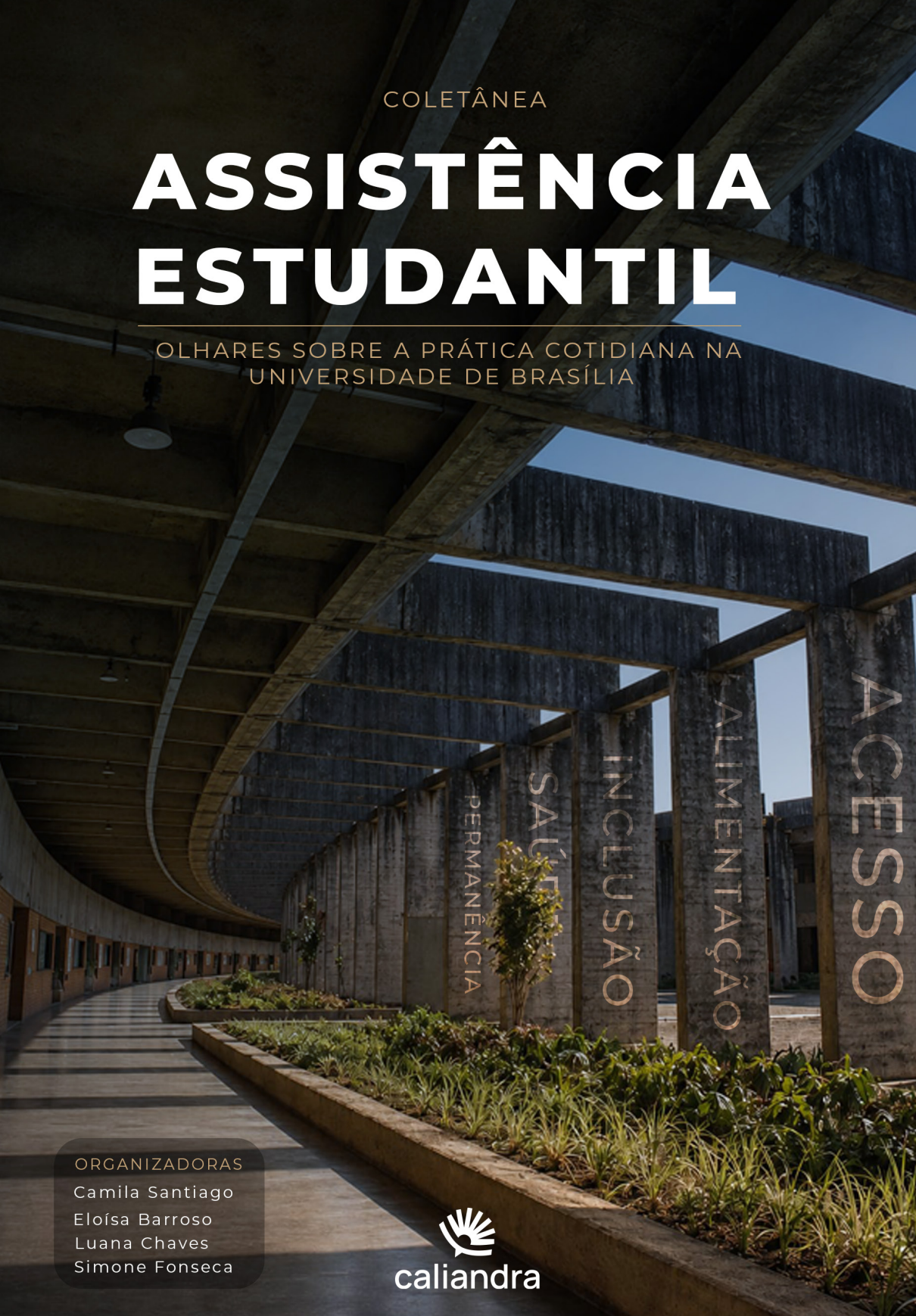
COLETÂNEA

# ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

## OLHARES SOBRE A PRÁTICA COTIDIANA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA




ORGANIZADORAS
Camila Santiago
Eloísa Barroso
Luana Chaves
Simone Fonseca

caliandra

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas

# ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

## OLHARES SOBRE A PRÁTICA COTIDIANA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**ORGANIZADORAS**
CAMILA SANTIAGO
ELOÍSA BARROSO
LUANA CHAVES
SIMONE FONSECA

caliandra

Brasília | 2026

Título: Assistência estudantil olhares sobre a prática na Universidade de Brasília
Organizadoras: Camila Santiago, Eloísa Barroso, Luana Chaves, Simone Fonseca
Arte e diagramação: Carlos André Silva
Capa: Carlos André Silva
Publicação: Selo Caliandra
Editora: Biblioteca Central
Parecerista: Lucas Santos

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Darcy Ribeiro, ICC Norte, Bloco B, Mezanino
CEP: 70.910-900 | Asa Norte, Brasília, DF
**Contato:** 61.3107-7371
**Website:** caliandra.ich.unb.br
**E-mail:** caliandra@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UNB)

A848 Assistência estudantil [recurso eletrônico] : olhares sobre a prática na Universidade de Brasília / organizadoras: Camila Santiago … [et al.]. – Brasília : Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2026.
431 p. : il.

Formato PDF.
Inclui bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web: https://caliandra.unb.br/.
ISBN 978-85-93776-14-4.

1. Estudantes - Auxílio financeiro. 2. Ensino superior. 3. Integração social. 4. Política pública. I. Santiago, Camila (org.).

CDU 37.091.212.5:336

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

# CONSELHO EDITORIAL

**Membros internos**

Presidente: Prof. Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho (HIS/UnB)
Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza (FIL/UnB)
Profª Drª Maria Lucia Lopes da Silva (SER/UnB)
Prof. Drª Ruth Elias de Paula Laranja (GEA/UnB)

**Membros externos**

Profª Drª Ângela Santana do Amaral (UFPE)
Profª Drª Joana Maria Pedro (UFSC)
Profª Drª Marine Pereira (UFABC)
Prof. Dr. Ricardo Nogueira (UFAM)
Prof. Dr. Fernando Quiles García (Univ. Pablo de Olavide - Espanha)
Profª Drª Ilía Alvarado-Sizzo (Universidad Autónoma de México)
Profª Drª Paula Vidal Molina (Universidad de Chile)
Prof. Dr. Peter Dews (University of Essex - Reino Unido)

# SUMÁRIO

**CAPÍTULO 1** Assistência estudantil na educação superior: uma política pública em (re)construção.....9

**CAPÍTULO 2** Assistência estudantil: uma estratégia de avaliação das ações de assistência estudantil a partir da experiência da unb .....26

**CAPÍTULO 3** O programa nacional de assistência estudantil: o caso da universidade de brasília .....63

**CAPÍTULO 4** Assistência estudantil e política de cotas: dificuldades dos estudantes cotistas sociais para permanência na universidadede brasília.....94

**CAPÍTULO 5** Assistência estudantil na unb: fatores que influenciam os processos de trabalho dos assistentes sociais na diretoria de desenvolvimento social..130

**CAPÍTULO 6** A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalhoprofissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis ..... 165

**CAPÍTULO 7** Política de assistência estudantil: uma análise sobre o fluxo de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade de brasília .....207

**CAPÍTULO 8** Para um sentido de inclusão na universidade de brasília.....234

**CAPÍTULO 9** Inclusão e permanência na universidade de brasília: desafio dos estudantes de graduação com deficiência.....267

**CAPÍTULO 10** Mãe, estudante e beneficiária da assistência estudantil..... 313

**CAPÍTULO 11** Monitoramento acadêmico como estratégia de permanência no ensino superior..... 334

**CAPÍTULO 12** A importância do papel social da educação na formação de professores das camadas populares na universidade pública..... 367

**CAPÍTULO 13** Uma reflexão sobre justiça social, política social, equidade e assistência estudantil no direito à educação..... 397

# SOBRE A INICIATIVA

A assistência estudantil tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores e pesquisadores que se desafiam a contribuir com o processo de amadurecimento teórico e com o fortalecimento da política de atenção à estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Estudo realizado, em 2021 (Silva, Stallivieri e Pacheco), pela Universidade Federal de Santa Catarina, mostra que o período entre 2016 e 2020 foi marcado pelo maior número de publicações na área da assistência estudantil. O referido estudo concluiu que este é um tema recentemente explorado.

A UnB vem produzindo sobre o tema e pautando os desafios da assistência estudantil num contexto de extrema pobreza e de parcos recursos destinados para educação superior. Um dos primeiros estudos realizados no âmbito da Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS sobre assistência estudantil, é do ano de 2015 e configura-se numa dissertação de Mestrado em Economia. O referido estudo teve por objetivo demonstrar como a UnB se comportou após a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, e como este pode ser orientado para contribuir com o desenvolvimento econômico nacional. A partir deste estudo uma série de outros foram desenvolvidos, as pesquisas configuram se como estratégias de incentivo à formação do quadro de servidores e servidoras da DDS/DAC e do DAC, bem como de produção de conhecimento sobre a assistência estudantil na UnB. Todos os capítulos aqui presentes nesta coletânea constituem-se em um importante espaço de reflexão teórico, metodológico sobre as ações desta política de permanência produzido até então.

A presente coletânea é uma inciativa do Decanato de Assuntos Comunitários, por meio da Diretoria de Desenvolvimento Social. Neste espaço reuniram-se artigos de autoria de Pesquisadores e Pesquisadoras de Pós-graduação Stricto Senso e lato sensu, vinculados ao DAC e a DAC/DDS, com trabalhos aprovados e defendidos sobre a assistência estudantil. Nossa ideia com isso é estimular a pesquisa cientifica e a produção de conhecimento em um contexto que, cada vez mais, prioriza a intervenção nas questões sociais com base na qualidade

acadêmica. Os artigos apresentados trazem recortes de Teses, Dissertações e/ou estudo de casos. Espera-se que a multiplicidade de olhares sobre a realidade mutante, característica importante desta coletânea, sirva de base na (re) construção das práticas desenvolvidas Brasil a fora no campo da assistência estudantil. Desejamos a todas e todos uma boa leitura

*Eloísa Barroso Simone Fonseca*

# Capítulo 1

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM (RE) CONSTRUÇÃO

Eloísa Barroso[1]
Luiz Cláudio Ferreira[2]
Simone Fonseca[3]

**RESUMO:** O presente capítulo tem como objetivo apresentar o debate sobre a construção e sistematização da Política de Assistência Estudantil nas Universidades Públicas. A opção teórica metodológica sinaliza que os êxitos já alcançados são capazes de demonstrar que os programas da assistência estudantil têm sido fundamentais para garantir permanência e diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A intenção é refletir, por meio das transformações sociais e políticas vivenciadas na Educação Superior quanto ao acesso e permanência, as condições em que vêm se efetivando a assistência estudantil no contexto das Instituições Federais de Ensino. Percebe-se que a partir de ações fragmentadas, chegou-se à construção de uma política mais sistemática, com perspectivas delineadas pelo decreto do PNAES. O movimento em prol de uma educação superior pública, cada vez mais democrática, ganha

1 Professora Doutora do Departamento de Sociologia Departamento de História e do PPGHIS – UnB; atualmente, Diretora de Desenvolvimento Social da Universidade de Brasília; Mestre e Doutora em Sociologia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6850-0234. Email: eloisabarroso@unb.br
2 Coordenador da Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS/DAC/UnB; Mestre em Gestão de Políticas Públicas; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5919-1065. Email: luizclaudiocf@unb.br
3 Assistente social da Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS/DAC/UnB; Mestre em Educação e Doutora em Geografia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6532-6680. Email: simonefonseca@unb.br

força à medida que mobilizações e pressões da sociedade passam a pautar o acesso e permanência na universidade como direito universal. Fóruns e debates sobre o ordenamento jurídico, construção de indicadores, pesquisas e estudos, passam a se intensificar na perspectiva de fortalecer ações de assistência estudantil capazes de minimizar processos de exclusão social e garantir acesso e permanência para o alcance da diplomação.

**Palavras-Chave:** Política Pública; Assistência Estudantil; Educação Superior; Contexto Histórico.

## Um Breve Contexto Histórico

Nos últimos anos a Educação Superior brasileira tem sido caracterizada por processos de reformas significativos, neles estão assentes os discursos da necessidade de democratização no que se refere ao acesso e a permanência dos segmentos sociais mais vulneráveis. As políticas de expansão das universidades, de ampliação e democratização do acesso e permanência no Ensino Superior foram implementadas por meio de programas como o Reuni, o ENEM, o SISU e a lei de cotas. Essas reformas trazem como princípio a perspectiva da democratização do acesso e permanência, especialmente, para os segmentos sociais mais vulneráveis. Tais programas, ao permitirem o acesso de determinados grupos, antes impossibilitados de estarem nas Universidades Federais, foram responsáveis por colocarem a assistência estudantil (AE) no centro das discussões acadêmicas e também governamentais.

A expansão dos sistemas de ensino superior faz surgir ainda uma série de reflexões sobre o papel vital desta modalidade de ensino no desenvolvimento econômico e sociocultural dos países. É no bojo destas reflexões que, "podemos compreender a ideia de permanência estudantil como um fenômeno que emerge e se amplia com a expansão dos sistemas de ensino superior, ou a passagem do sistema de elite para o de massa" (Dias, 2021, p. 26).

Estas políticas de expansão, nominadas por Honorato et al. (2014) como "inovadoras políticas de acesso", impôs a necessidade do poder público repensar, planejar e instituir políticas de "permanência (e de assistência), visto que a ampliação da proporção de alunos de 'novo perfil' leva à ampliação da demanda por programas com vistas a garantir a continuidade e a conclusão do curso destes estudantes no ensino superior" (Honorato et al., 2014, pp. 3-4).

É neste debate de necessidade premente de democratização que o Decreto no 7.234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES é promulgado. Embora hoje a assistência ao estudante se coloque no espaço universitário como uma ação fundamental no combate às desigualdades sociais e regionais é importante ressaltar que este não foi um espaço conquistado sem lutas. Tanto os estudantes, por meio de suas associações, como a União Nacional dos Estudantes - UNE, como o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) não arrefeceram na luta contínua pela defesa da AE.

A historiografia da Assistência Estudantil demonstra que esta, no início, assim como a Educação Superior, foi caracterizada por ações restritas direcionadas para a elite haja vista ser ela a classe que tinha o privilégio do acesso à Educação Superior. Cabia a AE cumprir a função de subsidiar os eventuais custos adicionais destes estudantes. Uma maior atenção do ponto de vista governamental se dá com a ampliação da discussão acerca do tema a partir da luta em prol da Reforma Universitária, no final da década de 1960 e início da década de 1970 a AE se incorpora às bandeiras dos movimentos sociais da educação. Porém, naquele momento, a assistência estudantil ainda não conseguiu se configurar como uma ação expressiva para o acesso e a permanência dos estudantes universitários. Isso talvez acontecesse porque ainda não havia um projeto de âmbito nacional voltado para a AE no Ensino Superior.

As raízes da AE demonstram que o amadurecimento desta temática, no seio do mundo acadêmico, revela um percurso de instabilidades até o processo de redemocratização, período em que inicia se o projeto de reestruturação para a proposição de uma política nacional de assistência aos estudantes de ensino superior. A partir da década de 1980, a crise econômica enfrentada pelo governo

militar, que culmina com a redemocratização política, o tema da democratização da educação, particularmente da universidade pública, passa a ser defendido por novos sujeitos políticos, dentre eles o FONAPRACE.

Com a abertura política pós-ditadura militar e o processo de "redemocratização" do país nos anos 1980, constrói-se o clima e o espaço favoráveis para a intensificação e sistematização do debate acerca da AE. É nesse terreno fértil que surge o FONAPRACE, como uma organização de Pró Reitores que se coloca como um espaço de debates e diálogos no qual se pensa e se elabora estratégias para intervir num cenário em que as ações de assistência aos estudantes ainda se constituíam de forma fragmentada e não obtinham legitimidade nem significativo apoio governamental. Nesta perspectiva, o FONAPRACE é criado em 1987, e tem como missão "discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante" (FONAPRACE, 2012, p. 15). Esse período marca o início de uma outra perspectiva para a política de AE.A criação do FONAPRACE, segundo Nascimento (2013), foi o que possibilitou a junção das bandeiras para a consolidação de uma política de AE nas IFES com a luta pelo do Movimento de Reforma Universitária. O Fórum defende a "Universidade pública, gratuita e de qualidade" (FONAPRACE, 1993, p. 60), nas suas pautas o debate acerca da AE, não se dissocia das pautas reformistas. Para o FONAPRACE, a meta prioritária, a qual define a sua existência, é "trabalhar na sistematização de uma proposta de política de assistência ao estudante que garantisse acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES, na perspectiva da inclusão e do direito social e da democratização do ensino" (FONAPRACE, 2008, p. 01).

A discussão acerca da democratização, acesso e permanência no ensino superior foi aprofundada sobremaneira após a Constituição Federal de 1988. É pelo texto constitucional que a garantia de direitos sociais, centrada na formação do cidadão, justificam com maior propriedade a importância da AE no espaço universitário. No artigo 206 do texto constitucional, está disposto que o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios sendo o primeiro: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). O mesmo texto se apresenta no artigo 3º da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação – LDB, aprovada na década de 1990, oferecendo amparo legal para AE. Tal igualdade seria alcançada mediante uma política efetiva de assistência ao estudante.

É possível verificar que o texto constitucional, reforçado pela a LDB, permite a instituição de uma outra concepção de Assistência Estudantil, pois ao prever o direito a igualdade de condições, os auxílios financeiros são concebidos como forma de promowcia e diplomação no curso superior.

Até então, os programas de apoio ao estudante não contavam com recursos federais, ou rubricas orçamentárias próprias, cabendo, quase sempre, a sua execução e destinação de recursos à sensibilidade dos gestores das Instituições Federais de Ensino – IFEs (FONAPRACE, 2012).

A própria LDB que trata da igualdade de condições para acessar a educação define em seu artigo 71, inciso IV, a não responsabilização do Estado para garantir o provimento das ações de assistência estudantil ao definir que*: "Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: IV - Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social"* (BRASIL, 1996).

Associada a ofensiva neoliberal na década de 1990 e a limitação de recursos, para investimento no Ensino Superior público, e a não garantia de recursos por parte do Estado, produziu-se, neste espaço-tempo no cenário político e econômico, a negação da efetivação de uma política de AE. É neste cenário, que o FONAPRACE também intensifica suas ações no sentido de produzir dados, por meio de pesquisas, de maneira sistemática, sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do ensino superior, relacionados à moradia, alimentação, transporte, saúde, renda. Essas pesquisas tinham como objetivo subsidiar o debate com a finalidade de apresentar proposições e diretrizes para a legitimação e consolidação da Assistência Estudantil no âmbito das Instituições de Ensino Superior Públicas.

Tais pesquisas apresentam que, uma parcela significativa de estudantes, para permanecerem nos cursos de graduação, possuíam demandas de ordem material e cultural, que se não fossem atendidas, minimamente, teriam seu

direto a diplomação interrompido. Isto posto, estava demonstrado a existência da assistência estudantil para este grupo. Para além disso, estes dados vão romper com o imaginário constituído de que as universidades públicas não eram frequentadas por outros grupos sociais, que não a elite e as classes mais altas, o que impôs outro debate e ratificou a pertinência da necessidade de gratuidade do Ensino Superior, mas isso é um outro debate, para uma outra pesquisa.

O esforço do FONAPRACE culminará na elaboração, nos anos 2000, do Plano Nacional de Assistência, o qual concebia a AE como um conjunto de ações a partir de diretrizes que definiriam no espaço das IFES as áreas que deveriam ser observadas na proposição de ações para assistir ao estudante em vulnerabilidade socioeconômica. Esse documento se constituiu como plano básico da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para as ações a serem encaminhadas no processo de consolidação da AE até o ano de 2007 no que se refere a programas e projetos, como para reivindicar junto ao Ministério da Educação – MEC, a garantia de recursos em matriz orçamentária.

Reformulado em 2007, as discussões junto ao MEC são intensificadas e institui-se, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. A incorporação dessa pauta na agenda governamental delineia uma outra perspectiva para a AE no cenário nacional.

Associado a incorporação da AE na agenda governamental, o processo de expansão do ensino superior, ocasionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi mais um fator que contribuiu para a constituição e fortalecimento da AE como política necessária para garantir o direito constitucional à educação. É no contexto de expansão e reestruturação do Ensino Superior nos anos 2000, ocasionado principalmente pelo REUNI, que a AE se insere definitivamente na política do Estado Brasileiro.

Com a entrada de novos sujeitos demandantes de necessidades materiais e culturais para permanência e diplomação no espaço da academia, foi que a assistência ao estudante não pode ficar mais dependente da sensibilidade do

gestor. Com o processo de inclusão dos grupos sociais mais fragilizados socioeconomicamente nas universidades, propiciado, principalmente pelo REUNI, a AE precisou também avançar enquanto política pública para atender ao direito social à educação superior. Essa necessidade é apresentada de maneira contundente no artigo 1º, quando o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que institui o REUNI, afirma que tem "o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". Em suas diretrizes, no artigo 2º, inciso V, determina a "ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil".

Em 10 de julho de 2010, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, transformou o PNAES em Decreto-Lei n° 7.234, "dando um grande passo para que o PNAES saísse da dimensão de política de governo para política de Estado" (FONAPRACE, 2012, p. 62). Segundo Dutra e Santos (2017), a assistência estudantil construída no Brasil não se separa das transformações sociopolíticas do país. Com a publicação do decreto, tal política tende a deixar de lado a concepção de execução por meio de ações pontuais e fragmentadas para, cada vez mais, se tornar um conjunto de programas com ações articuladas entre si, como deve ser uma política pública.

A finalidade do PNAES, conforme estabelecido no decreto, é promover a ampliação das condições de permanência dos estudantes na Educação Superior pública federal, constituindo-se como seus objetivos os seguintes pontos: 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. Para além dos objetivos, diferentemente do Plano Nacional de Educação de 2007, o Decreto apresenta as áreas estratégicas que devem nortear as ações de AE, além de priorizar o público ao qual se destina, ao definir o critério de corte de renda entre outros estabelecidos pelas IFES.Nos anos posteriores à publicação do Decreto do PNAES, outras ações no âmbito do Governo Federal foram executadas, para além do REUNI, a publicação da Lei de Cotas, a criação do

ENEM/SISU, foram programas que ratificaram a consolidação da Assistência Estudantil no espaço das IFES.

## Assistência Estudantil: sentidos e significados impressos em cada contexto

A construção da AE nas Instituições Federais de Ensino Superior- IFES, não foi um processo que se efetivou de maneira homogênea, pois que os sujeitos envolvidos, docentes, discentes, profissionais técnicos e o próprio Estado imprimiram sentidos e significados que referendaram posições distintas. Na implementação da Assistência, quando observamos os diferentes espaços universitários no Brasil, é possível perceber diversidades nos projetos que implicam em concepções que traduzem a compreensão das vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais. Tais compreensões associam as Instituições de ensino ao papel do Estado Brasileiro na garantia de políticas públicas de inclusão e garantia da condição cidadã dos sujeitos de direitos, bem como sistematizam a percepção do papel da Universidade neste processo de acesso a estes direitos.

Pensar os diversos contextos sócio-históricos em que a AE tem sido executada nas IFES se impõe como necessidade, haja vista os diferentes projetos propostos suscitaram reflexões que permitem a conformação ligada às transformações sociopolíticas do país e a seus impactos na história da Educação Superior brasileira. De iniciativas pontuais e fragmentadas, restritas às instituições isoladas e escassez de recursos, as discussões acerca da assistência ao estudante vão se tornando cada vez mais sistemáticas e complexas no decurso de sua trajetória, principalmente, após ganhar maior legitimidade na agenda do Governo e alcançar o *status* de política pública no ano 2010 quando da publicação do decreto que regulamenta o PNAES.

Se compreendermos a universidade, enquanto espaço de formação humana e lugar de construção de conhecimentos, é possível afirmar que atrelada às funções sociais referentes ao processo ensino e aprendizagem que se constituem

neste espaço, a academia é também um lugar no qual se estabelecem relações de poder, distinções sociais marcadas pelas diferenças culturais, econômicas, de gênero, de classes, entre outras. Mas, para, além disso, a universidade é também lugar de emancipação e de rompimento da lógica do Estado liberal de subalternização do sujeito. Dessa forma, é responsabilidade da Universidade se comprometer, fundamentalmente, com o enriquecimento social no sentido da humanização do indivíduo, de modo que a emancipação e a não alienação do sujeito seja a sua finalidade.

É neste contexto de reconhecimento do espaço da educação superior como uma expressão social no qual se inserem diferentes cidadãos localizados em distintos extratos sociais que é preciso considerar aqueles vulneráveis socioeconomicamente. É necessário que estejamos atentos aos estudantes pertencentes à classe trabalhadora ou a aqueles oriundos de grupos sociais marcados por questões de classe, renda, etnia, gênero, deficiência física, agravos de saúde, os quais, historicamente, tiveram e ainda têm mais dificuldades de acesso e de permanência, portanto necessitam de políticas que promovam a equidade tanto no acesso, quanto na permanência.

Superar as dificuldades por meio de ações que viabilizem a democratização tanto do acesso, como da permanência no cotidiano acadêmico exige das instituições de ensino ações que equalizem as desigualdades socioeconômicas. Portanto, pensar a contextualização histórica da construção da política pública de Assistência Estudantil tem sido cada vez mais necessário. Os contextos sociopolíticos nos quais ela ocorreu e vem ocorrendo e os principais sujeitos políticos envolvidos, favorecem ao debate e permitem reflexões acerca das vulnerabilidades socioeconômicas que interferem no acesso e permanência dos estudantes, o que, indubitavelmente, contribui, cada vez mais, nos processos de equidade social.

Nessa perspectiva, suprir as necessidades materiais dos estudantes em vulnerabilidade, como elemento que visa contribuir para os processos educacionais, não pode ser o único objetivo de uma política de AE. Embora as dificuldades financeiras repercutam na permanência e no êxito dos discentes e possa ser um dos motivadores da não conclusão do curso superior, conforme expressa o

PNAES, a AE precisa atentar-se a outras dimensões do universo acadêmico. É preciso considerar que a evasão e a retenção são processos bem mais complexos, os quais possuem outros determinantes que estão para além das questões financeiras. Assim, a Assistência Estudantil quando pensada em conjunção à formação do sujeito não pode estar pautada somente em uma política seletiva, que propõe enquanto ação única suprir as necessidades materiais imediatas, pois tal perspectiva acaba por reificar distinções de classes e perpetuar a subalternização do sujeito, na medida em que reflete uma concepção de um processo educativo tutelado e condicionado ao repasse de auxílios.

As reflexões postas até aqui nos impelem a pensar a ideia de substituição do termo contrapartida para vinculação acadêmica. Embora o debate sobre contrapartidas na assistência estudantil não seja uma questão pacificada, ele precisa ser enfrentado. Não raro questionamentos sobre se as contrapartidas acadêmicas contribuem para a garantia de direitos sociais ou concorrem para sua negação e repressão. A questão que vêm à tona pondo em pauta a necessidade do estudante ter condições de estudar, pesquisar, produzir conhecimento, o que por vezes parece ser um afronte, é na verdade o cumprimento do papel da política de AE no alcance do objetivo finalístico da própria universidade. Cabe salientar que não há uma resposta única a esta interpelação e que muito ainda tem a ser debatido no âmbito da comunidade acadêmica.

É preciso pensar que, no campo da Assistência Estudantil, a vinculação deve buscar a inserção dos estudantes no mundo acadêmico, não pode estar restrita a ideia de retorno pela prestação de serviço e mera fiscalização. Heringer e Honorato (2014), defendem que a política de assistência estudantil necessita criar a ideia de afiliação acadêmica dos estudantes de modo que não esteja vinculada somente ao apoio material e financeiro. É preciso pensar a vinculação acadêmica do estudante como uma maneira de proporcionar o "crescimento cognitivo e afetivo, além de aumentar seu envolvimento e a integração com a instituição, acrescentando uma maior probabilidade de permanência" (Heringer e Honorato 2014, p. 344) em que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam vinculadas ao recebimento dos auxílios ou serviços. A ideia de vinculação aca-

dêmica propõe uma concepção de assistência estudantil que não se restringe à assistência material.

De acordo com o FONAPRACE (2012), as necessidades humanas, por serem complexas, exigem que a política de AE estejam vinculadas ao desenvolvimento de programas e ações de caráter universal que priorizem o incentivo a uma formação acadêmica plena, na qual o despertar da consciência crítica e cidadã seja elemento constitutivo do princípio da política. A AE, além de comportar programas e ações de assistência básica, precisa estar vinculada aos princípios e objetivos da instituição, tendo por base o fortalecimento do comprometimento responsável e sistemático, fundamentalmente, com a melhoria do desempenho acadêmico e a qualidade de vida do estudante no contexto da Educação Superior.

Para além da institucionalização da assistência estudantil enquanto direito, ainda se faz *mister* maior sistematização e estruturação dessa política. Assim, pensar a construção de princípios normatizadores que tenham como função orientar a operacionalização básica, com diretrizes e parâmetros norteadores para a atuação das IFES pode ser um caminho.

Nesta ordem de pensamento**,** há que se cuidar para que a compreensão da AE não se limite a ser interpretada como sinônimo da política de assistência social. Esta correlação imediata implica em produção de desigualdade, haja vista o perigo em se criar distinções na própria execução da política, pois transformar a política de assistência estudantil que é "pobre" em recursos, em uma política para os estudantes "pobres", demonstra que tal acepção acaba por efetivar a compreensão de que a política se resume a eleger o mais "pobre" para acessar um "pobre" auxílio. Assim, a simplificação da Política de Assistência Estudantil, por meio da bolsificação, reflete a depreciação do direito à educação enquanto processo que relaciona o espectro da formação acadêmica à produção de conhecimento ao qual todo cidadão estudante deve ter direito.

Embora, segundo Dutra e Santos (2017), seja comum encontrar uma associação entre as políticas de assistência estudantil e assistência social, é preciso ter claro que elas são distintas. Os objetivos da assistência estudantil se conectam às estratégias de combate às desigualdades sociais e regionais no âmbito da edu-

cação, e tem como perspectiva a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público federal. Já a política de assistência social "visa prover os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas" (Dutra & Santos, 2017, p. 165).

A política de Assistência Estudantil, por ser uma política situada na interseção da assistência social com a educação, nos exige considerar o pressuposto de que questões de ordem socioeconômicas interferem na trajetória dos estudantes durante o processo de formação. Tais fatores podem ocasionar diversos impedimentos para a diplomação, os quais vão, desde a retenção à evasão. Portanto, compreender que o desempenho acadêmico não está vinculado somente ao recebimento do serviço ou do auxílio financeiro, é estabelecer que a Assistência Estudantil se vincula, fundamentalmente, ao acesso, a permanência e a diplomação do estudante, portanto não pode ser concebida como uma política de transferência de renda.

Se a educação se configura como uma política universal a ser usufruída por todos os estudantes, independentemente de sua condição social, é necessário compreender que o desempenho acadêmico dos mais vulneráveis não pode excluir categorias como possibilidade, oportunidade e responsabilidade. Além de ser imperativo pensar a situação socioeconômica expressa por necessidades de moradia, alimentação, transporte, entre outros é fundamental que se coloque para o debate dimensões objetivas e subjetivas intrínsecas ao ensino superior, de maneira que se reflita sobre vínculo acadêmico estabelecido entre a Política de Assistência Estudantil e ao ensino, à pesquisa e à extensão.

## 2. Considerações (finais) para um (re)começo

Os estudos tem evidenciado que a permanência do estudante transcende meros aspectos econômicos e financeiros. O sentimento de pertencimento, as interações sociais, a apropriação do espaço e a afiliação estudantil constituem elementos da permanência simbólica, intrinsecamente entrelaçada com a ma-

terial (Ganam & Pineze, 2021). Assim, a permanência estudantil vai além da mera garantia de condições mínimas oferecidas pelo poder público, as quais apenas possibilitam aos novos grupos o acesso aos cursos.

