS DEMANDAS

P1	Logo que a gente chegou, era de cima para baixo. Esse caminho de ser de baixo para cima, entendendo que quem está na ponta precisa ser ouvido, foi uma coisa que a gente construiu. Não existia antes e não porque tinha um posicionamento muito centralizador do
----	---

	decanato da época, mas acho que tinha um cansaço de quem estava embaixo e era servidor da casa e um medo de quem era terceirizado de questionar o processo de trabalho e sair fora assim.
P2	Eu tinha reuniões semanais com minha equipe, então tudo a gente levava para a reunião de direção. Então a gente tinha essas decisões que eram tomadas nas nossas reuniões. Agora, nós tínhamos também as reuniões com o reitor, então às vezes o reitor botava demandas, mas com muita autonomia do decanato.
P3	É, eu acho que tinha um pouco das duas coisas. Você tinha algumas coisas que eram da plataforma do reitor, das coisas que ele havia se comprometido e que a gente então tentava realizar. Tinha algumas coisas que eram respostas às políticas do Ministério da educação, com relação ao PNAES, eram adaptações que a gente estava fazendo dentro da universidade para atender os preceitos da política. Tinham coisas que eram técnicas que vinham da DDS que vinham dos servidores que estavam ali vivenciando os problemas e sim, a gente tinha uma forte interlocução com o movimento estudantil.
P4	Eu percebi que a equipe técnica era, no período que eu estava lá, muito ouvida. Então, dificilmente eu chegava a dizer não, questionando alguma coisa. Eu não recebi isso de cima para baixo em momento algum, nem para saber como é que estava o processo. E mesmo de baixo para cima também não, porque é isso, tinham sempre os critérios muito definidos, muito bem desenhados.
P5	Era de baixo para cima. Eu recebia muito mais demanda dos profissionais e dos alunos.
P9	O reitor me deixou muito livre, então, eu identificava e levava para ele as demandas. Eu atendia muito os estudantes, fazia reuniões. A gente tinha a nossa reunião interna <u>do setor</u> . Fazíamos um trabalho conjunto, para a tomada de decisões e <u>para levantar</u> as demandas.
P10	Então a gente fazia o planejamento, discutia com as diretorias e mandava para dentro daquele planejamento orçamentário. A gente tinha autonomia total e legal. A única vez que o reitor precisava de um recurso para cobrir uma outra ação que não era de AE, ele me avisou que queria que eu fizesse um ofício colocando <u>um valor</u> à disposição. Eu disse que não, que eu como gestora não faria isso. Que eu tenho que respeitar a matriz orçamentária e a destinação do recurso que era cativo da AE.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

Pelas falas, a origem das demandas direcionadas à AE variou entre diferentes formas de estruturação da gestão. Alguns gestores, como P1, relataram que inicialmente havia um modelo mais verticalizado, com decisões sendo tomadas de cima para baixo. No entanto, ao longo do tempo, foram construídas estratégias para tornar a escuta das equipes técnicas e das demandas estudantis mais efetiva. Outros entrevistados, como P2, P3, P9 e P10, destacaram que havia canais consolidados de participação e planejamento conjunto, nos quais as demandas surgiam tanto da base — equipe técnica e estudantes — quanto da alta gestão, refletindo compromissos de campanha ou diretrizes institucionais mais amplas. Há também menções, como a de P4 e P5, que evidenciam o protagonismo das equipes

técnicas no levantamento e encaminhamento das demandas. Essas respostas indicam que a relação entre gestão e escuta institucional é dinâmica.

Nessa linha, foi perguntado acerca do embasamento necessário para a tomada de decisões. Os participantes falaram sobre quais elementos consideravam essenciais para embasar a tomada de decisões na gestão da AE. A intenção foi compreender como os gestores se orientavam diante da complexidade e responsabilidade de conduzir uma política pública que lida diretamente com os direitos dos estudantes. As respostas ajudam a identificar os fundamentos considerados mais relevantes na definição de prioridades, na elaboração de ações e no processo decisório como um todo.

QUADRO 13 - EMBASAMENTO PARA A TOMADA DE DECISÕES

P1	Eu tomava as decisões muito baseada no que os meus <u>gestores</u> conversavam comigo. Eu tive uma gestão bastante compartilhada nesse sentido. Eu fazia questão de fazer reuniões semanais com todos os <u>gestores</u> . No final das contas, a assinatura era minha, então a decisão final acabava sendo minha, mas difficilmente eu tomava uma decisão diferente daquilo que nós ali como gestores decidíamos. Muitas das coisas que eram pensadas pelos <u>gestores</u> levavam em consideração o que eles tratavam com as suas equipes , porque essa era uma exigência minha também. Eu não vou negar que eu considerava a Lei de Responsabilidade Fiscal antes de fazer muitas coisas também. Eu nunca me esqueci que eu era assistente social, então ainda que eu <u>estivesse na gestão</u> , o meu código de ética profissional estava comigo.
P2	Tem decisões que são simples, que são rotineiras, então a gente vai muito pela experiência , pelo <i>feeling</i> . Agora tem decisão que ela é tomada com base no fundamento, por exemplo, trabalhar com a equipe de serviço social, você tem que ter o fundamento do código de ética profissional e da lei de regulamentação da profissão , não tem jeito. Tem que ter muito cuidado para não esbarrar em uma questão ética. A maioria das decisões são tomadas com base nas resoluções existentes e, sendo necessário, a gente faz consultas a outras instâncias. Em diversas situações, eu consultei a procuradoria jurídica , então a decisão era pautada assim, dentro da legalidade.
P3	Eu mantinha, por mais urgente que as coisas pudessem ser, esse fórum de discussão com a equipe do decanato. E tinha essa discussão com a equipe da reitoria, com a equipe do reitor, com o próprio reitor. <u>Sempre procurei envolver os demais gestores</u> , não vou dizer que envolvia todos os servidores que isso realmente é difícil, mas envolvia <u>os gestores</u> , pra ir tentando sondar o terreno, ver como é que aquilo ia repercutir.
P4	A gente que é servidor público, é a Lei , não é? E a realidade social . Os fatores, a pressão da demanda, a capacidade institucional de dar resposta e a busca para dar a melhor solução para aquele conjunto de fatores.

P7	No caso de emergência, (...) mesmo <u>com prazo curto</u> , eu sempre pedia parecer técnico da DDS no caso de assistência, para poder tomar um encaminhamento, quando eu me sentia tranquilo tecnicamente eu concordava com o que a DDS mandava. Agora, quando não, quando tinha algum conflito que a coisa demandaria uma discussão maior, mesmo com a pressão de tomar uma decisão, eu encaminhava para a CAC .
P8	Primeiro os dados . Eram os relatórios das informações que as meninas que estavam com a base. (DDS).
P10	Não tomava nenhuma decisão unilateral. Era tudo no colegiado , tudo ouvindo as diretorias , que traziam os seus problemas, os seus relatórios e a matriz orçamentária.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

Sobre o embasamento necessário para a tomada de decisões na gestão da AE podemos observar a valorização de múltiplas dimensões que envolvem tanto aspectos técnicos quanto éticos, políticos e institucionais. Muitos dos participantes destacaram o papel central das equipes técnicas e das reuniões periódicas como espaços fundamentais de construção coletiva das decisões (P1, P2, P3 e P10). A escuta das diretorias, a análise de relatórios, a consulta a pareceres técnicos e a consideração da matriz orçamentária foram outros elementos que apareceram nas falas. Outros gestores, como P2 e P4, ressaltaram a importância do respaldo jurídico, da observância à legislação e da sensibilidade frente à realidade social dos estudantes. Para alguns, como P1 e P2, o próprio código de ética profissional e a experiência anterior na área de políticas sociais orientaram suas condutas. De modo geral, nota-se um esforço por parte dos gestores em equilibrar o cumprimento de leis e normas institucionais com a escuta qualificada da equipe técnica e o compromisso social da política, reafirmando a complexidade e a responsabilidade envolvidas na condução da AE.

Neste sentido, é importante a valorização da participação dos atores institucionais no processo de tomada de decisão e solução de problemas. Convém expor que, para se ter uma maior participação espontânea dos servidores técnico-administrativos nos processos e espaços democráticos, é preciso que haja um clima de confiança e de abertura entre as partes envolvidas, e a substituição de uma gestão verticalizada, por uma gestão voltada à horizontalidade. Ademais, quando o servidor percebe que ele é parte integrante e que está sendo valorizado, está sendo útil no processo, ele torna-se um servidor proativo e motivado (Griboski, 2018, p.34-35).

A valorização da construção coletiva das decisões reforça a importância da equipe técnica na gestão da AE. No entanto, para que esse trabalho se efetive com qualidade, é fundamental reconhecer as particularidades de cada profissional que

compõe a equipe multiprofissional da AE. Isso implica em definir com clareza as especificidades e as competências de cada área, estabelecer processos de planejamento e organização das ações e desenvolver estratégias que favoreçam o diálogo interdisciplinar (Santos; Abrantes; Zonta, 2017, p. 41).

Sobre o trabalho multiprofissional da equipe técnica da DDS, o participante P2 comentou:

“É um trabalho de uma equipe multiprofissional, mas no meu entendimento, ele deveria ser um trabalho de uma equipe multidisciplinar. Porque uma coisa é você trabalhar todo mundo junto, cada um faz a sua parte dentro de um contexto de trabalho, cada um tem o seu papel, cada um tem sua função. Agora, a equipe multidisciplinar tem, no meu ponto de vista, o entendimento de que vai ser para além da condição profissional, mas de trabalhar disciplinas, assim como elas vão dialogando juntos. Como essas áreas de saberes, vão se complementando, não vão perder as suas características, a sua essência profissional. Então, por exemplo, para mim o trabalho do assistente social não pode se reduzir ao estudo socioeconômico. A equipe precisa trabalhar no sentido do comprometimento, para além do estudo socioeconômico. Tem coisas que o estudo não resolve.”

A fala do participante evidencia uma importante distinção entre os conceitos de equipe multiprofissional e equipe multidisciplinar, trazendo à tona uma reflexão sobre a profundidade do trabalho coletivo no âmbito da AE. Ao defender uma atuação para além da simples divisão de tarefas entre profissionais de diferentes áreas, o entrevistado aponta para a necessidade de diálogo entre os saberes, de forma que cada área contribua a partir de sua especificidade, mas em constante articulação com as demais. Essa perspectiva amplia o entendimento do papel de cada profissional. A construção de respostas mais eficazes às demandas dos estudantes requer um comprometimento coletivo da equipe, sustentado em práticas interdisciplinares que superem o tecnicismo e possibilitem intervenções mais integrais e contextualizadas.