No estudo conduzido por Ganam & Pineze (2021), os relatos dos estudantes beneficiários de assistência evidenciaram de maneira unânime os sentimentos de não pertencimento e falta de legitimidade entre esses estudantes estigmatizados. Ressaltando que as ações da AE não podem limitar-se ao repasse de recursos financeiros por meio dos programas e ações desenvolvidos, sendo necessário pensar também em ações que construam elos entre as dimensões objetivas e subjetivas que constituem vida acadêmica no vínculo acadêmico estabelecido entre a Política de Assistência Estudantil e ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Desse modo, pensar diferentes projetos de assistência ao estudante no espaço universitário é pensar as exigências sociais contemporâneas para que as formas adotadas para sua operacionalização nas Instituições de Ensino Superior atendam ao estudante nos aspectos: econômico, social, acadêmico e humano. Nesta ótica, a Assistência Estudantil deve ser umaação consequente, que não dissocia as demandas materiais das demandas pedagógicas que repercutem no desempenho acadêmico e interferem na permanência dos estudantes do ensino superior. As ações desta política não podem prescindir de dialogarem diretamente com o ponto de "inflexão colocado na contemporaneidade das universidades brasileiras: a assunção de novos papéis, passando o estudante hoje a ser objeto de cuidado". (Dias, 2021**,** p. 183).

Assim, as diversas reflexões que têm sido colocadas ao longo da história da Assistência Estudantil refletem práticas que se alinham às transformações sociais e políticas no que diz respeito aos impactos na educação superior. Portanto, mediante ao impacto ocasionado por questões econômicas e políticas que produziram, ora ações fragmentadas e restritas às ações pontuais das IFES, ora instituíram possibilidades de construção de uma política mais sistêmica com perspectivas apontadas a partir da publicação do decreto do PNAES e hoje fortalecendo-se nas políticas de assistência estudantil instituídas pelas IFES Brasil a fora.

# Referências

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234htm>. Acesso em: 20 dez.2014. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm

Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf Acesso em: 20 dez.2014. » http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf

Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014. » https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm

Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993 Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm>. Acesso em: 23 jan.2015. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 nov. 2014. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010). Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm » https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Dias, C. E. S. B. (2020). Apoio pedagógico e assistência estudantil: Um estado da arte. Cadernos de Pós-Graduação, 19(2), 126-145. https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18136 » https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18136

Dias, C. E. S. B. (2021). O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil [Tese de doutorado, Universidade Federal de SãoPaulo]. Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo. https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61999» https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61999

Dias, C. E. S. B., & Sampaio, H. (2020). Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In C. E. S. B. Dias, M. C. da S.Toti,H. Sampaio, &S.A.J. Polydoro (Orgs.), Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasleiro (pp. 27-60). Pedro & João. https://pedroejoaoeditores.com.br/produtos/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/ »https://pedroejoaoeditores.com.br/produtoos-servicos-de-apoio-pedagogico-aos--discentes-no-ensino-superior-brasileiro/

Dutra, N. G. dos R., & Santos, M. F. de S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94), 148-181. https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006 » https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) (2012). Revista Comemorativa 25 Anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares. UFU. http://www.proae.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2012/10/revista-comemorativa-25-anos-de-fonaprace»http://www.proae.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2012/10/revista-comemorativa-25-anos-de-fonaprace

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2018). II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil - Um mapeamento de capacidades e instrumentos. Resultados da Coleta 2016. Andifes.https://portais.univasf.edu.br/proae/noticias/relatorio-final_pesquisa-perfil-institucional_fonaprace_coleta2016.pdf » https://portais.univasf.edu.br/proae/noticias/relatorio-final_pesquisa-perfil-institucional_fonaprace_coleta2016.pdf

GANAM, E. A. S., & PINEZI, A. K. M.. (2021). Desafios da Permanência Estudantil Universitária: Um Estudo Sobre a Trajetória de Estudantes Atendidos por Programas de Assistência Estudantil. Educação Em Revista, 37, e228757. https://doi.org/10.1590/0102-4698228757 Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19(1), 7-17 http://pepsic.bvsalud.org/scielo php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003 »http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi d=S1679-33902018000100003

Heringer, R., & Honorato, G. de S. (2014). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In M. L. de O. Barbosa (Org.), Ensino superior: Expansão e democratização (pp. 315-350). 7 Letras.

Honorato, G., Vargas, H., & Heringer, R. (2014). Assistência estudantil e permanência na universidade pública: Refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In Anais do 38º Encontro Anual da Anpocs - ST 25: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea (pp. 1-24). Anpocs.

Kowalski, A. V. (2012). Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional PUCRS. https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137 » https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016). Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

NASCIMENTO, C. M. Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

# Capítulo 2

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNB

Marília de Faria Ferreira[4]

**RESUMO:** Este estudo consiste em apresentar uma metodologia de avaliação da política pública da assistência estudantil da Universidade de Brasília. A metodologia consistiu em identificar os objetivos da Assistência Estudantil, propor indicadores que possuam a capacidade de mensurar o alcance a esses objetivos, validar os indicadores escolhidos e avaliar semestralmente o desempenho dos indicadores para cada programa da Assistência Estudantil da UnB.

**Palavras-chave:** assistência estudantil. PNAES. avaliação de política pública.

## 1. Introdução

Para assegurar a aplicação dos recursos públicos de maneira mais eficiente, a avaliação das políticas públicas é essencial a qualquer tempo, mas torna-se ainda mais necessária em um contexto de crise fiscal, financeira e/ou política. A assistência estudantil é uma política pública voltada aos estudantes em vul-

4 Estatística, lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários; Mestre em Gestão Pública; Membro do Núcleo de Estatística do DAC (NEST). ORCID: 0000-0002-6177-3774. E-mail: mariliaferreira@unb.br

nerabilidade socioeconômica, que visa a permanência e a diplomação desses indivíduos no ensino superior. Portanto, a avaliação dessa política é de grande relevância para que a aplicação dos recursos públicos atenda a seu propósito social, econômico e educacional.

Nas últimas décadas, no Brasil, diversas políticas públicas voltadas ao ensino superior foram implementadas, sobretudo voltadas à ampliação de oportunidades às camadas mais vulneráveis da sociedade. Neste contexto, as instituições de ensino superior acumulam, além dos papéis de ensino, pesquisa e extensão, uma atribuição considerável de democratização social, por meio da educação.

Programas como o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei das Cotas são alguns exemplos dessas políticas. O FIES, o PROUNI e a Lei das Cotas são programas que visam democratizar o acesso do indivíduo ao ensino superior, no entanto, simplesmente conceder o acesso à universidade a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica não é suficiente para superar a barreira das desigualdades sociais.

Já o PNAES apresenta como objetivos a democratização das condições de permanência na educação superior, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão, a redução das taxas de retenção e evasão e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Portanto, é uma política pública que favorece a continuidade acadêmica e a conclusão do ensino superior para o público de baixa renda, vai além de apenas acessar a universidade pública.

> [...] a discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países em que se verifica as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar, ou de permanecer nos cursos escolhidos. Além do que, percebemos que a

> assistência estudantil pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito, e de outro, como investimento (ARAÚJO, 2003, p. 99).

As ações de assistência estudantil integram a educação superior de qualidade à minimização das desigualdades sociais entre os estudantes universitários. No entanto, a assistência estudantil não deve se limitar a sanar as deficiências momentâneas do contexto social do estudante em vulnerabilidade socioeconômica, mas sim, colaborar para que o estudante alcance a própria emancipação e independência, para que supere, por meio da educação, as dificuldades vivenciadas pela desigualdade social.

> As políticas de democratização e ampliação das vagas do ensino superior precisam estar aliadas com políticas de auxílio estudantil, caso contrário o aluno com dificuldades financeiras tende a evadir, e demandam uma preocupação ainda maior com a qualidade da formação dos alunos para serem efetivas. Pois, além do aluno incluído possuir menos recursos para investir em formações complementares, provavelmente sua rede de contatos também não é favorável à sua inclusão profissional, deixando-o ainda em desigualdade de condições (NERES, 2015, p. 81).

O estudante que deixa a Universidade sem a conclusão do curso não deixa apenas uma vaga ociosa na instituição, mas sim um investimento público que não entrega para a sociedade o retorno planejado. Na evasão de um estudante da assistência estudantil, o investimento sem retorno é ainda maior, dado o maior volume de recursos financeiros para formação desse aluno. Nesse contexto, a avaliação dos programas de assistência estudantil é imbuída de maior relevância, pois, por esse instrumento identificam-se erros, acertos, limitações e novos rumos para uma aplicação dos recursos públicos mais eficiente.

Wandilson Alisson Silva Lima e Liliane Caraciolo Ferreira (2016), ao realizarem um mapeamento e avaliação das políticas públicas de assistência estudantil em 60 universidades federais brasileiras verificaram que não há controle ou pesquisa específica que correlacione evasão e permanência do estudante com

os programas. Ressaltam ainda que carece estudos, avaliar eficiência e efetividade dos programas de assistência estudantil por serem um caminho para a permanência efetiva dos discentes durante o curso.

A partir das reflexões apontadas, surge a questão: em que medida a assistência estudantil auxilia o estudante no desempenho e, consequentemente, na diplomação na Universidade, na sua emancipação e na redução das desigualdades sociais?

Em 2017, segundo a Lei Orçamentária Anual, foram destinados R$ 987.484.620 para as ações de assistência estudantil do ensino superior (MPOG, 2017). Somente para a Universidade de Brasília (UnB) foram destinados R$ 30.658.243. Portanto, uma política pública que "consome" quase um bilhão de reais ao ano dos cofres públicos precisa constantemente ser avaliada para garantir que o gasto público se converta em um investimento público, ou seja, para que o investimento realizado atinja os objetivos propostos no planejamento da política.

Segundo Beatriz Fátima Morgan (2004), o custo total por aluno para a UnB era de R$ 5.187 em 2003. Esse valor corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para 2017 foi de R$ 11.498,08. Em 2017, segundo os dados disponibilizados pela Universidade, foram beneficiados 6.317 estudantes, portanto, o custo a mais por aluno participante da assistência estudantil naquele ano seria de R$ 4.853,29.

O investimento realizado no estudante é considerável, cabe então a reflexão: a política atinge os resultados esperados? Para respondê-la, não se deve analisar meramente o aspecto financeiro, mas sobretudo se os objetivos do PNAES estão sendo atingidos, em especial, a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. E para que isso tudo ocorra é necessária a definição de uma metodologia para avaliar contínua e permanentemente a política.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de instrumento avaliativo para assistência estudantil, aplicada na Universidade de Brasília, por meio de indicadores relacionados à legislação base do tema no Brasil: o Decreto Nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

# 2. Revisão de literatura
## 2.1 Políticas públicas

As políticas públicas se relacionam com as escolhas e ações realizadas pelo poder público. Segundo Thomas Dye (1972), política pública é aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer. Acerca das produções, Andrei Pittol Trevisan e Hans Michael Van Bellen (2008), no Brasil, afirmam que esses estudos são bem recentes e dispersos, onde é enfatizada a análise das estruturas e instituições ou a caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas.

No âmbito conceitual, não há uma definição padrão, Elisabete Ferrarezi (2006) conceitua a política pública como:

> [...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório (FERRAREZI, 2006, p. 28-29).

Ainda segundo Ferrarezi (2006) as etapas do processo de política pública podem ser definidas por:

1. Agenda: inclusão da pauta na lista de prioridades do setor público.
2. Elaboração: fase de planejamento do processo, pois inclui a delimitação da questão, a identificação das possíveis alternativas, a avaliação dos custos e efeitos e o estabelecimento das propriedades. Nesta etapa, verifica-se uma relação conflituosa, uma vez que há ação dos grupos de interesse que, nem sempre, visam as soluções que maximizam o bem-comum.

3. Formulação: momento que se define a alternativa mais conveniente, os objetivos e os marcos jurídico, administrativo e financeiro.
4. Implementação: caracteriza-se pelo planejamento operacional, organização da administração, dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos. Bem como, a elaboração dos planos, programas e projetos que permitirão executar a política.
5. Execução: conjunto de ações adotadas para alcançar os objetivos da política. Realização da política e identificação de barreiras que limitam a obtenção dos resultados previstos.
6. Acompanhamento: supervisão da execução da atividade, para recolher informações que possam subsidiar eventuais ajustes e correções que assegurem o alcance aos objetivos.
7. Avaliação: mensuração e análise dos efeitos da política na sociedade, principalmente quanto às realizações observadas e as consequências previstas e não previstas.

Naturalmente, na prática as etapas não são seguidas em ordem, mas todas as fases estão presentes de alguma forma. Cabe então, ressaltar aqui a relevância da última etapa: a avaliação.

A avaliação tem o papel de verificar se a política maximiza a eficácia da política, a eficiência na aplicação dos recursos para sua consecução e a efetividade em relação à capacidade da política atingir os objetivos. Segundo Karen Marie Mokate (2002), a avaliação proporciona informação pertinente que pode fortalecer a capacidade dos gestores sociais responderem eficazmente as necessidades sociais.

É uma etapa essencial, pois, segundo Trevisan e Van Bellen (2008), ao avaliar, caso os objetivos do programa tenham sido alcançados, o ciclo político pode ser suspenso ou chegar ao fim, caso contrário, pode ser iniciado um novo ciclo, ou seja, uma nova fase de percepção e definição de problemas. Dessa forma, é uma fase que deve estar prevista e presente em todas as demais etapas, para que possa proporcionar uma reformulação contínua da política,

à medida que se identifique que é necessária uma readequação para melhor satisfazer aos objetivos.

Embora a avaliação seja de extrema relevância para o acompanhamento de uma política, Trevisan e Van Bellen (2008) observam que as informações advindas ainda são pouco utilizadas. Consideram também que a avaliação pode acarretar problemas para os gestores, uma vez que a sociedade e a mídia podem utilizá-los para criticar o governo e, no caso contrário, os governantes podem utilizá-los para legitimar as próprias políticas. Seguindo a mesma linha, Mokate (2002) indica que, com a expansão das avaliações, as demandas por eficiência aumentam e, consequentemente, aumenta a pressão sobre os gestores. Portanto, a avaliação – apesar de ser um instrumento importante para a política pública – deve ser analisada de forma cautelosa para não ter seus resultados manipulados a interesses específicos, mas sim, ser capaz de ser um forte instrumento para a gestão da política.

## 2.2 Políticas públicas voltadas à Graduação

Nas últimas décadas, políticas públicas foram adotadas visando à democratização do acesso e permanência no ensino superior no Brasil. O FIES, o PROUNI, o REUNI, o PNAES e a Lei de Cotas são alguns exemplos dessas políticas.

O FIES consiste na concessão de um financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos. O PROUNI é destinado à concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) a estudantes da graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas. Ambos foram programas voltados à expansão do ensino superior pelas instituições privadas, no entanto, as instituições públicas – em especial às universidades federais – precisavam ser fortalecidas e ampliadas. A partir dessa constatação, em 2007, foi instituído o REUNI. Segundo Mendel Queiroz (2015), no primeiro semestre de 2014, a UnB contava com 36.027 estudantes regularmente matriculados, 15.385 a mais que em 2007 – um crescimento de 75% após a implementação do REUNI.

O objetivo do Programa era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (graduação), pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Visava principalmente elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos para 99% e a taxa de alunos por professor para 18, em cinco anos. O REUNI promoveu uma considerável expansão nas Universidades Federais, aumentou significativamente o número de vagas para estudantes, a estrutura e o número de profissionais.

De fato, os três programas citados favoreceram o ingresso de muitos indivíduos ao ensino superior, no entanto, com o ingresso de um número maior de estudantes nas universidades públicas, ampliava-se o público em vulnerabilidade socioeconômica que não se conseguia manter na instituição, consequentemente, a evasão e a não diplomação precisavam ser evitadas pelo poder público. Afinal, a quem interessa uma ampliação no número de calouros e uma alta taxa de abandono acadêmico? Nesse contexto, foi criado o Plano Nacional da Assistência Estudantil.

O PNAES (BRASIL, 2010) tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na graduação pública federal, por meio da democratização das condições de permanência, minimização dos efeitos das desigualdades sociais, redução das taxas de retenção e evasão e promoção da inclusão social pela educação. Por meio de dez linhas de ação que vão desde alimentação e moradia até inclusão digital e apoio a estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. É direcionado prioritariamente a estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda mensal familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, mas permite que as instituições fixem outros requisitos.

O FIES e o PROUNI oportunizaram um aumento de ingressos no nível superior privado a estudantes com rendas mais baixas. O REUNI oportunizou uma expansão nas universidades públicas. O PNAES concedeu apoio para permanência e diplomação dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica durante a graduação. Entretanto, o ingresso dos estudantes oriundos de escolas públicas e dos estudantes com rendas mais baixas nas universidades públicas era

desproporcional comparado aos estudantes de escolas melhores – instituições privadas. Com isso, para democratizar o acesso às universidades públicas, em 2012, foi criada a Lei das Cotas.

A Lei das Cotas (BRASIL, 2012) destina 50% das vagas de instituições federais de educação superior a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, reserva ainda, metade dessas vagas a estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Portanto, percebe-se o tanto que a interseção do PNAES com a Lei das Cotas é significativa, enquanto este promove a oportunidade de ingresso de uma população de baixa renda, aquele garante a permanência e a diplomação desses estudantes na graduação.

Corroborando com essa associação, Assis et al. (2013) ressaltam:

> [...] é importante destacar que o caminho das políticas públicas da educação superior associa-se às mudanças sociais que esse nível de ensino enfrentou com o passar dos anos. A expansão das universidades brasileiras, ao longo dos anos, fez com que a oferta de vagas aumentasse substancialmente no ensino superior. Com a expansão do número de vagas e aumento das oportunidades de ingresso no nível superior, principalmente em razão das políticas de acesso e inclusão social em curso, nos últimos anos, a questão da permanência dos estudantes nas universidades tornou-se um tema de grande relevância, já que a democratização do acesso – aqui entendida como uma política (ou conjunto de políticas) que tenha por objetivo tornar o ensino superior acessível a uma maior parcela da população - contribuiu para que alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis e distintas trajetórias educacionais fossem incorporados a este nível de ensino (ASSIS et al., 2013, p. 127).

## 2.3 Assistência Estudantil

A assistência estudantil nas universidades federais é destinada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Natália Gomes dos Reis Dutra

e Maria de Fátima de Souza Santos (2017) destacam que o espaço conquistado pela assistência estudantil foi resultado de lutas sociais intensas, lideradas principalmente pelo movimento estudantil e pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários Estudantis (FONAPRACE) para ser considerada um direito social e uma política pública.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, um dos princípios do ensino se referia à igualdade de condições para o acesso e permanência, outra conquista foi, pela primeira vez, uma constituição considerava a assistência social como política social – um dos componentes do tripé do Sistema de Seguridade (BRASIL, 1988).

Naturalmente, o PNAES foi um marco histórico para a assistência estudantil brasileira e um grande avanço na democratização universitária. Segundo Natalia Batista Vasconcelos (2010, p. 608), foi "fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público".

Na literatura nacional foram encontrados diversos estudos relacionados à assistência estudantil, mas foi percebida uma grande carência em produções acerca da avaliação dessa política pública, sobretudo em estudos quantitativos. Foram identificados diversos estudos relacionados a aspectos nutricionais, saúde física, psicológica e dependência química dos beneficiários.

No contexto de avaliação, Lilian da Silva Brito e Alba Barbosa (2017) e Maria Celia Nogueira Lima e Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo (2016) captaram a perspectiva dos discentes para realizar avaliações qualitativas de programas da Assistência Estudantil da Universidade de Pernambuco e de Minas Gerais, respectivamente. Elisangela Marcia Cruz dos Reis e Andrea de Oliveira Gonçalves (2018) traçaram o perfil dos discentes beneficiados em um estudo também de natureza qualitativa. Já Jorge Manuel Leitão Ferreira e Cláudia Priscila dos Santos (2017), buscaram avaliar por meio da comparação entre universidades do Brasil e de Portugal, no entanto, usando a técnica de pesquisa documental. André Salata (2018) realizou um estudo quantitativo, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

para identificar se a expansão do ensino superior brasileira das últimas duas décadas com a alteração na composição socioeconômica dos estudantes foi capaz de reduzir as desigualdades nas chances de acesso a esse nível educacional, o estudo identificou que essa redução só começou a ser percebida nos últimos anos e com um predomínio das instituições privadas.

Nos trabalhos internacionais, percebe-se que em muitos países, como Estados Unidos, Reino Unido, Suécia e Chile, a assistência estudantil está ligada à gratuidade ou a empréstimos aos estudantes para pagamentos de mensalidades das universidades – seja por necessidades socioeconômicas ou por mérito – e aos efeitos que as políticas produzem nos objetivos educacionais dos estudantes. Lorraine Dearden, Emla Fitzsimons e Gill Wyness (2014) analisaram o impacto da política de auxílio estudantil no Reino Unido em relação à maior participação no ensino superior e identificaram um impacto positivo. Daniel Avdic e Marie Gartell (2015) estudaram a relação do desempenho acadêmico com a política de empréstimos estudantis e trabalho. Angela Boatman e Bridget Terry Long (2016) avaliaram o impacto da ajuda financeira de um programa de bolsas estudantis para estudantes "talentosos" com necessidades financeiras no envolvimento acadêmico e na comunidade.

Goldrick-Rab et al. (2016) realizaram um estudo para estimar o impacto de um programa de subsídio – por meio de doação financiada pelo setor privado – para estudantes de famílias de baixa renda de 13 universidades públicas em Wisconsin sobre a permanência na faculdade e a conclusão do grau. Os resultados indicaram que oferecer a ajuda adicional aos alunos aumentou as chances de obtenção de bacharelado em quatro anos, ajudando a diminuir a desigualdade de renda no ensino superior.

## 2.4. O PNAES

Os objetivos do PNAES traduzem a interseção entre a educação de qualidade no ensino superior e a superação das desigualdades sociais: democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal,

minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; redução das taxas de retenção e evasão; e contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O Decreto prevê ainda (BRASIL, 2010) que a implantação deve integrar ensino, pesquisa e extensão e suas ações devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

As ações de assistência estudantil, previstas pelo PNAES, devem viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão por insuficiência de condições financeiras.

## 2.5 Assistência Estudantil na Universidade de Brasília

Seguindo o Decreto do PNAES, a política de assistência estudantil da UnB é voltada aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Na UnB, a Diretoria responsável pela gestão dos programas de assistência estudantil é a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS).

Para tanto, o estudante que deseja acessar os programas oferecidos pela DDS, além de estar regularmente matriculado em curso presencial, deve participar de um processo de avaliação socioeconômica e ser classificado como vulnerável socioeconômico. O principal critério para essa classificação é a renda familiar *per capita* não ser superior a um salário-mínimo e meio.

Os programas oferecidos pela Universidade de Brasília são: Bolsa Alimentação (PBA), Auxílio Socioeconômico (PASe), Moradia Estudantil da Graduação (PME-G), Moradia Estudantil da Pós-Graduação, Auxílio Creche, Auxílio Emergencial, Bolsa Permanência do MEC, Vale-Livro e parceria com a UnB Idiomas – programa de extensão da Universidade de Brasília voltado ao ensino

de idiomas para a comunidade do DF (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

As seleções são regidas por resoluções e por editais, que preveem os critérios para participação, tempo máximo de permanência nos programas, condições de desligamento, cronogramas, entre outros.

A Resolução da Reitoria nº 138/2012 estabelece normas gerais para o PBA e apresenta como requisitos para participação no Programa: matrícula em disciplinas nos cursos presenciais, cumprir os prazos dos editais e ser identificado como situação de vulnerabilidade socioeconômica pela análise socioeconômica (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2012). Portanto, é um programa que contempla todos os estudantes que tenham esse perfil e sigam os editais.

Para ser selecionado e participar dos programas (exceto o Auxílio Emergencial) o estudante deve anteriormente já ter uma avaliação socioeconômica concluída, ou seja, já deve ter sido considerado perfil da assistência estudantil e, consequentemente, já ter acesso ao PBA.

O Auxílio Emergencial, por outro lado, é um benefício pontual, é concedida uma única parcela caso o estudante comprove com documentação em entrevista com um assistente social que está passando por uma situação emergencial, inesperada e momentânea que coloca em risco sua permanência na Universidade. Para sua concessão, é necessário que o estudante esteja matriculado no mínimo em 12 créditos, não ter concluído outro curso de graduação enão receber bolsa ou benefício da assistência estudantil. Para a primeira vez que recebe o benefício, o estudante não precisa ter passado pelo processo de avaliação socioeconômica, no entanto, para solicitar outra vez, deve anteriormente se submeter ao processo. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013).

Segundo dados do Relatório de Gestão de 2017 da DDS da Universidade de Brasília (2018), os programas com mais participantes são o PBA, seguido pelo PASe e PME-G. Estes possuem novas vagas limitadas por semestre, mas aquele é universal. Outra diferença significativa entre esses programas é a forma de concessão do benefício, enquanto o primeiro garante uma gratuidade no Restaurante Universitário, o segundo envolve repasse de recursos financeiro ao estudante para minimizar as desigualdades sociais entre os estudantes. Já o

PME-G, apresenta três modalidades: vaga de moradia na Casa do Estudante, concessão de auxílio financeiro de R$ 530 para auxiliar gastos de aluguel e auxílio transporte de R$ 300 para estudantes que residem em cidades de fora do Distrito Federal, mas se deslocam para o DF para irem à universidade.

Pedro Silva (2016) avaliou a importância dos programas de assistência estudantil da UnB junto aos beneficiários, na percepção destes, os programas mais importantes, foram o PASe, o PBA e o PME-G, ou seja, os programas voltados às necessidades mais básicas – alimentação, moradia e necessidades acadêmicas – o que coincide com os programas com mais vagas disponibilizadas pela Universidade. O PBA foi considerado como o de maior qualidade e o PASe como o mais conhecido (SILVA, 2016). Na pesquisa citada, a maioria dos estudantes declarou que a assistência estudantil da UnB não é suficiente para atender as necessidades dos estudantes. Concluiu ainda:

> Em relação ao desempenho no curso, os resultados não sugeriram uma pior performance dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Porém, encontrou relação direta entre dificuldades decorrentes da pior formação no ensino médio, da perda de foco devido à necessidade de trabalhar e da falta de tranquilidade resultante da insuficiência dos programas de assistência estudantil com o pior desempenho acadêmico no curso pelos alunos carentes (SILVA, 2016, p.73).

Queiroz (2015) constatou crescimento em alguns indicadores de evasão de beneficiários da assistência estudantil da UnB, no entanto, considera que o aumento poderia ser ainda mais drástico, caso não existisse o Programa, uma vez que a implementação do REUNI e da Lei das Cotas ampliaram significativamente o acesso de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica à Universidade. Na mesma linha, corroborando com o autor, Neres afirmou:

> As políticas de democratização e ampliação das vagas do ensino superior precisam estar aliadas com políticas de auxílio estudantil, caso contrário o aluno com dificuldades financeiras tende a evadir, e demandam uma preocupação

> ainda maior com a qualidade da formação dos alunos para serem efetivas. Pois, além do aluno incluído possuir menos recursos para investir em formações complementares, provavelmente sua rede de contatos também não é favorável à sua inclusão profissional, deixando-o ainda em desigualdade de condições (NERES, 2015, p. 81).

## 3. Relato de experiência da UnB
## 3.1 Núcleo de Estatística – NEST

A Assistência Estudantil pode ser entendida na UnB de duas formas: específica e ampla. A primeira se refere aos programas oferecidos aos estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, aqueles abarcados pelas definições já citadas do PNAES. Esses programas são conduzidos pela Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS – do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC – da UnB. No entanto, ainda dentro do DAC, existem outras Diretorias que também oferecem programas aos estudantes da Universidade, independente da questão econômica. Neste contexto é apresentada a definição de Assistência Estudantil de forma ampla: estudantes atendidos pelos programas oferecidos pelo Decanato de Assuntos Comunitários e pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH) – que até 2022 fazia parte do DAC com o nome de Diretoria da Diversidade.

A fim de centralizar o acompanhamento dos estudantes atendidos por todos esses programas foi criado em janeiro de 2022 o Núcleo de Estatística do Decanato de Assuntos Comunitários - NEST/DAC, sob presidência do Decano do DAC e coordenação técnica do Estatístico da DDS. A composição do Núcleo conta ainda com um representante de cada Diretoria do DAC, do Gabinete do DAC e da SDH. A finalidade do Núcleo é dar transparência às aplicações de recursos e implementar ações e programa com o os objetivos de analisar diagnósticos, realizar pesquisas e levantamentos, apresentar dados, construir indicadores de monitoramento e planejamentos, atender demandas de dados, elaborar relatórios, entre outros.

Um dos desafios que o NEST se deparou foi com a diferença de conhecimento técnico acerca de avaliação e monitoramento de políticas públicas dos seus membros. Os representantes das Diretorias eram de áreas do conhecimento bem diferentes, portanto, foi realizado um trabalho de capacitação da equipe e padronização de entendimento ao longo das reuniões semanais durante o ano de 2022, para que juntos, pudessem desenvolver a própria metodologia que refletisse as realidades específicas de cada unidade e para que todos conhecessem os programas e as atividades de todos.

## 3.1.1 Composição do Núcleo e programas oferecidos por Unidade

1. Decanato de Assuntos Comunitários - DAC
2. Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS

A DDS, responsável pela execução de quase toda a totalidade dos recursos da assistência estudantil, tem como principal objetivo, promover assistência estudantil como direito de cidadania a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de programas, projetos e ações de incentivo à permanência e conclusão do ensino superior com sucesso.

**Seus programas para estudantes da Graduação são:**

2.1. Programa Alimentação
2.2. Programa Auxílio Socioeconômico (PASe)
2.3. Programa Moradia Estudantil (Graduação – vaga e pecúnia – e Pós-Graduação – vaga)
2.4. Programa Auxílio Transporte
2.5. Programa Auxílio Creche
2.6. Programa Inclusão Digital
2.7. Auxílio Emergencial

Há ainda um programa existente em parceria com órgão externo à Universidade. Cabendo à DDS, a execução conforme determinada pelos documentos do Ministério da Educação:

2.8.Programa Bolsa Permanência do MEC (pago pelo MEC via FNDE) A DDS ainda executa um serviço de cooperação com a Editora UnB e com o UnB Idiomas os quais traduzem- se em duas ações, submetidas aos regramentos das instituições responsáveis:

2.9. Programa Vale-livro (desconto fornecido pela Editora UnB)

2.10. UnB Idiomas (bolsa de estudos fornecidas pelo UnB Idiomas) Por fim, a DDS oferece ainda programas temporários quando recebe recursos financeiros de emendas parlamentares:

2.11. Auxílio Emergencial de Apoio Socioeconômico - E-PASe

2.12. Auxílio Creche Emergencial – E-Creche

2.13. Auxílio de Apoio à Saúde Mental

2.14. Auxílio Apoio a estudantes Indígenas, Quilombolas e outros

3. **Diretoria do Restaurante Universitário - DRU**

A DRU tem como objetivo fornecer refeições econômicas, nutricionalmente adequadas e saudáveis, que atendam às recomendações do Guia Alimentar para a População Brasileira do Ministério da Saúde, em ambiente confortável e agradável e de apoio a manifestações artísticas e culturalmente diversas, em consonância ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e executa o programa de alimentação do DAC.

4. **Diretoria de Esporte, Arte e Cultura – DEAC**

A DEAC tem por objetivo promover a integração da comunidade universitária por meio do esporte, do lazer e de ações culturais.

4.1. Auxílio Viagem Individual para eventos esportivos

4.2. Participação em competições esportivas intracampus para estudantes

4.3. Bolsa Atleta

4.4. Bolsa para atuação nos projetos da COC

5. **Diretoria de Acessibilidade - DACES**

A Diretoria de Acessibilidade do Decanato de Assuntos Comunitários (DACES/DAC) tem como objetivo garantir e promover a acessibilidade como uma política transversal na UnB, de forma a ampliar condições de acesso, acessibilidade, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência e/ou necessidade educacional específica. As ações e programas vinculados aos recursos do Programa Incluir (Ação 4002) são:

5.1. Programa de Tutoria para Acessibilidade.

5.2. Produção de materiais em formato acessível.

5.3. Ledores/transcritores.

5.4. Auxílio para a promoção da acessibilidade no retorno das atividades acadêmicas presenciais.

5.5. Seleção de bolsistas para promoção de acessibilidade pedagógica para os estudantes atendidos pela DACES/DAC. Outras ações de assistência estudantil não cobertas pelo Incluir são:

5.6. Acolhimento.

5.7. Prioridade de matrícula.

5.8. Laboratório de informática.

5.9. Transporte no campus.

6. **Diretoria de Atenção à Saúde Universitária - DASU**

A Diretoria tem como missão a coordenação de políticas e estratégias de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária. Realiza ações de prevenção, promoção da saúde, educação, atenção psicossocial e vigilância em saúde. A atuação da DASU é intersetorial, visando à elaboração conjunta de boas práticas, a construção de redes de cuidado e a implementação dos princípios de uma Universidade Promotora de Saúde (UPS).

6. 1 Programa de Saúde Mental Emergencial (PROSAM).

7. **Secretaria de Direitos Humanos – SDH**

A Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília (SDH/UnB) é responsável por implantar e zelar pela Política de Direitos Humanos da ins-

tituição e, assim, promover um ambiente universitário baseado nos valores da ética, justiça, liberdade, solidariedade, igualdade, equidade, acessibilidade, inclusão e tolerância.

A SDH atua com os seguintes programas, oriundos do recurso PNAES:

7.1. Programa de Atenção à Diversidade – PADIV.

7.2. Programa AFROATITUDE.

7.3. Auxílio emergencial indígena.

## 3.2 Avaliação e Monitoramento

Os trabalhos do NEST responderam diretamente o Decreto do PNAES, que determina que as IFES devem estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES (BRASIL, 2010). Para tanto, foi proposta dentro do Núcleo, a construção de indicadores da Assistência Estudantil para que não só os investimentos financeiros possam ser acompanhados, mas também os reflexos desses investimentos nos estudantes beneficiados. De forma que possa ser avaliada continuamente a Assistência Estudantil da Universidade de Brasília tanto em sua forma ampla quanto de maneira desagregada – os programas individualmente, analisando inclusive suas especificidades.

Como documento de referência, partiu-se do Guia Referencial para construção e análise de indicadores (LEANDRO OLIVEIRA BAHIA, 2021) da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). O Guia apresenta que indicadores são instrumentos para identificar e mensurar ações ou omissões do Estado, traduzindo a realidade de forma mensurável para observação e avaliação. Portanto, neste caso específico, os indicadores podem medir de forma quantitativa a abrangência da Assistência Estudantil na UnB, apresentando os dados para monitoramento, avaliação, planejamento, e para subsidiar uma análise crítica da utilização dos recursos públicos destinados à Universidade.

Bahia (2021) define como Sistema de Medição de Desempenho (SMD) o conjunto de indicadores organizados em rede com uma relação de causa e efeito entre si, relacionados aos objetivos da política, e sugere um número limitado

de indicadores para favorecer o essencial: para setores estratégicos, um máximo de nove, para intermediários, no máximo sete e para setores operacionais, até cinco indicadores. Portanto, para o SMD do DAC/NEST, foram definidos um máximo de nove indicadores, relacionados aos objetivos do PNAES.

Bahia (2021) apresentou dez atributos que os indicadores devem possuir: utilidade, representatividade, confiabilidade tanto de fonte quanto metodológica, disponibilidade, economicidade, simplicidade de comunicação, estabilidade, tempestividade e sensibilidade. Esses atributos garantem que os indicadores a serem calculados atinjam os objetivos e não demandem recursos que não retornem em utilidade prática para a gestão.

Com a aplicação do método para a realidade da UnB, também visou-se definir indicadores que pudessem ser comparados com outras IFES – caso adotem a mesma metodologia – e que compusessem uma série histórica, a fim de acompanhar a efetividade das intervenções nos programas ao longo do tempo.

## 3.3 Dez passos para construção dos Indicadores

Para a construção dos indicadores, é necessário partir dos objetivos a serem alcançados. Portanto, partiu-se de algumas reflexões apresentadas ao grupo de trabalho, a pergunta fundamental é: Quais objetivos a assistência estudantil deve atingir? A partir dos efeitos que devem ser produzidos pela assistência, os indicadores deveriam ser propostos.

As etapas para a construção de indicadores segundo o Guia (BAHIA, 2021) são as seguintes:

1. Sondagem e pré-diagnóstico: levantar informações gerais sobre a situação a se modificar e a relevância de se atuar sobre ela.

Nesta etapa os membros do Núcleo apresentaram as definições e objetivos de suas Diretorias e de seus programas, bem como o operacional (se a seleção é por meio de edital, quais são as finalidades, os objetivos, público-alvo, tem-

po de permanência, entre outros), para a padronização do conhecimento das realidades individuais das unidades.

2. Identificação do objetivo da mensuração: estabelecer o ponto de partida, a base de comparação para estabelecer metas e acompanhar para verificar se foram alcançadas.

No segundo passo, foram definidos os quatro objetivos do Decreto do PNAES (citados acima) como os objetivos norteadores dos indicadores, para estabelecimento das metas, por serem considerados estratégicos, essenciais e fundamentais para a Assistência Estudantil.

3. Estabelecimento de indicadores: conforme subsídios obtidos no passo anterior, os indicadores devem ser especificados por meio de métricas, estatísticas, como porcentagem, média, número bruto, proporção e índice.

Neste passo, construído de maneira colaborativa, cada membro apresentou os indicadores que julgava adequados e cada proposta foi discutida tanto dentro do campo teórico apresentado pelo Guia quanto no campo prático da vivência da Unidade. Na seção seguinte, serão apresentados os indicadores adotados pelo Núcleo.

As recomendações do Guia utilizadas como critérios para a escolha da adoção dos indicadores propostos se relacionavam sobretudo com relevância, clareza, representatividade, confiabilidade, comparabilidade e custo-benefício (BAHIA, 2021).

4. Validação preliminar dos indicadores com as partes interessadas: apresentação simples e compreensível dos principais indicadores aos interessados. O processo de validação é conduzido em paralelo à análise dos critérios de avaliação do indicador (terceiro passo). A relevância desta etapa é a visão global da organização quanto aos indicadores selecionados, a fim de mantê-los, alterá-los ou excluí-los.

Para a Validação Preliminar, foi definida que a visão global da organização poderia ser obtida a partir de consulta à Câmara de Assuntos Comunitários da UnB (CAC/UnB) - instância consultiva e deliberativa do DAC, composta por representantes docentes, discentes, técnicos administrativos, representante do Restaurante Universitário e representante da Prefeitura do Campus. Portanto,

por sua composição tão diversificada, mostrou-se um ideal corpo técnico para a etapa de validação preliminar dos objetivos e indicadores adotados pelo NEST. A CAC aprovou as propostas apresentadas.

5. Construção de fórmulas: uma vez definido o conjunto de indicadores, inicia-se a etapa de construção de fórmulas e estabelecimentos de metas e notas. A fórmula é como pode ser calculado o indicador. Recomenda-se evitar fórmulas de alta complexidade ou que não respondam às questões. Deve ser de fácil compreensão e não envolver dificuldades de cálculo ou uso, para ser facilmente comparável com valores predeterminados, posteriores ou anteriores, para apoiar o processo decisório. Nesta etapa deve-se identificar o comportamento do indicador e a origem dos dados a serem extraídos – importante direcionador para a definição de metas.

Após a validação preliminar, o Núcleo se voltou a construção das fórmulas dos indicadores validados, que também serão apresentados com os indicadores na próxima sessão. Neste passo, também foi definido o marco temporal para o início do acompanhamento, definição de acompanhamento por semestre letivo (que não coincide com a definição de semestre como seis meses do ano).

6. Estabelecimento de metas: a meta é a expressão numérica que representa o estado futuro de desempenho desejado, têm como objetivo serem suficientes para assegurar a efetiva implementação da estratégia, possuem finalidade, valor e prazo. As metas devem ser **alcançáveis**, **desafiadoras**, **diretas**, **negociáveis**, **fundamentadas em séries históricas, tendências e benchmark.** Além do histórico da própria organização, recomenda-se buscar *benchmarks* pertinentes quando tratar de indicadores consagrados e de ampla utilização, para fornecer o entendimento da posição relativa da unidade de análise em relação a outras experiências, melhorar o entendimento de desempenhos e fornecer subsídios para o preciso estabelecimento de metas para direcionar melhorias e mudanças significativas.

Para estabelecer metas, é necessário partir de algo conhecido. Quando não há um benchmark conhecido, ou um valor ideal, deve-se conhecer a realidade já experimentada. Portanto, foram coletados os dados do 1º semestre letivo de 2022 e a partir deles, foram calculados os indicadores já definidos para

aquele semestre. Em seguida, foram realizadas discussões acerca dos valores encontrados, identificados pontos de reflexão sobre cada valor encontrado, as consequências do retorno pós-pandemia e como essas afetariam os dados, e a partir disso, foram estabelecidas as metas para o próximo semestre.

7. Definição de responsáveis: indicação do responsável pela geração e divulgação dos resultados obtidos de cada indicador. Indicadores sem responsáveis pela coleta e acompanhamento não são avaliados e se tornam sem utilidade. Após a definição do responsável, é definida a periodicidade temporal (mensal, semestral, anual).

Para o cálculo dos indicadores, diferentes atores participam do processo. Definiu-se que uma semana após o término de cada semestre letivo, o membro de cada unidade deve encaminhar para a Coordenação do NEST uma planilha contendo a relação de beneficiários com nome, CPF e matrícula para cada Programa, além do total de inscritos, desclassificados, selecionados e lista de espera das seleções que ocorreram naquele semestre.

A Coordenação é responsável por agregar todos os beneficiários em uma lista única, para enviar para a Secretaria de Tecnologia da Informação - STI, a fim de obter todas as informações necessárias para o cálculo dos indicadores.

A Secretaria de Assuntos Acadêmicos - SAA, o Decanato de Extensão - DEX e o Decanato de Graduação - DEG - também são atores participantes do processo, responsáveis pelo envio do tempo médio de diplomação por curso e relação de estudantes participantes de Programas de Extensão e Programas de Iniciação Científica.

8. Definição da forma de coleta: a sistemática determina os requisitos para o levantamento de informações. É uma etapa complexa, uma vez que há necessidade de coletar dados acessíveis, confiáveis e de qualidade. A identificação dos dados varia de acordo com o tempo e os recursos disponíveis. Após definido o método de coleta, é necessária a validação final dos indicadores pelas partes interessadas.

Este passo foi definido concomitantemente com o anterior (passo 7 - Definição de responsáveis) e juntos formaram a base para a coleta de dados para o cálculo necessário para a definição do passo 6 (metas). Portanto, por

sua natureza dinâmica, apesar de todos os passos terem sido seguidos, não obedeceram fixamente a ordem apresentada no Guia.

9. Validação final com as partes interessadas: a ponderação e validação final com os interessados são fundamentais para o sistema de indicadores relevantes e legítimo, assegurando a visão global e representativo do desempenho. Nesta etapa é necessário retornar aos critérios do 3º passo.

Para a validação final, os trabalhos retornaram à CAC mas, dessa vez, não em forma de apresentação para os membros, e sim como um relatório completo encaminhado ao relator na Câmara. O relator indicado foi o professor do Departamento de Estatística, indicado pelo Instituto de Exatas. A metodologia foi aprovada por unanimidade.

10. Mensuração do desempenho: deve ser uma atividade rotineira. A mensuração do desempenho é iniciada com a coleta de dados e o cálculo do indicador de acordo com a fórmula definida. É extremamente importante que a organização tenha um processo formal para que o SMD seja monitorado na frequência necessária à tomada de decisão.

O NEST é um núcleo permanente e a avaliação é uma atividade considerada rotineira para o Núcleo. A metodologia também, mas pode ser aprimorada continuamente, desde que não perca a sua finalidade original. Dessa forma, a mensuração do desempenho passou a ser contínua, avaliada e acompanhada semestralmente.

## 3.4 Indicadores e fórmulas

1. Partindo dos objetivos do PNAES, foram desenvolvidos oito indicadores para a avaliação da assistência estudantil que serão apresentados a seguir:

Indicador de Diplomação (ID): Percentual de estudantes formados entre os que foram desligados da Universidade no semestre. Entende-se como formados aqueles que apresentaram status concluído ou integralização de discente no SIGAA, e os demais são todas as outras formas de desligamento (voluntárias ou não).

$$ID = \frac{Diplomados}{Egressos} \times 100\%$$

2. Indicador de IRA igual ou superior a 3 (II): Percentual de estudantes com Índice de Rendimento Acadêmico igual ou superior a 3,0 entre o total de estudantes contemplados pela assistência estudantil. Também relacionado ao objetivo II do PNAES, este indicador relaciona-se com a avaliação da permanência do estudante assistido na Universidade. O IRA é uma informação acadêmica, um índice que varia de 0 a 5, o referencial 3 foi adotado por ser o mesmo utilizado em outras áreas da UnB por exemplo, como condição necessária para o estudante participar de programas e projetos extracurriculares.

$$II = \frac{Estudantes\ \ atendidos\ \ com\ \ IRA \geq 3}{Total\ \ de\ \ estudantes\ \ atendidos} \times 100\%$$

3. Indicador de atendidos participantes de projetos ou programas (IP): Entre o total de estudantes participantes de Projetos de Iniciação Científica ou Programa de Extensão (chamados aqui de participantes de programas acadêmicos), o percentual de estudantes que é da assistência estudantil.

$$IP = \frac{Estudantes\ participantes\ de\ programas\ acadêmicos\ E\ da\ assistência}{Total\ de\ estudantes\ de\ Programas\ Acadêmicos} \times 100\%$$

4. Indicador de Tempo de Conclusão (ITC): Este indicador é restrito aos diplomados, uma vez que é calculado o tempo que levaram para concluir a graduação (em semestres), dividido pelo tempo médio de conclusão do respec-

tivo curso, encontrando o tempo de conclusão em relação a seu curso. Por fim, é calculada a média entre todos. O indicador mostra a relação entre o tempo que o estudante da assistência levou para concluir e o tempo do total de estudantes de mesmo curso.

$$ITC = Média\left( \frac{tC_{AE}}{tC_{Curso}} \right)$$

5. Indicador de Demanda Reprimida (IDR): Percentual de estudantes não contemplados por falta de vaga em relação a todos os estudantes classificados como perfil para o respectivo programa na seleção, no semestre observado.

$$IDR = \frac{Estudantes\ em\ lista\ de\ espera}{Estudantes\ selecionados + Estudantes\ em\ lista\ de\ espera}$$

6. Indicador de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS): Percentual de estudantes participantes do programa que eram caracterizados como situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de avaliação socioeconômica na Diretoria de Desenvolvimento Social.

$$IVS = \frac{Estudantes\ com\ avaliação\ socioeconômica\ e\ beneficiários}{Estudantes\ beneficiários} \times 100\%$$

7. Indicador de Retenção dos estudantes da assistência estudantil (IR): percentual de estudantes ativos que ultrapassaram dois semestres além do tempo médio do curso entre o total de beneficiários da assistência estudantil.

$$IR = \frac{Beneficiários\ ativos\ que\ ultrapassaram\ 2\ semestres}{Estudantes\ beneficiários} \times 100\%$$

8. Indicador de Evasão (IE): foi definido pelo Núcleo e referendado na CAC que a fórmula de cálculo para o Indicador de Evasão será a mesma adotada pela Universidade. Há uma comissão instituída desenvolvendo este trabalho no Decanato de Planejamento e Orçamento. Entende-se que o ideal é usar a mesma memória de cálculo, sobretudo, a fim de comparações do comportamento da evasão entre os beneficiários da assistência estudantil e àquela a ser observada de forma geral na Universidade.

## 3.5 Análises preliminares

Os dados referentes aos semestres letivos de 2022 foram coletados com a finalidade de construir a metodologia, no entanto, a partir das informações obtidas deles, alguns destaques já puderam ser observados. A Tabela 1, a seguir, apresenta os indicadores calculados para o segundo semestre de 2022 dos programas oferecidos da Diretoria de Desenvolvimento Social – voltados ao público em situação de vulnerabilidade Socioeconômica.

**Tabela 1.** Indicadores da Assistência Estudantil da DDS, 2022.2

| Programas | Indicadores | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **ID** | **IR** | **IR*** | **II** | **IP** | **ITC** | **DR** | **IVS** |
| **Geral - DDS** | **71%** | **11%** | **1,3%** | **82%** | **17%** | **1,25** | **-** | **93%** |
| Auxílio Moradia | 77% | 18% | 2,2% | 80% | 4,3% | 1,30 | 0% | 100% |
| Moradia na CEU | 85% | 7% | 0,6% | 86% | 2,1% | 1,17 | - | 100% |
| Auxílio Socioeconômico | 73% | 16% | 1,2% | 85% | 13,4% | 1,25 | 4% | 100% |
| Auxílio Creche | 33% | 9% | 3,7% | 70% | 0,2% | 1,30 | 53% | 100% |
| Auxílio Transporte | 93% | 10% | 0,7% | 88% | 0,7% | 1,16 | 0% | 100% |
| Auxílio Emergencial | - | 5% | 0% | 33% | 0% | - | 0% | 90% |
| Vale Livro | - | 11% | 0% | 100% | 0,1% | - | 0% | 100% |
| Bolsa Permanência do MEC | 16% | 2% | 0% | 71% | 0,8% | 1,12 | - | 86% |
| Inclusão Digital | 29% | 1% | 0% | 80% | 1,1% | 0,80 | 8% | 80% |
| Aux. Emerg. de Apoio Socioeconômico | 67% | 10% | 1,7% | 78% | 1,1% | 1,21 | - | 79% |
| Auxílio Creche Emergencial | 67% | 16% | 2,6% | 68% | 0,1% | 1,37 | - | 97% |
| Auxílio de Apoio à Saúde Mental | 92% | 19% | 2,1% | 84% | 3,0% | 1,37 | - | 94% |
| Aux. Apoio a Indígenas e Quilombolas | 65% | 20% | 1,3% | 75% | 0,2% | 1,31 | - | 56% |

*Fonte: Elaboração própria com dados da DDS*

**Legenda:**
ID: Indicador de Diplomação
IR: Indicador de Retenção
IR*: Indicador de Retenção com descontos de semestre da pandemia
II: Indicador de IRA Igual ou Superior a 3,0
IP: Indicador de Participantes em Projetos e Programas
ITC: Indicador de Tempo de Conclusão

Conforme apresentado na Tabela 1, percebe-se que mais de 70% dos estudantes da assistência estudantil, participantes dos Programas da DDS, que se desligaram da Universidade no 2022/2 se diplomaram. Para esse indicador, chamam atenção o Programa Moradia Estudantil na modalidade vaga na CEU (85% de diplomados), o Transporte (93%) e o Auxílio Saúde Mental (92%). Por outro lado, os Programas Auxílio Creche, Inclusão Digital e, sobretudo, o Bolsa Permanência do MEC apresentaram as menores taxas de diplomação entre os egressos: 33%, 29% e 16%, respectivamente.

O Indicador de Retenção foi apresentado de duas formas: o percentual de estudantes ativos que ultrapassaram dois semestres do tempo regular do curso (IR) e o percentual de estudantes que ultrapassaram os dois mais cinco semestres (IR*) - os cinco semestres ocorridos durante a pandemia serão descontados da contagem para desligamento por tempo de permanência, conforme Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB.

Em geral, 11% dos estudantes ativos participantes dos programas da DDS já ultrapassaram os dois semestres além do tempo regular de seus cursos, no entanto, com os descontos da pandemia, esse percentual cai para 1,3%. Os dois programas que apresentaram maiores retenções foram os programas temporários de Apoio a Indígenas e Quilombolas (20%) e de Saúde Mental (19%). Com os descontos, os Programas que apresentaram maior retenção foram o Auxílio Creche (3,7%) e o Creche Emergencial (2,6%).

Apresentaram IRA igual ou superior a 3, 82% dos estudantes participantes da Assistência Estudantil da DDS. Todos os estudantes que participaram do Programa Vale-Livro (programa que o estudante retira na DDS vales de desconto para compras de livros da Editora UnB), 88% dos beneficiários do Transporte e 86% dos moradores da CEU apresentaram IRA igual ou maior que 3. Os Programas que apresentaram menores percentuais foram o Auxílio Emergencial (33%), Creche Emergencial (68%) e Auxílio Creche (70%).

Entre os estudantes que participaram de Programa de Extensão ou Projetos de Iniciação Científica, 17% eram da Assistência Estudantil da DDS, sendo mais de 13% participantes do Auxílio Socioeconômico. Aqui, cabe acrescentar que – apesar de não constar na Tabela 1 – a análise de percentual de estudantes

da assistência que participaram de Extensão ou Iniciação Científica, aponta que 11% do público da DDS também participou dessas atividades acadêmicas, na análise por programa, chamam a atenção o Saúde Mental e o Vale-livro que apresentaram 22% dos beneficiários nessas atividades acadêmicas.

O ITC apresentou que em geral, os estudantes que se diplomaram em 2022/2, participantes dos programas da DDS levaram 25% a mais que o tempo dos demais de mesmos cursos para se formar. Considerando os dois semestres além do tempo regular que os estudantes da assistência têm para permanecer nos programas e que o tempo regular da maioria dos cursos varia entre 8 e 10 semestres, esperava-se mesmo um percentual entre 20 e 25% além do tempo médio dos cursos. Os programas Saúde Mental e Creche Emergencial apresentaram maiores taxas: 37% além do tempo médio dos cursos. O Programa Inclusão Digital apresentou um indicador 0,8, ou seja, 20% a menos que o tempo médio dos cursos dos beneficiários do Programa.

O Indicador de Demanda Reprimida não é calculado no geral da DDS pois sua interpretação não faria sentido na análise generalizada. Ele só é calculado para os programas que apresentaram entradas de novos estudantes no semestre. O Auxílio Moradia na modalidade pecúnia e o Transporte atenderam toda a demanda, o Programa Vale-Livro e o Auxílio Emergencial sempre atendem toda a demanda, visto que não possuem limitação de vaga – todo estudante que segue os requisitos do programa é contemplado. Os demais programas não disponibilizaram novas vagas no 2022/2.

Por fim, o Indicador de Vulnerabilidade Socioeconômica aponta o percentual de estudantes beneficiários do Programa que passaram por avaliação socioeconômica e foram considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica: 93% dos estudantes atendidos pela DDS no 2022/2. Entre os programas regulares, o indicador foi de 100%, já que esse é um dos critérios para participar desses programas. Entre os temporários, o Programa que registrou um menor percentual de estudantes avaliados foi o Auxílio Indígena e Quilombola: 56%.

## 3. Considerações finais

A política pública de Assistência Estudantil se mostra cada vez mais relevante para a democratização do ensino superior e para a inclusão social por meio da educação, conforme preconiza o PNAES. Para sua efetivação, o monitoramento e a avaliação da política precisam ser contínuos e permanentes.

O primeiro valor da aplicação da metodologia apresentada é poder mensurar se os objetivos para os quais a política foi desenhada estão sendo alcançados. Por conseguinte, será construída uma série histórica desses indicadores, o que poderá mostrar tendências, avanços, dificuldades dentro de cada programa da assistência estudantil e o desempenho de cada um, com todas as suas peculiaridades em relação aos demais.

A metodologia pode ainda ser apresentada para outras Instituições Federais de Ensino Superior, e caso seja adotada também em outras instituições, poderá colaborar com maior integração e trocas de experiências para que as boas práticas identificadas possam ser difundidas, promovendo assim uma assistência estudantil mais eficiente e mais eficaz.

Os dados utilizados para validar o método já trouxeram informações interessantes, sinalizam, por exemplo, que o Programa Auxílio Creche, que em sua concepção é tão relevante, precisa ser acompanhado com maior proximidade, uma vez que apresentou a menor diplomação, um dos menores percentuais de IRA maior ou igual a 3, a maior retenção na Universidade considerando os descontos da pandemia, um tempo de conclusão maior que a média geral dos demais programas e a maior demanda reprimida. Ou seja, se a situação dos estudantes do Creche em relação a dos demais programas está pior, infere-se que as condições daqueles 53% que ficaram em demanda reprimida (não selecionados apenas por falta de vagas) são ainda mais alarmantes.

Informações como essas – ainda em fase tão inicial, obtidas por meio desse processo de monitoramento e avaliação, são muito valiosas para a gestão e certamente levam a outro nível a capacidade de alcançar os objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

# Referências

ARAÚJO, J. O. O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. 2003. 232 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9984/1/arquivo9304_1.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

ASSIS, A.C.L. et al. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p.125-146, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125/26220>. Acesso em: 01 mar. 2019.

AVDIC, D.; GARTELL, M. Working while studying? Student aid design and socioeconomic achievement disparities in higher education. Labour Economics, Elsevier, vol. 33(C), p. 26-40, abr. 2015. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/article/eeelabeco/v_3a33_3ay_3a2015_3ai_3ac_3ap_3a2640.ht m>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BAHIA, L. O. Guia referencial para construção e análise de indicadores. a. -- Brasília: Enap, 2021. 43 p. Disponível em: < https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6154/1/GR%20Construindo%20e%20Analisando %20Indicadores%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BOATMAN, A.; LONG, B.T.Does Financial Aid Impact College Student Engagement?Research in Higher Education,v. 57 (6), p.653-681,set. 2016. Disponível em: <https://link-springer-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s11162-015-9402-y>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 05/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Decreto nº 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 20/07/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 01 mar. 2019.

Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 30/08/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRITO, L. S.; BARBOSA, A. Programa de Auxílio Moradia em uma Unidade Acadêmica de uma Universidade de Pernambuco: uma avaliação na perspectiva dos (as) discentes beneficiados. Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.125-145, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9989>. Acesso em: 03 abr. 2019.

DEARDEN, L.; FITZSIMONS, E.; WYNESS, G. Money for nothing:Estimating the impact of student aid on participation in higher education. Economics of Education Review. v. 43. p.6678, dez. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775714000910>. Acesso em: 03 abr. 2019.

DUTRA, N. G. R., SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Ensaio - avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.25, n.94, p.148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

DYE, Thomas. Understanding Public Policy. Englewood Cliffs/NJ, Prentice-Hall, 1972. FERRAREZI, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E. J., FERRAREZI, E. (Org.). Políticas Públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.

GOLDRICK-RAB, S. et al. Reducing Income Inequality in Educational Attainment: Experimental Evidence on the Impact of Financial Aid on College Completion. American Journal of Sociology, Chicago, v.121, n.6, maio . p.1762-1817. Disponível em: <https://hope4college.com/wp-content/uploads/2018/09/Goldrick-Rab-etal-Reducing-IncomeInequality-in-Educational-Attainment.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

LEITÃO FERREIRA, J. M.; DOS SANTOS, C. P. C. Bolsas para estudantes universitários: quadros conceituais, finalidades e processos decisórios para o Serviço Social. Cuadernos de Trabajo Social,[S.l], v.30,n.2, p.463-475. 2017. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/53269/51182>. Acesso em: 03 abr. 2019.

LIMA, M. C. N.; MELO, M. C. O. L. Programa Nacional de Assistencia Estudantil: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública. Revista Meta: Avaliação,[S.l], v.8, n.23, p.216-247, ago. 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/990>. Acesso em: 31 mar. 2019.

LIMA, W. A. S.; FERREIRA, L. C. Mapeamento e avaliação das políticas públicas de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras. Revista Meta: Avaliação, [S.l], v.8, n.22, p.116-148, maio 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/870>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOKATE, K. M. Convirtiendo el "monstruo" en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. Revista do Serviço Público, Brasília, v.53, n.1, p.89-131, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1964/1/2002%20Vol.53%2cn.1%20Mokate.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MORGAN, B. F. A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Lei Orçamentária Anual, 2017. Volume II. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentosanuais/orcamento-anual-de-2017#LOA2017>. Acesso em: 20 mar. 2019.

NERES, I. V. Comparação do perfil e da situação entre o aluno evadido e o egresso da Faculdade UnB de Planaltina – FUP. 2015. xi, 93 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19476> Acesso em: 22 mar. 2019.

QUEIROZ, M.A. O Programa Nacional de Assistência Estudantil: O caso da Universidade de Brasília. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/handle/10482/18619>. Acesso em: 21 jan. 2020.

REIS, E. M. C.; GONÇALVES, A. O. Programa de promoção à permanência: perfil dos discentes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília. Holos, [S.l], v.3, p.379-394, set. 2018.Disponível em:<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4044>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?.Tempo soc., São Paulo, v.30, n.2, p.219-253, set. 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702018000200219&lng =en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SILVA, P. S. Avaliação e Importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília - UnB. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21474/1/2016_PedroVieiradaSilva.pdf> Acesso em: 21 jan. 2020.

TREVISAN, A. P., VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v.42, n.3, p.529-550, maio/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução da Reitoria nº 138/2012. Estabelece normas gerais para o Programa Bolsa Alimentação. Boletim de atos oficiais da UnB. Brasília, DF, 13 nov. 2012. Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/5---Regulamentaes-UnB---Resoluo-da-Reitoria-n.-0138_2012-Programa-Bolsa-Alimentao.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Resolução da Reitoria nº 109/2013. Dispõe sobre a concessão do Auxílio Emergencial na Universidade de Brasília. Boletim de atos oficiais da UnB. Brasília, DF, 18 out. 2013. Disponível em: < http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/9---Regulamentaes-UnB--Resoluo-da-Reitoria-n.-0109_2013-Concesso-do-Auxlio-Emergencial-- UnB.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Relatório de Gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB de 2016 e 2017. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/images/DocumentosDDS/Relatrio_de_Gesto_da_DDS_- _2016_e_2017.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Ensino Em Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p.599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em 01 mar. 2019.

# Capítulo 3

## O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O CASO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Mendel de Almeida Queiroz[5]

**RESUMO:** O capítulo analisa o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) partir da experiência da Universidade de Brasília (UnB), destacando sua contribuição para a permanência e conclusão do curso por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Fundamentado principalmente na Teoria do Capital Humano, o estudo compreende a educação superior como investimento capaz de ampliar conhecimentos, qualificação profissional, produtividade e possibilidades de mobilidade social. Nesse contexto, a assistência estudantil é apresentada como mecanismo estatal que reduz barreiras econômicas à continuidade dos estudos e contribui para a formação de capital humano e para o desenvolvimento econômico. A análise da atuação da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e de seus programas evidencia a importância das ações de apoio financeiro, alimentação e moradia para reduzir riscos de abandono e favorecer a diplomação.

5 Administrador público federal lotado na Diretoria de Desenvolvimento Social da Universidade de Brasília. Mestre em Gestão Econômica de Finanças Públicas e Especialista em Gestão Universitária pela Universidade de Brasília. É membro pesquisador no projeto Retenção no Ensino Superior: os desafios da política de assistência estudantil para a permanência e diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. ORCID: 0009-0007-2979-9441. E-mail: queiroz.mendel@unb.br

**Palavras-chave:** Assistência Estudantil; PNAES; Permanência Estudantil; Vulnerabilidade Socioeconômica; Capital Humano.

## 1. Introdução

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem a finalidade de ampliar as condições de permanência de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e promover a inclusão social por meio da educação.

A Assistência Estudantil superior é um conjunto de programas e mecanismos de estímulos à permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes que se encontram em vulnerabilidades socioeconômicas. Este tem a finalidade de promover a justiça social e dar igualdade de condições de estudos a todos os estudantes.

A União foi o principal financiador do Ensino Superior público brasileiro. E a fim de propiciar o aumento da oferta de vagas neste modal de ensino, foi criado, em 2007, o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Com o advento deste, o PNAES foi implementando por meio da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC), tornando-se política governamental por meio do Decreto Presidencial nº 7.234/2010. O Estado, como ente de democratização e socialização dos indivíduos desfavorecidos economicamente, promulgou a Lei nº 12.711/2012, que dispõe 50% das vagas das IFES para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas.

A tentativa de democratização do Ensino Superior no Brasil levou ao Estado novos desafios, como, por exemplo, o de ofertar as condições necessárias para a conclusão do curso aos estudantes acometidos por vulnerabilidades socioeconômicas. Neste sentido, o PNAES foi o instrumento facilitador para que estes permanecessem nas universidades e concluíssem seus cursos, minimizando, assim, a evasão no Ensino Superior público federal.