A previsão de uma atuação técnica na gestão da AE retoma a discussão sobre a importância do conhecimento da área e do perfil necessário para lidar com essa temática. Embora não tenha sido feita uma pergunta específica sobre esse aspecto, alguns participantes expressaram essa preocupação de forma direta durante as entrevistas. Essa questão do desconhecimento sobre os fundamentos e especificidades da política de AE será aprofundada mais adiante, quando abordarmos as concepções como um dos determinantes que dificultam a gestão da

AE. No tocante aos profissionais que atuam com AE, tanto na equipe técnica quanto na gestão, destacam-se as falas a seguir:

“Cargo majoritário como o de reitor, pode ser de qualquer área, ele pode, ou não, ter sensibilidade para AE. Quando ele designa alguém para o cargo de gestão em AE ele tem que ter a sensibilidade de ser alguém que esteja na área, que tenha algum conhecimento mínimo da área. Eu não vejo que a diretoria tenha que necessariamente ser assumida por um assistente social. Eu acho que tem que ser alguém que entenda da pasta dentro de uma equipe multiprofissional. Agora, eu acho que colocar alguém que cai de pára-quedas ali é complicado. Então, se você tem que colocar alguém, você pode colocar alguém da equipe, com perfil. Falando da questão do comprometimento, não necessariamente o fato de eu ter/ser um profissional técnico, leva a um compromisso. Não dá para a equipe ficar sem ter uma reciclagem básica, tem que fazer cursos, tem que fazer minicursos, tem que ter a oportunidade de fazer a reflexão, porque se ficar só no cotidiano, não avança” (P2).

“Para mim, teria que ser um cargo privativo de assistente social⁵⁰ (**gestão da AE**). Eu creio que poderia haver na universidade um movimento para que esse cargo seja privativo”(P10, adendo nosso).

As duas falas mostram perspectivas parecidas em alguns aspectos sobre o perfil técnico necessário para a gestão da AE. P2 defende que, embora o cargo não precise ser ocupado exclusivamente por um assistente social⁵¹, é imprescindível que o gestor tenha algum conhecimento prévio e/ou proximidade com a área, especialmente em uma equipe multiprofissional. A fala ressalta que o comprometimento e o preparo contínuo, por meio de capacitações e reflexões, são fundamentais para a efetividade da política. Já P10, propõe que o cargo seja privativo de assistente social, sugerindo que a especificidade e a complexidade da AE exigem um domínio técnico mais aprofundado. Ambas as falas, ainda que com enfoques distintos, convergem na ideia de que a atuação na gestão da AE requer mais do que boa vontade — exige conhecimento, sensibilidade⁵² e compromisso

⁵⁰ As funções privativas do assistente social, conforme o Art. 5º da Lei 8.662/93, incluem a coordenação, elaboração, execução, supervisão e avaliação de estudos, pesquisas, planos, programas e projetos em Serviço Social. Além disso, é atribuição privativa do assistente social o planejamento, organização e administração de programas e projetos em Unidades de Serviço Social, bem como a realização de perícias, laudos periciais e pareceres técnicos.

⁵¹ O Serviço Social é uma profissão que atua diretamente no campo da política social. Sua formação acadêmica orienta que o projeto profissional seja comprometido com a defesa dos direitos sociais de caráter universal. O que os habilita tecnicamente para atuar em áreas como a AE. Essa base conceitual e metodológica permite uma compreensão crítica das desigualdades sociais, das estratégias de enfrentamento e de saber que a política social é um campo contraditório, permeado por interesses e projetos societários antagônicos.

⁵² O termo “sensibilidade” não deve ser compreendido em seu sentido emocional ou subjetivo, como empatia, compaixão ou sentimentalismo. Refere-se, aqui, à capacidade técnica e política do gestor de perceber as especificidades e complexidades que envolvem a AE, especialmente no que diz respeito

com a formação e permanência dos estudantes. Essas contribuições reforçam o argumento de que a definição dos perfis profissionais que ocupam cargos estratégicos na gestão universitária deve estar alinhada às especificidades da política, evitando nomeações meramente políticas ou desvinculadas da realidade concreta da AE.

Ainda sobre as nomeações para cargos de gestão nas universidades, destaca-se a prevalência da escolha de professores para essas funções. De acordo com o Quadro 05, apresentado anteriormente, no período analisado, a direção da DDS foi ocupada por três professores e dois servidores técnicos. Já o cargo de “decano”⁵³ foi exercido, ao longo de treze anos, exclusivamente por docentes. Essa recorrência indica uma tendência institucional de priorizar a docência nas nomeações, no caso dessa pesquisa, questiona-se sobre o preparo técnico e a qualificação específica exigida para a condução de políticas como a de AE.

Autores, como Finger (1997) e Meyer Jr. (1991), reforçam algumas críticas à gestão da universidade pública, quando administrada por professores de carreira, por vezes, sem a formação acadêmica própria para tal função, ou seja, a crítica recai sobre a gestão não profissionalizada. Finger (1997) critica dizendo que a universidade brasileira, em sua maioria, tem sido administrada por pessoas de boa vontade. Sua crítica, entretanto, recai mais fortemente sobre a administração da universidade pública, na qual a escolha é muito mais pelo viés político, deixando a instituição à mercê das improvisações como uma prática permanente. Meyer Jr. (1991) também vai nesta direção, que, por causa desse imprevisto, a administração tem dificuldade de acompanhar os novos conceitos e práticas de gestão, principalmente, quando se trata da gestão profissional. A universidade é uma instituição de estrutura complexa, fundamentalmente marcada, por um lado, por relações de poder e, por outro, pelo corporativismo entre os pares. (Finger, 1997, e Meyer Jr., 1991, apud Ribeiro, 2017, p. 365).

As reflexões de Finger (1997) e Meyer Jr. (1991), citados no trecho anterior, contribuem significativamente para o debate sobre a qualificação da gestão universitária. A crítica de que cargos de gestão, especialmente em universidades públicas, são frequentemente ocupados por professores sem formação ou preparo específico para determinadas funções, revela um dos entraves estruturais na condução das políticas institucionais. Essa lógica de improvisação, baseada em nomeações políticas ou por afinidade, compromete a adoção de práticas de gestão

à condição de vulnerabilidade dos estudantes atendidos e aos seus direitos. Essa sensibilidade se traduz, por exemplo, na elaboração de editais e programas que considerem as barreiras de acesso enfrentadas por esse público, exigindo estratégias que flexibilizem burocracias sem comprometer os critérios de legalidade e equidade.

⁵³ As competências dos decanos estão definidas no art. 21 do Regimento Geral da UnB.

qualificadas e sintonizadas com os desafios contemporâneos da educação superior. No contexto da AE, essa falta de preparo técnico pode se traduzir na condução inadequada da política, no desconhecimento de seus fundamentos, na fragilização da sua implementação e no atraso do seu avanço. A gestão da AE, portanto, exige mais do que compromisso institucional — requer formação, domínio técnico e alinhamento com os princípios da política educacional.

Mediante essa problemática, a importância de reconhecer na equipe técnica um meio de garantir a continuidade, a estabilidade e o aprofundamento das ações no âmbito da política de assistência estudantil. Essa equipe mantém o funcionamento cotidiano da política, assegurando a memória institucional, o cumprimento das normativas e a efetivação das ações planejadas, independentemente das mudanças na gestão. Dessa forma, sua atuação se mostra essencial para preservar a coerência e a efetividade da assistência estudantil ao longo do tempo, conferindo sustentação técnica e operacional à política educacional.

Dando continuidade às entrevistas, outro aspecto abordado dentro do eixo “processo de tomada de decisão” refere-se aos espaços coletivos de deliberação e participação social. Esses espaços desempenham um papel fundamental na construção democrática das políticas universitárias, contribuindo para a transparência, a legitimidade e a efetividade das decisões institucionais. No quadro a seguir, são apresentadas as respostas dos participantes sobre a proximidade e a participação dos estudantes nos respectivos períodos de gestão.

QUADRO 14 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

P1	Baixíssimo. Um pouco antes de eu entrar, teve essa ideia do orçamento participativo, mas foi uma reunião que não deu certo. A gestão não conseguiu fazer o tal do OPPNAES (orçamento participativo do PNAES). Não teve engajamento, então foi bem triste, mas os estudantes mudaram também com o passar dos anos. A gente teve uma massa crítica entrando na universidade, que questionava as políticas e eu acho que a gente não soube aproveitar isso na minha gestão. Existe uma demanda, não só das equipes técnicas, mas dos estudantes para essa aproximação com a gestão superior. Então, acho que o fórum estudantil é um ótimo espaço.
P2	Nós criamos o orçamento participativo, tinha uma comissão que era a comissão do orçamento participativo, que era chamado de OPPNAES. Participavam o decano, tinha representantes dos professores e tinha representante dos estudantes. A gente se reunia para fazer o levantamento da aplicação dos recursos do PNAES e para a prestação de contas. Então, qual era o objetivo dessa comissão? Era pra fiscalizar a aplicação, então a gente tinha que fazer os relatórios e apresentar. A gente conseguiu fazer poucas reuniões, <u>na gestão seguinte</u> , tentou-se a continuidade com metodologia diferente. <u>Fez-se</u> um

	seminário, mas foi extremamente esvaziado. Depois do seminário esvaziado, não deu-se continuidade.
P3	Essa relação com os estudantes era muito próxima, porque eles tinham participado da campanha <u>do reitor</u> , tinham apoiado, então era uma coisa muito, muito próxima mesmo. A gente tinha uma boa interlocução. O reitor havia criado um assessor de Juventude. <u>Esse assessor estava</u> conectado às lideranças estudantis, ele me ajudava muito nessas negociações todas. Ele conhecia todas as lideranças estudantis, me ajudava a perceber os movimentos e tal. Tinha um papel importante nessa coisa de trazer os compromissos programáticos do reitor para aplicação na AE.
P4	A gente trabalhou muito fortemente na busca pela ampliação da participação estudantil, então a gente fazia reuniões com os segmentos estudantis, reuniões às vezes que eram demandadas pelos próprios grupos de estudantes, como os estudantes indígenas, LGBTQIAPN+, por exemplo. Então teve o fórum estudantil, muitas das pautas no período foram discutidas no fórum estudantil e esses outros programas que eu falei, a política de apoio ao estudante indígena foi discutida com a participação do movimento indígena. Muitas pautas eram debatidas lá, inclusive, mostrando a questão orçamentária da universidade.
P6	Quando eu cheguei tinha uma participação muito intensa, no fórum estudantil. Ali, muitas decisões, muitas questões, foram debatidas. Foi uma experiência muito bacana, mas essa participação no fórum foi esvaziando, até que ele foi extinto por si mesmo. Então a gente teve esse esvaziamento do fórum em que eles colocaram que não tinham mais interesse naquele espaço, mas muitas decisões foram construídas ali. A consulta pública, a segunda conferência da AE, foi construída na sua grande maioria com a participação dos estudantes. A COPAES, ela vem com essa previsão da participação dos estudantes. Além disso, os estudantes também estão presentes na CAC, no CAD e no Consuni. Infelizmente, muitas vezes eles não usam desse direito, não estão presentes nesses espaços. Infelizmente a gente vê uma retirada, esvaziamento do movimento estudantil, da representação estudantil nesses espaços.
P7	Nós instituímos, formalizamos institucionalmente o fórum Estudantil, para tomar decisões urgentes, deixar os estudantes amparados. Nós discutíamos diretamente com todos os estudantes que participavam no fórum. Foi uma mudança que eu acho que tinha que acontecer mesmo do ponto de vista da administração. Ficou muito claro que existia uma demanda tanto dos técnicos quanto dos estudantes para participarem mais dos processos de decisão.
P10	A gente tentou fazer o orçamento participativo, que era uma demanda dos estudantes, que na gestão anterior já tinha conseguido fazer, muito interessante. A gente fez o mesmo modelo, porque os os alunos nessa época invadiam muito a reitoria, eles sempre falavam do orçamento participativo, mas aí nós chamamos uma reunião, eles não vieram. Eles boicotaram o orçamento participativo, né? Mas de qualquer forma, a gente tinha a Câmara de assuntos comunitários.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

Algumas iniciativas importantes foram destacadas, como o orçamento participativo e a institucionalização do Fórum Estudantil, demonstrando tentativas concretas de aproximar os estudantes dos processos decisórios relacionados à AE. No entanto, observou-se também a fragilidade dessas estratégias, seja pela baixa adesão discente, seja pelas dificuldades de manutenção das instâncias participativas. A maioria dos gestores reconhece a importância da escuta ativa dos

estudantes, embora nem sempre essas ações tenham se consolidado como práticas contínuas. Fica evidente que, apesar do reconhecimento da relevância desses espaços, sua efetivação depende de fatores como engajamento político dos estudantes, apoio institucional e fomento da gestão em estimular a construção coletiva das decisões.