Veloso (apud BACHA; SCHAWARTZMAN; MEDICI, 2011) disse que os programas bem-sucedidos de intervenção educacional em ambientes socioeconômicos desfavoráveis possuem externalidades positivas superiores aos

custos. Neste sentido, o capital humano é extremamente relevante, o que caracteriza a educação como um investimento e que provoca impactos positivos na economia brasileira, além de minimizar as desigualdades sociais existentes no país. A formação de capital humano, em especial, dos estudantes assistidos, pode promover a ascensão social destes, contribuindo para o fortalecimento do crescimento nacional, sobretudo, se os referidos discentes forem direcionados às áreas consideradas estratégicas pela Pesquisa Industrial de Inovação Tecnológica (PINTEC) para o desenvolvimento do país.

Diante do exposto, indagou-se como o PNAES poderia contribuir para a diplomação de grau dos estudantes que participam dos programas da Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários (DDS/DAC) da referida Universidade, além de colaborar com a diminuição das desigualdades sociais e o aumento da atividade econômica nacional, a partir da formação de capital humano.

Assim, o presente estudo buscou contribuir e sinalizar para as decisões de políticas públicas no que tange a educação de Ensino Superior público brasileiro para a manutenção de estudantes vulneráveis economicamente, com ênfase no desenvolvimento econômico nacional.

## 2. Capital humano
## 2.1 A importância do capital humano

Para Schultz (1973), entende-se por capital humano o conjunto de capacidade, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho, de modo a produzir valor econômico.

> A capacidade de iniciativa, a competência profissional, a inventividade, a disciplina e o hábito de agir no presente tendo em vista o futuro são fatores de produção pelo menos tão importantes para a criação de riqueza quanto qualquer outro tipo de capital (FONSECA apud MARTINS, 2009, p. 3).

A capacitação de pessoas tem como finalidade fortalecer a vantagem competitiva, tornando-as mais aptas à inovação e produzir com qualidade os produtos e serviços ofertados. Davenport e Prusak (1999) afirmam que o capital humano na forma de conhecimento é um bem intangível e não depreciável, sendo este ilimitado, uma vez que todos os bens e serviços existentes foram criados e inovados por pessoas motivadas em criatividade, habilidade e conhecimento.

Para Chiarini e Viana (2012), o capital humano é um dos principais fatores para o desenvolvimento de uma economia. Por meio do conhecimento, os indivíduos poderão aumentar a capacidade produtiva e colaborar para o desenvolvimento econômico do país e diminuir as desigualdades sociais.

A Teoria do Capital Humano investiga como o conhecimento pode influenciar o crescimento econômico de um país. Esta tem em suas primícias que a educação torna os indivíduos mais produtivos, aumenta suas rendas e colabora para o crescimento econômico nacional.

Os primeiros indícios sobre a responsabilidade do conhecimento para o crescimento de um país surgem com Schutz, em meados de 1960, em um artigo publicado no *The Journal of Political Economy,* onde se versou que a educação é uma forma de investimento, pois, o conhecimento se torna pertencente à pessoa e, portanto, seria uma forma de capital humano – aspecto reforçado por Gary Becker (1962), com o trabalho *Capital Humano,* onde afirma que o conhecimento pode proporcionar bem estar e aumento de renda futuros, enquanto aqueles que não se preocupam com tal modalidade de investimento têm impactos presentes e perdas futuras devidos aos custos da educação.

Para a afirmação da referida teoria, Mincer (1974), responsável pela equação Minceriana, revela que quanto mais anos de escolaridade, maior será a renda do indivíduo, cujo crescimento se dará de forma linear, enquanto a experiência é quadrática, cresce até certo instante e declina com o envelhecimento da pessoa.

De fato, todo investimento possui custo; inclusive, a educação. Para o custo de oportunidade (trade-*off),* o investidor deverá escolher a opção que lhe será mais benéfica, ou seja, aquela em que os resultados serão melhores que os custos. O custo de oportunidade é o estudo e a criação de capital humano, mas tem-se aí uma menor autonomia financeira por parte do investidor, bem

como a diminuição de suas horas de lazer, pois está dedicando parte do seu tempo e recursos aos estudos, além de diminuir o seu poder de consumo no tempo presente; por outro lado, o não investimento em educação aumentará o poder econômico presente do indivíduo, mas sua renda futura provavelmente estará estagnada. Neste sentido, Schultz (1973) sustenta que o investimento em capital humano é o responsável pelo aumento de renda dos trabalhadores.

A educação pode ser considerada investimento (quando os benefícios veem posteriormente, como, por exemplo, maior produção no trabalho, capacidade intelectual aumentada e alteração positiva no nível de renda) ou consumo (quando a educação é considerada somente despesa social que traz benefícios imediatos sem perspectiva de melhorias futuras) ou os dois aspectos simultaneamente (CUNHA, 2007).

O conhecimento aumenta o nível de bem-estar daquele que se estuda e permeia também este nível para as pessoas que os circulam. O conhecimento promove o crescimento salarial, da produtividade, aumenta a expectativa de vida e reduz o tamanho da família, reduz a mortalidade e diminui o índice de pobreza para o futuro. O investimento na educação facilitará o crescimento socioeconômico e o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* no país (SOARES S., 2006).

De fato, os investimentos em capital humano são estratégicos para o crescimento econômico de um país.

> O nível de capital humano de uma população influencia o sistema econômico de diversas formas, com o aumento da produtividade, dos lucros, do fornecimento de maiores conhecimentos e habilidades, e também por resolver problemas e superar dificuldades regionais, contribuindo com a sociedade de forma individual e coletiva (VIANA, 2010, p. 139).

O capital humano tem-se se tornando cada vez mais fator primordial na determinação de produção de um país. Crawford (1994) sustenta que os países mais bem posicionados em termos econômicos têm como base o desenvolvimento de pessoas.

## 2.2 Taxa Interna de Retorno da Educação

> O nível educacional da população adulta de um país é o resultado de décadas de investimento em educação, da mesma forma que o estoque de capital físico da economia é o resultado de décadas de investimento em máquinas, equipamentos e infraestrutura (IPEA, 2011, p. 6).

A Taxa Interna de Retorno (TIR) é aquela que verifica o custo de capital com o ganho esperado pelo investimento – neste caso, a educação. Tal modelo também é utilizado para medir a transversalidade entre o crescimento econômico e o nível de escolaridade, além de verificar os efeitos sobre a desigualdade (MINCER, 1974).

A determinação individual para se investir em estudos no Brasil ainda é pequena, principalmente se o indivíduo possui baixa escolaridade, uma vez que o retorno do investimento pode demorar e diminuir substancialmente o seu bem estar durante aquele período. Nos níveis de escolaridade mais altos, a iniciativa de investimento eleva-se devido à expectativa de retorno ser mais alta. O Brasil não possui uma pesquisa ou gerenciamento para acompanhar o indivíduo ao longo do tempo, o que dificulta o tema estudado (SACHSIDA; LOUREIRO; MENDONÇA, 2004).

Mincer (1981) vislumbra que o capital humano pode ser observado pela ótica macroeconômica quando seus pressupostos são indispensáveis para o crescimento econômico do país, e pela percepção microeconômica, onde a diferença de estoque de capital humano é uma das variáveis responsáveis pela estrutura salarial e distribuição de renda pessoal.

Teixeira e Menezes-Filho (2012) consideram que Langoni (1973) foi o pioneiro no estudo da TIR sobre o investimento na educação brasileira; este autor certifica que a escolaridade é fator significativo para as diferenças salariais e para as desigualdades sociais existentes no Brasil.

Para avaliar se o investimento na educação brasileira era rentável, Langoni, em 1973, desenvolveu um trabalho sobre a TIR do investimento em capital fixo e a TIR em educação, e concluiu que nas décadas de 1960 e 1970, a TIR

em educação era superior aos rendimentos do capital fixo. Em 1969, aquele autor subdividiu a TIR por nível de ensino, do seguinte modo: primário (32%); fundamental (19,5%); médio (21,3%); e, superior (12,2%) (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008).

Conforme Sachsida, Loureiro e Mendonça (2004), outros autores trabalharam na TIR da educação brasileira, como: Ueda e Hofmann (2002), Loureiro e Galrão (2001), Silva e Kassouf (2000) e Soares e Gonzaga (1999).

Teixeira e Menezes-Filho (2012, p. 485) destacam que estes "trabalhos encontram um diferencial de salários significativo associado à educação e enfatizam a necessidade de se investir nos estágios iniciais da educação, pois a taxa de retorno era bem mais elevada" que os níveis imediatamente superiores.

Barbosa Filho e Pessôa (2008) realizaram pesquisa semelhante à de Langoni (1973), no intuito de atualizar e comparar o retorno da educação em períodos distintos, conforme expresso na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 1** – Comparativo da TIR sobre Educação.

| Escolaridade | 1960 | 1969 | 2004 |
|---|---|---|---|
| Pré-escola | 48,1 | 32 | 9,8 |
| Primário | 23,8 | 19,5 | 14,8 |
| Secundário | 14,8 | 21,3 | 13,9 |
| Terciário | 4,9 | 12,2 | 13,8 |

*Fonte: Barbosa Filho e Pessôa (2008, p. 110).*

Todos os níveis educacionais ofereceram retorno aos indivíduos. O comparativo outrora apresentado demonstra que o período do primeiro ano de estudo até à pré-escola oferecia maior retorno sobre a TIR da educação e, na atualização destes dados, demonstrou-se este nível como o de maior queda sobre a TIR. Todos os níveis de educação sofreram queda na taxa de retorno, com exceção do terceiro grau, que demonstrou fôlego e ofertou crescimento maior que os anos anteriores do estudo.

De acordo com Sachsida, Loureiro e Mendonça (2004, p. 263), o Estado deve investir principalmente nos níveis mais elementares da educação, pois, um indivíduo ou família de baixa renda não "estaria propensa a investir em

educação porque teria que suportar um custo muito alto gerado pelo baixo retorno até que o investimento se tornasse atrativo".

A TIR da educação no Brasil foi muito rentável e espera-se que o investimento seja ainda muito viável, além de gerar externalidades positivas – maior desenvolvimento social e econômico. Neste sentido, foi possível destacar a educação superior por apresentar crescimentos sucessivos da TIR.

## 2.3. Áreas estratégicas do Ensino Superior para o desenvolvimento econômico e o caso do Brasil

O conhecimento é fator primordial para a produção de riqueza de um país. Para Seralgedin (1998), os países precisam fazer uso do conhecimento da melhor maneira possível para lidar com suas lacunas econômicas e sociais. A Organization of American States (OAS) (2005) afirma que a introdução do conhecimento na sociedade pode determinar o desenvolvimento igualitário, reduzir a pobreza e gerar empregos.

Para Schwartzman (2008), nos países desenvolvidos, os investimentos em pesquisa e inovação tecnológica se deram na maior parte por empresas privadas e organizações militares, mas, na América latina, incluindo o Brasil, este tipo de investimento se dá, em sua maioria, nas universidades.

> A economia do conhecimento baseia-se no desenvolvimento para os mercados mundiais de produtos sofisticados, que fazem uso de conhecimento intensivo, e na crescente concorrência entre países e corporações multinacionais, com base em sua competência científica e tecnológica (SCHWARTZMAN, 2008, p. 19).

O governo brasileiro foi o responsável por 60,2% dos recursos investidos em pesquisa e desenvolvimento no país, enquanto 39,8% dos recursos são financiados pela iniciativa privada. Nos países desenvolvidos, este tipo de patrocínio se deu de modo inverso à situação brasileira, ou seja, o investimento

privado foi cerca de 64%, e o investimento público foi de 36% (CASTRO; SOUZA 2012).

A Pesquisa Industrial de Inovação Tecnológica (PINTEC) tem como objetivo o aumento da eficiência econômica, do desenvolvimento e da difusão de tecnologias. Esta sugeriu áreas do conhecimento que são importantes para o desenvolvimento nacional. Os eixos de atuação são definidos em áreas de opções estratégicas e atividades portadoras de futuro (CHIARINI; VIEIRA, 2012).

Quadro 1 – Áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico.

| **Áreas do Conhecimento – CAPES** | **Setores Estratégicos – PINTEC** | **Estratégicas/Portadoras de Futuro** |
|---|---|---|
| Ciências Exatas e da Terra | *Software* | Estratégica |
| Engenharia | Semicondutores | Estratégica |
| | Bens de capital | Estratégica |
| Ciências da Saúde | Fármacos | Estratégica |
| Ciências Agrárias | Biomassa | Atividades de Futuro |
| Ciências Biológicas | - | Não estratégica |
| Ciências Sociais Aplicadas | - | Não estratégica |
| Humanas | - | Não estratégica |
| Linguística, Letras e Artes | - | Não estratégica |
| Multidisciplinar | Biotecnologia | Atividades de Futuro |
| | Nanotecnologia | Atividades de Futuro |

*Fonte: Adaptado de Chiarini e Vieira (2012).*

A fim de compreender a situação brasileira, fez-se importante comparar o percentual de matrículas com as áreas identificadas pela PINTEC como estratégicas para o desenvolvimento econômico nacional.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino Superior por área.

| **Países** | **Saúde (%)** | **Ciências Biológicas, Físicas e Agrárias (%)** | **Matemática e Ciência da Computação (%)** | **Ciências Humanas, Sociais, Letras, Artes e Educação (%)** | **Engenharia (%)** |
|---|---|---|---|---|---|
| OCDE | 13,5 | 7,0 | 4,8 | 62,3 | 12,2 |
| Brasil | 15,6 | 4,9 | 2,7 | 66,4 | 4,6 |
| Coreia | 9,2 | 6,2 | 4,9 | 56,4 | 23,2 |

*Fonte: Chiarini e Vieira (2012).*

Diante do exposto, foi possível entender que o Brasil se mostrou aquém dos países comparados em percentual de matrículas para a formação de pessoas nas citadas áreas estratégicas de desenvolvimento, e sua maior deficiência se deu na Engenharia, com diferença de 7,6% em relação à média dos países que compõem a OCDE. Chiarini e Vieira (2012, p. 121) asseguram que "a observação da natureza dos investimentos em educação superior, bem como dos estudantes matriculados, segundo a área de conhecimento, é importante para que se possa caracterizar a formação de mão de obra qualificada no país." Ainda segundo aqueles autores, uma das causas possíveis para a concentração de formação nas áreas humanas e sociais no Brasil foi devido à forte presença do setor público na oferta de mão de obra.

> Pouco se faz para lidar com desafios fundamentais inerentes à desejável ascensão do país, e de sua educação superior no contexto mundial. Solenemente ignora-se, por exemplo, o desafio de se aumentar a qualidade do setor público, de forma que se tenham universidades de classe mundial (NUNES, 1967-2007, p. 115).

As universidades públicas, principalmente as federais, absorvem uma parcela importantíssima das pesquisas desenvolvidas no Brasil. Assim, o Estado compreende que as universidades são pontos estratégicos para o desenvolvimento nacional e, portanto, financia as pesquisas alocadas nas IFES por meio de fomentos.

Existiu uma severa crítica sobre o REUNI, uma vez que se preocupou apenas com a expansão de infraestrutura física e a criação de vagas nas IFES e, no que tange à pesquisa e inovação, "delega a cada universidade a estipular medidas concretas nesse campo. Seu impacto foi portanto, confuso, difuso e aleatório" (NEVES; NEVES, 2011, p. 494).

Romero (2009) afirma que o Brasil não teve uma ótica industrializadora para o longo prazo, o que acabou dando ênfase aos investimentos em ativos fixos em relação ao capital humano e, por isso, tornou-se um parque industrial fraco, com baixa qualidade, pouco competitivo e explorador de recursos não

renováveis. Para o país avançar é essencial possuir indústrias de valor agregado e, para tanto, é indispensável uma política que fortaleça a educação e a mão de obra com bases marcadas pela tecnologia e conhecimento, o que proporcionará vantagens para a cultura e o desenvolvimento econômico.

As universidades são fundamentais para a formação de capital humano e o Estado deve promover ações que fortaleçam a demanda por cursos das áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento tecnológico, social e econômico.

## 3. O Plano Nacional de Assistência Estudantil na Universidade de Brasília

A pesquisa empreendida nas linhas que se seguem fez-se na Universidade de Brasília (UnB) – Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) com sede em Brasília, Distrito Federal, composta por quatro campus, a saber: Darcy Ribeiro, Faculdade UnB Ceilândia (FCE), Faculdade UnB Gama (FGA) e Faculdade UnB Planaltina (FUP). Tem-se ali a oferta de cursos de graduação e pós-graduação gratuitos à população. O setor analisado foi a Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários (DDS/DAC) sobre o período de 2008 a 2014.

Conforme o anuário estatístico 2013 da UnB, a Universidade registrou o quantitativo de 44.449 alunos regularmente matriculados, assim distribuídos:

**Tabela 3** – Número de estudantes regularmente matriculados na Universidade de Brasília.

| Alunos Regulares Registrados | Ano: 2012 |
|---|---|
| Graduação | 36.135 |
| Residência Médica | 311 |
| Especialização | Não Declarado |
| Mestrado | 4.983 |
| Doutorado | 3.020 |
| **Total** | **44.449** |

*Fonte: UnB (2014a).*

No estudo realizado, verificou-se somente os discentes matriculados em cursos de graduação, conforme preconiza o art. 3, § 2º do Decreto nº 7.234/2010.O Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), por meio da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), é o órgão que promove os programas assistenciais da Universidade de Brasília (UnB).

A política assistencial da referida Universidade tinha como finalidade promover a inclusão social dos estudantes com necessidades econômicas, a fim de que estes pudessem ter a mesma oportunidade de diplomação e rendimento acadêmicos, minimizando a evasão e o trancamento de matrículas. Para tanto, fez-se necessário entender que a educação de qualidade de nível superior deveria ofertar meios democráticos e igualitários para o acesso e apoio à colação de grau dos estudantes, principalmente daqueles que se encontravam em condições economicamente desfavoráveis. Neste sentido, tinha-se ali uma série de programas e ações que garantissem aos estudantes as condições mínimas para a sua formação.

Podiam participar dos programas de Assistência Estudantil da UnB os estudantes que possuíam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, não possuíam formação acadêmica superior e atendiam as condições do Decreto Presidencial nº 7.234/2010, que promove o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

## Programas:

- *Programa Auxílio Socioeconômico da UnB (PASeUnB) (antigo Bolsa Permanência):* é a concessão financeira aos estudantes que foram identificados pelo Serviço Social com o perfil para o recebimento do auxílio; é concedido mensalmente e tem a finalidade de complementação financeira, a fim de evitar a evasão e o abandono de curso dos discentes por falta de recursos financeiros.
- *Programa Moradia Estudantil da Graduação e Pós-Graduação:* a UnB oferece vagas em moradia temporária aos estudantes presenciais da graduação e da pós-graduação stricto sensu. No que tange à pós-graduação, é ofertada apenas no campus Darcy Ribeiro e em vagas de apartamentos próprios da Fundação

Universidade de Brasília (FUB). A moradia da graduação encontrava-se em todos campi da FUB e era ofertada em auxílio moradia ou imóveis locados pela referida Fundação até a reinauguração da Casa do Estudante Universitário (CEU). A concessão do benefício podia ser estendida até dois semestres além do tempo regular do curso em que o estudante se encontrava matriculado. A prioridade da moradia estudantil era para os estudantes residentes fora do Distrito Federal ou do Distrito Federal de difícil locomoção aos campi e que se encontravam em vulnerabilidade socioeconômica.

- Programa Bolsa Alimentação: os estudantes identificados em perfil desfavorável economicamente poderiam fazer as refeições (desjejum, almoço e jantar) gratuitamente nas dependências do Restaurante Universitário (RU), no campus Darcy Ribeiro. Durante o ano de 2014, os campi da FCE e FGA foram contemplados com a extensão do RU, beneficiando também os estudantes ali matriculados. Salienta-se que antes da Resolução nº 52/2013, DO Conselho de Administração (CAD) da UnB, havia três classificações econômicas para os estudantes da UnB, quais sejam: o grupo III pagava R$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos) por refeição; o grupo II pagava R$ 1,00 (um real) por refeição; e, o grupo I pagava R$ 0,50 (cinquenta centavos de real) por refeição; após a referida Resolução, todos os estudantes vulneráveis economicamente realizavam as refeições gratuitamente no RU, e aqueles que não faziam parte do Programa desembolsavam o valor de R$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos) por refeição.
- Programa Auxílio Alimentação: foi o auxílio financeiro para o campus que não possuía em suas instalações um RU. O auxílio era mensal e tinha a função de auxiliar na alimentação do grupo atendido pelo referido Programa. O valor do benefício era fixo e não existia distinção da concessão de valores pelo grau de vulnerabilidade econômica do estudante. O auxílio foi ofertado para o campus FUP, FCE e FGA.
- Programa Auxílio Emergencial: atendia as situações inesperadas de estudantes regulamente matriculados em cursos presenciais e que não participavam dos programas da política de Assistência Estudantil da UnB. Poderia ser concedido até seis vezes durante o ano por estudante. A solicitação do referido

auxílio era analisada pelo setor de assistência social e assinado pela direção da DDS e do DAC.

- Programa Vale Livro: para cada semestre letivo era disponibilizado até cinco cupons que permitiam a compras de livros ou material pedagógico da Editora UnB com 50% de desconto. O benefício era concedido para estudantes da Assistência Estudantil, e os beneficiários podiam ser alunos matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação.
- Programa de Acesso a Língua Estrangeira: é uma parceria com a UnB Idiomas, que disponibilizava até duas vagas por turma com a isenção da cobrança de matrículas e mensalidades aos estudantes da Assistência Estudantil.

Diante do exposto, precisou ressaltar que somente os programas dos auxílios socioeconômicos, alimentação, moradia em pecúnia e o auxílio emergencial eram financiados pelo PNAES.

Para que o estudante estivesse apto em participar dos programas da Assistência Estudantil, deveria obedecer às regras dos editais divulgados pelo DAC. Os editais eram lançados a cada semestre do ano letivo.

Os programas da Assistência Estudantil da UnB eram regidos, em sua maioria, por Resoluções que regulamentavam o funcionamento dos programas e a concessão de benefícios.

O Programa Bolsa Permanência foi criado em 1997 por meio da Resolução nº 001/1997, da Reitoria da UnB, que estabeleceu normas para concessão, renovação e administração do Programa de Bolsa de Permanência, a qual objetivava proporcionar suporte financeiro que garantisse a permanência e proporcionasse condições favoráveis ao rendimento acadêmico satisfatório, ao aluno com dificuldades financeiras para manutenção dos seus estudos em curso de graduação. Em contrapartida, o beneficiado prestava serviços na Universidade por meio de atividades que contribuíam para o desenvolvimento profissional dentro da sua área de formação. A Bolsa Permanência, por meio desta Resolução, era concedida mensalmente ao aluno previamente selecionado pela DDS, e o tempo máximo de duração não poderia exceder o período de duração média do seu curso de graduação. Os alunos selecionados eram supervisionados por

um professor orientador que emitia, semestralmente, parecer sobre o desempenho do bolsista.

A Resolução nº 14/2009 destacou-se por atualizar os valores monetários e a quantidade de Bolsas Permanência ofertada pela UnB. O quantitativo de bolsas passou de 300 para 500, e o valor de R$ 300,00 (trezentos reais) para R$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais).

O Governo Federal, por meio da Portaria nº 389/2013, do Ministério da Educação (MEC) solicitou que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que possuíam o programa de auxílio financeiro denominado "Bolsa Permanência" deixassem de utilizar tal nomenclatura, que passaria a ser de uso exclusivo daquele Ministério. A referida Portaria também visou minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a diplomação dos estudantes economicamente vulneráveis. O programa advindo desta Portaria tinha por gerência o próprio MEC. Desde então, e pela Resolução nº 12/2014, do CAD/UnB, o programa passou a ser denominado de Programa Auxílio Socioeconômico da UnB (PASeUnB). Tal Resolução revogou a de nº 01/1997.

De acordo com a Resolução nº 12/2014, do CAD/UnB, que criou o PASeUnB, os objetivos do programa estariam de acordo com o Decreto do PNAES e deveriam contribuir com a redução de vagas ociosas decorrentes de insuficiência financeira. O estudante que era beneficiado pelo PASeUnB poderia acumular com mais uma bolsa ou auxílio, decorrente de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão da UnB ou de programas como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), mas a soma total dos valores não poderia ultrapassar um salário-mínimo e meio. O estudante beneficiado poderia acumular também outros auxílios fornecidos pela Assistência Estudantil, desde que não ultrapassasse a soma de um salário-mínimo e meio, com exceção dos campi que não possuíam RU.

Para receber o PASeUnB, o estudante deveria estar matriculado em curso de graduação presencial no mínimo de crédito do fluxo de seu curso no semestre, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), não ter sido portador de diploma de curso superior, não ultrapassar dois semestre do tempo regulamentar do referido curso e não ter participado do programa Bolsa Permanência do

MEC. Caso o estudante apresentasse dois ou mais trancamentos de disciplinas e notas inferiores a "MM", seria encaminhado ao Serviço de Orientação ao Universitário do Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília (SOU/DEG/UnB).

O estudante poderia ser desligado do PASeUnB a pedido, se não se matricular no quantitativo mínimo do PPP do curso, por abandono, exclusão ou desligamento do curso. Perderia o direito do benefício aquele que tinha omitido, fraudado ou falsificado a documentação entregue na DDS e por cumprimento de pena disciplinar conforme o Regimento Geral da UnB.

O estudante beneficiado pelo Programa Auxílio Socioeconômico da UnB deveria elaborar atividades de cunho formativo e integrador no âmbito da referida Universidade.

O programa de alimentação da UnB para os estudantes assistidos pela DDS era classificado em duas modalidades, a saber: 1) o Bolsa Alimentação, que lhe concedia o direito de refeições gratuitas onde existir RU; e, 2) o Auxílio Alimentação, onde o contemplado recebia o benefício em pecúnia.

A Resolução nº 138/2012, da Reitoria da UnB, estabelecia o Programa Bolsa Alimentação com o objetivo de garantir alimentação básica aos estudantes que se encontravam em vulnerabilidade econômica com a finalidade de sua manutenção na UnB. Para ter direito ao benefício, o estudante deveria estar regulamente matriculado em disciplinas presenciais e ser identificado pela DDS como estudante do grupo de vulneráveis. Para usufruir do benefício, o estudante deveria apresentar a identidade estudantil no acesso aos refeitórios do restaurante. Estes poderiam se alimentar no RU e ter direito a três refeições diárias: desjejum, almoço e jantar. O estudante beneficiado que burlava o sistema de acesso ao RU ou fizesse uso inadequado da identidade estudantil para benefício de terceiros teria o direito suspenso por 30 dias uteis.

A Resolução nº 139/2012, também da Reitoria da UnB, garantia o ressarcimento aos participantes do Programa Bolsa Alimentação durante os períodos prolongados de não funcionamento do RUs, como, por exemplo, greve e outros motivos, com o intuito de minimizar o impacto financeiro gerado aos alunos beneficiários da bolsa nestes períodos. Vale ressaltar que somente os estudantes

contemplados com o Programa Bolsa Alimentação, Moradia e os campi onde existia RU teriam o direito de ressarcimento.

Ainda sobre o Programa Bolsa Alimentação, a Resolução nº 52/2013, do CAD/UnB, definia que os estudantes pertencentes àquele grupo seriam isentos de cobranças ou taxas nas refeições servidas nos RUs.

O Programa Auxílio Alimentação, instituído em 2009 por meio da Resolução nº 55 e atualizado pela Resolução nº 21/2011, da Reitoria da UnB, concedia o auxílio aos estudantes beneficiados pela Assistência Estudantil regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais nos campi FCE, FUP e FGA, por não possuírem RUs. O auxílio era concedido apenas durante o semestre letivo ou para aqueles estudantes que comprovavam atividades acadêmicas no período de férias, e cessaria após a construção dos restaurantes em cada campus e em pleno funcionamento.

A Resolução nº 026/2013, que criou e normatizou o Auxílio Emergencial, foi revogada pela Resolução nº 109/2013, também da Reitoria da UnB, que atualizou a concessão do referido benefício, destinado aos estudantes em dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas, o qual colocariam em risco a sua permanência na Universidade. Tal auxílio poderia ser pago por no máximo três meses e prorrogado por no máximo mais três meses no mesmo ano letivo. O Assistente Social que concedesse o benefício deveria acompanhar a situação econômica e social do estudante. O valor do auxílio era o mesmo valor daquele preconizado pelo PASeUnB.

O Auxílio Emergencial destacou-se dos demais programas por atender aos estudantes que não recebiam bolsa ou auxílio dos programas da Assistência Estudantil da UnB, ou seja, eram aqueles estudantes não contemplados nos programas da DDS, mas necessitavam de amparo institucional para garantir a sua manutenção ou diminuir os riscos de evasão da UnB.

A preocupação pela moradia estudantil iniciou-se nas Resoluções 03/1974, 04/1988, 06/1988, 02/2002, do CAD/UnB, e por meio do Ato da Reitoria nº 1792/1997, os quais foram revogados pela Resolução nº 06/2008, também do CAD/UnB, que permaneceu válida até 31 de agosto de 2014. O Ato da Reitoria

que regulamentou o funcionamento da Casa do Estudante Universitário foi o de nº 1200, de 1º de setembro de 2014.

O Programa de Moradia Estudantil de Graduação (PME-G) visava contribuir para o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes selecionados, com a finalidade de reduzir os custos de manutenção de vagas ociosas decorrentes das desigualdades econômicas. Neste sentido, tinha-se a CEU, que era composta por dois blocos com 90 apartamentos cada, e com quatro vagas em cada um deles, totalizando 360 vagas. Os apartamentos eram equipados de móveis e eletrodomésticos, a fim de garantir condições mínimas de moradia. Tinha-se ali dois apartamentos adaptados para atender preferencialmente aos estudantes portadores de deficiências. As vagas eram destinadas para os estudantes de graduação presencial cujas famílias residiam fora do Distrito Federal e nem possuíam imóveis nessa Unidade da Federação (UF).

A CEU é patrimônio da UnB e os seus residentes deveriam zelar pelo bem público. Assim, os moradores que causassem danos ou prejuízos patrimoniais deveriam ressarcir ao erário e, quando da não identificação do responsável que causasse qualquer tipo de prejuízo ali identificado, seria rateado o valor do prejuízo entre os ocupantes do respectivo apartamento. Os móveis e os equipamentos eram de responsabilidade dos moradores. O beneficiário ou ex-beneficiário do PME-G que constasse alguma pendência em seu nome, não teria o "nada consta" e ficaria impedido da sua conclusão do curso ou renovação do programa de moradia.

O tempo máximo de permanência do estudante era de até dois semestres além do tempo regular do seu curso. Não podia hospedar amigos e parentes com exceção dos estudantes deficientes que necessitavam dos seus cuidadores. O estudante poderia perder a vaga quando da ocorrência das seguintes hipóteses: ausentar-se da CEU por mais de 15 dias consecutivos, mesmo em período de férias, se não tiver a anuência da administração da CEU, ou em caso de desobediência das regras de convivência. O estudante desligado do Programa deveria liberar a vaga no prazo de dez dias corridos. A vaga seria preenchida por estudante classificado e que ainda não fosse contemplado, obedecendo rigorosamente a ordem de classificação.

Para amparar os estudantes que participavam do PME-G foi delegado ao DAC assinar contratos com os discentes por meio do Ato da Reitoria nº 114/2011, para que lhes fossem assegurados o direito de moradia durante a reforma da CEU. O estudante poderia optar em escolher a contratação de locação de imóvel pela FUB ou receber o Auxílio Moradia. A locação de imóvel cessaria após a reinauguração da CEU.

Neste sentido, foi instaurada a Resolução nº 118/2012, da Reitoria da UnB, que estabeleceu critérios de efeito suspensivo da Assistência Estudantil para estudantes que não estavam regularmente matriculados em disciplinas dos cursos presenciais de graduação, mas foi revogada pela Resolução nº 76/2013, do CAD/UnB, uma vez que cada programa existente e regulamentado disponibilizava os critérios de suspensão em suas Resoluções ou Atos.

A seguir, tem-se um histórico sobre o quantitativo de estudantes que foram beneficiados pela Assistência Estudantil, expressos nas Tabelas 4 a 8.

Conforme a Tabela 4, foi possível identificar que o número de estudantes cresceu em torno de 5,6 vezes, quando comparado o ano de 2013 com o de 2008, em decorrência dos recursos oriundos do PNAES. O quantitativo de 2014 é referente até o mês de setembro, ou seja, foi referente ao primeiro semestre e não contemplou o segundo semestre letivo, sendo um dos motivos da apresentação de um número inferior a 2013. Em 2010, houve uma redução de beneficiados devido à paralisação de 187 dias dos servidores técnicos da UnB, o que dificultou os processos de trabalho da Assistência Estudantil.