(...) as lutas sociais em defesa da ampliação da participação da sociedade civil nos espaços públicos com a finalidade de alterar a agenda política do Estado visando assegurar o interesse coletivo continuam acontecendo. Mesmo diante da lógica da democracia liberal representativa e elitista e dos retrocessos que marcam, sobretudo, o governo de Jair Bolsonaro, a sociedade civil prossegue lutando pelo aprofundamento da democracia participativa, pelo fortalecimento das políticas públicas e pela garantia de direitos como a educação superior e assistência social, historicamente negadas à maioria da população. (...) No âmbito da educação superior, a Lei 9.394/1996 (**LDB**), ao regulamentar o direito à educação, assegurou, também, a participação da comunidade acadêmica na gestão da política educacional, estabelecendo, no caso das universidades, a criação de colegiados para deliberar sobre as políticas implementadas, indo na contramão da lógica de gestão anterior, centralizada e antidemocrática, contra a qual seus estudantes e profissionais lutaram historicamente. Nessa direção, mais recentemente, a partir da criação do Pnaes, implantado em conjunto com o Reuni, as IFES vêm adotando práticas de gestão colegiada da assistência estudantil com a finalidade de debater, consultar e deliberar sobre a mencionada política, práticas essas que se expandiram, de maneira significativa, entre 2016 e 2019, num contexto de retração, contingenciamento e corte dos recursos destinados à assistência estudantil. A criação dos espaços participativos em questão, entretanto, como este estudo aponta, aparentemente, está relacionada a diversos fatores, que incluem: a mudança do perfil do alunado, que resultou num maior contingente de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e vem gerando uma demanda reprimida que obriga as IFES a estabelecerem prioridades frente à insuficiência dos recursos do Pnaes (...) (Carvalho, 2022, p.331-332, adendo nosso).

No âmbito da educação superior, essa reflexão é percebida na experiência da UnB, onde a participação discente nos processos de gestão da assistência estudantil tem oscilado ao longo do tempo, conforme mostrado pelas entrevistas. A criação de instâncias como fóruns, comissões e conselhos, embora muitas vezes esvaziadas ou enfraquecidas, ainda representa uma conquista que decorre da luta histórica dos movimentos estudantis e sociais por mais transparência, equidade e reconhecimento de direitos. O envolvimento dos estudantes nas decisões sobre a assistência estudantil não apenas qualifica a política, mas também reafirma seu caráter democrático e coletivo. No entanto, a efetividade desses espaços depende do compromisso político das gestões universitárias, do reconhecimento da

diversidade dos seus estudantes e da construção de canais que promovam a escuta ativa e a corresponsabilidade na definição de prioridades.

O próximo quadro apresenta as respostas dos participantes acerca do funcionamento e da atuação dos órgãos colegiados e conselhos superiores da universidade nas deliberações relacionadas à AE. Essas instâncias são fundamentais para compreender os mecanismos institucionais que regulam a gestão da política no contexto da UnB.

QUADRO 15 - ÓRGÃOS COLEGIADOS / CONSELHOS

P1	Se a gente pensar o regimento da universidade, a CAC é fundamental, porque ela é a Câmara que assessora o CAD que é o conselho administrativo que vai tomar a decisão sobre como a gente vai gastar parte do orçamento da universidade. Então a CAC precisa ser muito bem embasada e ser muito bem assessorada pelas equipes do DAC para a tomada de decisão do que a gente considera importante para desenvolver como política na universidade. Eu acho que é um espaço muito rico de debate. A gente tem que pensar em quem está fazendo essa interlocução entre o que essas pessoas que estão nesses espaços precisam decidir e o que vai ser executado. O interlocutor, é fundamental. A direção da DDS é interlocutora com o decano, que leva o que é trazido pela gestão da DDS, o que para ele é importante. O interlocutor, quando eu digo que ele é importante, não é só o decano como presidente da CAC, que vai pautar a CAC, mas são os seus diretores que vão trazer da ponta, o que que ele tem que falar. Eu acho que esses espaços colegiados ainda são predominantemente assumidos pelos docentes. E eu acho que é responsabilidade nossa na universidade também ajudar o DCE, a se organizar.
P2	A Câmara que vai dar o suporte também em casos em que o decano não pode opinar sozinho, então situações em que o decano precisa de uma apreciação do coletivo. Tinham decisões que eu me reportava totalmente a CAC e tinha decisões que eu tomava com consulta aos estudantes, consultas públicas.
P3	No conselho a gente levava algumas questões. É verdade que o conselho não se debruçava tanto sobre a questão da AE em si, né? Se debruçava mais sobre questões da relação da UnB com a comunidade, com a segurança pública, com outras instituições.
P5	A CAC é a que pode fazer com que a estrutura se mexa. Uma coisa era eu pedir pro reitor, outra coisa é a CAC deliberar, então isso é importante. Então, por isso que era importante a gente conversar com algumas pessoas que tinham mais proximidade, preparava para a reunião pra chegar e falar: “ó, a gente vai apresentar isso, você pode apoiar?” Então a gente fazia um processo de sensibilização, porque a CAC é estratégica, nos dois sentidos: você pode conseguir colocar questões que avancem, na conquista de direitos, mas você pode ter uma CAC que derruba tudo que você apresente. Ela é importante por conta desse caráter colegiado, mas os professores têm muito mais força do que os alunos. Isso é fato e isso é uma coisa que talvez, para de fato democratizar uma gestão, a gente precisaria aumentar o número de votos dos dos estudantes. Porque na verdade eles são o público, né? E eles são os que menos deliberam.

P8	A gente tem observado até para indicação, <u>para representação</u>, não há interesse. Infelizmente, ao longo dos anos, tem ocorrido uma falta de interesse de participação. Para diretor de unidade, antes tinha eleição, agora ninguém quer mais, as pessoas estão em uma outra vibe, não querem. A representação nas câmaras também é nesse nível. A gente precisa de representante da unidade na Câmara tal, ninguém quer e não se escolhe quem tenha perfil para tal, é escolhido quem não dá aula nesse dia, que é o dia da reunião da Câmara, entendeu? Essa é a realidade. Não tem mais vocação, é muito preocupante isso. Isso acontece em todo âmbito da universidade pública. A gente está se fragilizando no que não depende de governo externo. A gente internamente está se fragilizando, as pessoas estão preocupadas com outras questões. Fragilizam porque o dia a dia da universidade é importante para a manutenção e o entendimento.
----	---

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

As respostas destacam diferentes compreensões sobre o papel dos órgãos colegiados, especialmente a CAC, na construção das políticas universitárias e, em particular, da AE. Os depoimentos apontam que, quando bem estruturada e assessorada tecnicamente, a CAC pode ser um espaço estratégico para legitimar decisões e ampliar conquistas no campo da AE. Por outro lado, também surgem críticas à baixa representatividade e ao esvaziamento da participação, especialmente discente, nesses espaços, o que fragiliza seu caráter democrático.

(...) o estudo sustenta a tese de que a participação discente nos espaços colegiados de gestão da política de AE das IFES brasileiras é indispensável à luta por direitos, à construção da democracia nessas instituições e na sociedade, assim como ao desenvolvimento da cidadania dos estudantes. No entanto, contraditoriamente, a participação discente nesses espaços se configura, tendencialmente, como uma participação funcional à lógica da gestão gerencial, inclinando-se a contribuir mais para legitimar práticas gestionárias incompatíveis com os princípios da gestão democrática do que para assegurar o controle democrático por meio da disputa efetiva do poder de decisão relativo à gestão da referida política (Carvalho, p.9, 2022).

A análise mostra que, embora existam mecanismos institucionais de participação e deliberação, sua efetividade depende da articulação entre diferentes segmentos, da preparação dos representantes e do fortalecimento do diálogo entre gestão e comunidade universitária. Assim, os conselhos e câmaras da universidade, embora potencialmente promissores para a consolidação de uma gestão democrática, enfrentam desafios relacionados à participação qualificada e à superação de lógicas hierarquizadas que ainda predominam no cotidiano universitário.

As concepções sobre a AE, o papel da universidade pública e a função social da educação superior atravessaram diversas falas ao longo das entrevistas, mesmo

quando esses temas não eram o foco direto das perguntas. A princípio, a pesquisa buscava compreender como limitações conceituais influenciavam a atuação da gestão, mas percebeu-se que seus impactos vão além das figuras que ocupam cargos estratégicos. Apresentamos as falas dos participantes sobre esse desafio que se conjuga nas disputas internas de ideais contrários na universidade.

QUADRO 16 - CONCEPÇÕES CONFLITANTES

P1	Pra mim é um lugar muito mais complexo do que a gente pensar que “não tem grana e não tem gente para fazer”. Muitas vezes não há vontade política, porque não é de interesse libertar um pouco mais as pessoas desses lugares de miseráveis e de vulnerabilidade que elas se encontram . O que faz com que elas continuem nesse lugar, sem poder pensar para além do que já está posto, não é na vida deles.
P2	Os alunos da AE compravam <i>laptop</i> melhores que os nossos. <u>Aí vinha o questionamento</u> : “Não estão precisando (da AE) já que estão comprando o <i>laptop</i> , não?”. O objetivo de receber a bolsa é para que eles possam comprar um <i>laptop</i> , porque os que já têm condições abastadas, a própria família, já compra, não é? O problema em relação a AE está muito na forma como se vê a educação superior. Se você tem educação superior como, que “sobrevivam os melhores”, a AE não vai fazer a menor falta. As pessoas acham que todo mundo tem as mesmas condições, então, tanto faz se o aluno vem de carro pra faculdade ou se ele vai pegar três ônibus para chegar. Ele tem que chegar no mesmo horário que o outro. Então você parte de uma perspectiva de que a universidade é para elite, que na universidade só os bons sobreviverão, e que os professores, não tem nada a ver com os problemas dos alunos. Quando na verdade você tem que ter uma mudança de concepção de universidade. Qual o papel da universidade na formação do estudante? Eu quero que o meu estudante seja o melhor e que ele possa vir a realizar os seus sonhos. Porque quando o estudante entra, ele entra com um sonho. E o que eu estou fazendo para que esse estudante possa chegar a se formar e construir esse sonho que é importante para a família dele? Determinados professores pensam que é “cada um por si” e que todos são iguais, têm as mesmas oportunidades e que vença o melhor, nesse darwinismo social. Que um professor ou outro pense isso, <u>não há surpresa</u> , mas quando isso vai para o campo da gestão universitária, aí é problemático . E extremamente problemática, também, o outro extremo: a barganha da AE para o campo político, político-eleitoral dentro da universidade. Então, para mim, isso é extremamente complicado, porque você vai negociando cargos, você vai negociando o recurso, você vai negociando públicos por uma falta de critérios. Os profissionais que estão ali trabalhando nos processos de avaliação socioeconômica e que de repente são surpreendidos com ações de instâncias superiores que vão direcionar recursos da AE para aquilo que não tem nada a ver ou para outras finalidades (não prioritárias) . O Decano que tiver no cargo ele tem que ter muito cuidado em relação a isso, porque uma denúncia pode levar a uma auditoria e fazer com que a universidade tenha que arcar com consequências bastante severas.
P5	Tinha uma <u>pessoa da gestão</u> que questionava, inclusive nas reuniões da CAC, o tempo todo. Ela falava: “eu vejo esses meninos da assistência, todo mundo é bem vestido, não é? Todo mundo tem computador, você já viu os tênis? Esses meninos usam o celular que é melhor que o meu, computadores melhores que o meu! Todos os professores acham muito estranho esses meninos terem <i>laptop</i> .”

	Eu tentei responder, <u>porque naquela época notebook eram mais caros</u>, mas tinham versões baratas, e os estudantes poderiam comprar usado, podiam ter ganhado também, enfim. Você não tem que ser pobre, tem que parecer pobre, sabe? Uma coisa que na época era muito difícil, era falar de vulnerabilidades além da renda. Ou seja, a vulnerabilidade na AE só pode ser pobreza, qualquer outro tipo de vulnerabilidade, era totalmente descartada. Infelizmente, na UnB, pode-se afirmar a existência de um certo grau de preconceito direcionado às ações dessa política dentro da estrutura organizacional, ao ponto de eu já ter ouvido algumas vezes a seguinte afirmação, com algumas variações: “a assistência não tem prioridade aqui não”. Todavia, o cotidiano dos trabalhos revela a necessidade de participação comprometida com um financiamento de todas as esferas administrativas da universidade. Havia um discurso dentro da própria equipe e da gestão superior, de culpabilização. Eu ouvia coisas do tipo: “há, mas esse cara é adulto, está dependendo de bolsa? Eu trabalhei, estudei, a minha vida, não foi fácil.” Sabe assim, as pessoas tinham essa coisa de me contar a vida, nessa lógica de justificar seu pré-julgamento. Era assim que você tinha que discutir o que é direito.
P6	Muitas vezes, escuto dos meus colegas: “Ah, mas tem os marajás.” (<u>beneficiários da AE</u>) <u>E eu argumentava</u> que, o fato de você receber um salário mínimo e meio não significa que você seja marajá, né? E aí, foi uma defesa que eu comecei a empreender, perante meus colegas, perante todos os conselhos, porque havia uma percepção de limitação da quantidade de auxílios que o estudante poderia receber.
P9	Foi um trabalho, mostrar para aquelas pessoas que estavam lá o que significava AE. Quando eu levei a proposta para majorar o valor da bolsa foi muito difícil convencer as pessoas da CAC. Tivemos a categorização de “bolsa de trabalho” com muita dificuldade, para mudar a concepção de algumas pessoas dentro do próprio decanato, nesse setor. Era bolsa trabalho, porque quando eu cheguei, o estudante que recebia essa bolsa prestava serviços para isso. Eu lembro que falavam: “Ah, porque ele tinha que trabalhar para poder receber uma bolsa!”. O estudante vai receber a bolsa para ele poder ter condições mínimas possíveis para ele poder estudar, assim como os colegas dele.
P10	As concepções que eu via eram muito mais preconceituosas. Por exemplo, o fim da bolsa trabalho, tiveram professores que não gostaram. Eu acho que é herança do colonialismo, né? Alguém que “tem que me servir”. Então isso era forte porque essa universidade ainda é conservadora. Muito conservadora.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

A presença de concepções preconceituosas sobre os estudantes atendidos pela AE e sobre a própria natureza dessa política é uma constante no decorrer do período analisado, mas quem trabalha nessa área sabe que isso não é uma surpresa. A ideia de que beneficiários de bolsas não deveriam ter acesso a bens de consumo como *notebooks* ou celulares, ou que deveriam “parecer” em situação de vulnerabilidade, revela uma lógica meritocrática e moralizante, que condiciona o acesso a direitos à estereótipos.

Além disso, algumas declarações apontam a resistência de membros da comunidade universitária, inclusive gestores, em reconhecer a AE como política de

direitos, reduzindo-a a uma ação assistencialista ou, pior, como moeda de troca no jogo político institucional. Essa visão distorcida, além de desrespeitar a trajetória de luta desse direito, deslegitima os estudantes que acessam a política, também compromete a sua implementação de forma ética e qualificada. Como apontado por alguns entrevistados, há ainda um esvaziamento do debate sobre vulnerabilidades além da renda, ignorando questões estruturais como racismo, capacitismo, gênero e territorialidade. Esses relatos escancaram a necessidade urgente de formação continuada e fortalecimento dos espaços de defesa da AE.

Neste sentido, alguns desafios para as equipes multiprofissionais e **gestores** em AE passam a ser: fortalecer a concepção do direito ao acesso e à permanência ao ensino superior; problematizar e atuar sobre questões relacionadas às diversidades culturais, regionais, étnico-raciais, sexuais, e à deficiência; trazer para o debate a concepção de igualdade e equidade, considerando acessos iguais para todos, acessos diferentes aos diferentes (Santos; Abrantes; Zonta, 2017, p. 40, adendo nosso).

A cultura institucional da universidade, marcada por um conhecimento ainda restrito sobre a AE, reforça a importância de gestores que compreendam profundamente essa política. Como evidenciado nas entrevistas, é fundamental que esses gestores sejam capazes de realizar um trabalho permanente de interlocução com os demais decanatos, com os docentes e com os estudantes nos espaços colegiados. Cabe a eles esclarecer sobre o papel da AE dentro da política educacional e sobre o direito dos estudantes que dela necessitam. Em um cenário ainda permeado por preconceitos e desinformação, especialmente quanto à finalidade e ao público da AE, é imprescindível que a gestão se sustente não apenas em dados e indicadores, mas também em fundamentos sólidos que orientem a defesa da política enquanto direito e como parte indissociável da missão da universidade pública.

(...) a concepção de universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista. (...) Isso implica que a universidade pode se tornar instrumento de desenvolvimento econômico, quando seu foco está em, unicamente, preparar o homem para viver a era urbana, industrial, científica e tecnológica. É impossível a universidade não sentir o peso dessa lógica e **os consequentes reflexos na política universitária** de ensino, pesquisa e extensão e na reconfiguração da gestão (Ribeiro, 2017, p.365, grifo nosso).

No quadro a seguir, apresentamos as reflexões dos gestores sobre os desafios que eles identificam que as universidades enfrentam para alcançar a ampliação da AE, não apenas no seu período de gestão, mas de um modo geral.

QUADRO 17 - DESAFIOS E LIMITES

P1	Orçamento. Compreensão das políticas sociais, como um todo na gestão do executivo e do legislativo federal. A gente tem equipes que estão sobrecarregadas. Eu acho que a gente tem políticas que às vezes são feitas sem pensar na continuidade de como vai se dar, exemplo disso foi o REUNI, a AE também, apesar da gente ter ampliado a quantidade de vagas de profissionais de serviço social, ampliado o orçamento, mas acho que a gente precisa falar de dinheiro. A gente precisa falar de compreensão da política social como um instrumento de atendimento e desenvolvimento da classe trabalhadora mesmo. As pessoas que realmente tem o poder, não é de interesse delas. Eu acho que é falta de articulação coletiva dentro e fora da universidade.
P3	Por mais que o PNAES tenha crescido em termos orçamentários e se consolidado institucionalmente até recentemente, você tem ainda muitos desafios, cada vez maiores. E a pandemia potencializou isso, escancarou. A questão, por exemplo, do acesso às redes e tudo isso que hoje em dia é algo intrínseco ao processo educacional. Imaginar um estudante que não tem acesso a internet ou que só tem acesso por um celular, que não possa ter um acesso mais confortável para estudar ou que só tenha acesso num computador, que é dividido por toda a família. Há esse descompasso, A gente cresceu com o REUNI e a questão é da permanência. Ela está longe de ser resolvida. E isso está refletido nas taxas de evasão, nas taxas de retenção, que tem crescido nas universidades públicas. Pode questionar a própria legitimidade da universidade perante a sociedade. A gente precisa responder a isso para que o nosso papel, enfim, não seja questionado. Às vezes você não consegue atender o público que você procurou atrair, então para que você está aí? Para que que você existe? A autonomia da gestão da universidade, ela é um pouco utópica, porque a nossa autonomia está totalmente condicionada a um orçamento que a gente nunca sabe qual vai ser. Infelizmente, nos últimos anos a gente só sabe que ele vai ser menor. Mas eu acho que boa parte da nossa autonomia, que está prevista na Constituição, passa por a gente ter uma estabilidade orçamentária para saber quanto vamos receber e não ficar nessa angústia
P5	Eu acho que aí a questão é, é mais ampla, começa lá no teto de gastos. Quando a gente percebe que o Mercado, esse ente etéreo, que a gente não sabe exatamente o que é, ele acorda de mau humor e o dólar sobe. E aí, os juros do banco central sobem automaticamente, o Estado brasileiro aumenta a dívida em três bilhões, então eu acho que a gente tem uma correlação de força, que é muita água acima da nossa cabeça. Aqui a gente já tem um modelo, imitação. A gente tem uma correlação de forças que nunca teve favorável para o social. A gente teve momentos que a gente avançou, na Constituição, no SUS, no SUAS, nas cotas, no PNAES. Dialeleticamente falando, a gente tem avanços sim, mas logo após um avanço a gente vem com uma antítese grande. Então, como uma onda grande que parece que arrasta um pouco desses ganhos. A Universidade hoje é alvo da extrema direita, passamos por um processo de descredibilização das universidades, principalmente das universidades públicas. A gente tem uma onda agora, dos empreendedores falando que Universidade é perda de tempo, que tem de formar para o empreendedorismo. Os meninos têm de se embrenhar, pelas novas formas tecnológicas de ganhar dinheiro e status. Como que a Universidade vai se defender de tantos ataques desses? A disputa do fundo público tá tão feia que eles estão falando de acabar com o piso da educação e da saúde, um retrocesso. É um horizonte muito angustiante mesmo, sabe? A luta hoje é para não perder o que tem, porque o avanço que a gente tá vendo é da deslegitimação e do desfinanciamento.
P6	É recurso. Fundamentalmente, eu acho que é a ampliação do recurso de financiamento, ele ainda é muito pífio. A gente tem a criação do acesso, mas ainda precisa discutir muito sobre a questão da permanência. A gente ainda tem uma equipe ainda muito sucateada de pessoal, então a gente precisa de mais gente e recursos para investimentos.