Os recursos do PNAES para a UnB foram distribuídos conforme os dados expressos na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil para a Universidade de Brasília.

| Ano | Valor (R$) |
|---|---|
| 2008 | 913.186,95 |
| 2009 | 6.986.976,00 |
| 2010 | 8.341.577,51 |
| 2011 | 12.062.803,78 |
| 2012 | 13.971.718,45 |
| 2013 | 16.560.796,58 |
| 2014 | 26.075.259,12 |
| Total | 84.912.318,39 |

*Fonte: Adaptado de Brasil (2014).*

Tabela 4 – Número de beneficiados da Assistência Estudantil da Universidade de Brasília.

| Ano | Número de Estudantes |
|---|---|
| 2008 | 570 |
| 2009 | 1207 |
| 2010 | 1183 |
| 2011 | 1972 |
| 2012 | 2604 |
| 2013 | 3216 |
| 2014 | 3058 |

*Fonte: UnB (2014b).*

Diante do exposto, foi possível observar um aumento consubstancial de recursos financeiros destinado para a Assistência Estudantil da UnB. Anteriormente ao PNAES, os recursos eram bastante escassos e não possibilitavam a criação de novos programas e tampouco o aumento do número de beneficiados.

O PNAES possibilitou a criação de novos programas, bem como o aumento quantitativo de beneficiados dos programas que já existiam. Destaca-se o ano de 2014, quando a UnB aderiu ao ENEM.

O PASeUnB foi um dos programas que mais se destacou após a implementação do PNAES. O PASeUnB concedeu recursos financeiros aos estudantes economicamente vulneráveis com a finalidade de suprir as necessidades de manutenção na universidade.

Tabela 6 – Número de beneficiados – Programa de Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília.

| Ano | Número de Bolsas Concedidas | Demanda Reprimida | Cotas Disponíveis |
|---|---|---|---|
| 2008 | 300 | - | - |
| 2009 | 300 | - | - |
| 2010 | 450 | 66 | 450 |
| 2011 | 1006 | 387 | 1006 |
| 2012 | 1206 | 247 | 1206 |
| 2013 | 1480 | 291 | 1480 |
| Total | 4142 | 991 | 4142 |

*Fonte: UnB (2014b).*

A concessão deste auxílio anterior ao PNAES era financiada com recursos federais destinados à manutenção do estudante, o que era aquém da necessidade e retirava a possibilidade de aplicação de parte destes recursos em setores acadêmicos. Os recursos do Programa eram mais limitados e concediam até o máximo de 300 bolsas. Os dados obtidos revelaram que havia pouca preocupação com o planejamento do Programa, pois não foi possível a obtenção dos seguintes dados dos anos de 2008 e 2009: demanda reprimida e cotas disponíveis. Para a obtenção destes dados, seria necessário analisar todos os estudos socioeconômicos dos respectivos anos, para, assim, obter os dados incompletos.

A partir do ano de 2010, os dados passaram a ser registrados, o que possibilitou no planejamento para a concessão de novas bolsas e verificação do número de estudantes que possuíam o perfil para o referido Programa.

A oferta de bolsas em 2013 cresceu mais de três vezes, quando comparado com o ano de 2010 e, ainda assim, existiu demanda reprimida. Por meio destes dados, o DAC e a DDS conseguiram promover novas políticas para o respectivo Programa.

Tabela 7 – Programa de alimentação.

| **Ano** | **Campus** | | | | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Darcy** | **FUP** | **FGA** | **FCE** | |
| 2008 | 570 | - | - | - | 570 |
| 2009 | 899 | 189 | 50 | 69 | 1207 |
| 2010 | 788 | 223 | 69 | 103 | 1183 |
| 2011 | 1322 | 320 | 142 | 188 | 1972 |
| 2012 | 1735 | 404 | 165 | 300 | 2604 |
| 2013 | 1737 | 725 | 294 | 460 | 3216 |
| 2014 | 1886 | 620 | 247 | 305 | 3058 |
| Total | 9806 | 2481 | 967 | 1425 | 14679 |

*Fonte: UnB (2014b).*

O Programa de Alimentação era ofertado apenas no *campus* Darcy Ribeiro e, com a implementação do PNAES, foi possível levá-lo aos demais *campi* e

ampliou-se a oferta do benefício (que pode ser o Auxílio-Alimentação ou a Bolsa Alimentação).

Outra ação conquistada devido ao PNAES foi a implementação do Auxílio Emergencial, o qual destinava recursos financeiros para suprir necessidades não eventuais e que eram de extrema importância para a permanência do estudante na UnB. Na Tabela 8, a seguir, tem-se os dados deste auxílio desde a sua criação.

Tabela 8 – Auxílio emergencial.

| Ano | Auxílios Concedidos |
|---|---|
| 2011 | 150 |
| 2012 | 294 |
| 2013 | 386 |

*Fonte: UnB (2014b).*

Analisando a situação da UnB por meio de dados e resoluções que versam sobre o tema "Assistência Estudantil", percebeu-se que a Instituição teve o cuidado de definir as regras para concessão de bolsas, auxílios e benefícios, porém, durante a pesquisa empreendida, não foi encontrado nenhum documento que demonstrasse os resultados dos programas, ou seja, não se sabe quanto todo o esforço em oferecer a Assistência Estudantil fez de diferença na evasão e retenção da Instituição, que era o objetivo primordial do PNAES.

## 4. Perfil dos estudantes assistidos pela Universidade de Brasília

A DDS/DAC/UnB possuía o Sistema da Assistência Estudantil Web (SAEWeb), desenvolvido pelo seu Centro de Processamento de Dados (CPD). O sistema era responsável pelos dados dos estudantes da Assistência Estudantil da UnB. A descrição do perfil dos estudantes assistidos foi baseada nos dados extraídos do SAEWeb em 05 de setembro de 2014.

A avaliação socioeconômica era realizada por profissionais do Serviço Social. Os dados do SAEWeb demonstraram que naquele momento, 3.274 estudantes

se inscreveram para participarem dos programas da DDS, mas somente 3.058 estudantes possuíam perfil socioeconômico para participarem de algum dos programas ofertados pela UnB. Portanto, tinha-se que 93,4% dos estudantes que procuravam o serviço de Assistência Estudantil necessitavam de algum tipo de ajuda para se manterem na UnB. Entre os estudantes contemplados, a maioria era do sexo feminino, com 1.761 estudantes (57,6% dos discentes beneficiados), e o sexo masculino tinha representatividade de 1.297 estudantes (42,4% dos discentes beneficiados).

O SAEWeb classificava a raça dos estudantes em cinco tipos, quais sejam: amarela, preta, parda, branca e indígena. A raça parda era a maior beneficiada pelos programas da UnB, com 1493 estudantes, seguida pelas raças branca (788 estudantes), preta (646 estudantes), amarela (com 91 estudantes) e indígena (com 40 estudantes). A raça parda destacava-se como a de maior percentual dos beneficiados, com 48,8%, e a raça indígena era a menos representativa, com apenas 1,3% dos beneficiados. Os dados da UnB divergiam pouco quando comparado com os dados do Censo de 2010 do Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde a população brasileira de raça branca era a predominante, com 47,7%, seguida pelas raças parda (43,3%), preta (7,6%), amarela (1,05%) e indígena (0,46%). Portanto, a participação dos beneficiados da Assistência Estudantil da UnB quanto à raça divergia em relação à população brasileira apenas nos dois primeiros lugares, pois havia inversão nas ordens quando comparado à raça dos beneficiados da UnB e da população brasileira; nas demais posições, o comportamento era idêntico.

O modo de ingresso dos referidos estudantes na UnB chamava a atenção, pois, do total de 3.058 estudantes que participavam da Assistência Estudantil, 2.067 ingressaram pelo modo universal, o que representa 67%, e apenas 33% dos estudantes, ou seja, 991 estudantes, usufruíram de alguma modalidade de cota para entrar na UnB.

Os tipos de cotas e o número de estudantes beneficiados foram distribuídos da seguinte maneira: cota para negros, com 422 estudantes (13,8%); estudantes oriundos de escolas públicas de baixa renda – Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), 209 discentes (6,8%); escola pública alta renda – PPI, 143 discentes (4,7%);

estudantes procedentes de escola pública baixa renda – não PPI, 115 discentes (3,8%); estudante de escola pública de alta renda – não PPI, 73 discentes (2,4%); e, cota indígena, 29 discentes (0,9%) que recebem benefícios da UnB.

A UnB possui quatro campi e a distribuição de beneficiários da Assistência Estudantil se dava na seguinte ordem: campus Darcy Ribeiro, com 1.886 beneficiários (61,7%)*; campus* FUP, com 620 beneficiários (20,3%); *campus* FCE, com 305 beneficiários (10%); e, *campus F*GA, com 247 beneficiários (8,1%) de algum dos programas da Assistência Estudantil.

Neste sentido, foi importante ressaltar os três cursos com o maior número de beneficiados e os três últimos cursos em número de beneficiários para efeito de ilustração. tinha-se, portanto, os cursos de Ciências Naturais (221 estudantes beneficiados – 7,23%), Letras (com 162 estudantes beneficiados – 5,30%) e Educação do Campo (com 147 estudantes beneficiados – 4,81%), que apresentaram discentes que receberam algum benefício da Assistência Estudantil da UnB. Os últimos colocados em benefícios eram os cursos de Transporte, Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos, e Psicologia Social do Trabalho e das Organizações, com apenas um estudante beneficiado (0,33%) em cada um destes cursos que receberam algum benefício.

Foi importante destacar o quantitativo de beneficiados de cursos que eram orientados para o desenvolvimento econômico, conforme preconizava a PINTEC, que eram os setores de software, semicondutores, bens de capital e fármacos. Tais setores concentravam basicamente nas áreas do conhecimento de Engenharias e Ciências da Saúde. Neste sentido, constatou-se a distribuição conforme se segue: Engenharia (103 estudantes beneficiados – 3,37%),

Engenharia de Energia (41 estudantes beneficiados – 1,34%), Engenharia Eletrônica (39 estudantes beneficiados – 1,28%), Engenharia de Software (29 estudantes beneficiados – 0,95%), Engenharia Mecatrônica (23 estudantes beneficiados – 0,75%), Engenharia Civil (19 estudantes beneficiados – 0,62%), Engenharia Aeroespacial (18 estudantes beneficiados – 0,59%), Engenharia Automotiva (17 estudantes beneficiados – 0,56%), Engenharia Elétrica (17 estudantes beneficiados – 0,56%), Engenharia Mecânica (13 estudantes beneficiados – 0,43%), Engenharia de Redes de Comunicação (10 estudantes

beneficiados – 0,33%), Ciência da Computação (07 estudantes beneficiados – 0,23%), Engenharia de Computação (07 estudantes beneficiados – 0,23%), Engenharia de Sistemas Eletrônicos e de Automação (02 estudantes beneficiados – 0,07%), Farmácia (71 estudantes beneficiados – 2,32%) e Ciências Farmacêuticas (09 estudantes beneficiados – 0,29%). Esses eram os cursos ofertados pela UnB com maiores probabilidades de aumento da eficiência e desenvolvimento econômico nacional.

O resumo do perfil dos estudantes da UnB beneficiados com algum programa da Assistência Estudantil poderia ser descrito da seguinte maneira: a maioria era do sexo feminino, ou seja, 57,6% dos discentes beneficiados; a raça predominante era a parda, com quase metade dos beneficiários (48,8%). A maior parte dos estudantes assistidos ingressaram na UnB por meio do sistema universal e apresentaram um índice elevadíssimo de 67,6%, e somente 32,4% destes ingressaram por meio de cotas. O sistema de cotas com mais representatividade na Assistência Estudantil era o de cotas para negros com 13,8%, o *campus* Darcy Ribeiro representava 61,7% dos estudantes auxiliados com benefícios da Assistência Estudantil e os cursos orientados para o desenvolvimento econômico nacional absorveram 13,90%.

## 5. Considerações finais

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um programa de cunho social com a finalidade de dar condições de diplomação aos estudantes economicamente vulneráveis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de diminuir as desigualdades socioeconômicas do Brasil.

Para existir a democratização do Ensino Superior brasileiro, seria necessário o aumento de vagas, políticas afirmativas e programas de manutenção estudantil aos discentes economicamente vulneráveis.

As IFES possuem papel fundamental para a formação da sociedade brasileira e para o desenvolvimento econômico nacional, pois são formadoras de capital humano.

A literatura sustentou que o investimento em educação proporciona externalidades positivas superiores aos programas de distribuição de renda quando aplicado os mesmos valores orçamentários. Neste sentido, seria mais vantajoso para o país investir em educação e formar capital humano para o amadurecimento de uma sociedade com base na economia do conhecimento.

A capacitação de pessoas aumenta a aptidão produtiva e inovativa para a geração de novas tecnologias, bens e serviços agregando valores para o desenvolvimento econômico nacional e gerando melhores oportunidades individuais para a ascensão social.

A Taxa Interna de Retorno da Educação brasileira apresentou índices elevados e destacou-se ensino superior por ser o único nível de ensino a apresentar elevação dessa taxa. O Estado deve interferir e investir na educação, mesmo esse apresentado uma TIR elevada, pois, os vulneráveis economicamente não dispõem de recursos financeiros para investir e esperar o tempo de retorno desse investimento. Esses abandonam os estudos para trabalhar e auferir recursos imediatos para o seu sustento, diminuindo assim sua renda futura. O Estado deveria ofertar condições mínimas para que os vulneráveis economicamente tivessem condições de ascender socialmente por meio da educação. A formação de capital humano é fundamental para a criação de riquezas e de diminuição de desigualdades sociais existentes em um país. Como um dos objetivos do PNAES é contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, seria relevante que a UnB acompanhasse os egressos da Assistência Estudantil, a fim de verificar como se deu a inserção destes no mercado de trabalho e se houve melhorias nas suas condições socioeconômicas.

Conclui-se então que o PNAES foi fundamental para a manutenção dos vulneráveis economicamente nas IFES sendo um instrumento essencial para a mobilidade educacional com a finalidade de corrigir ou minimizar as discrepâncias socioeconômicas brasileiras por meio de investimento para a formação do capital humano. O PNAES é um programa com retorno em longo prazo para a sociedade brasileira, e seria ainda mais relevante se promovesse a formação dos assistidos nas áreas do conhecimento indicadas para o desenvolvimento econômico, mas é primordial para a diminuição da pobreza do Brasil no futuro.

# Referências

ALVES, Jolinda Moraes. A Assistência Estudantil no âmbito da política de Ensino Superior pública. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 5, n. 1. Jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BECKER, Gary Stanley. Human capital: a theoretical and empirical: analysis, with special reference to education. 3. ed. New York: Nat Bur Econ Res, 1993.
BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel. Retorno da Educação no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 38, p. 97-126, 2008. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/130/1024>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Decreto-n%C2%BA-7234-2010-Programa-Nacional-de-Assist%C3%AAncia-Estudantil-PNAES.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

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, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CASTRO, Biancca Scarpeline; SOUZA, Gustavo Costa de. O papel dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas universidades brasileiras. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, mar. p 125-140, 2012.

CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. Revista Brasileira de Economia, v. 66, n. 1, p. 117-132, 2012.

CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz da. Plano Nacional de Assistência Estudantil e a expansão de vagas nas universidades federais: abrindo o debate. V Encontro brasileiro de educação e marxismo. Marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis, SC, 2011.

COSTA, Fabiana de Souza. O programa Universidade para Todos (PROUNI) no contexto Políticas de Educação, Trabalho e Juventude do Brasil. 2013.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Doutores em ciências contábeis da FEA-USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 14. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. 1. ed. Brasília: FONAPRACE, 2004.

Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília: FONAPRACE, 2011.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL BRASILEIRO – IDHM. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. PINTEC –Pesquisa de Inovação 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. Brasília: IPEA, 2011. (Comunicado do IPEA nº 75)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

LANGONI, C. Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

MARTINS, Vera Lúcia. A importância do capital humano como diferencial competitivo para o sucesso das empresas: um estudo dos artigos publicados no período de 2000 a 2008 na revista RAE. Revista Eletrônica de Ciências Empresariais, a. 3, n. 5, ago./dez. 2009.

MINCER, J. Human capital and economic growth. NBER Working Paper Series, n. 803, p. 30, 1981.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro. Pesquisa e inovação: novos desafios para a educação superior no Brasil e na Alemanha. Caderno CRH, v. 24, n. 63, p. 481-501, 2011.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o Ensino Superior brasileiro. RAP, Rio de Janeiro, ed. esp. comemorativa, p. 103-47, 1967-2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO OECD. Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. 2013. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en>. Acesso em: 15 mar. 2014.

ROMERO, Carlos Cortrez. Lei da Inovação Tecnológica: críticas e contribuições. 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/282/boltec282d.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SACHSIDA, Adolfo; LOUREIRO, Paulo Roberto Amorim; MENDONÇA, Mário Jorge Cardoso de. Um estudo sobre retorno em escolaridade no Brasil. Revista Brasileira de Economia, v. 58, n. 2, p. 249-265, 2004.

SCHULTZ, T. Capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa Universitária e Inovação no Brasil: avaliação de políticas. 2008.

SOARES Crawford, S. S. D. Distribuição de renda no Brasil de 1976 a 2004 com ênfase no período entre 2001 e 2004. Brasília: IPEA, 2006. (Texto para Discussão nº 1166) SOARES, Fábio Veras; SOARES, Sergei; MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Programas de transferência de renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade. Brasília: IPEA, 2006. (Texto para Discussão nº 1228)

TEIXEIRA, Wladimir Machado; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Estimando o retorno à educação do Brasil considerando a legislação educacional brasileira como um instrumento. Revista de Economia Política, v. 32, n. 3, p. 479-496, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. Secretaria de Administração Acadêmica – SAA. Brasília, 2014a.

Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS. Decanato de Assuntos Comunitários – DAC. Brasília, 2014b.

VELOSO, Fernando. A Evolução recente e propostas para a melhoria da Educação no Brasil. In: BACHA, Edmar Lisboa; SCHAWARTZMAN, Simon; MEDICI, André Cézar et al. Brasil: a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

# Capítulo 4

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E POLÍTICA DE COTAS: DIFICULDADES DOS ESTUDANTES COTISTAS SOCIAIS PARA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADEDE BRASÍLIA

Etiene de Sousa Lima de Oliveira[6]

**RESUMO:** O texto que aqui se apresenta consiste na publicização de parte dos resultados da dissertação de mestrado desenvolvida por esta pesquisadora sob o título: Acesso e Permanência de Estudantes Cotistas na Universidade de Brasília: Estratégias Para Democratização da Educação Superior. O principal objetivo das reflexões aqui apresentadas consiste em identificar as principais dificuldades que os estudantes cotistas sociais enfrentam para permanecer na Universidade de Brasília (UnB), bem como conhecer os programas de assistência estudantil que eles consideram prioritários para garantir sua permanência na universidade. Para tanto, foi aplicado um questionário cuja análise foi realizada utilizando-se da estatística descritiva e da análise de conteúdo. Dentre as principais dificuldades apontadas pelos estudantes, destacaram-se aquelas referentes à locomoção/transporte público; saúde mental; ensino/aprendizagem; dificuldades financeiras. No que tange aos programas de assistência estudantil assinalados pelos discentes como prioritários para garantir a permanência estão aqueles referentes à alimentação, auxílio financeiro e moradia. Além disso, os

6 "Sistema de cotas sociais", no âmbito da UnB, refere-se à política de cotas, implementada pela Lei nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas), que utiliza critérios de proveniência de escola pública, renda per capita familiar,

estudantes sugeriram outras ações para auxiliar na permanência, como apoio psicológico, disciplinas de reforço/monitoria, parcerias para estágio remunerado, dentre outras. Os dados apresentados indicam que a política de assistência estudantil ocupa papel fundamental para garantir a permanência de estudantes cotistas sociais na universidade. Contudo, ainda existem diversas dificuldades que esses estudantes enfrentam para dar continuidade ao curso superior, as quais requerem ampliação das ações desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil e exigem maior articulação entre os demais setores da universidade para garantir a permanência e a conclusão da graduação com êxito.

**Palavras-chave:** assistência estudantil. política de cotas. educação superior. Acesso. permanência.

## 1. Introdução

O presente capítulo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada Acesso e Permanência de Estudantes Cotistas na Universidade de Brasília: Estratégias Para Democratização da Educação Superior (OLIVEIRA, 2019). A proposta para este trabalho é apresentar parte dos resultados daquela pesquisa, considerando a temática do acesso-permanência na educação superior, sobretudo no que concerne aos desafios postos à permanência dos estudantes ingressantes na Universidade de Brasília (UnB) via sistema de cotas sociais[7] e que participam dos Programas de Assistência Estudantil da UnB.

Historicamente, o acesso à educação superior no Brasil esteve restrito a uma parcela da população composta por segmentos da elite política e econômica que dispunham de riquezas e poder suficientes para efetivar o ingresso nas melhores universidades e para arcar com os custos de permanência nessas instituições (CARVALHO, 2006). Com vistas a romper com esse quadro histórico e no

7 "Sistema de cotas sociais", no âmbito da UnB, refere-se à política de cotas, implementada pela Lei nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas), que utiliza critérios de proveniência de escola pública, renda per capita familiar, raça/cor/etnia, e pessoa com deficiência. Em geral, o termo "cotas sociais" é utilizado em distinção às "cotas raciais", as quais utilizam apenas o critério raça/cor.

intuito de ampliar as oportunidades educacionais às camadas mais baixas da sociedade, foram gestados movimentos de lutas e mobilizações em defesa da educação.

Em um processo pela democratização da educação superior, foram aprovadas ações com vistas a ampliar o acesso e a garantir as condições de permanência nesse nível de educação, sobretudo, às camadas populares, que historicamente estiveram alheias ao espaço universitário. Dentre essas ações, encontram-se as políticas de cotas, que constituem ação afirmativa para ampliar o acesso às universidades públicas; e a política de assistência estudantil, voltada para promover a permanência no âmbito da universidade.

Em relação ao ingresso de estudantes das camadas populares na educação superior, observou-se, no decorrer dos anos 2000, a ampliação das ações afirmativas no campo educacional, materializadas nas políticas de cotas (JACCOUD, 2008; BERNARDINO, 2004). Essas políticas ganharam força com a aprovação da Lei Nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) que definiu parâmetros nacionais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio.

A aprovação da Lei de Cotas configurou um ganho para as populações que, em geral, estiveram excluídas dos espaços universitários: população pobre, negra, indígena, pessoas com deficiência e egressos da rede pública de educação. Diversas instituições possuíam políticas de cotas específicas antes da aprovação desta Lei, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB), que foi a primeira universidade federal a utilizar política de cotas raciais nos processos seletivos, em 2004 (ROSA, 2016; PIOVESAN, 2005). Contudo, a consolidação da Lei de Cotas significa um marco, visto que unifica, em âmbito nacional, ações afirmativas antes adotadas a critério de cada IFES e define uma reserva de vagas significativa (50%).

Não obstante os ganhos proporcionados pela Lei de Cotas, convém refletir acerca da permanência nas instituições de educação superior para essa parcela da população. A garantia da educação como direito deve ser pensada de forma ampla, com vistas a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência do estudante no âmbito acadêmico. Conforme argumenta Gianna Alessandra

Sanchez Moretti (2016), o direito à educação não pode ser mensurado apenas com números de matrículas, "além do acesso, o direito à educação deve ser pensado como um processo de formação holística, qualitativa e proativa para o desenvolvimento do potencial humano, sem discriminação" (MORETTI, 2016, p. 238).

É importante notar que o público prioritário especificado pela Lei de Cotas coincide com o público-alvo definido para o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (regulamentado pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.), no que se refere ao critério renda e à proveniência de escola pública. A Lei de Cotas avançou, ainda, ao incluir estudantes negros, indígenas e com deficiência. Nesse sentido, cumpre refletir se o PNAES se adequou às novas demandas apresentadas pela Lei de Cotas e se os estudantes que ingressaram por essa nova ação afirmativa encontram no PNAES o suporte necessário para garantir as condições de permanência.

Considerando essa problematização, e com foco na realidade da Universidade de Brasília (UnB), a pesquisa de mestrado que deu origem a este artigo teve como objetivo geral analisar se a política de assistência estudantil da UnB garante as condições de permanência aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas sociais e que participam dos Programas de Assistência Estudantil dessa universidade.

Um dos objetivos específicos delineados para a pesquisa de dissertação consistiu em identificar as principais dificuldades que os estudantes cotistas sociais enfrentam para permanecer na Universidade de Brasília (UnB), bem como conhecer os programas de assistência estudantil que eles consideram prioritários para garantir sua permanência na universidade. Com vistas a dar visibilidade a parte dos resultados obtidos com o alcance desse objetivo específico é que se apresenta este artigo.

Para alcançar esse objetivo, definiu-se como estratégia de coleta de dados a aplicação de questionário aos estudantes. O questionário, como define Antônio Carlos Gil (2008), "é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações (...)" (GIL, 2008, p. 121).

O foco da pesquisa foram os estudantes de graduação que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais e que participavam dos programas de assistência estudantil. Como limite temporal, estabeleceu-se o 1º semestre de 2018. Nesse período, o total de estudantes atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil da UnB era 5715 estudantes, dos quais 3568 (62,43%) ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais – que foi o público de análise da pesquisa. A Tabela 1 mostra o quantitativo de estudantes da assistência estudantil por sistema de ingresso na UnB.

Tabela 1 – Estudantes de graduação da Assistência Estudantil da UnB por sistema de ingresso (1º semestre/2018)

| SISTEMA DE INGRESSO | ESTUDANTES | % |
|---|---|---|
| Cotas Sociais | 3568 | 62,43% |
| Universal | 1847 | 32,32% |
| Cotas Raciais | 259 | 4,53% |
| Cotas para Indígenas | 41 | 0,72% |

O questionário foi enviado, via e-mail, para os 3568 estudantes que participavam dos programas de assistência estudantil e que haviam ingressado na UnB via sistema de cotas sociais, até o 1º semestre de 2018. Devido ao rápido retorno dos estudantes, o questionário ficou disponível para receber respostas por 2 dias e alcançou o número de 840 respostas, o que equivale a 23,54% do universo da pesquisa.

No que tange à análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo e, tendo em vista que o questionário continha questões abertas e fechadas; e pela estatística descritiva básica. Nos termos de Maria Laura Publisi Barbosa Franco (2008), "o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada." (FRANCO, 2008, p. 12).

Assim, tomando-se como base as respostas expressas de maneira escrita pelos estudantes foi possível analisar as mensagens por eles transmitidas, com vistas

a dar significação ao conteúdo. A seguir, apresenta-se a síntese dessas respostas e respectivas reflexões.

## 2. Dificuldades de permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB

Inicialmente, questionou-se aos respondentes se eles consideravam que os estudantes cotistas sociais enfrentavam mais dificuldades para permanecer na universidade do que os estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema universal de concorrência. A grande maioria, 93,93% dos estudantes responderam "Sim". Ao passo que somente 5,95% responderam "Não", conforme mostra a Tabela 19.

**Tabela 2** – Opinião dos respondentes em relação aos estudantes cotistas sociais enfrentarem mais dificuldades na permanência do que os demais estudantes (1º semestre/2018)

| RESPOSTA | ESTUDANTES | % |
|---|---|---|
| Sim | 789 | 93,93% |
| Não | 50 | 5,95% |
| Sem resposta | 1 | 0,12% |
| **TOTAL** | **840** | **100,00%** |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

Em seguida, os estudantes foram indagados se enfrentavam dificuldades para permanecer na universidade. A essa indagação, 87,62% dos estudantes informaram enfrentar dificuldades para permanecer na UnB, enquanto 12,26% declararam não enfrentar dificuldades em relação à permanência, de acordo com a Tabela 3.

**Tabela 3 - Estudantes respondentes quando questionados se enfrentavam dificuldade para permanecer na UnB (1º semestre/2018)**

| RESPOSTA | ESTUDANTES | % |
|---|---|---|
| Sim | 736 | 87,62% |
| Não | 103 | 12,26% |
| Sem resposta | 1 | 0,12% |
| **TOTAL** | **840** | **100,00%** |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

Ao analisar a Tabela 3, observa-se redução do percentual dos estudantes que responderam "Sim" a essa questão em relação aos que responderam "Sim" ao questionamento anterior. Isso pode ocorrer devido ao fato de esses discentes já estarem participando de algum dos programas de assistência estudantil da UnB. Por outro lado, não há como deixar de observar que, ainda que todos esses estudantes sejam contemplados com pelo menos o Programa Bolsa Alimentação, a maioria deles afirmou enfrentar dificuldades para a permanência, as quais podem ser devidas a outras questões não contempladas pelos programas de assistência estudantil.

Considerando a informação de que 87,62% dos estudantes cotistas sociais afirmaram enfrentar dificuldades para permanecer na UnB, importa saber quais são as dificuldades específicas que esses estudantes vivenciam. A esse respeito, as respostas dos participantes foram as mais variadas e estão sistematizadas na Tabela 4. Cumpre esclarecer que essa pergunta foi formulada de maneira que os estudantes pudessem marcar mais de uma opção de resposta, por esse motivo, o somatório das marcações ultrapassa o valor de 100% dos questionários respondidos (840). Além disso, disponibilizou-se o campo "Outros" caso o estudante desejasse especificar outras dificuldades além das enumeradas.

**Tabela 4 - Principais dificuldades dos estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil para permanecer na UnB (1° semestre/2018)**

| DIFICULDADES | ESTUDANTES | % |
|---|---|---|
| Distância entre local de residência e a UnB | 438 | 52,1% |
| Transporte público | 437 | 52,0% |
| Agravos à saúde mental | 405 | 48,2% |
| Gastos com xerox, impressão e livros | 385 | 45,8% |
| Gastos residenciais: aluguel, água, luz, internet, etc. | 286 | 34,0% |
| Conteúdo das disciplinas | 261 | 31,1% |
| Adaptação ao ambiente acadêmico | 249 | 29,6% |
| Conciliar os estudos com o trabalho | 246 | 29,3% |
| Gastos com materiais para aulas práticas | 230 | 27,4% |
| Gastos com alimentação | 217 | 25,8% |
| Agravos à saúde física | 102 | 12,1% |
| Assédio ou preconceito por parte de outros estudantes | 85 | 10,1% |
| Assédio ou preconceito por parte de professores | 74 | 8,8% |
| Insatisfação com o curso | 53 | 6,3% |
| Assédio ou preconceito por parte de servidores | 14 | 1,7% |
| Outros | 44 | 5,2% |
| **TOTAL** | **840** | **100%** |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

A Tabela 4 mostra que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à permanência estão relacionadas ao deslocamento e locomoção para o campus universitário: 52,1% dos estudantes afirmaram enfrentar dificuldades em relação à distância entre o local de residência e a UnB; e 52% apontaram o transporte público como uma das dificuldades à permanência.

As dificuldades apontadas pelos estudantes em relação à distância entre suas residências e a UnB podem ser reflexo da mudança do perfil discente. Considerando que as Regiões Administrativas mais distantes do Plano Piloto, em geral, possuem condições socioeconômicas menos favorecidas, o fato de que a população dessas regiões está alcançando o nível superior em uma universidade pública federal é sinal de grande conquista (GDF, 2015; GDF, 2016). Fato esse que não se deu ao acaso, pelo contrário, é reflexo de um conjunto de ações políticas que ampliaram os caminhos para viabilizar o acesso à educação superior a uma parcela da população que estava alheia a esse espaço. Dentre essas ações incluem-se as políticas de ações afirmativas e a política de assistência estudantil (RISTOFF, 2014).

Assim, apesar do acesso à educação superior representar um avanço para esses discentes, ela está acompanhada de dificuldades que precisam ser superadas para garantir a concretização do direito à educação. Nesse sentido, conforme mostrou a Tabela 4, a dificuldade em relação à distância da residência para a UnB pode ser majorada pelo insuficiente atendimento do transporte público. Atualmente, no Distrito Federal, os estudantes têm direito ao Passe Livre Estudantil, que garante gratuidade no acesso ao transporte público do DF para os estudantes da rede pública e privada de educação. Todavia, somente a gratuidade não é suficiente para garantir a mobilidade dos estudantes, visto que existem outras fragilidades no transporte público do DF.

Apesar da gratuidade nas passagens garantida pelo Passe Livre Estudantil é possível supor outros empecilhos que os estudantes enfrentam em relação ao transporte público, tais como: ausência de linhas de ônibus que façam o trajeto entre a residência e a UnB, o que exige que os discentes peguem dois ônibus para chegar às aulas, aumentando ainda mais o tempo despendido no transporte; número insuficiente de ônibus, o que acarreta superlotação e longos períodos de espera; congestionamentos, que somados à distância tornam os percursos ainda mais longos; inexistência de metrô em grande parte das cidades satélites e número reduzido de trens o que torna as viagens em horários de grande movimentação bastante disputadas. Esses obstáculos são ainda maiores para os estudantes que residem no Entorno do DF, que além de percorrerem uma distância maior, não têm acesso ao Passe Livre Estudantil e precisam pagar com dinheiro em espécie o valor integral das passagens.

A despeito de a responsabilidade com o transporte urbano constituir atribuição do Governo do Distrito Federal (GDF), no âmbito da UnB existem ações voltadas a essa necessidade. Os transportes intracampi e intercampi fornecem deslocamento gratuito para estudantes e servidores da UnB. O transporte intracampi circula por quase toda a área da UnB promovendo o deslocamento de forma gratuita à comunidade acadêmica durante o dia e à noite. É de grande importância principalmente para os estudantes residentes na Casa do Estudante Universitário (CEU), que está localizada distante dos demais prédios onde ocorrem as aulas, do Restaurante Universitário, Reitoria, Biblioteca Central e

etc. O transporte intercampi, por sua vez, realiza o trajeto entre os diferentes campi da UnB. Apesar da relevância desse transporte, ele ainda circula em horários reduzidos e com destinos restritos. Em geral, há saídas do campus Darcy Ribeiro para os demais campi. Todavia, não há saídas diretamente entre os campi localizados nas cidades satélites.[8]

Há que reconhecer os benefícios já conquistados pela população estudantil de Brasília no quesito transporte, todavia, estes não são suficientes para garantir a sua mobilidade, levando-se em conta as dificuldades elencadas. Esta evidência induz à necessidade de se cobrar do poder público distrital as melhorias na política de mobilidade urbana da Capital e a ampliação da oferta de transporte público que contemple os campi da UnB. Somado a isso, está a responsabilidade também da UnB de promover melhorias no transporte intercampi que pode facilitar o trajeto dos estudantes até seu campus.

Na sequência, a Tabela 4 mostra que o terceiro maior problema apontado pelos discentes em relação à permanência na UnB refere-se à saúde mental: 48,2% dos estudantes afirmaram enfrentar dificuldades no que tange a agravos à saúde mental. Esse número é expressivo e pode abarcar desde sentimento de tristeza constante, ansiedade e depressão à ideação suicida, por exemplo. De todo modo, a saúde mental merece tanto cuidado quanto à saúde física, apesar de muitas vezes ser negligenciada. Além disso, os problemas mais brandos, se não forem diagnosticados e tratados, podem agravar-se com o tempo.

A temática em torno da saúde mental foi abordada na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada pelo Fonaprace/Andifes, em 2018, que utilizou o termo "problemas emocionais" para tratar essas questões. Essa pesquisa mostra que 23,7% dos estudantes, em âmbito nacional, afirmam que dentre as principais dificuldades que impactam no desempenho acadêmico estão os problemas emocionais. Ao detalhar as dificuldades que a pesquisa compreendia como "problemas emocionais" verificou-se que a dificuldade mais expressiva se referia à ansiedade (63,6%), seguida de desânimo/desmotivação (45,6%) e insônia/alterações no

8 Informação fornecida pelo site oficial da UnB: <http://prefeitura.unb.br/index.php/horarios-transportes>, acesso em 08 mai. 2019.

sono (32,7%). Além desses índices elevados, chama a atenção o percentual de estudantes que apontaram como principal dificuldade emocional o pensamento suicida (8,5%) e a ideia de morte (10,8%). Esses dois últimos percentuais aumentaram em relação à pesquisa anterior, realizada em 2014, que identificara o percentual de 4,1% para pensamento suicida e 6,4% para ideia de morte (FONAPRACE, 2019).

O adoecimento mental está presente na universidade e precisa ser percebido, analisado e cuidado. Diversos podem ser os fatores que estão acarretando sofrimento psíquico aos discentes. É preciso investir em estudos que identifiquem esses fatores, com vistas a atuar na prevenção, tratamento e acompanhamento psicológico da comunidade estudantil. A universidade deve ser promotora de saúde e não de adoecimento.

No âmbito da UnB, a política de assistência estudantil oferece atendimento psicológico de maneira pontual aos estudantes que participam de seus programas. Porém, a demanda crescente por esse tipo de atendimento não consegue ser atendida em razão da limitação da equipe da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), que possui somente uma psicóloga para esse tipo de atendimento.

Atualmente, encontra-se em andamento a construção de uma política de apoio à saúde mental com vistas a consolidar a rede de assistência psicológica à comunidade acadêmica da UnB. Dentre os setores que oferecem atendimento psicológico encontra-se o Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), vinculado ao Instituto de Psicologia, que oferece atendimento gratuito não somente à comunidade acadêmica, mas também ao público externo. Todavia, as vagas disponíveis para atendimento são limitadas e nem todos conseguem atendimento com a brevidade necessária.

Além do CAEP, outros setores da UnB oferecem acolhimento aos estudantes e realizam encaminhamentos, quando necessário, como é o caso da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), da Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca), vinculada à Diretoria de Atenção à Saúde (DASU), da Diretoria de Acessibilidade (DACES), da Secretaria de

Direitos Humanos da UnB (SDH) e da Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC).[9]

Apesar dos esforços da rede interna da UnB na promoção da saúde e, em especial, da saúde mental, a Universidade não tem condições de suprir todas as necessidades referentes à saúde de seus estudantes e demais membros da comunidade acadêmica. Assim, faz-se necessário reivindicar, também, a responsabilidade do Governo do Distrito Federal em fornecer serviços de saúde pública com qualidade que atendam à população, de modo a fortalecer a interlocução com a rede externa de apoio à UnB no que tange às questões de saúde.

Em acréscimo a esses núcleos de atendimento e como resposta à demanda por apoio à saúde no âmbito universitário, o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) reorganizou[10] sua estrutura organizacional e criou uma nova diretoria: a Diretoria de Atenção à Saúde Universitária (DASU), composta pela Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP); Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (CoRedes); Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) e Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde (CoAvs). A DASU foi criada em abril de 2019 e propõe como foco o atendimento às questões de saúde da comunidade acadêmica e constitui uma importante iniciativa no âmbito da promoção de saúde na UnB.

Ainda com foco na Tabela 4, convém destacar outras questões indicadas pelos estudantes. De modo geral, dificuldades financeiras foram bastante mencionadas pelos discentes: 45,8 % dos estudantes mencionaram os gastos com xerox, impressão e livros como uma das principais dificuldades que enfrentam para permanecer na UnB; 34% referiram-se aos gastos residenciais, como aluguel, água, luz, internet, etc.; 27,4% apontaram os gastos com materiais para

---

[9] Informações fornecidas pelo site oficial da UnB: <https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2368-universidade-planeja-política-de-apoio-a-saude-mental>, acesso em 08 de maio de 2019.

[10] A nova estrutura do DAC e a criação da DASU constam no Ato da Reitoria Nº 0573 de 2019, publicado no Boletim de Atos Oficiais da UnB em 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=41 33745&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 01 jul. 2019.

aulas práticas e 25,8% os gastos com alimentação. Observa-se, também, que 29,3% dos estudantes mencionam como dificuldade a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho.

É possível perceber que, em geral, os estudantes enfrentam dificuldades para arcar com as despesas necessárias à manutenção na universidade ou, ainda, necessitam trabalhar para auxiliar com a manutenção desses gastos, mas, nesses casos, enfrentam dificuldades para se dedicar aos estudos e, ao mesmo tempo, ao trabalho. Esses fatores evidenciam a relevância de programas que auxiliem no suprimento dessas necessidades, como é o caso do Programa Auxílio Socioeconômico (PASeUnB), mas também de outras ações no âmbito da universidade que concedam bolsas aos discentes, como programas de pesquisa, extensão e estágio remunerados.

Verifica-se também, na Tabela 4, que 31,1% dos estudantes consideram o conteúdo das disciplinas como uma das principais dificuldades enfrentadas. A esse respeito, é necessário refletir sobre a formação básica dos estudantes durante o Ensino Médio, pois, se uma formação nesse nível educacional for insuficiente ou de qualidade inferior refletirá em maiores dificuldades, notadamente, durante os primeiros semestres da graduação. Corroborando com esse entendimento, Nadir Zago (2006) afirma que "as lacunas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica" (ZAGO, 2006, p. 233). A partir de pesquisa realizada com estudantes de camadas populares, a autora reflete ainda que para esses discentes o acesso à educação superior consiste em "uma vitória", mas que outra maior será garantir a permanência e a conclusão do curso superior, diante das dificuldades que a origem social acarreta à jornada acadêmica.

A Tabela 4 mostra, ainda, que 29,6% dos estudantes fazem referência à dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico. Esse fator pode estar relacionado também às dificuldades em relação ao conteúdo das disciplinas, tendo em vista o sentimento de (não) pertencimento que os estudantes vivenciam em razão da ausência de familiaridade ou domínio dos conteúdos ministrados. Os estudos desenvolvidos por Roseli Souza dos Reis Nunes e Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (2016), identificam que o ambiente acadêmico é um

dos principais fatores que interferem na permanência dos estudantes na universidade. Por isso, as autoras reforçam a "importância dos programas de orientação e acolhimento discente para orientar e integrar os acadêmicos na universidade" (NUNES e VELOSO, 2016, p. 53).

Com percentuais menores, mas também importantes, 12,1% dos estudantes mencionaram dificuldades de permanência em decorrência de agravos à saúde física. E 6,3% dos estudantes apontam a insatisfação com o curso como uma das principais dificuldades para permanência. É importante ressaltar que ocorrem dificuldades decorrentes de situações de assédio ou preconceito: 10,1% dos estudantes afirmaram enfrentar esse tipo de assédio por parte de outros estudantes; 8,8% por parte dos professores e 1,7% por parte dos servidores. Essa evidência pode ser considerada como fonte de tensões e entra em contradição com o campus universitário, lócus privilegiado de ciência e de ambientação democrática.

Na categoria "Outros", que configurava uma resposta aberta, os estudantes apontaram dificuldades como problemas familiares, de conciliação dos estudos com a maternidade, dificuldades no aprendizado em virtude da defasagem da educação básica, dificuldades no atendimento/relação com os profissionais da DDS e da COGEM (Coordenação de Moradia Estudantil), distância da família ou falta de suporte familiar, não ter computador pessoal, dificuldade de acesso à assistência estudantil, necessidade de trabalhar e conciliar os estudos com o estágio e a falta de segurança no campus.

As dificuldades que os estudantes cotistas sociais estão enfrentando para permanecer na universidade podem estabelecer relação com o fato de caracterizarem um novo perfil de estudantes no âmbito da educação superior. A mudança no perfil está relacionada a implementação de políticas públicas que ampliaram o acesso a esse nível educacional a estratos da população que historicamente estiveram alheios a esse espaço.

As políticas de ações afirmativas constituem um marco de grande relevância para o acesso das camadas populares à educação superior. Isto significa que a universidade passa a receber estudantes de diferentes origens étnico-raciais e socioeconômicas: estudantes negros, indígenas, de famílias com menor poder

aquisitivo, provenientes de escolas públicas, as quais muitas vezes possuem qualidade inferior em relação às escolas privadas da educação básica. Assim, se em períodos anteriores, as dificuldades financeiras ou de formação básica insuficiente não eram recorrentes nas universidades, em virtude da própria seleção imposta pelos vestibulares, agora se fazem presentes e precisam ser solucionadas.

A esse respeito, é importante trazer à memória o que prevê a legislação nacional acerca da política de assistência estudantil, com base no Decreto Nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Inicialmente, cumpre lembrar que o público alvo definido pelo PNAES é formado prioritariamente por estudantes provenientes da rede pública de educação básica ou com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo. Além disso, o artigo 3º, § 1º, do PNAES prevê 10 áreas nas quais as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas, quais sejam: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A partir das dificuldades elencadas pelos estudantes, verifica-se que essas áreas elencadas pelo PNAES ainda constituem focos dos principais entraves para a permanência na universidade. Apesar de a legislação determinar e de existirem programas que contemplem essas áreas, a realidade estudantil tem evidenciado que ainda existem lacunas para efetivar a plena garantia da permanência estudantil e que essas dificuldades podem vir a se tornarem motivos de retenção acadêmica ou de evasão, que também são situações sobre as quais o PNAES se propõe a agir preventivamente. Assim, evidencia-se que as contradições presentes entre o que prevê a legislação e a realidade concreta dos estudantes revelam o quão importante se torna lutar para ampliar políticas educacionais que promovam a democratização da educação superior, notadamente no que se refere ao acesso e à permanência do estudante na instituição.

O campo educacional é um campo de disputa política e a legislação sobre assistência estudantil fragiliza-se em meio a tensões na condução do governo. O fato de sua regulamentação limitar-se ao Decreto Nº 7.234 de 2010, torna

o PNAES instável pela própria natureza do decreto, que pode ser revogado pelo governo sucedâneo. O atual contexto político brasileiro é um exemplo do que fora discutido no estudo de Marília Fonseca (2014), referente à oscilação política do Brasil, entre períodos democráticos e autoritários. O atual contexto político torna ainda mais desafiador, e necessário, concretizar o PNAES como política de Estado e não apenas como política de governo.

O direito à educação somente será plenamente assegurado, conforme previsto na legislação brasileira, se essas diversas faces das necessidades educacionais forem observadas, de modo a atender os diferentes sujeitos que ocupam o espaço universitário. A despeito dos ganhos que a política de cotas traz para os estudantes, exige-se que sejam ampliadas as ações que efetivem a permanência do estudante até a conclusão do curso superior com êxito.

Observadas as dificuldades atinentes à permanência dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil, a seção a seguir se propõe a conhecer a opinião desses estudantes acerca dos Programas de Assistência Estudantil da UnB.

## 3. A importância dos programas de assistência estudantil para a permanência na UnB

Com vistas a conhecer a opinião dos estudantes cotistas sociais acerca dos programas de assistência estudantil da UnB, questionou-se aos discentes qual a importância dos atuais programas de assistência estudantil para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais. Essa questão foi organizada com uma escala composta por três níveis de respostas para cada programa: "menos importante", "importante" e "muito importante". Alguns estudantes marcaram mais de um nível para o mesmo programa, por isso, alguns programas ultrapassaram o número total de respondentes ao questionário, que foram 840. De todo modo, os percentuais foram calculados sobre esse número total para viabilizar a compreensão e análise, conforme apresenta a Tabela 5.

**Tabela 5 - Opinião dos respondentes sobre a importância dos Programas de Assistência Estudantil para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB (1º semestre/2018)**

| PROGRAMAS/ IMPORTÂNCIA | MENOS IMPORTANTE | | IMPORTANTE | | MUITO IMPORTANTE | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Programa Bolsa Alimentação | 9 | 1,1% | 224 | 26,7% | 604 | 71,9% |
| Programa Auxílio Socioeconômico | 100 | 1,2% | 230 | 27,4% | 600 | 71,4% |
| Programa Moradia Estudantil | 15 | 1,8% | 249 | 29,6% | 573 | 68,2% |
| Programa Bolsa Permanência do MEC | 26 | 3,1% | 304 | 36,2% | 502 | 59,8% |
| Programa Auxílio Creche | 49 | 5,8% | 308 | 36,7% | 479 | 57,0% |
| Programa Acesso à Língua Estrangeira | 76 | 9,0% | 387 | 46,1% | 384 | 45,7% |
| Programa Vale Livro | 137 | 16,3% | 376 | 44,8% | 326 | 38,8% |
| TOTAL | 840 | 100,0% | 840 | 100,0% | 840 | 100,0% |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

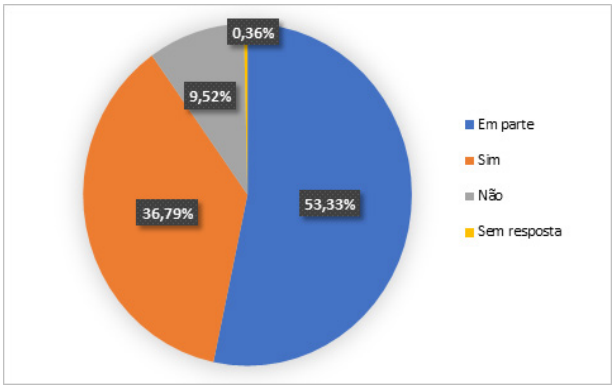
A Tabela 5 mostra que, dentre os atuais programas de assistência estudantil da UnB, o Programa Bolsa Alimentação, o Programa Auxílio Socioeconômico e o Programa Moradia Estudantil foram os três primeiros assinalados como "muito importante(s)" para auxiliar na permanência, com 71,9%, 71,4% e 68,2%, respectivamente. Na sequência, está o Programa Bolsa Permanência do MEC, com 59,8% para "muito importante". E, em seguida, o Programa Auxílio Creche com 57% para "muito importante". O Programa Acesso à Língua Estrangeira e o Programa Vale Livro obtiveram maiores percentuais no nível "importante", com 46,1% e 44,8%, respectivamente. Todavia, os percentuais para esses programas também foram elevados para o nível "muito importante" representando 45,7% e 38,8%, respectivamente.

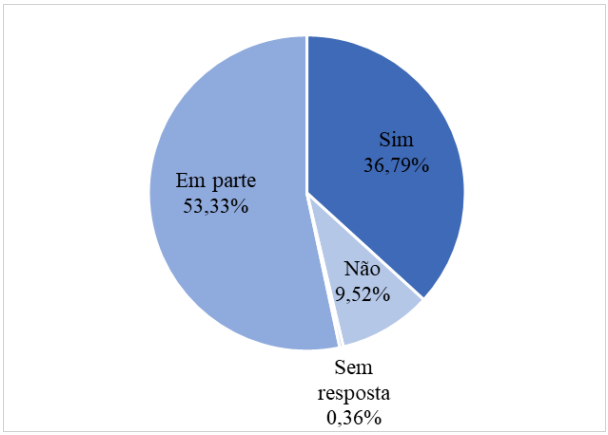
Atualmente o acesso gratuito à alimentação é garantido a todos os estudantes que são classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, após realizar a avaliação socioeconômica junto à DDS. Isso representa uma conquista, visto que não há demanda reprimida para o Programa Bolsa Alimentação. Por outro lado, muitos estudantes solicitam os Programas Auxílio Socioeconômico e Moradia Estudantil, mas muitas vezes não são contemplados devido ao reduzido número de vagas para esses programas. Os dados da Tabela 5 evidenciam que

os estudantes reforçam o quão importantes são esses programas para garantir a permanência e por isso deve haver ampliação no número de vagas de modo a contemplar a demanda existente.

Em seguida, os estudantes foram indagados se os atuais programas de assistência estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. Para essa questão foi disponibilizado campo aberto onde os estudantes puderam justificar suas respostas. Esse campo era opcional, assim, nem todos os estudantes expressaram sua opinião. O Gráfico 1 mostra as respostas atribuídas a essa indagação.

**Gráfico 1 - Opinião dos respondentes quando questionados se os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)**



*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

O Gráfico 1 mostra que maior parte dos respondentes, 53,33% do total, consideram que os programas de assistência estudantil da UnB são suficientes "Em Parte" para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. Em seguida, vê-se que 36,79% dos estudantes consideram que os programas são "Sim" suficientes para garantir a permanência; e 9,52% dos discentes afirmaram que os programas "Não" são suficientes para assegurar as condições de permanência na universidade. O detalhamento do número de respostas e de justificativas apresentadas pelos discentes é visível na Tabela 6.

**Tabela 6 – Opinião dos respondentes quando questionados se os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)**

| OPÇÃO | RESPOSTAS | | JUSTIFICATIVAS | |
|---|---|---|---|---|
| | Estudantes | % | Estudantes | % |
| Em parte | 448 | 53,33% | 348 | 41,43% |
| Sim | 309 | 36,79% | 182 | 21,67% |
| Não | 80 | 9,52% | 70 | 8,33% |
| Sem resposta | 3 | 0,36% | 240 | 28,57% |
| TOTAL | 840 | 100% | 840 | 100% |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

Observa-se, a partir da Tabela 6, que número expressivo de estudantes (mais de 90%) registrou que os programas são suficientes ou são suficientes em parte para garantir a permanência; ao passo que somente 9,52% dos estudantes atribuíram "Não" a esse questionamento. Apesar de, à primeira vista, essa avaliação tender a ser positiva, cumpre compreender por quais motivos os estudantes atribuíram essas respostas. Para isso, foram analisadas as justificativas apresen-

tadas pelos respondentes em questão aberta do questionário, as quais foram analisadas utilizando-se da análise de conteúdo.

Inicia-se a análise a partir das justificativas dos estudantes que responderam "Em Parte", tendo em vista que foi a mais registrada pelos discentes (53,33%). Alguns estudantes discriminaram mais de um motivo para justificar sua opinião, nesses casos os diferentes motivos foram considerados separadamente. Por isso, o somatório da coluna "Estudantes", na Tabela 7, ultrapassa o total de respondentes a essa opção (348). De todo modo, os percentuais foram calculados considerando o quantitativo total de respondentes, conforme apresentado a seguir.

| DADOS DEMOGRÁFICOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| INICIAIS | EDUCAÇÃO BÁSICA | IDADE | RAÇA | FORMA DE INGRESSO | SISTEMA | ESTADO DE ORIGEM | RESIDÊNCIA | PROGRAMAS DA ASSISTÊNCIA |
| A.A.R | Pública | 49 | Parda | Portador de diploma superior | Universal | Januária - MG | São Sebastião - DF | PBP - MEC e RU |
| A.F.C | Pública | 40 | Preta | ENEM | Universal | Floriano - PI | Paranoá - DF | PBP - MEC e RU |
| D.O.S | Pública | 22 | Parda | ENEM | Universal | Taguatinga - DF | Recanto das Emas - DF | PBP - MEC e RU |
| K.P.S.J | Pública | 23 | Parda | Vestibular | Universal | Ceilândia - DF | Recanto das Emas - DF | PBP - MEC e RU |
| L.C.A | Pública | 21 | Parda | Vestibular | Universal | Taguatinga - DF | Ceilândia - DF | PBP - MEC e RU |
| L.S.J | Pública | 21 | Parda | Vestibular | Universal | São Domingues - GO | Valparaíso - GO | PBP - MEC e RU |
| L.S.T | Pública | 20 | Parda | PAS | Universal | Ceilândia - DF | Águas Lindas - GO | PBP - MEC e RU |
| M.N.M | Privada (bolsista) | 30 | Parda | Vestibular | Universal | Valparaíso - GO | Taguatinga - DF | PBP - MEC e RU |

A Tabela 7 evidencia que o principal motivo pelo qual os estudantes consideram que os programas de assistência estudantil garantem parcialmente a permanência diz respeito ao baixo valor das bolsas: 35,9% dos discentes afirmaram que "o valor das bolsas não é suficiente" para garantir a permanência estudantil.

A opinião desses estudantes, nas respostas abertas, revela diversas questões que perpassam a vida acadêmica, as quais os levam a afirmar que o valor dos auxílios é insuficiente, ainda que os considerem primordiais para a permanência. Dentre os fatores que sobressaem, vê-se a referência ao fato de o custo de vida em Brasília ser elevado e também de não haver reajuste periódico do valor dos benefícios. Muitos estudantes da UnB são provenientes de outros estados do Brasil e além das dificuldades de adaptação e de residir longe da família, eles se deparam com custos de vida maiores do que em outras capitais federais, o que torna a permanência ainda mais onerosa. Além disso, o fato de não haver

previsão de reajuste do valor dos benefícios interfere significativamente no poder de compra que lhes é atribuído, em decorrência da inflação.

A necessidade de ter que trabalhar para complementar a renda, em virtude de o valor das bolsas ser insuficiente para arcar com todas as despesas, também foi outro fator mencionado pelos estudantes. Além do mais, as condições de origem – familiares e socioeconômicas – desses discentes também interferem diretamente na permanência. A origem popular desses estudantes faz com que eles necessitem de auxílios financeiros com valores que atendam a todas as suas necessidades, tendo em vista que muitas vezes a família não dispõe de condições financeiras para custear as despesas acadêmicas. Pelo contrário, por vezes os estudantes têm que utilizar dos auxílios para ajudar nas despesas do núcleo familiar.

O fato de o valor dos auxílios ser considerado insuficiente para garantir a permanência não está relacionado somente ao valor em si, mas também às condições familiares desses discentes. Aqueles estudantes cujas famílias possuem renda familiar mais elevada têm suas despesas básicas e pessoais atendidas pelo núcleo familiar (como despesas domésticas, de higiene pessoal, de lazer, etc.). Por outro lado, estudantes provenientes de famílias menos favorecidas economicamente nem sempre encontram esse suporte financeiro no núcleo familiar. Assim, o valor dos benefícios é utilizado para assegurar a manutenção de vida do estudante (e às vezes também da família) e não somente para custear despesas acadêmicas.

Recorda-se que o PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Em consonância com essa finalidade, possui como objetivos: 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 contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Para alcançar tal fim, os programas que concedem auxílio financeiro são de extrema relevância para assegurar a permanência estudantil e requerem ser ampliados, não apenas no que tange à quantidade de bolsas ofertadas, mas

também no que se refere ao valor. As disparidades entre o que dispõe a legislação e a realidade vivenciada pelos estudantes são reveladoras das contradições que se interpõem entre as políticas públicas e realidade social.

Além do valor dos auxílios, 26,4% dos estudantes relataram que "existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas", por isso consideraram que estes são "Em Parte" suficientes para garantir a permanência. Dentre as quais, elencaram: necessidade de apoio psicológico (dificuldades quanto à saúde mental/emocional); dificuldade com transporte, distância e locomoção entre casa e UnB; dificuldades decorrentes da baixa qualidade do ensino médio e necessidade de suporte para aprendizagem; dificuldade de conciliar estudos com trabalho; dificuldades financeiras da família; necessidade de comprar materiais ou equipamentos específicos para determinadas disciplinas ou aulas práticas; dificuldade de conciliar os estudos com o cuidado dos filhos; necessidade de atendimento à saúde física; dificuldades no relacionamento familiar; dificuldades em decorrência do curso ser noturno e em relação à segurança pública; dificuldades no relacionamento com os professores (cobrança, falta de compreensão); insatisfação com o curso; vivência de situações de preconceito; dificuldades em virtude da distância da família. Na sequência, a Tabela 7 mostrou ainda que 21,3% dos estudantes afirmaram que "a quantidade de vagas não é suficiente", por essa razão consideram que os programas de assistência estudantil são parcialmente suficientes para garantir a permanência. As justificativas dos estudantes explicitam a elevada demanda para participar dos programas, que, no entanto, não é suprida por completo. Apesar de alguns estudantes reconhecerem que os programas apresentam propostas que poderiam garantir a permanência, eles destacam que as vagas não são suficientes, em especial no Programa Auxílio Socioeconômico (que concede bolsa mensal no valor de R$ 465,00).

As dificuldades elencadas pelos estudantes revelam o quão limitados são os recursos destinados à assistência estudantil. É evidente que as políticas voltadas à ampliação do acesso, como a Lei de Cotas, causaram o aumento da procura pelos programas de assistência estudantil. O que revela ser imperioso ampliar

também programas e ações que promovam a permanência, pois assegurar o acesso sem garantir a permanência pode levar à evasão.

Os dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada pelo Fonaprace/Andifes, são expressivos sobre essa questão. A pesquisa mostrou que, considerando o âmbito nacional, 70,2% dos estudantes de graduação têm renda per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo. Na região Centro-Oeste, onde se localiza a Universidade de Brasília, esse percentual é de 63,7% dos estudantes. Como mencionado, esse nível de renda é compatível com o perfil para acesso aos programas de assistência estudantil, o que tende a potencializar a procura desses estudantes por esses programas. A pesquisa detalha ainda que, na região Centro-Oeste, 18,6% dos estudantes têm renda per capita mensal familiar de até meio salário-mínimo; e 45,9% possuem renda mensal per capita familiar de até um salário-mínimo (FONAPRACE, 2019). Ou seja, são estudantes que possuem situação acentuada de vulnerabilidade socioeconômica e que necessitam de ações efetivas que garantam, além do acesso, as condições para a permanência e a conclusão do curso com qualidade.

Cumpre observar, ainda, as justificativas apresentadas pelos estudantes que responderam que os programas "Não" são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. O número de estudantes que apresentaram essa resposta foi de 80 estudantes, dos quais 70 justificaram sua opinião. Alguns estudantes expuseram mais de um motivo para justificar por que consideram que os programas "Não" são suficientes. Por essa razão, o somatório da coluna "Estudantes" ultrapassa o número total de respondentes que justificaram essa resposta, pois foram calculadas as frequências com que cada justificativa foi apresentada pelos discentes. Os percentuais foram calculados considerando o total de respondentes para essa alternativa, como mostra a Tabela 8.

**Tabela 7 - Justificativas dos estudantes que afirmaram que os Programas de Assistência Estudantil são suficientes "EM PARTE" para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1° semestre/2018)**

| JUSTIFICATIVAS À RESPOSTA "EM PARTE" | ESTUDANTES | % |
|---|---|---|
| O valor das bolsas não é suficiente. | 125 | 35,9% |
| Existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas. | 92 | 26,4% |
| A quantidade de vagas não é suficiente. | 74 | 21,3% |
| Os programas auxiliam na permanência. | 23 | 6,6% |
| Os programas auxiliam, mas não são suficientes. | 18 | 5,2% |
| O estudante também precisa se dedicar aos estudos. | 7 | 2,0% |
| Por causa dos critérios para continuar recebendo. | 7 | 2,0% |
| Outros | 23 | 6,6% |
| **TOTAL DE RESPONDENTES** | **348** | **100%** |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

É possível observar, a partir da Tabela 8, que a principal justificativa para os estudantes afirmarem que os programas "Não" são suficientes para garantir a permanência decorre do valor das bolsas: 61,4% dos estudantes declararam que o "valor das bolsas não é suficiente" para garantir a permanência. Em seguida, 24,3% dos estudantes afirmaram que "existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas" e o mesmo percentual considerou que "a quantidade de vagas não é suficiente" para atender todos os estudantes. E 2,9% dos estudantes alegaram que os programas "Não" são suficientes "por causa dos critérios para continuar recebendo".

Verifica-se que as justificativas apresentadas pelos estudantes para afirmar que os programas "Não" são suficientes para garantir a permanência são similares àquelas apresentadas pelos discentes que consideram que são suficientes "Em Parte". Assim, fica evidente, a partir das informações apresentadas pelos estudantes ao longo de suas respostas, quais são as reais dificuldades que eles enfrentam para permanecer na UnB e quais são as fragilidades que eles encontram na política de assistência estudantil dessa universidade em relação a uma efetiva garantia da permanência.

Para melhor compreender a situação do estudante cotista social na universidade, é preciso estar atento também à condição do grupo familiar. Além da baixa renda familiar – que se encontra na faixa de até 1,5 salário mínimo mensal per capita familiar – as condições de (des)emprego dos demais membros da família podem interferir diretamente nas condições de permanência do estudante. Fica claro, pois, que essa questão ultrapassa a instância universitária e remete ao nível de atuação do Estado.

Essa preocupação remete à necessidade de conhecer a conjuntura econômica e política que interfere diretamente nas condições de vida da sociedade e dos estudantes na universidade, com vistas a efetivar uma análise que compreenda a totalidade social. Segundo dados do IBGE, a taxa de desocupação[11] no Brasil têm crescido gradativamente nos últimos anos. Se em 2012, esse índice estava na faixa de 7,3%; em 2017, chegou a 12,5%; e os dados do primeiro trimestre de 2019 registraram 12,7%. (IBGE, 2018; IBGE, 2019). O número de pessoas que está em busca de emprego, mas não consegue se inserir no mercado de trabalho é crescente, o que aumenta as fragilidades socioeconômicas dessa população.