P7	Bom, o primeiro grande desafio já está sendo discutido enormemente no FONAPRACE que é a implementação da nova política! Ela consolidou o que a gente já fazia, mas criou outros desafios. Deu outra dimensão, ela é mais ampliada, aumentou o campo de atuação da AE nas universidades, mas sem ampliação do recurso. Como implementar a política nova, de onde tirar recursos?
P8	Primeiro, esse entendimento de que a universidade é responsável por tudo, tem que mudar. Então esta exigência de que a UnB “tem que me dar”, não é assim, é um subsídio, é um investimento, mas você tem que fazer a sua parte também. Porque se não desvirtua tudo. Se entrarem 20 alunos na universidade, tem que sair 20. Esse esclarecimento é necessário. Acho que a instituição tem que reconhecer esse trabalho da AE. As carências estão aumentando, as demandas estão aumentando e o recurso não vai, né? Precisa criar um pacto mesmo. Ter conhecimento do que é feito e como é feito.
P9	Um desafio que eu vejo é que a universidade tem que entender que a AE, para ela melhorar, tem que garantir mais verba e buscar ampliar as formas de ação. Então eu acho que a universidade tem espaços de lazer que ela poderia sim trazer, disponibilizar para os alunos da AE. Os alunos da pós? Eu acho que a AE também tem que se ampliar para eles! O PNAES não prevê, e isso é o nosso limitador. No entanto, o PNAES é uma verba para AE. A política de AE da universidade é maior. Então, dentro dessa política de AE, ela atende a graduação e a pós graduação! Quando atende a graduação, ela tem uma verba federal específica para atender a graduação, mas a universidade pode desenvolver um programa próprio de AE com verba dela para a Pós. É um desafio. A pós-graduação é muito negligenciada.
P10	O primeiro desafio é justamente das equipes mesmo. Estudar, planejar com argumentos técnicos, científicos e persuadir. Sem projeto você não tem porque batalhar. Então eu acho que tá nas equipes, de mostrar os dados, de mostrar a necessidade com evidência, sem achismo, com evidência científica. Depende muito das equipes serem propositivas e de mobilização junto ao MEC para aumentar o orçamento.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nas entrevistas, 2024.

Interessante notar que, todos os participantes apontaram o orçamento como uma questão central e recorrente. A escassez de recursos foi mencionada explicitamente por P1, P3, P6, P7, P9 e P10, evidenciando que, mesmo com avanços como a criação do PNAES, a instabilidade orçamentária segue como um entrave à consolidação da AE. P3, por exemplo, destacou que a autonomia universitária torna-se utópica diante da incerteza orçamentária, enquanto P5 relacionou a crise de financiamento ao próprio modelo econômico e às disputas pelo fundo público. P1, P7 e P10 reforçaram que os cortes de recursos inviabilizam o planejamento e a continuidade das ações. Além disso, P1 e P5 abordaram a ausência de compreensão mais profunda sobre as políticas sociais como um obstáculo, apontando para o distanciamento entre a lógica da AE e a racionalidade técnica e imediatista que permeia parte da gestão universitária. P9 levantou o

desafio da inclusão da pós-graduação na AE, indicando a limitação do PNAES e a necessidade de investimento institucional com recursos próprios. Já P10, destacou que os avanços dependem também da atuação técnica qualificada das equipes, com dados, planejamento e articulação política, reiterando que a capacidade de proposição e defesa da política é tão importante quanto o próprio financiamento.

O orçamento da AE na Universidade de Brasília, como já mencionado, é majoritariamente financiado pela Ação 4002, por meio dos programas PNAES, INCLUIR e PROMISAES⁵⁴. No entanto, há outras fontes complementares que contribuem para a execução da política, como os recursos próprios da universidade e as emendas parlamentares, explicadas no capítulo dois. Os recursos próprios são oriundos de atividades internas da instituição e variam conforme sua capacidade de arrecadação. Essa dependência crescente de fontes alternativas de financiamento levanta um debate importante: ao buscar captar recursos fora do orçamento público federal, as universidades podem acabar reforçando a lógica neoliberal de transferência da responsabilidade do Estado para as instituições, o que enfraquece a luta por mais investimento público na educação superior e abre espaço para a lógica privatista no financiamento das políticas educacionais.

É por meio de Recursos Próprios que a Universidade faz a gestão das Casas do Estudante da Graduação e Pós (CEU), também por esta fonte, subsidia a gratuidade da Alimentação aos estudantes da Pós-Graduação, financia o Programa Inclusão Digital (Graduação e Pós) e Bolsistas de Apoio para as Diretorias (UnB, 2023a, p.82).

Outros programas, a partir de 2021, puderam ser oferecidos pela Universidade que recebeu recursos oriundos de Emendas Parlamentares:

Programas temporários para estudantes Ledoc, Indígenas e Quilombolas, Programa de Saúde Mental, Apoio Socioeconômico, Creche Temporário, Programas de Esporte, Arte e Cultura e da Secretaria de Direitos Humanos. Esses recursos também foram utilizados para serviços de reparos na estrutura das Casas do Estudante (UnB, 2023, p.82).

É preciso reconhecer que, no contexto de subfinanciamento da educação pública, a utilização de recursos internos para a AE representa um movimento

⁵⁴ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) tem como finalidade apoiar as ações de promoção do acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, nos termos do Decreto nº 7.611/2011. A UnB fornece os auxílios do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) às (aos) estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), conforme alocação específica de recursos da Ação 4002 para tal finalidade, através de seleções semestrais, via editais, com critérios acadêmicos e situação de vulnerabilidade socioeconômica (UnB, 2023b).

relevante e estratégico. Embora se critique, com razão, a lógica neoliberal que empurra as universidades na busca por recursos privados, compreendemos que a destinação de orçamento para a AE — especialmente para atender públicos não contemplados pelo PNAES, como os estudantes da pós-graduação — reflete uma escolha consciente de gestão. Ao assumir esse compromisso, a UnB demonstra sensibilidade à isonomia de direitos entre os estudantes e reforça o caráter inclusivo de sua política educacional. São decisões como essas, ao nosso ver, que diferenciam gestões engajadas daquelas que, diante das limitações orçamentárias, conformam-se a lamentar a ausência de recursos. O uso responsável e intencional de fontes alternativas, portanto, revela um esforço institucional em assegurar o direito à permanência estudantil de forma mais ampla e equitativa.

A ampliação da AE nas universidades públicas, especialmente em instituições como a UnB, esbarra em múltiplos desafios, que vão desde restrições orçamentárias até limitações institucionais e conceituais. Ao serem questionados sobre quais seriam os principais entraves para o fortalecimento dessa política, os participantes da pesquisa de forma unânime apontaram para o orçamento, no caso, a falta dele. As respostas demonstram que os obstáculos além da escassez de recursos, também mostrou questões estruturais, políticas e culturais que envolvem a atuação das equipes, o apoio institucional e o reconhecimento da AE como parte essencial da política educacional.

Os pontos condicionantes da mudança na universidade pública sugerem uma reflexão pelos gestores e uma postura crítica e coerente diante dos ajustes estruturais e funcionais que devem ser feitos a partir da realidade atual. A formação de gestor universitário requer conhecimentos específicos sobre a concepção e a missão da universidade, os princípios e fundamentos da gestão pública, bem como a importância da organização e da essência das funções administrativas nessa estrutura universitária. Os servidores docentes e técnico-administrativos apresentam perfis diferenciados de formação e peculiaridades próprias, mas é essencial que se construa uma formação específica para oportunizar o desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para o desenvolvimento institucional (Griboski, 2018, p. 15, grifo nosso).

A análise empreendida ao longo deste capítulo evidenciou a complexidade envolvida na gestão da política de AE na UnB. Por meio das entrevistas com gestores que atuaram em diferentes períodos, foi possível observar como concepções institucionais, trajetórias individuais, disputas internas e condicionantes externos moldaram a condução da AE. Os três eixos que orientaram a análise — a

relação entre AE e gestão universitária; as concepções sobre a AE; e os processos de tomada de decisão — revelaram tanto avanços quanto entraves que perpassam a institucionalização, o reconhecimento e a efetividade dessa política. As falas dos participantes ilustram os desafios cotidianos enfrentados por quem atua na gestão, bem como a necessidade de ampliar o conhecimento e o compromisso institucional com a AE como parte integrante da política educacional e do projeto de universidade pública democrática. Com esse panorama, busca-se aprofundar a reflexão crítica sobre os determinantes que incidem sobre a gestão da AE, sobre o seu avanço e suas consequências para a permanência e a formação dos estudantes na UnB.

4. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo central analisar como a gestão da Política de Assistência Estudantil tem sido conduzida na UnB, no período de 2010 a 2023. Partiu-se da hipótese de que, em um país de economia dependente, o contexto neoliberal impõe inflexões determinantes sobre as universidades federais, circunscrevendo suas formas de organização e gestão. Essas instituições se encontram tensionadas por forças externas – como os organismos internacionais, o mercado privado e o próprio Estado – que interferem ativamente em suas dinâmicas, restringem sua autonomia e moldam suas políticas segundo a lógica da racionalidade gerencial e de mercado.

Existe uma aura incontestavelmente democrática que circunda as universidades públicas, talvez pela sua ligação com as lutas sociais que sempre reivindicaram pelo acesso igualitário. No entanto, pudemos observar que a essência e missão tem sido mantida mais no discurso do que na realidade.

A pesquisa percorreu uma rota teórica e metodológica que fundamentou a trajetória da AE e da educação superior no Brasil, evidenciando o padrão dependente e os múltiplos desafios enfrentados para a consolidação da educação como um direito social universal. A história da AE evidencia conquistas importantes, majoritariamente impulsionadas pelos movimentos sociais. No entanto, essas vitórias coexistem com a conjuntura política e econômica adversa, marcada, principalmente a partir da década de 1990, por sucessivas contrarreformas que restringem e retiram direitos da classe trabalhadora. Foi possível observar que o caminho percorrido para a democratização da permanência na educação superior tem sido concretizado nos limites impostos pelo projeto educacional dominante.