Assim, o acesso e a permanência dos estudantes provenientes das camadas populares à universidade são dificultados pelas condições de carência que afligem alguns segmentos da sociedade brasileira. A universidade abriga indivíduos de níveis socioeconômicos diferenciados, alguns provenientes de famílias capazes de garantir a sua permanência de forma plena; outros, porém, não. Esses últimos, portanto, requerem políticas que assegurem essa permanência.

A Síntese de Indicadores Sociais, realizada pelo IBGE (2018), apresenta algumas razões do (não)acesso à educação superior pela população jovem brasileira. Os dados mostram que, da população pesquisada, 48,9% dos homens

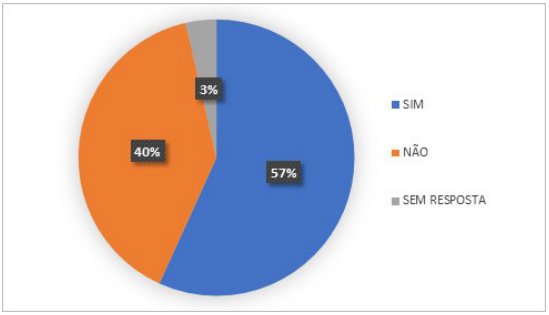
11 Taxa de ocupação refere-se à "proporção de pessoas desocupadas em relação à força de trabalho." (IBGE, 2018, p. 139). População desocupada diz respeito às "pessoas de 14 anos ou mais de idade sem trabalho em ocupação na semana de referência que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias, e que estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência. Consideram-se, também, como desocupadas as pessoas sem trabalho na semana de referência que não tomaram providência efetiva para conseguir trabalho no período de 30 dias porque já haviam conseguido trabalho que iriam começar após a semana de referência." (IBGE, 2018, p. 135). Força de trabalho significa o "Conjunto de pessoas de 14 anos ou mais de idade que estavam ocupadas ou desocupadas na semana de referência." (IBGE, 2018, p. 133)

e 33,6% das mulheres, com idade entre 18 e 19 anos que concluíram o ensino médio, não haviam ingressado na educação superior. Alegaram, como principal motivo para não estudar, o fato de estar trabalhando, procurando emprego ou porque deveriam trabalhar em breve. O segundo principal motivo apresentado referia-se à "falta de dinheiro para pagar as despesas (mensalidade, transporte, material escolar etc.)", motivo apresentado por 15,8% dos homens e por 18,5% das mulheres (IBGE, 2018, p. 103).

Esses dados mostram o quanto as dificuldades financeiras agregadas à necessidade de trabalhar para suprir despesas básicas interferem no acesso e na permanência na educação superior por grande parte da população jovem do país. Há que reconhecer que, se os auxílios já disponíveis não conseguem suprir todas as necessidades desses estudantes, é dever do Estado – por meio não só das universidades, mas também de outras políticas sociais – buscar formas mais efetivas de assistência ao estudante.

Na sequência do questionário, os estudantes foram indagados se existem outros programas, projetos ou ações que a UnB poderia promover para garantir a sua permanência. A esse questionamento, 57% dos estudantes responderam que "Sim", ao passo que 40% responderam que "Não" e 3% dos estudantes não responderam a essa questão, como mostra o Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Opinião dos respondentes quando questionados se existem outras ações que a UnB poderia promover para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018)**




*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

As análises empreendidas até aqui têm evidenciado que, em decorrência das dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecer na universidade, eles reconhecem outras necessidades que precisam de ações específicas para serem atendidas, como mostra o Gráfico

9. Atrelado a esse questionamento foi disponibilizado campo aberto para que os estudantes que responderam "Sim" pudessem sugerir outras ações necessárias para auxiliar nas condições de permanência. Dentre os 477 estudantes que responderam "Sim" a essa questão, 352 estudantes justificaram suas respostas. A diversidade de respostas foi ampla, todavia, em esforço de síntese, as sugestões mais recorrentes foram organizadas na Tabela 9.

**Tabela 9 - Outras Ações sugeridas pelos participantes para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB (1º semestre/2018)**

| OUTRAS AÇÕES | ESTUDANTES | % |
|---|---|---|
| Apoio Psicológico | 92 | 26,1% |
| Disciplinas de Reforço/Monitoria | 40 | 11,4% |
| Parcerias para Estágio Remunerado | 29 | 8,2% |
| Atenção à saúde física e odontológica | 27 | 7,7% |
| Projetos de Pesquisa/Extensão/Monitoria Remunerados | 25 | 7,1% |
| Ampliação do Transporte (DFTrans, Intercampi e Intracampi) | 23 | 6,5% |
| Projetos de Cultura/Esporte/Lazer | 21 | 6,0% |
| Acolhimento/Integração Calouros | 15 | 4,3% |
| Ampliar a quantidade de vagas nos Programas | 15 | 4,3% |
| Acompanhamento acadêmico/pedagógico | 13 | 3,7% |
| Ampliar o Programa de Moradia - CEU | 13 | 3,7% |
| Aumentar o valor das bolsas | 9 | 2,6% |
| Outros | 30 | 8,5% |
| **TOTAL DE RESPONDENTES** | **352** | **100,0%** |

*Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

As ações propostas pelos estudantes, na Tabela 9, são coerentes com as dificuldades elencadas pelos discentes em momentos anteriores. A demanda mais recorrente está relacionada à necessidade de apoio psicológico, como afirmou 26,1% dos estudantes. A esse respeito, os respondentes apontaram a necessidade

de realização desse atendimento pela própria Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e também por outros setores da UnB, com vistas a ampliar a oferta, diante da elevada demanda de estudantes por esse tipo de atendimento. Além da preocupação com a saúde mental, os estudantes também sugeriram a realização de parcerias, em especial com o Hospital Universitário de Brasília (HUB) para atendimento à saúde física e odontológica, opção registrada por 7,7% dos estudantes.

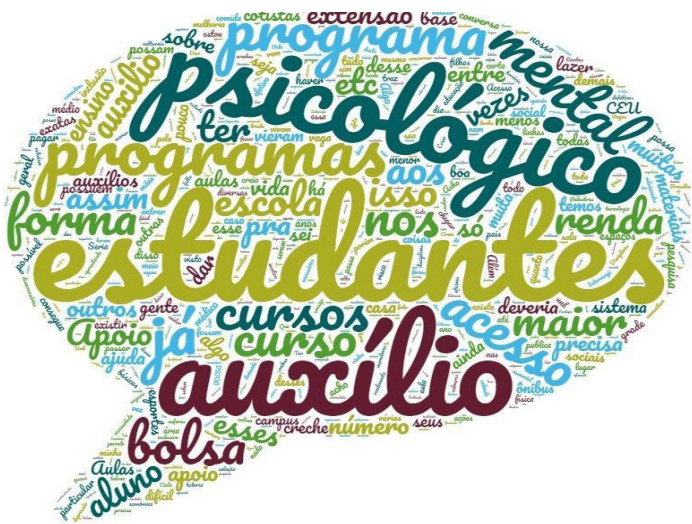
Além das questões de saúde, foram reiterados pelos estudantes os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência das fragilidades do ensino médio público, 11,4% dos estudantes sugeriram a criação de disciplinas básicas de reforço, em especial, no primeiro semestre do curso, com o intuito de auxiliar os estudantes calouros no aprendizado de conteúdos que requerem uma boa base do ensino médio. Além disso, sugeriram também a oferta de disciplinas, monitorias, cursos de capacitação específicos para cada curso, no decorrer da graduação, e não apenas para o estudante calouro.

No que se refere à complementação da renda, os estudantes sugerem a possibilidade de parcerias entre a DDS e outros setores da UnB e também com outros órgãos para viabilizar a oferta de estágios (8,2%), programas de pesquisa, extensão e monitoria remunerados (7,1%). A proposta desses estudantes é de que a oferta dessas ações priorize estudantes da assistência estudantil, os quais se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

As declarações dos estudantes dão ênfase à necessidade de atividades de pesquisa, extensão e estágios, as quais, se contemplarem as áreas de formação dos estudantes, tiverem carga horária adequada e bolsa remunerada podem proporcionar uma rica experiência para a vida acadêmica e profissional desses discentes. Além disso, a concessão de auxílio financeiro por atividades de cunho formativo, minimiza a necessidade de esses estudantes recorrerem a outras ofertas de trabalho que não estejam diretamente relacionadas às respectivas áreas de formação. Cumpre lembrar que o PNAES prevê que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas de maneira articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que reforça a importância de dar atenção

às demandas estudantis nesse sentido e empenhar esforços para viabilizar sua concretização.

Diante das questões analisadas até aqui, percebe-se que os estudantes têm um posicionamento claro a respeito de suas necessidades e que suas demandas específicas são reafirmadas em diferentes itens do questionário. Considerando as diferentes ações sugeridas pelos estudantes na Tabela 9, elaborou-se uma "nuvem de palavras", a qual está expressa na Figura 1.




*Fonte: elaboração própria, utilizando a ferramenta "word cloud", a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.*

**Figura 1 - Nuvem de Palavras criada a partir das ações sugeridas pelos estudantes para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB (1° semestre/2018)**

A criação dessa nuvem de palavras utilizou a ferramenta on-line "word cloud"[12], a qual, a partir de determinado texto, realiza a contagem das palavras e evidencia, por tamanhos diferentes, aquelas que foram mais recorrentes. Nesse

[12] A ferramenta word cloud está disponível on-line e de forma gratuita no site: < https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: maio de 2019

caso, o texto de entrada foi composto por todas as respostas dos estudantes a essa questão. Na Figura 1, chama a atenção o destaque da palavra "psicológico", que, como se tem observado na trajetória da análise dos dados, tem sido fortemente mencionada pelos estudantes, como também mostrou a Tabela 9. Além disso, outras palavras foram evidenciadas na Figura 1, como "estudantes", "auxílio", "mental", "programas", "acesso", "extensão", "bolsa", "apoio", "médio" e assim por diante. O uso dessa ferramenta permite visualizar de outra maneira as exposições dos estudantes e contribui para transmitir a informação de maneira visual.

As opiniões expressas pelos estudantes ao longo das questões expostas no questionário forneceram ricas contribuições para pensar a política de assistência estudantil no âmbito da educação superior. Em especial, foram apresentadas sugestões de melhorias e estratégias para aprimorar o desenvolvimento dessa política no âmbito da UnB. Evidenciou-se, assim, a importância de possibilitar aos estudantes opinarem e participarem da construção das políticas que são destinadas a eles.

## 4. Considerações finais

As reflexões apresentadas neste trabalho debruçaram-se sobre a temática do acesso e permanência na educação superior, com foco especial na política de cotas sociais e na política de assistência estudantil da Universidade de Brasília.

Considerando que a educação superior no Brasil possui uma característica histórica de ter sido prioritariamente ofertada às camadas mais favorecidas da população (CARVALHO, 2006), a ampliação do acesso e da permanência nesse nível educacional consiste em uma conquista das camadas populares e fruto de movimentos de lutas e mobilizações constantes pela democratização desse nível educacional (RISTOFF, 2008).

A despeito das ações políticas no sentido de ampliar a oferta de vagas e formas de acesso à universidade pública, tem-se problematizado sobre as condições de permanência nesse espaço, de modo a viabilziar não apenas o ingresso, mas

a permanência – e consequente diplomação – na educação superior. Nesse sentido, as reflexões apresentadas neste trabalho permitiram vislumbrar – para além das cosquistas e avanços alcançados até aqui – os desafios que ainda estão postos para assegurar plenas condições de acesso e permanência na universidade, em especial dos estudantes ingressantes via sistema de cotas sociais.

Com respeito às necessidades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas sociais para permanecer na UnB, as informações fornecidas a partir do questionário foram de destacada relevância. Em síntese, as principais dificuldades dos estudantes envolvem: a) locomoção/transporte público: em decorrência da distância entre casa–universidade e do difícil acesso à UnB, majorado pela precariedade do transporte público do DF e entorno; b) saúde mental: foram recorrentes os registros de agravos à saúde mental e solicitações dos estudantes por apoio psicológico por parte da Universidade; c) ensino/aprendizagem: as fragilidades do ensino médio público e a necessidade de suporte da UnB para sanar com essa dificuldade foram reiteradas pelos estudantes; d) financeiras: evidentemente, as dificuldades financeiras foram apresentadas pelos estudantes, com destaque para a insuficiência do valor das bolsas de assistência estudantil e a dificuldade em conciliar estudos com trabalho.

Além dessas dificuldades, os estudantes indicaram as fragilidades da política de assistência estudantil da UnB para garantir a permanência. Apesar de número predominante dos estudantes reconhecerem que os programas de assistência estudantil são de grande relevância, eles afirmaram que esses programas são "parcialmente" suficientes para garantir a permanência. Dentre os motivos para essa afirmação, os estudantes destacaram: o baixo valor das bolsas; a quantidade reduzida de vagas; e o fato de existirem outras dificuldades para permanecer na UnB, não contempladas pelos programas.

Tendo em vista as dificuldades e fragilidades mencionadas, os estudantes indicaram ainda outras ações que a UnB poderia promover para garantir a permanência: apoio psicológico; disciplinas de reforço/monitoria; parcerias entre a UnB e outros órgãos para ofertar estágio remunerado; atenção à saúde física e odontológica; projetos de pesquisa, extensão e monitoria remunerados; ampliação das ações de transporte (interno e externo). As diferentes ações mais

citadas pelos discentes estão diretamente relacionadas às dificuldades que eles vivenciam no âmbito acadêmico. Reforçam, desse modo, que se essas ações forem adequadamente desenvolvidas poderão viabilizar melhores condições de permanência.

O processo de democratização da educação superior no Brasil encontra-se em construção, compreendendo que se pauta na relação acesso-permanência-conclusão com qualidade do curso superior. Admite-se que as políticas de acesso à educação superior no Brasil avançaram e estão viabilizando novas oportunidades para os segmentos populares ingressarem na universidade. A política de cotas, de maneira mais específica, configurou-se em uma conquista nacional, principalmente por sua execução ter sido determinada por força de lei. A despeito disso, essa política é apenas um das estratégias voltadas ao acesso, o que revela ser crucial sua constante análise e avaliação, bem como a continuidade do debate acerca da ampliação do acesso à universidade.

Com respeito à permanência, percebe-se que essa área ainda consiste em desafio para efetivar o processo de democratização da educação superior. As diferentes dificuldades elencadas pelos estudantes evidenciam que o debate da permanência precisa ser analisado sob um olhar mais amplo, incluindo não apenas as necessidades básicas dos discentes, mas envolvendo a integralidade das demandas que os perpassam, as quais devem ser atendidas, de maneira articulada, tanto pelos setores que atuam no atendimento ao estudante, quanto pelas coordenações de cursos e professores.

As contribuições deste trabalho permitiram ampliar o olhar sobre as complexidades que envolvem a permanência dos estudantes cotistas sociais na universidade, dando visibilidade às diversas dificuldades que eles enfrentam ao adentrar esse espaço. Os dados permitem refletir sobre a importância de ampliar as condições de permanência e fortalecem o entendimento de que apenas viabilizar o acesso não é suficiente, é necessário promover condições que garantam a permanência e a conclusão do curso superior com êxito.

# Referências

BERNARDINO, Joaze. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. O público e o privado, Ceará, n. 3, p. 83-98, jan./jun. 2004. Disponível em: http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5 D=270. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das Sombras: A política imperial. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais - 2018. Andifes. (Coord.). Uberlândia: UFU, maio de 2019. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes--de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 2, p. 251-268, mai./ago. 2014. FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília, 3ª edição: Liber Livros Editora, 80p., 2008.
GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Distrito Federal Síntese de Informações Socioeconômicas e Geográficas – 2014. Brasília, 2015.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. O Perfil da Juventude do Distrito Federal: Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016. Brasília, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Socais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101629. Acesso em: 29 mai. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Séries históricas. Taxa de desocupação, jan.-fev. Mar 2012 – jan.-fev.-mar. 2019. IBGE, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas. Acesso em: 29 mai. 2019.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, p. 135-170, 2008.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. O marco normativo do direito à educação: oportunidades e desafios para sua realização no Brasil. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares. Coleção Políticas Públicas de Educação. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 237-258, 2016.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. Educação e Fronteiras (On-Line), Dourados/MS, v. 6, n. 16, p. 48-63, jan./abr. 2016. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5708/2914. Acesso em: 02 nov. 2018.

OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de. Acesso e Permanência de Estudantes Cotistas na Universidade de Brasília: Estratégias para Democratização da Educação Superior. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, p. 35-46. 2005.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, p. 39-50, 2008. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684. Acesso em: 25 nov. 2017.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação (Campinas), Sorocaba-SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414- 40772014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 mar. 2019.

ROSA, Aline Anjos da. A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014). Dissertação (Mestrado). Dourados, Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

# Capítulo 5

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNB: FATORES QUE INFLUENCIAM OS PROCESSOS DE TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Márcia Costa de Sant'anna[13]

**RESUMO**: O presente capítulo é parte integrante da pesquisa de mestrado intulada "Assistência Estudantil: a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na UnB", aprovada em 2018. Em virtude dos avanços obtidos com a implementação da assistência estudantil como política pública, a participação dos estudantes nos programas de assistência estudantil tem crescido exponencialmente. Entretanto, não houve a mesma proporção de crescimento em número e infraestrutura necessárias à equipe de assistentes sociais. Esta última tem sido a maior articuladora na mediação e acesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, junto aos programas oferecidos pela assistência estudantil da Universidade de Brasília - UnB. Portanto, o objetivo do capítulo é analisar as percepções dos/das assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na assistência estudantil da UnB. Utilizou-se a metodologia quanti-qualitativa e tratou-se de uma pesquisa exploratória, por intermédio de um estudo de caso. A coleta de dados foi obtida por meio de observação participante, análise documental e aplicação de um questionário semiaberto que identificou fatores que influenciam o desenvolvimento desses processos de

13 Assistente social do Decanato de Assuntos Comunitários, lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social; Assistente Social na Fundação Hemocentro de Brasília; Mestra em Gestão Pública, pela UNB. E-mail – marciasantanna@unb.br. ORCID 0000-0001-9697-6195

trabalho sob o ponto de vista da equipe. O instrumental analítico foi composto de análise de conteúdo, estatística descritiva e análise de cluster. Os resultados desta pesquisa indicaram que, na percepção da equipe de assistentes sociais, existem mais itens relacionados a fatores intermediários e negativos do que fatores positivos, em seus processos de trabalho. Ou seja, apenas a minoria dos elementos dos atuais processos de trabalho tem contribuído para a efetividade das ações desenvolvidas.

**Palavras-chave:** processos de trabalho. assistência estudantil. serviço social. análise de cluster.

## 1. Introdução

A educação exerce um papel de extrema importância na formação da cidadania. Torna o indivíduo mais crítico e consciente, ampliando sua visão de mundo e sua percepção sobre o papel que exerce na sociedade. A educação nos oportuniza não só compreender a realidade tal como ela é, como também atuar, efetivamente, no intuito de transformá-la.

Neste sentido, a educação é fundamental para o desenvolvimento de um país, em especial, para um país como o nosso, o qual vivencia um contexto de grandes desigualdades sociais, regionais e econômicas.

A assistência estudantil insere-se, atualmente, como uma das principais estratégias para enfrentamento às desigualdades sociais a muitos estudantes universitários. Especificamente, na Universidade de Brasília - UnB, por meio do Ato da Reitoria Nº 266/94, ela ocorre na Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS e encontra-se vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários - DAC.

Para Ristoff (2008), a democratização na educação superior precisa ser efetivada por práticas que garantam os direitos daqueles que se encontram à margem da sociedade, não só através do acesso, mas também da sua permanência.

A materialização da assistência estudantil na DDS acontece, principalmente, a partir da oferta de programas específicos cujos assistentes sociais têm sido os maiores articuladores na mediação e acesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois a avaliação socioeconômica, que é o requisito principal para esse acesso, é realizada somente pelos profissionais supracitados.

Soma-se também, a contribuição desses profissionais em vários outros processos de trabalho junto a essa diretoria, destacando a magnitude do seu público-alvo frente ao baixo número de profissionais que compõem essa equipe de trabalho, na assistência estudantil da UnB.

Além disso, com a expansão e democratização do acesso da educação superior, a busca pelos programas de assistência estudantil oferecidos está em constante crescimento havendo, rotineiramente, a necessidade de prorrogação de prazos dos editais relacionados aos programas da assistência estudantil, já que nem sempre tem sido possível atender todas as solicitações estudantis com a celeridade necessária. Assim, torna-se essencial o aprimoramento nos processos de trabalho da assistência estudantil da UnB, principalmente pelo atual cenário de restrição dos gastos públicos e, consequentemente, da redução de nomeações de servidores pelas universidades.

Ressalta-se ainda que a escolha da temática foi voltada à percepção dos assistentes sociais que compõem a referida equipe e não a dos estudantes contemplados, por já existir outros estudos com este público, como o de Vieira da Silva (2016) que pesquisou sobre a avaliação e importância dos programas de assistência estudantil na UnB. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi analisar a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na assistência estudantil da UnB.

## 2. Caracterização da assistência estudantil na UnB

A assistência estudantil na UnB se institui em 1986, pelo Ato da Reitoria nº 429/1986. Em 1994 se transformou na estrutura organizacional da Diretoria

de Desenvolvimento Social - DDS, trazendo, à época, uma nova roupagem para a concepção de assistência estudantil, com o Ato da Reitoria nº 266/1994.

O objetivo da diretoria é promover a assistência estudantil efetivando-a como um direito aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, por meio de incentivos que colaborem com a sua permanência na universidade até a conclusão do curso acadêmico. Estratégias essenciais para evitar a retenção e evasão do estudante que se encontra neste perfil socioeconômico.

Em 2009, a DDS reestruturou seus processos de trabalho, implementando postos de atendimentos do Serviço de Programas de Desenvolvimento Social (SPS) nos três novos campi - Faculdade UnB Ceilândia (FCE), Faculdade UnB Gama (FGA), Faculdade UnB Planaltina (FUP), continuando sua sede no Campus Darcy Ribeiro, na Universidade de Brasília.

No momento da pesquisa a diretoria estava subdividida em três coordenações: Coordenação Administrativa (CoAd), a Coordenação Técnica de Programas de Assistência Estudantil (CTPAE, atualmente denominada COAE) e a Coordenação Geral da Casa do Estudante Universitário (CGCEU atualmente denominada COGEM), conforme a Figura 1

Figura 1- Organograma da DDS




*Fonte: Sítio DDS/UnB (2018).*

.

A CoAd é responsável pela organização e controle de todo rol administrativo da DDS/DAC (incluindo suporte à Casa do Estudante da Pós-Graduação - CEU/Colina); a CTPAE é o local no qual se vinculam as unidades descentralizadas, nomeadas de Serviço de Programas de Desenvolvimento Social - SPS, dos quatro campi e a CGCEU administra, especificamente, as Casas do Estudante Universitário de Graduação e Pós-Graduação, com toda equipe de profissionais designada para essa área. A CGCEU funciona no Bloco "A" da CEU-Graduação.

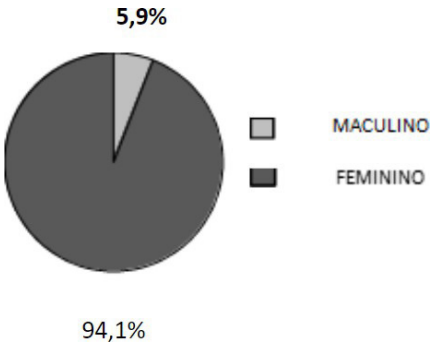
Ressalta-se que no Campus Darcy Ribeiro, o Serviço de Programas de Desenvolvimento Social está subordinado à direção da DDS. Nos demais campi, às respectivas diretorias de cada Faculdade, ainda que a atuação do SPS seja organizada pela CTPAE (atual COAE).

O surgimento da Lei de Cotas Sociais (Lei N.º 12.711/2012 e decreto N.º 7.824/12) e sua consequente ampliação de vagas para estudantes com perfil direcionado ao acesso da assistência estudantil, com a adesão da UnB ao SiSU/ENEM, implicou na necessidade de novas mudanças nos processos de trabalho da DDS, em face da demanda que aumentou ainda mais, com a inserção de novos estudantes na universidade.

## Perfil dos respondentes

Este estudo contou com a participação de 17 (dezessete) assistentes sociais da Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS, dos 18 (dezoitos) que poderiam participar da pesquisa, totalizando a adesão de 94,4% de todos os convidados. Neste grupo, predomina-se o sexo feminino com um percentual de 94,1% (Figura 2).

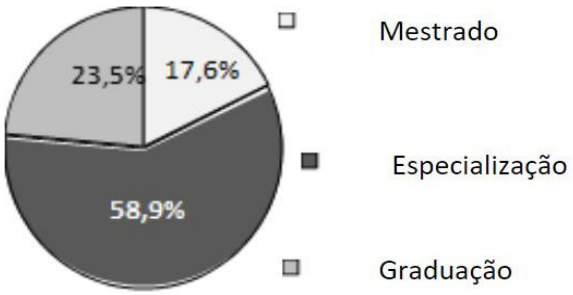
Figura 2 - Sexo dos participantes




*Fonte: Dados DDS (2018).*

O tempo médio de experiência profissional na diretoria supramencionada em 2018 é de quatro anos e um mês, com idades entre 27 e 53 anos e o maior grau de instrução médio dos participantes é de pós-graduação - nível especialização (Figura 3).

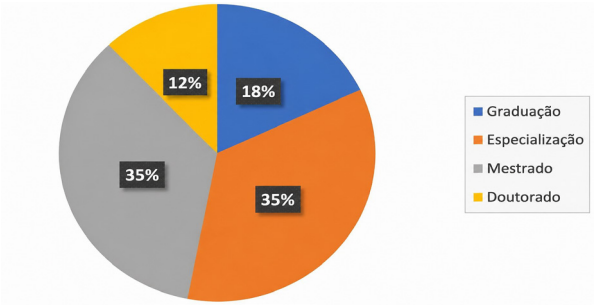
Figura 3 - Grau de instrução médio dos participantes em 2018




*Fonte: Dados DDS (2018).*

Na figura abaixo, observa-se que, atualmente (2023), quase 50% da equipe tem mestrado ou doutorado, essa evolução é demarcada por um incentivo interno ao processo de formação da equipe que vem favorecendo a produção do conhecimento na área de assistência estudantil e qualificando a intervenção.

Figura 3 - Grau de instrução médio dos participantes em 2023




*Fonte: Dados DDS (2023).*

## 2.2. Rotinas de trabalho dos assistentes sociais na DDS

O acesso aos programas ofertados pela assistência estudantil da UnB só ocorre após o estudante ser identificado como elegível para participar, após a realização do estudo socioeconômico. Tal estudo, historicamente, é realizado somente por assistentes sociais os quais têm sido protagonistas e agentes mediadores no processo de decisão da participação dos estudantes, nos programas.

O estudo socioeconômico é, portanto, a porta de entrada para acesso aos programas e a sua realização é a principal função do assistente social na assistência estudantil da UnB. Para tanto, se fazia necessário que o estudante preenchesse um formulário eletrônico e entregasse os documentos comprobatórios para análise da sua situação socioeconômica familiar, a fim de verificar se ele está inserido em situação de vulnerabilidade social, que, de acordo com o PNAES, são estudantes com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Importante destacar que a medida que os anos foram passando, houve mudança dos sistemas nos quais os estudantes respondem os questionários e comprovavam tais informações.

A finalização dos estudos se dá por intermédio de uma pontuação atribuída por meio informatizado e nomeado, até 2019, de Sistema de Assistência

Estudantil - SAE/SAEWEB1, após a análise dos assistentes sociais, com auxílio de um instrumental direcionado a essa ação, com orientações diversas. Esse instrumental foi criado pela própria equipe e está sempre sendo atualizado, possibilitando uma certa padronização dos estudos para fins de análises. Após a análise da situação relatada pelo estudante e conferência da documentação é realizado um parecer, independente do estudante ter sido considerado Participante dos Programas de Assistência Estudantil - PPAES ou Não Participante dos Programas de Assistência Estudantil - NPPAES. Com a conclusão do estudo, aqueles que eram identificados como PPAES, tinham, à época da pesquisa, sua validade estendida por até 10 (dez) semestres e ao final deste prazo era necessário a realização de todo o trâmite descrito, novamente, porém com documentações atualizadas, para manter o recebimento dos benefícios.

Como não foi objetivo deste trabalho, não serão descritos aqui os programas oferecidos junto à assistência estudantil da UnB, após o estudante ser considerado elegível a participar das seleções disponíveis.

Ademais, há outras atribuições que demandam tempo, dedicação e disponibilidade de profissionais que são exercidas por eles. Vale ressaltar que durante a pesquisa de observação todos os campi, incluindo a CEU, possuíam assistentes sociais lotados em cada um de seus equipamentos. Catalogou-se, a seguir, as principais atribuições do assistente social, além da realização dos estudos socioeconômicos, sob a ótica da pesquisadora (Quadro 1).

Quadro 1 - Demais atribuições dos assistentes sociais na DDS

| **Atribuições do assistente social** | **Objetivos e instrumentais utilizados** |
|---|---|
| Atendimentos diversificados como acolhimento e escuta qualificada | Atender aos estudantes que procuram o setor em busca de informações mais especificas que não são passíveis de respostas sem aprofundamento da situação vivenciada ou por se relacionar diretamente ao estudo socioeconômico e/ou pareceres. Ressalta-se que essa ação não possui padronização sobre a forma como são realizadas, nem instrumentais específicos, muito embora seja um atendimento feito por todos os profissionais. |
| Entrevistas aos estudantes | Entrevistar para análise da situação quando esta não é clara, por meio da solicitação/documentação. Geralmente são ações demandadas após abertura de avaliações socioeconômicas ou durante análise do auxilio emergencial.Os agendamentos são efetivados por e-mail ou contato telefônico, pelo próprio profissional solicitante, de acordo com seu horário de expediente. Não possuem padronização de roteiros ou instrumentais. |
| Encaminhamento o as redes de apoio socioassistencia is e contatos institucionais | Encaminhar estudantes a outras unidades e/ou instituições. Geralmente são atividades realizadas em consequência dos diversos tipos de atendimento aos estudantes. Não possuem listagem atualizada da rede de apoio. E uma ação que não possui roteiro de atendimento, formulários especificos ou padronizados. Fica a cargo de cada profissional o tipo de encaminhamento realizado: registrado, presencial ou sob forma de orientação. |

| | |
|---|---|
| Análise situacional e pareceres para auxílios emergenciais | Avaliar os auxílios emergenciais solicitados quando o estudante encontra-se em dificuldades socioeconômicas consideradas emergenciais, inesperadas e momentâneas, colocando em risco sua permanência na universidade. Possui um regulamento específico pela Resolução da Reitoria nº 109/2013. O atendimento há época, era feito após solicitação formal do estudante, em formulário específico, o qual era digitalizaão e inserido no Sistema Eletrônico de Informações - SEI. Atualmente, é solicitado por e-mail, onde se envia as informações necessárias e um questionário para que o responda e após o reenvio preenchido por parte o estudante, inserido no SEI. Em seguida é atribuído ao profissional que será responsável pela análise. Além da definição e critérios descritos na resolução para concessão do auxílio, seu deferimento dependerá da avaliação subjetiva do assistente social, o qual deve fundamentar seu parecer a partir de sua visão teórico-metodológica. Não há roteiros ou padronização deste atendimento. Apenas seus resultados possuem tramites pré-estabelecidos, através do SEI. |
| Verificação, análise e pareceres de recursos interpostos pelos estudantes junto aos programas | Avaliar, após as seleções para inserção de novos estudantes nos programas ofertados, os estudantes que, por algum motivo, sentiram-se prejudicados com resultado inicial. Os recursos possuem um prazo, estipulado em edital, a serem interpostos em formulário específico, que são inseridos no SEI e atribuído a algum profissional. Assim, é avaliada a solicitação e realizado um parecer social. Apenas seus resultados possuem tramites pré-estabelecidos, através do SEI. |
| Revisão e participação em normativas internas (editais, resoluções, entre outros) | Participar das atualizações ou confecções de documentos internos como editais, resoluções e etc.., sempre que necessário, para validação das normativas. Não há frequência, nem padronizações pré-estabelecidas nesta atividade. |
| Visitas e contatos com familiares dos estudantes | Realizar visitas domiciliares e/ou contatos familiares, sempre que necessário, para melhor embasamento do contexto sócio-familiar que o estudante esteja inserido. Não há instrumentais sob forma de roteiros ou formulários pré- estabelecidos. O direcionamento é feito a partir de visão teórico-metodológica de cada profissional. |
| Participação em reuniões e eventos | Participar de discussões técnicas, estudo de caso ou eventos para capacitação profissional, dentro e/ou fora do Distrito Federal. Nem sempre são realizados registros formais como atas ou socialização do conteúdo apreendido. As reuniões não possuem frequência pré-definida e quando realizadas, as atas não seguem uma padronização. |
| Rodas e conversas e organização de encontros | Realizar momentos com os estudantes a partir da percepção da necessidade de discussão e reflexão de temas diversos e de interesses comuns entre a comunidade acadêmica. Há época, era uma ação recente e foi iniciada com os moradores da CEU. Atualmente, não está definido como um procedimento que possas frequência ou método definidos. |
| Participação em comissões/grupos de trabalho diversos | Participar de momentos entre a equipe. Possui finalidade de avaliar solicitações e melhorar os processos de trabalho. Não há uma padronização neste fazer profissional, nem frequência definida. |
| Acompanhamento ao estudante e outras instituições por motivos diversos | Acompanhar, quando necessário, os estudantes a outras instituições por motivos diversos. Não há definições de quando essa prática profissional deve ocorrer, nem padronização de sua execução. |
| Parcerias interdisciplinares e intersetoriais para ações voltadas aos estudantes | Dar suporte aos estudantes que se encontrarem em situações que demandem ações em parceria à outros profissionais ou setores, oferecendo maior qualidade de vida aos estudantes e contribuindo para sua permanência na universidade, com qualidade, até sua diplomação. |

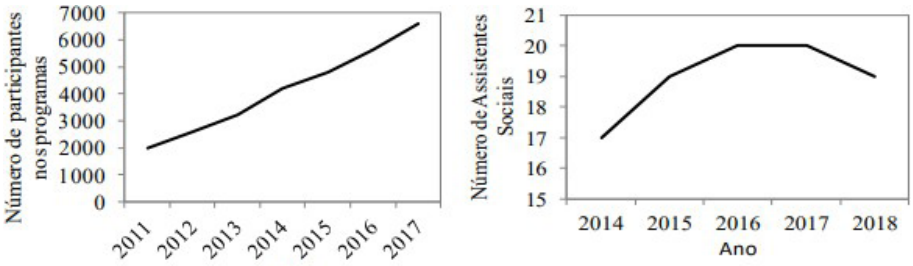
*Fonte: Elaborado pela autora (2018).*

Destaca-se que, em virtude das várias atribuições destinadas ao profissional de serviço social na assistência estudantil, associadas ao volume da demanda de estudantes, o número de vezes em que as intervenções profissionais, descritas no Quadro 1, se fazem necessárias é bastante relevante e incide diretamente no tempo gasto pelos assistentes sociais. Infere-se que os assistentes sociais possuem processos de trabalhos bastante burocráticos e exaustivos, em especial, no que tange a realização dos estudos socioeconômicos.