Nesse contexto, o Estado brasileiro assume um perfil cada vez mais retraído, com sucessivas escolhas políticas orientadas pela austeridade fiscal, promovendo o desfinanciamento das políticas sociais, tornando-as focalizadas, condicionadas e fragilizadas em sua capacidade de atendimento. Soma-se a isso o desconhecimento generalizado sobre a importância dessas políticas, frequentemente deslegitimadas por discursos moralizantes e conservadores que as classificam como gastos a serem eliminados.

A expansão da educação superior no Brasil ocorreu predominantemente pelo setor privado, mas houve também um crescimento relevante nas matrículas das universidades públicas. Esse aumento do acesso trouxe consigo uma intensificação da demanda por políticas de permanência como a AE, cujas estruturas ainda carecem de maior fortalecimento institucional, técnico e orçamentário. A institucionalização da AE a partir da relação REUNI - PNAES, no início dos anos 2000 e a sua consolidação como política em 2024, representaram uma esperança de ampliação da permanência. No entanto, contraditoriamente, vêm sendo acompanhadas de sucessivos cortes orçamentários, incentivos à privatização, precarização do trabalho docente, dos servidores técnicos e terceirizados, além do sucateamento das instituições.

Importante ressaltar um processo de desistoricização da AE, que é compreendida, muitas vezes, como fruto da expansão promovida pelo REUNI. Entretanto, ainda que o programa de fato visasse oferecer condições para aumentar as taxas de conclusão dos estudantes de graduação, a AE possui origem anterior, desvinculada dos movimentos de contrarreformas e ligada a um projeto de educação emancipadora.

A universidade pública, encontra-se imersa nessas contradições. Embora devesse operar com base em princípios de autonomia, democratização e compromisso social, tem progressivamente incorporado os paradigmas da administração empresarial. A gestão universitária, que deveria se distinguir da administração tradicional por seu compromisso com a formação crítica e com o bem público, tem se aproximado, cada vez mais, de práticas que esvaziam seu papel social.

Nesse cenário, torna-se evidente que o papel do gestor universitário é estratégico. A atuação do gestor pode representar uma força propulsora na consolidação de práticas democráticas, participativas e comprometidas com a função social da universidade ou, ao contrário, pode reforçar estruturas autoritárias, centralizadoras e afinadas com o ideário neoliberal.

Adotou-se como categorias de análise nas entrevistas: a relação entre AE e gestão universitária, as concepções sobre a política de AE e os processos de tomada de decisões. A construção analítica evidenciou que a gestão da AE é atravessada por condicionantes históricos, culturais, políticos, econômicos e

institucionais. O gestor ocupa uma posição com possibilidade de promover mudanças e afirmar a AE como política de direito. Entretanto, isso requer preparo técnico, compromisso ético-político e diálogo constante com a comunidade universitária.

Na primeira categoria, "AE e gestão universitária", observou-se que não há critérios estabelecidos para a nomeação de cargos de gestão da assistência estudantil, o que pode permitir escolhas baseadas em alianças políticas, como apoio em processos eleitorais internos. Embora alguns gestores tenham demonstrado conhecimento prévio da política, essa não é uma exigência institucional, mesmo tratando-se de uma pasta especializada e de extrema relevância para a permanência estudantil. Essa ausência de exigência mínima de qualificação temática pode comprometer a continuidade e a efetividade das ações e, consequentemente, limitar a capacidade da gestão em defender a AE com base em fundamentos técnicos e políticos sólidos.

Na segunda categoria, "concepções sobre a política de AE", destacou-se a importância do conhecimento de temas fundamentais à política social por parte dos gestores. Questões como a distinção entre AE e assistência social, o significado de assistência e assistencialismo e o debate sobre a focalização das políticas emergiram com força. Sobre essa última, inclusive, o contexto neoliberal de retração do Estado, a tendência à focalização tem sido incorporada pelas próprias universidades, que adotam critérios cada vez mais rígidos de acesso e permanência. Isso implica em exigências que dificultam o cumprimento dos requisitos pelos estudantes, gerando uma rotatividade nas vagas, que por vezes é apresentada como ampliação de oferta. A limitação da AE ao critério de renda é outro reflexo dessa lógica produtivista e seletiva, que ignora outras dimensões da vulnerabilidade, desconsiderando fatores estruturais como raça, gênero, deficiência, territorialidade, entre outros.

Nas entrevistas foi possível perceber que a gestão da AE realiza continuamente um trabalho de orientação e conscientização da comunidade universitária acerca da importância e valorização da política dentro da instituição. A compreensão comunitária de que as ações da AE são indispensáveis para o fortalecimento coletivo permitirá que as necessidades dos estudantes atendidos pela assistência estudantil sejam reconhecidas e respeitadas. Entretanto, conforme os

relatos colhidos, mesmo após 14 anos de vigência do PNAES, persiste o estigma de que a AE é um gasto, sendo comum que, a cada nova gestão, seja necessário travar uma correlação de forças para reafirmar o que deveria ser trivial: a AE é fundamental e não deve ocupar um lugar residual nas universidades.

Na terceira categoria, "o processo de tomada de decisões", destacou-se a questão da participação estudantil nos espaços coletivos de deliberação e consulta. Embora haja previsão normativa de assentos para estudantes e servidores técnicos em conselhos e comissões voltadas à AE, as entrevistas revelaram que essa participação é instável e frequentemente esvaziada. A comunidade universitária ainda carece de práticas consistentes de incentivo à participação efetiva desses segmentos. Nesse sentido, o fortalecimento de uma cultura participativa e engajada deve ser fomentado ativamente pela gestão. Quando o gestor promove a aproximação com o movimento estudantil e cria canais proativos de escuta, acaba por contribuir para gerar uma participação qualificada nos processos decisórios e para legitimar as políticas implementadas. Essa postura fortalece não apenas a AE como política de permanência, mas também o princípio democrático da universidade pública.

As entrevistas demonstraram que, embora existam experiências exitosas e práticas comprometidas com a democratização da AE, ainda são recorrentes as distorções conceituais sobre essa política, assim como a baixa participação da comunidade universitária nos espaços coletivos de deliberação. Essa ausência de escuta ativa dos sujeitos atendidos fragiliza a política e impede sua constante qualificação. As concepções conflitantes no interior da própria gestão universitária contribuem, muitas vezes, para fragilizar a instituição frente aos ataques externos. As disputas internas sobre o sentido da universidade e da AE acabam por implodir, de dentro para fora, sua capacidade de resistência.

A maioria das universidades públicas enfrenta, hoje, uma crise de identidade, oscilando entre os seus princípios e os determinantes do mercado. A ausência de investimento por parte do Estado tem provocado a intensificação de parcerias com o setor produtivo, muitas das quais acabam por comprometer a missão pública e emancipatória dessas instituições. As entrevistas mostraram que a ausência de um orçamento que cubra de forma integral as necessidades da assistência estudantil torna a universidade dependente das emendas parlamentares, que são recursos

seletivos e condicionados ao interesse político de deputados/as em se comprometerem com a instituição, enfraquecendo a autonomia e a continuidade das ações planejadas.

A educação, nesse processo, transforma-se em mercadoria – objeto de troca, de valor de uso e de apropriação privada. Vivemos um tempo em que a inversão de valores se naturaliza, e é justamente por isso que se torna tão urgente refletir sobre a contribuição efetiva das gestões universitárias para a manutenção e expansão de um projeto comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

Tendo como parâmetro a gestão democrática, a análise realizada evidenciou que a gestão da AE na UnB ainda não se orienta, de modo estruturado, por uma perspectiva que garanta a ampla participação da comunidade acadêmica. A participação da comunidade não deve se restringir à execução da política, mas precisa incluir sua formulação, planejamento e avaliação. A democratização da gestão pressupõe diálogo, transparência e corresponsabilidade entre os diversos atores institucionais.

Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento de uma gestão universitária democrática depende, também, da postura dos gestores – sua capacidade de liderança, compromisso com os princípios institucionais e disposição para implementar modelos de governança coerentes com os valores da universidade pública. Por isso, acredita-se que a universidade deva assumir uma postura proativa na defesa da AE, compreendendo-a não como uma concessão ou benefício, mas como parte constitutiva do direito à educação. A AE deve ser reconhecida como dimensão estruturante da política educacional, o que exige planejamento, investimento e valorização dos profissionais que a executam. A consolidação de uma AE comprometida com a permanência dos estudantes, sobretudo dos que historicamente foram excluídos do espaço universitário, passa necessariamente pelo fortalecimento de sua gestão e da cultura institucional que a sustenta.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa e CAMARGO, Rubens Barbosa de. Gestão, financiamento e Direito à Educação, São Paulo: Xamã, 3ed. 2007 (pp.63-72) Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/330258907_A_gestao_democratica_na_Constituicao_Federal_de_1988

Acesso em: 14/02/2025

ALAYON, Norberto. Assistência e assistencialismo: Controle dos pobres ou erradicação da pobreza. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995 150p

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES– 2018. FONAPRACE. Brasília (DF), 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. Revista de economia contemporânea, v. 21, n. 2, p. e172129, maio 2017.

BAUMGARTEN, Luisa Marques da Rocha. Os efeitos da política de austeridade fiscal no orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil entre os anos de 2015 e 2021. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BEHRING, Elaine. R. e BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: Fundamentos e História. S. Paulo: Cortez, 9ª ed., 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Assistência social e trabalho no capitalismo. São Paulo, Cortez, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 out 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. LEI No 3.998, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3998.htm
Acesso em: dez. 2024

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm
Acesso em jan. 2025

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 09 jan 2001.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 ago 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun 2014.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm
Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 24 abr 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil– PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 19 jul 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 dez 2007.

BRASIL. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

CÂMARA, Kathiurcia Montovanelli Cazotti. Programa de assistência estudantil no centro universitário norte do espírito santo: uma análise de contexto. 2021. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas) Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.) Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005. p. 07-40.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. Participação democrática discente na gestão da assistência estudantil das IFES brasileiras: limites e desafios. Tese (Doutorado - Doutorado em Política Social) -- Universidade de Brasília, 2022, 382 p.

CHAUI, Marilena. Universidade operacional. Folha de São Paulo, caderno Mais!, 09 de maio 1999. p.3.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação n. 24, 2003.

CHAUI, Marilena de Souza. Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. Brasília: SER Social, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul-dez. 2012.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise. In: REBUÁ, Eduardo et al (Orgs.). (Neo)Facismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

CRUZ, Daniel Ferraz Tavares da. A modernização do processo seletivo na Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB): análises e reflexões sobre seus efeitos no período de 2010 a 2019. 2022. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior– valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: A Universidade na Encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 1, p. 107–126, mar. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma da educação superior no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1115-1135, dez. 2003.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Educação superior e trabalho docente no serviço social: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências. 1. Ed. -Curitiba: Appris, 2020.

DWECK, Esther, OLIVEIRA, Ana Luisa e ROSSI, Pedro. Austeridade e retrocesso: Impactos Sociais da Política Fiscal no Brasil. Vol. 1. São Paulo. 1 Ed. 2018.

FERNANDES, F. Universidade Brasileira: reforma ou revolução. São Paulo: Ed. Alfa Ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica. 5ª. Edição. São Paulo: Globo, 2006.

FONAPRACE: REVISTA COMEMORATIVA 25 ANOS: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2012. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2012/10/revista-comemorativa-25-anos-de-fonaprace>. Acesso em: out. 2024

FONAPRACE. V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES - 2018. Relatório Executivo. Uberlândia, maio de 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Campinas, Editora Autores Associados, 2018.

GOIN, Marileia; MIRANDA, Adriana DE Melo. Atribuições privativas, estudo socioeconômico e serviço social: o trabalho profissional na assistência estudantil. *Revista Katálysis*, v. 25, n. 2, p. 415–424, maio 2022.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. DO C. DE L.; HORA, P. M. DA .. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 23, n. 1, p. 178–197, jan. 2018.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão universitária UnB. Brasília: [s.n.], 2018. (Apostila de Gestão Universitária).

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, Aug. 2017.

IRINEU, Bianca Stéfani Alexandre. Assistência estudantil e permanência na Universidade Federal de Goiás em tempos de calamidade sanitária de COVID-19. 2022. 149 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.

LEITE, Josimeire de Omena. As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil– PNAES nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social)– Universidade Federal de Pernambuco, Maceió, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16251>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

LESSA, Sérgio. *Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas*, SP-Instituto Lukaács, 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa. Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. *Sociedade em Debate*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 31-50, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/358>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LIMA, Kátia. Desigualdades sociais e raciais na educação superior Brasileira. *Temporalis*, [S. l.], v. 24, n. 47, p. 69–85, 2024. DOI: 10.22422/temporalis.2024v24n47p69-85. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/44170>. Acesso em: fev. 2025.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas Universidades Federais. *Temporalis*, Brasília, ano 17, n. 33, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/15560>. Acesso em: nov. de 2023.

MARTINS, Antônio. A cruzada de Haddad contra a Saúde e Educação. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-cruzada-de-haddad-contra-a-saude-e-educacao/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. FONAPRACE 25 anos revista, 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000. Dissertação de mestrado. Orientadora Ana Cristina Brito Arcoverde. Recife- UFPE, 2013

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. Universidade e sociedade. Ano XXIII - nº 53. ANDES-SN, Brasília, 2014.

OSÓRIO, Jaime. O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: outras expressões, 2014. Capítulo VII: o Estado no capitalismo dependente. P.205 a 225.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Política Social. Temas & Questões. São Paulo: Cortez, 2009

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e organismos continuidades e aprofundamentos reformas educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 2, p. 523-544, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8651372. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372>. Acesso: nov. 2023

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A natureza da gestão universitária: influência de aspectos político-institucionais, econômicos e culturais. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 357–378, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7787. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650609>. Acesso em: 4 fev. 2025.

Ribeiro, R. M. da C. Gestão democrática na universidade pública: influências de outros campos na construção de um modelo. Educação Por Escrito, 8(2), 155–170, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28841>. Acesso em: abril de 2024.

SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco. SciELO Preprints,

2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9030. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9030>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SALVADOR, Evilásio. Renúncias Tributárias – os impactos no financiamento das políticas sociais no Brasil. Brasília: INESC, 2015.

SALVADOR, Evilásio. O arcabouço fiscal e as implicações no financiamento das políticas sociais. *Argumentum*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 6–19, 2024. DOI: 10.47456/argumentum.v16i1.44218.

Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44218>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, Carolina Cassia Batista; ABRANTES, Patrícia Paulino Muniz de; ZONTA, Rafael. O trabalho de equipes multidisciplinares na assistência estudantil: análise de experiência profissional na UnB. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). O trabalho das equipes multiprofissionais na educação - 10 anos do grupo de pesquisa TEDis. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Simone; LEHER, Roberto. A austeridade comprometendo o futuro da universidade pública e sua função social. *Temporalis*, [S. l.], v. 24, n. 47, p. 15–34, 2024. DOI: 10.22422/temporalis.2024v24n47p15-34.

SILVA, Stefany Valentim Mendes da. Processo de inovação na gestão da Universidade de Brasília. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Gestão Pública, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40370>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOUSA, J. V. Avaliação e regulação na educação superior brasileira: concepção, natureza e finalidades. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M.A. (Orgs.). Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. p. 147-170

SPOSATI, Adailza Oliveira. Assistência - Assistencialismo: a busca da superação da questão. Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SWEEZY, Paul. Teoria do desenvolvimento capitalista. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v.

9, n. 3, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1275>. Acesso em: 24 maio. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Plano Orientador da Universidade de Brasília. Brasília, 1962. Disponível em: https://unb.br/images/Noticias/2019/Documentos/PDE_UnB_Plano_Orientador_UnB_1962_LQ.pdf Acesso em: fev. 2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Resolução do Conselho de Administração Nº 0037 de 12 de agosto de 2021. Institui Comissão Permanente para aprimorar continuamente a utilização dos recursos da Ação Orçamentária 4002- Assistência ao Estudante de Ensino Superior na Universidade de Brasília. Brasília, 2021. Disponível em: https://sig.unb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf Acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Decanato de Planejamento e Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). Relatório de Gestão Exercício 2023a. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/images/dpl/2024/Relatrio_de_Gesto_UnB_2023.pdf Acesso em: abril 2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Relatório da Comissão Permanente Ação Orçamentária 4002 – Assistência ao Estudante do Ensino Superior (PNAES, PROMISAES e INCLUIR). Ano base 2023b. Nest/DAC. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.dac.unb.br/images/RELATRIO_AO_4002_2023_F.pdf

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Resolução do Conselho de Administração Nº 0025 de 20 de abril de 2023. Estabelecer a Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília. Brasília, 2023c. Disponível em: https://dds.dac.unb.br/images/relatorios/Poltica_de_Assistncia_Estudantil_da_Universidade_de_Braslia.pdf Acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). Diretoria/Coordenações/serviços. Brasília, DF: DDS/DAC, 2024a. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/diretoria/>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Ato da Reitoria nº 429/1994, Constituiu a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). Brasília, 2024b. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/institucional/a-unidade>. Acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Ato da Reitoria nº 020/2024, Foi atualizada a estrutura da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). Brasília, 2024b. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/institucional/a-unidade>. Acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE, UnB. Institucional. História da UnB. Brasília, 2024c. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE, UnB. Institucional. Estrutura Organizacional da UnB. Brasília, 2024c. Disponível em: <https://www.unb.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. PDI 2023-2028. Brasília, DF: Planejamento UnB, 2024d.

Disponível em:
https://planejamento.unb.br/images/Central_de_Conte%C3%BAdos/PDI_UnB__2023_2028.pdf

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. PDI's Ciclos anteriores. Brasília, DF: Planejamento UnB, 2024d.

Disponível em:
https://planejamento.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=802

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Resolução do Conselho de Administração nº 0003/1998, Regulamentação da CAC. Brasília, 2024e.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Foi alterada a Resolução 0003/1998, pela Resolução do Conselho de Administração nº 0047/2024. Foi realizada a recomposição dos participantes da Câmara. Brasília, 2024e.

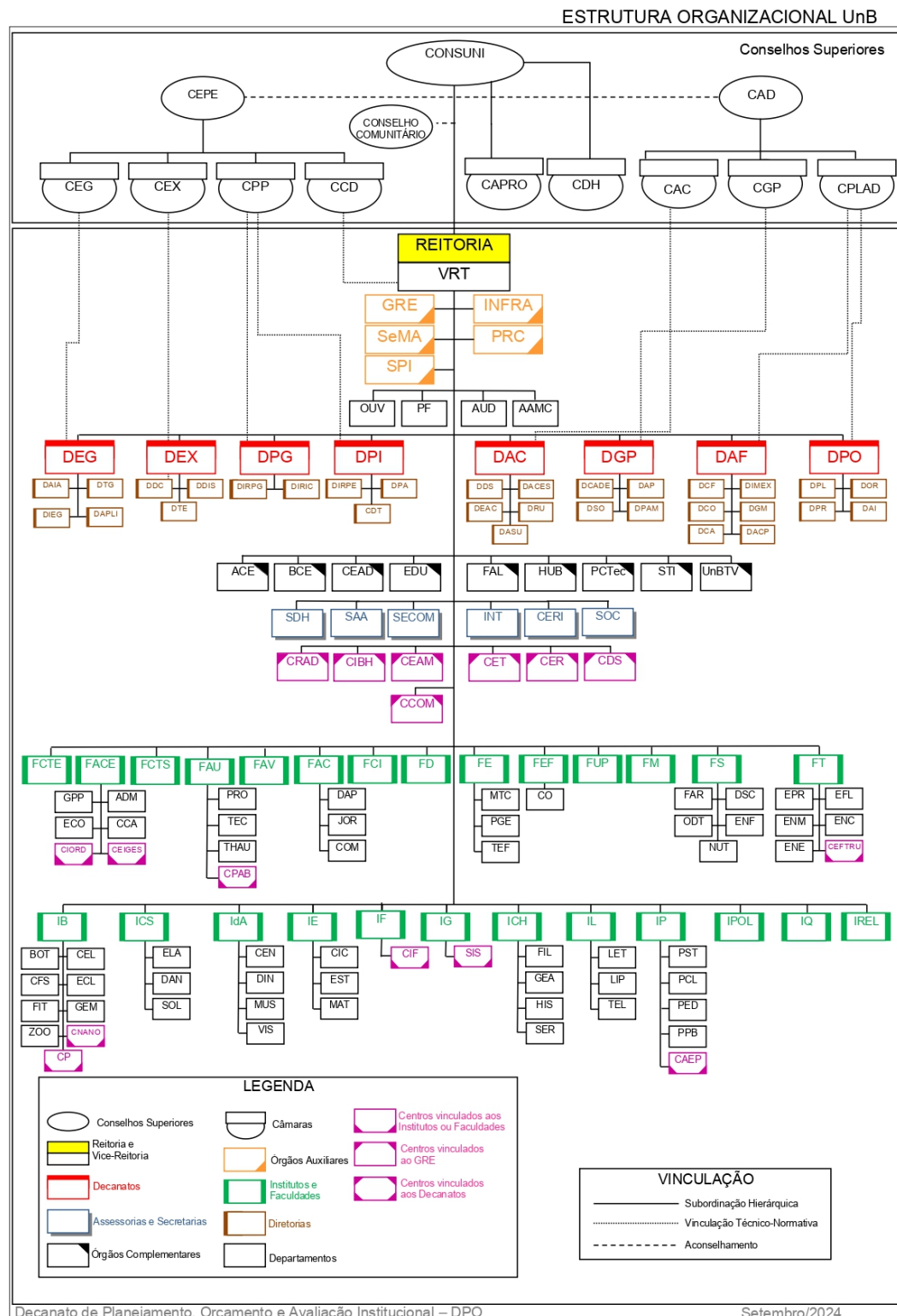
VAHL, Teodoro Rogério. A privatização do Ensino Superior no Brasil: Causas e consequências. Florianópolis, UFSC; Lunardelli, 1980.

WILLIAMSON, John. What Washington means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (ed.). *Latin American adjustment: how much has happened?* Washington, DC: Institute for International Economics, 1990. p. 5-20.

WOOD. Ellen Meiksins. O império do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.p. 9-31.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In: CFESS/ABEPSS (orgs.). *Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

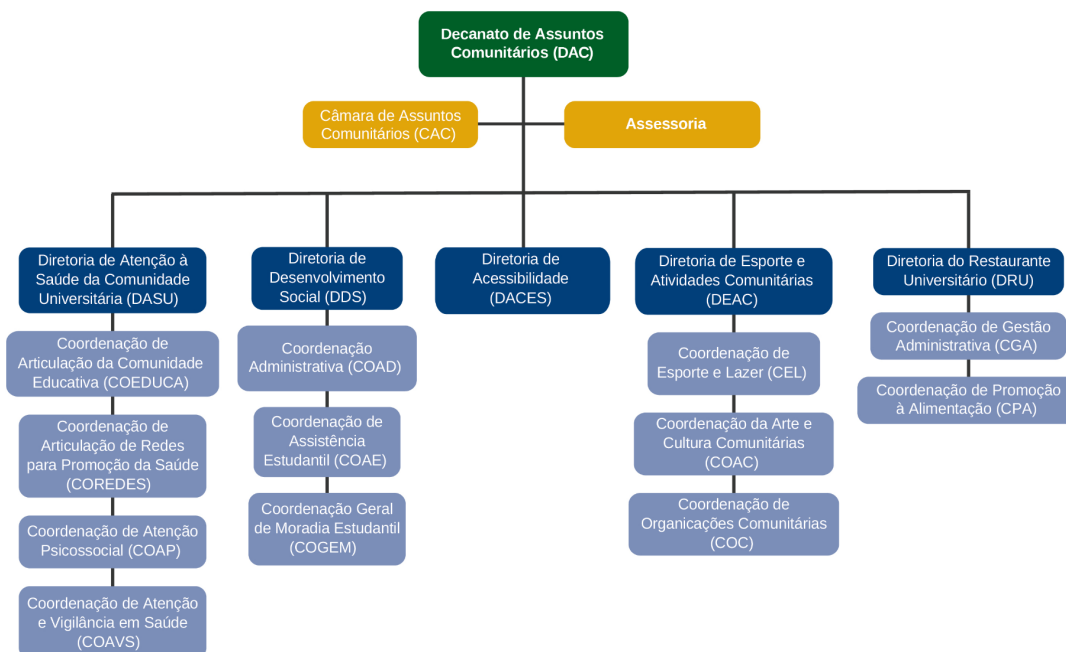
ANEXO 1 – ORGANOGRAMA DA UNB



Fonte: http://www.cca.unb.br/images/Arquivos_site/Organograma_UnB2017_Atualizado_dia_20180329_-_Alterao_CAPRO.pdf

ANEXO 2 – ORGANOGRAMA DO DAC

Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília



Fonte: <https://dac.unb.br/o-decanato/organograma>

ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os determinantes da gestão universitária da UnB: as consequências para a assistência estudantil

Pesquisador: Jackeline Soares Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80630524.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas/UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.980.533

Apresentação do Projeto:

Foi apresentado a este comitê as pendências relacionadas ao parecer : 6.952.159, referentes ao projeto de pesquisa intitulada em: "Os determinantes da gestão universitária da UnB: as consequências para a assistência estudantil", de autoria da Pesquisadora Responsável: Jackeline Soares Lima.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa está de acordo com as resoluções do CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Recomendações:

Entregar os relatórios parcial e final no prazo estipulado no cronograma.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.980.533

A coleta de dados pode iniciar logo após a assinatura deste parecer consubstanciado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2355366.pdf	25/07/2024 17:03:26		Aceito
Cronograma	Cronogramacorreto.pdf	25/07/2024 17:02:02	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	CartadeencaminhamentocepCHS2.pdf	25/07/2024 17:01:12	Jackeline Soares Lima	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoPlataformaBrasil_13jun2024.pdf	13/06/2024 19:38:36	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	Lattesorientadora.pdf	10/06/2024 18:30:28	Jackeline Soares Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	03/06/2024 15:12:09	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	TermodeautorizaçãoparautilizaçãodesomdevozcepCHS.pdf	03/06/2024 15:05:36	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	Termodeaceiteinstitucional.pdf	03/06/2024 15:04:57	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	Lattesjackeline.pdf	03/06/2024 15:04:04	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_etica.pdf	03/06/2024 15:01:19	Jackeline Soares Lima	Aceito
Outros	_INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	03/06/2024 14:59:47	Jackeline Soares Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcepCHS.pdf	03/06/2024 14:58:04	Jackeline Soares Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.980.533

BRASILIA, 02 de Agosto de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 03 de 03

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa **“Gestão Universitária e Assistência Estudantil na UnB: Determinantes e Consequências”**, de responsabilidade da pesquisadora Jackeline Soares Lima, estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo principal desta pesquisa é analisar a forma como tem se dado a gestão universitária na Universidade de Brasília, suas práticas, as disputas internas e suas repercussões na assistência estudantil, no período de 2010 a 2023. Assim, gostaria de consultá-la/o sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la/o. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, entrevistas, gravação de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com roteiro semiestruturado, composto de perguntas abertas e fechadas, com a possibilidade de outras serem incluídas. A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, convertida em texto para facilitar a coleta de informações. É para estes procedimentos que você está sendo convidada/o a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: exposição de posicionamentos políticos e de opiniões que podem estar em desacordo com o ponto de vista de outras pessoas da comunidade universitária. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: as perguntas terão relação com a função pública exercida e com os atos administrativos relativos ao cargo de servidor público e que, inclusive, muitas dessas ações são publicizadas pela Universidade. Dessa forma, as perguntas realizadas, buscarão compreender o exercício do trabalho realizado, evitando perguntas pessoais.

Espera-se com esta pesquisa contribuir qualitativamente com os estudos sobre gestão universitária e educação superior no Brasil, para que a partir da

compreensão dessas categorias, discussões e ações de melhorias possam ser realizadas nas Instituições de Ensino Superior Federais.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (telefone) ou pelo e-mail: (e-mail).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do acesso à publicação da dissertação do mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE 2 – INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS

Entrevista com a/o servidora/or:

1. Nº: [controle para catalogação].
2. Matrícula: [apenas para cruzamento de dados e pesquisa pelo sistema interno da Universidade. Este dado será mantido em sigilo e será descartado após a pesquisa].
3. Idade: [resposta aberta].
4. Identidade de gênero: () Homem trans () Homem cis () Mulher cis () Mulher trans () Travesti () Não binária () Outra () Não respondeu.
5. Cor/Raça: () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta.
6. Orientação sexual: () Assexual () Bissexual () Heterossexual () Homossexual [Gay, Lésbica] () Pansexual () Outra () Não respondeu.
7. Qual é o seu nível de escolaridade? () Sem escolaridade () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização (Lato Sensu) () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado.
8. Qual é a sua formação (curso que conferiu a você qualificação para o cargo que ocupa na UnB)? [Resposta aberta].
9. Qual é o seu vínculo atual com a UnB? () Ativa (ativo) () Aposentada (aposentado) () Cedida (cedido) () Outro vínculo.
10. Se você marcou a opção "Outro vínculo" na questão anterior, especifique. [Resposta aberta].
11. Qual é o cargo que você ocupa na UnB? [Resposta aberta].
12. Há quantos anos você trabalha na UnB? (Ou por quantos anos trabalhou na UnB?) () Menos de 1 ano () Entre 1 e 3 anos () Entre 4 e 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos () Entre 16 e 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 29 anos () Por 30 ou mais anos.
13. Como funciona a distribuição de funções dentro das pastas da gestão universitária da UnB? [resposta aberta].
14. Você ocupou qual cargo de gestão (decanato (DAC) ou direção (DDS)) entre os anos 2010 e 2023 [resposta aberta].
15. Por qual período? [resposta aberta].

16. Já havia trabalhado na parte técnica administrativa da UnB, antes da função? [resposta aberta].
17. Já havia ocupado cargo de gestão anteriormente? Se sim, aonde e quanto tempo? [resposta aberta].
18. Na sua gestão quem ocupava o cargo de Reitor/a? [resposta aberta].
19. Como se deu o processo da sua escolha para a função exercida? [resposta aberta].
20. O conhecimento técnico acerca da assistência estudantil na educação superior foi fundamental para a sua escolha ao cargo? [resposta aberta].
21. Qual era o seu grau de aproximação com a temática da assistência estudantil antes de assumir o cargo? [resposta aberta].
22. Sua percepção sobre a assistência estudantil mudou após trabalhar na gestão? [resposta aberta].
23. Dentro da complexa e diversa estrutura da gestão da universidade, como a assistência estudantil estava inserida e quem decidia concretamente sobre ela? [resposta aberta].
24. Quais eram os principais objetivos da sua gestão a curto, médio e longo prazo? [resposta aberta].
25. Qual o objetivo da universidade com a assistência estudantil? [resposta aberta].
26. Quais ações na gestão da universidade você percebia que demonstrava uma priorização pela defesa/ampliação da assistência estudantil? [resposta aberta].
27. Quais eram os principais fatores que você considerava ao tomar decisões? [resposta aberta].
28. De onde era retirado o seu embasamento para a tomada de decisão? [resposta aberta].
29. Como você lidava com a divergência de opinião na equipe diante da necessidade de tomada de decisão? [resposta aberta].
30. Quais ações você tomava para motivar e inspirar sua equipe? [resposta aberta].
31. Quais as principais funções da equipe técnica da assistência estudantil que não está na função de gestão (por ordem de importância)? [resposta aberta]. 32. Quais as principais formas de participação nas decisões e/ou planejamento que os estudantes poderiam exercer na assistência estudantil? [resposta aberta].

33. Como funcionava a tomada de decisões? Construídas de baixo para cima ou as demandas chegavam de cima para baixo? [resposta aberta].
34. Quais os limites e possibilidades que você enxergava na tomada de decisões? [resposta aberta].
35. Na tomada de decisões acerca da assistência estudantil, todos os participantes possuem proximidade e conhecimento técnico da temática? [resposta aberta].
36. Qual o papel da DDS na execução da assistência estudantil na UnB? [resposta aberta].
37. Qual o papel do DAC na execução da assistência estudantil na UnB? [resposta aberta].
38. Como os problemas eram resolvidos e os planos eram traçados, no seu período de gestão? [resposta aberta].
39. Qual o grau de participação nas decisões da equipe técnica? [resposta aberta].
40. Existia a prática da gestão compartilhada na UnB na sua gestão? Quem participava? E de que forma isso estava previsto formalmente? [resposta aberta].
41. Qual a participação concreta de cada ente da comunidade universitária (em quais meios participam) no seu período de gestão? [resposta aberta].
42. Após sua gestão, qual sua visão sobre a importância da assistência estudantil? [resposta aberta].
43. Quais os desafios que a universidade pública enfrenta para alcançar a ampliação da assistência estudantil? [resposta aberta]