## 2.3 Dimensionamento do trabalho dos assistentes sociais na DDS

Conforme a Figura 4 fez-se nítido que o número de profissionais na assistência estudantil não acompanhou a crescente demanda de estudantes ocorrida nos últimos anos, o que incide diretamente nos processos de trabalho dos assistentes sociais. Ressalta-se que os gráficos apontam que à época da pesquisa eram 19 (dezenove) profissionais lotados no setor, distribuídos nos diversos campi, para o total de 6.586 (seis mil, quinhentos e oitenta e seis) estudantes contemplados com a assistência estudantil até o 2º/2017. Dados bastante expressivos que demonstram a dificuldade e a magnitude de realização dos processos de trabalho do assistente social, ao longo dos anos.

Figura 4 - Evolução de participantes na assistência estudantil e do número de assistentes sociais.




Fonte: Dados DDS (2018)

Devido o aumento do corpo discente, o baixo número de profissionais, a alta complexidade burocrática observadas nos processos de trabalho do assistente social e a percepção do aumento de solicitações de estudos socioeconômicos, em 2017, alterou-se seu prazo de validade que passou de 4 (quatro) para 10 (dez) semestres. Essa alteração teve embasamento a partir da observação de dados estatísticos, por parte da COAE, de que apenas um baixo e irrelevante número de estudantes apresentava alterações em sua condição socioeconômica,

nos períodos de renovação dos estudos. Assim, foi deliberada a extensão do tempo para renovação, entendendo que o prolongamento do prazo não impactaria na permanência dos estudantes nos programas e contribuiria na diminuição do volume de trabalho dos profissionais mencionados.

Para melhor entendimento dessa alteração, julgou-se importante descrever que a realização dos estudos socioeconômicos foi reformulada e modernizada em 1º/2018. Até então, todo o processo para solicitação de um estudo se dava por meio do preenchimento de um formulário online, na plataforma SAE-Antigo, mas ela não permitia o envio dos documentos comprobatórios. Assim, os estudantes levavam seus respectivos comprovantes, os quais eram inseridosem um envelope nominal e colocados em uma estante, onde cada assistente social, individualmente, analisava seu conteúdo físico, relacionando-os com os dados eletrônicos inseridos pelos estudantes. Além disso, a maioria dos envelopes, não continha os documentos necessários para finalização de seu estudo. Esse processo de trabalho era bastante moroso, em especial, quando a família do estudante era numerosa.

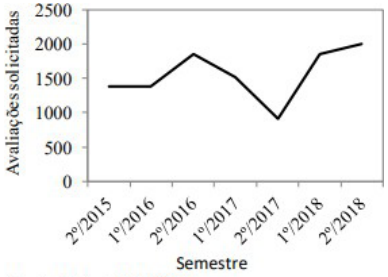
Ressalta-se que, pelo menos até a finalização esta pesquisa, o tempo destinado para realização de um estudo não possuía data definida, variando de acordo com a agilidade do estudante em enviar os documentos solicitados. Desta forma, um estudo para ser finalizado poderia ocorrer do início ao fim de um semestre letivo (o prazo que consta em edital geralmente corresponde a quatro meses).

A reformulação do modo de realizar a avaliação socioeconômica ocorreu no intuito de obter uma ferramenta que permitisse a submissão das documentações por meio digital, no mesmo momento da solicitação online, por parte do

estudante, tornando este processo mais célere tanto para o público alvo, quanto para os processos de trabalho da COAE.

Essa mudança trouxe uma queda considerável no tempo de realização, por parte dos assistentes sociais, do número de avaliações socioeconômicas no 2º/2017 e permitiu que todas as solicitações fossem concluídas dentro do próprio semestre letivo, meta que não foi alcançada nos anos anteriores (2015 e 2016). A Figura 5 apresentou o quantitativo de pedidos para realização de avaliação socioeconômica por semestre letivo.

Figura 5 - Evolução do número de avaliações socioeconômicas solicitadas por semestre




Fonte: Dados DDS (2018)

Tendo como base a Figura 5, no semestre 2º/2017, percebe-se uma redução de solicitações de quase 40% em relação ao 1º/2018, sem contar que houve aumento do número de estudantes contemplados (Figura 4), demonstrando que a implementação da medida sobre a extensão da validade dos estudos socioeconômicos contribuiu positivamente na diminuição desse processo de trabalho e sem impactos para os estudantes.

Entretanto, houve um salto nas solicitações dos estudos nos dois semestres de 2018, passando de 908 (2º/2017) para 1.998 (2º/2018), um acréscimo de aproximadamente 120%, conforme se observa na Figura 4. Esse aumento substancial foi alvo de alguns questionamentos e revisitação dos processos de trabalho dos assistentes sociais, no intuito de continuar garantindo a inserção dos estudantes dentro do prazo definido em edital, para evitar prejuízos a esse público, durante os semestres letivos.

Presume-se que o aumento da demanda para o 2º/2018 possa ter sido ocasionado em função dos novos valores praticados pelo Restaurante Universitário - R.U. na época da pesquisa. No início do referido ano, já se cogitava um aumento financeiro e ao final do primeiro semestre letivo esse aumento foi consolidado, passando de R$2,50 (dois reais e cinquenta centavos) para estudantes NPPAES por refeição, para R$ 2,80 (dois reais e oitenta centavos) no café da manhã e R$ 5,20 (cinco reais e vinte centavos) no almoço e no jantar.

Provavelmente, essa elevação de custos do R.U. contribuiu para o aumento do número de solicitações estudantis pela busca da assistência estudantil, já que o Programa Bolsa Alimentação tem sido ofertado de forma universal para todos os estudantes que se enquadram como PPAES. Ressalta-se ainda que este é o único programa em que não é necessário participação em seleção específica e nem possui número de vagas definidos como os demais ofertados pela DDS.

O dimensionamento do trabalho realizado pela equipe de assistentes sociais foi entendido como bastante extensivo, em especial, ao que se refere à realização dos estudos socioeconômicos. Os processos, ainda que prezem pela qualidade dos serviços oferecidos, se mostraram rudimentares quando se compara o número de estudantes atendidos, a forma de atendimento e o número de profissionais disponibilizados para as ações descritas.

## 2.4. Estrutura física da DDS

A estrutura física da DDS difere em relação a disposição de infraestrutura e equipamentos entre os campi da UnB. A localização do atendimento no campus Darcy Ribeiro fica no prédio BAES no andar térreo. O atendimento aos estudantes possui chamada por meio de senhas eletrônicas e cadeiras para espera do atendimento. Esse campus conta com salas especificas para: atendimento da recepção; três para atendimentos individuais; uma para depósito de materiais diversos e uma mais ampla compartilhada para todos os assistentes sociais.

A CEU dispõe de três salas: uma para apoio administrativo; uma para atendimento do Serviço Social e Psicologia e uma de reuniões/atendimentos.

A Faculdade UnB Ceilândia (FCE), localiza-se em apenas uma sala que é compartilhada com outro setor (Serviço de Orientação Universitária - SOU, atual COEDUCA), sem local específico para atendimento individual.

A Faculdade UnB Gama (FGA), é composta por duas salas sendo uma delas para as questões administrativas e a outra para o Serviço Social, respectivamente. Não dispõe de sala para atendimento individual.

A Faculdade UnB Planaltina (FUP), possui uma sala uma compartilhada pelos servidores que compõe a assistência estudantil do campus e uma para atendimentos individuais.

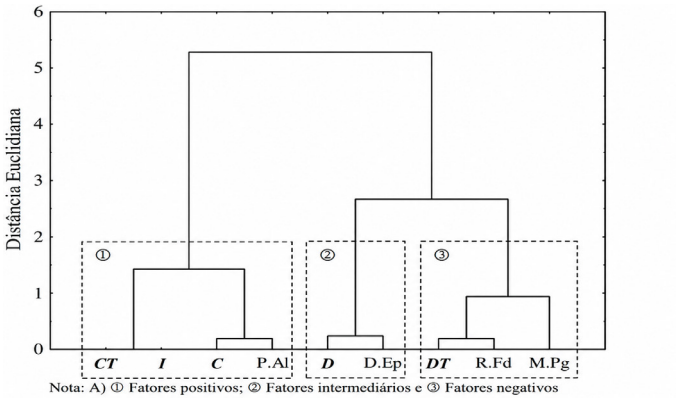
Observou-se ainda que os campi FCE e FUP não contam com apoio administrativo em nenhum dos turnos de funcionamento. Apenas o Darcy Ribeiro e a FGA possuem suporte de servidores dessa área. Acredita-se que a diferenciação na estrutura física pode impactar na qualidade dos atendimentos realizados e na exaustão profissional por falta de condições adequadas de trabalho.

## 3. Identificação dos fatores que influenciam os processos de trabalho dos assistentes sociais na DDS

### 3.1 Gestão de políticas educacionais

Por meio da Análise de Cluster - AC (um dos instrumentais analíticos que utilizou-se para se chegar ao resultado da pesquisa) agrupou-se três conjuntos de variáveis, conforme os atributos da Escala de Likert (Figura 6) para análise das percepções dos assistentes sociais sobre os elementos que compõem a categoria referente a gestão de políticas educacionais. Neste bloco, somente o item P.Al - PNAES aplicação conforme a legislação - foi definido como um fator positivo para os processos de trabalho.

Figura 6 - Gestão de políticas públicas




Nota: A) ① Fatores positivos; ② Fatores intermediários e ③ Fatores negativos

B) Itens: M.Pg - Mudanças nas políticas educacionais de ensino superior sem diálogo prévio com as universidades; R.Fd - Recursos financeiros do PNAES destinados a DDS por meio do DAC; D.Ep - Distribuição e execução de valores do PNAES na UnB; P.Al - PNAES aplicação conforme a legislação.

C) Escala *likert*: ***DT*** - Discordo totalmente; ***D*** - Discordo, ***I*** - Indiferente; ***C*** - Concordo; ***CT*** - Concordo Totalmente.

Como fatores negativos e que se encontram em piores condições para a categoria de gestão de políticas educacionais, destacaram-se: R.Fd - Recursos financeiros do PNAES destinados a DDS por meio do DAC e o M.Pg - Mudanças nas políticas educacionais de ensino superior sem diálogo prévio com as universidades.

O item D.Ep - Distribuição e execução de valores do PNAES na UnB - foi posicionado como fator intermediário.

Após fazer a relação entre os resultados do dendograma e as questões abertas, que foram opcionais aos participantes, percebeu-se que, embora a maioria admita clareza quanto ao perfil, metodologia e objetivos da legislação do PNAES, não há um consenso entre a equipe sobre esse item, pois alguns reforçaram que as orientações da lei deixam a metodologia a critério de cada IFES. E a falta de rigor, não é entendida de forma satisfatória, por alguns, conforme descrições a seguir:

> A resposta seria concordo em parte. O Programa define o perfil, porém deixa a critério das IFES e dos IFs a metodologia a ser utilizada nos processos de seleção, monitoramento e avaliação dos benefícios que serão aplicados (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
>
> O PNAES possibilita diversas interpretações quando informa que o público contemplado deve ter, PREFERENCIALMENTE, renda de corte de até 1,5 salário mínimo. Fora isso, permite que a Universidade seja autônoma nas formas de aplicação do recurso. (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
>
> Concordo parcialmente, principalmente com relação a metodologia. (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
>
> Concordo que a referida Lei está clara acerca de quem é seu público, ainda que não restrinja a metodologia e deixa em função das instituições de ensino. (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Como uns dos grandes dificultadores dos processos de trabalho apresentaram-se que os recursos financeiros do PNAES destinados a DDS por meio do DAC não são suficientes para atendimento a demanda de estudantes e que as mudanças nas políticas educacionais de ensino superior, sem diálogo prévio com as universidades, impactam negativamente nos processos de trabalho:

"temos enfrentado uma grave crise financeira, pouco recurso para uma demanda que só cresce. Perdemos a gestão desse recurso no DAC, que agora encontra-se nas mãos de uma comissão responsável pela definição de prioridades, sem diálogo com a equipe técnica" (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Além disso, ainda que o item a respeito da distribuição e execução de valores do PNAES na UnB tenha sido elencado, relativamente, como um problema intermediário na AC, os comentários dos participantes a respeito desse fator indicaram uma situação negativa, pois, para muitos, ele não atende todos os objetivos da lei, em especial no que tange a articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão:

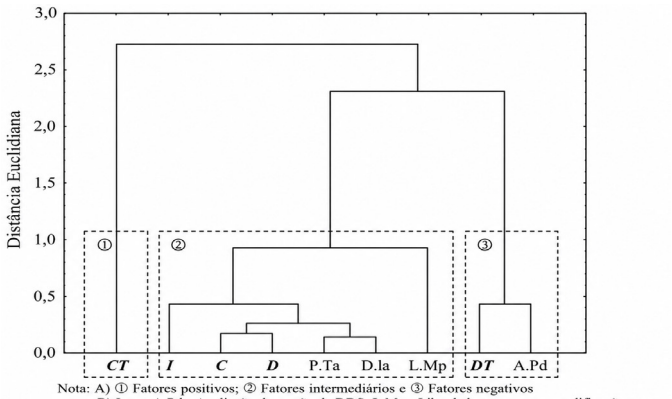
> Pelo valor limitado dos recursos, apenas algumas áreas são atendidas, com foco no auxílio direto, alimentação, moradia, transporte e mais recentemente auxílio creche (o equipamento creche seria mais adequado do que o atendimento em pecúnia). Além da oferta pequena de vagas nos programas que estão sendo atendidos, não existe monitoramento de como está ocorrendo a articulação da assistência estudantil com o ensino, a pesquisa e a extensão (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Infere-se que a alta gestão da UnB não esteja utilizando-se de meios adequados as informações e publicização sobre o direcionamento de valores do PNAES a outras diretorias que também os utilizam, por trabalharem com ações que contemplam o público alvo e os objetivos da legislação. Ademais, não há clareza sobre os resultados dessas ações, a fim de saber se estão sendo contempladas em articulação com ensino, pesquisa e extensão.

## 3.2. Estilo de gestão da DDS

Para a categoria 2 referente ao estilo de gestão da DDS, a AC não identificou fatores positivos, conforme se visualiza na Figura 7.

Figura 7 - Estilo de gestão da DDS




Nota: A) ① Fatores positivos; ② Fatores intermediários e ③ Fatores negativos

B) Itens: A.Pd - Avaliação da gestão da DDS; L.Mp - Liberdade para propor modificações sem retaliações; D.la - Participação nas decisões e confecção de normativas sobre A.E.; P.Ta - Posicionamento técnico dos A.S. nas tomadas de decisões.

C) Escala *likert:* ***DT*** **-** Discordo totalmente; ***D*** **-** Discordo, ***I*** **-** Indiferente; ***C*** **-** Concordo; ***CT*** **-** Concordo Totalmente

O item A.Pd - Avaliação da gestão da DDS - foi o único que se ressaltou, diretamente, como um fator negativo aos processos de trabalho. Os demais L.Mp - Liberdade para propor modificações sem retaliações; D.Ia - Participação nas decisões e confecção de normativas sobre assistência estudantil e P.Ta - Posicionamento técnico dos assistentes sociais nas tomadas de decisões foram incluídos nos fatores intermediários e, portanto, em situação relativamente melhor a A.Pd.

Partindo do pressuposto que os fatores intermediários e fatores negativos possuem conotação negativa aos processos de trabalho, a categoria estilo de gestão da DDS não possui itens que contribuam para uma boa fluidez nesses processos, considerando a percepção exclusiva dos assistentes sociais.

Baldam, Valle e Rozenfeld (2014) definem como um dos fatores críticos para o sucesso, é que exista apoio e reconhecimento em uma gestão. Para os autores, por meio desses pontos que se alcança o sucesso para a evolução da organização. Sem o apoio e reconhecimento, não é possível esperar resultados eficazes em uma organização. Fato explicitado em algumas descrições de participantes:

> Falta organização na gestão. Não é claro o seu papel e a sua posição hierárquica o que dificulta a organização e o planejamento. Como pode ter que convocar toda uma equipe de trabalho para analisar e formular editais e resoluções? As discussões tornam-se demoradas e pouco produtivas. Falta a gestão ter poder decisivo diante das questões colocadas. As vezes tenho a impressão de não ter gestão (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
>
> A falta de autonomia e dificuldade de planejamento que a DDS vem sofrendo deveria ser compensada com maior aproximação do DAC e com mais alinhamento da equipe, mas não é o que acontece (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

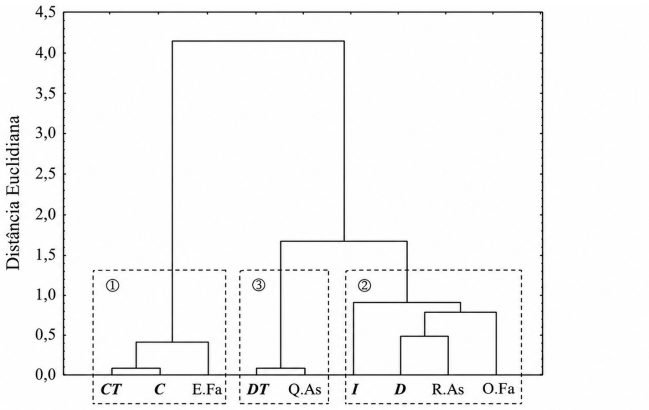
Infere-se que, entre outras possibilidades, essa visão possa ser fruto da pouca transparência, observadas na pesquisa, por parte da alta gestão, sobre os dados financeiros e orçamentários recebidos pelo PNAES, necessários para a compreensão de como esteja ocorrendo seus desdobramentos entre as diretorias

contempladas, conforme citado pelos participantes. Este fato fragiliza a relação da equipe com a atual gestão da DDS, tendo em vista que não se sabe qual é a autonomia destinada a essa diretoria, por seus superiores.

## 3.3. Estruturas e normas

Conforme a Figura 8, referente a categoria de estruturas e normas, o único item que se relaciona como um fator positivo é o E.Fa - Estrutura física do espaço de trabalho. Destacou-se no dendograma, como fator negativo aos processos de trabalho, o item Q.As - Quantidade de assistentes sociais. Já os itens O.Fa - Orientações formais sobre as atribuições dos assistentes sociais e o R.As - Rotatividade de assistentes sociais - se enquadraram como fatores intermediários pela AC.

Figura 8 - Estruturas e normas




Nota: A) ① Fatores positivos; ② Fatores intermediários e ③ Fatores negativos
B) Itens: O.Fa - Orientações formais sobre as atribuições dos A.S.; R.As - Rotatividade de A.S.; Q.As - Quantidade de A.S.; E.Fa - Estrutura física do espaço de trabalho.
C) Escala *likert*: ***DT*** - Discordo totalmente; ***D*** - Discordo, ***I*** - Indiferente; ***C*** - Concordo; ***CT*** - Concordo Totalmente.

No conjunto de variáveis desta categoria, a estrutura física foi relacionada como um fator positivo para a equipe. Acredita-se que este resultado esteja associado a maior parte da equipe concentrar-se no campus Darcy Ribeiro e

na CEU e, em ambos locais, as equipes estão realizando suas atividades em prédio novo e mais adequado as suas necessidades de trabalho.

Quanto ao número de assistentes sociais percebe-se uma insatisfação geral da equipe, já que como verificado neste estudo, a demanda de estudante e as ações desempenhadas por esses profissionais são inversamente proporcionais, causando prejuízos diversos conforme os seguintes relatos:

> A demanda estudantil é maior do que a capacidade da equipe em atender, o que sobrecarrega o trabalho das profissionais e leva, inclusive, ao adoecimento, tendo em vista as especificidades dos atendimentos que são realizados. (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
> Há muito trabalho em todos os campi e CEU, seria necessário mais assistentes sociais para todas as demandas de avaliações socioeconômica, emergenciais, acompanhamento acadêmico, atendimento psicossocial, articulação com a rede, etc. Não conseguimos fazer tudo que é necessário. Há uma dificuldade maior de conciliar o trabalho do assistente social com a falta de pessoal administrativo, o que sobrecarrega ainda mais o assistente social (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Observou-se, também, que a diretoria não possui planejamento e normativas adequadas a um bom funcionamento. Para Baldam,Valle e Rozenfeld (2014) o planejamento em uma organização é uma das formas de garantir sucesso em seu desempenho.

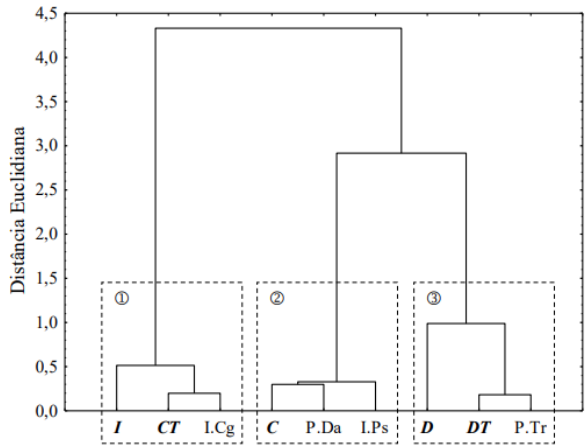
> Sinto muita falta dessas orientações formais. Construímos recentemente um instrumental sobre o estudo socioeconômico, mas precisamos avançar no seu aprimoramento, buscando uma fundamentação teórica mais aprofundada. Percebo ainda como desafio. Assim como a ausência de um Plano de Trabalho dos/das Assistentes Sociais, conforme orientação do conjunto CFESS/CRESS (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

## I. Treinamento e capacitação

De acordo com a figura 9, na categoria 4 sobre treinamento e capacitação, percebeu-se que os itens se estabeleceram nos três agrupamentos disponíveis. O único selecionado como fator positivo foi o I.Cg - Incentivos por parte da gestão para capacitações profissionais.

O item P.Tr - Política de treinamento do setor - foi considerado em pior condição, já que se agrupou como um fator negativo.

Os outros dois, I.Ps - Informações sobre os processos de trabalho no ingresso ao setor e P.Da - Preparação necessária para o desenvolvimento das atribuições na DDS – elencaram-se como fatores intermediários.




Nota: A) ① Fatores positivos; ② Fatores intermediários e ③ Fatores negativos
B) Itens: P.Tr - Política de treinamento do setor; I.Ps - Informações sobre os processos de trabalho no ingresso ao setor; P.Da - Preparação necessária para o desenvolvimento das atribuições na DDS; I.Cg - Incentivos por parte da gestão para capacitações profissionais.
C) Escala *likert:* ***DT*** - Discordo totalmente; ***D*** - Discordo, ***I*** - Indiferente; ***C*** - Concordo; ***CT*** - Concordo Totalmente.

Verifica-se mais um problema devido o setor não possuir uma política de treinamento no ingresso de novos servidores. Os demais itens acabam sendo reflexo desse fato, ainda que em menores proporções:

> Os "treinamentos" são realizados de maneira informal, conforme disponibilidade de outras profissionais. Apesar do esforço em sistematizar documentos com orientações sobre os processos de trabalho das assistentes sociais, esse ainda é um desafio para a equipe (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
>
> Acabamos aprendendo com a prática, acompanhando outros profissionais, porém não temos treinamento estruturado (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

A existência de incentivos para capacitação, por parte da gestão, percebida na ótica de vários participantes, pode estar atribuída às liberações de servidores quando estes demonstram interesse em se capacitar e contam com o apoio da gestão durante a ausência necessária até a finalização do curso/evento:

> Acredito que se solicitado, haverá liberação, mas vejo pouco incentivo em termos de divulgação e oferta de momentos formativos (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

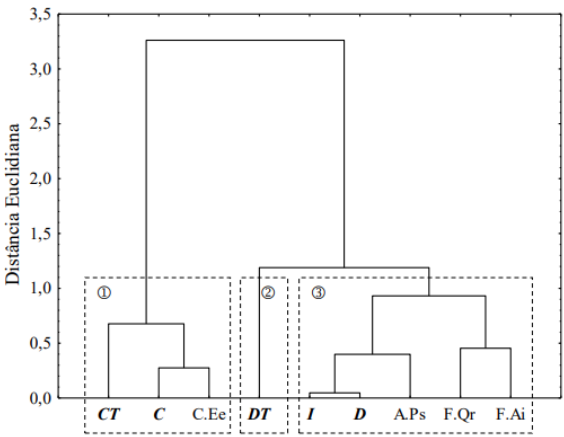
Capacitação e treinamento são essenciais para o desenvolvimento, com qualidade, das ações desempenhadas num processo de trabalho. Baldam, Valle e Rozenfeld (2014) inserem tais pontos como um item de fator para o sucesso em uma instituição. Tanto a chegada de novos servidores quanto a manutenção dos atuais só farão diferença para os processos de trabalho, qualitativamente falando, se houver qualificação adequada para que sua prática profissional contribua com os objetivos do setor e consequentemente da instituição.

## II. Comunicação

A Figura 10, relativa a categoria 5 sobre comunicação informou apenas um item que se relacionou como um fator positivo: o C.Ee - Comunicação entre a equipe de A.S. Os itens restantes F.Ai - Facilidade no acesso as informações

sobre A.E. na DDS; F.Qr - Frequência e quantidade de reuniões e A.Ps - Acesso a pessoas de níveis hierárquicos superiores - foram definidos como fatores intermediários. Nesta categoria, nenhuma variável se caracterizou como um fator negativo.

Figura 10 - Comunicação




Nota: A) ① Fatores positivos; ② Fatores intermediários e ③ Fatores negativos
B) Itens: F.Ai - Facilidade no acesso as informações sobre A.E. na DDS; F.Qr - Frequência e quantidade de reuniões; A.Ps - Acesso a pessoas de níveis hierárquicos superiores; C.Ee - Comunicação entre a equipe de A.S.
C) Escala *likert:* ***DT*** - Discordo totalmente; ***D*** - Discordo, ***I*** - Indiferente; ***C*** - Concordo; ***CT*** - Concordo Totalmente.

Destacam-se, portanto, os seguintes comentários:

> Sim, tenho tido trocas importantes com as colegas na reflexão de situações e na busca de alternativas para atendimento das demandas trazidas pelos estudantes (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
>
> Dá para contar com a experiência de muitos colegas Assistentes Sociais até alguns técnicos e estes contribuem com o trabalho, entretanto o volume de trabalho nem sempre propicia uma conversa de qualidade, pois hoje urge seguir metas e cronogramas robotizantes (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

> A quantidade de reuniões oscila ao longo do semestre em função do processo de seleção dos estudantes. Elas, entretanto, têm em sua maioria restringido-se a ajustes nos editais e, em caráter mais excepcional, a ajustes no instrumental de uniformização da avaliação socioeconômica. Sinto falta de reuniões para estudo de casos e definição de estratégias/fluxos para além do setor (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Sob o prisma da comunicação, a pesquisa mostrou que, somente em relação às "trocas profissionais" voltadas para dúvidas e discussões momentâneas entre a própria equipe de assistentes sociais, tem sido positivas e acontecido a contento.

Todavia, nos demais itens percebem-se grandes fatores de insucesso, os quais prejudicam a qualidade do desempenho de uma organização. Baldam, Valle e Rozenfeld (2014), reforçam que a falta de comunicação adequada entre algum dos seguimentos que compõe os processos de trabalho pode colocar em risco o bom andamento de todas as outras etapas de trabalho.

## III. Instrumentais utilizados

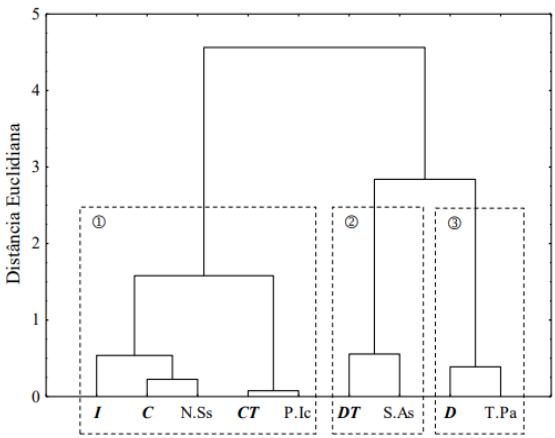
A categoria 6 referente aos instrumentais utilizados e pode ser analisada por meio da Figura 11. Nesta categoria, houve elementos em todos os grupos. Os itens P.Ic - Padronização nos instrumentais para todos os campi e N.Ss - Celeridade do novo SAE para realização de estudos socioeconômicos - foram identificados como fatores positivos. Inversamente, a percepção dos entrevistados sobre o item S.As - Somente assistentes sociais devem realizar estudos socioeconômicos - caracterizou-se como negativo. O item T.Pa

- Teoria como diferente da prática - foi agrupado como um fator intermediário. Como se pode perceber na descrição dos participantes, o ajuste dos instrumentais:

Facilitaria o trabalho e a comunidade acadêmica que utiliza o espaço agradeceria, pois são coisas possíveis de serem feitas e que facilitariam o trabalho (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

A padronização objetiva um critério de justiça para com o usuário assim como um alinhamento entre as diferentes nuances ou alinhamentos da ação profissional no intuito de assegurar o máximo de isonomia possível. É mediante o processo de construção das padronizações de instrumentais e rotinas que ampliamos nossa capacidade de percepção sobre as particularidades de nossa demanda e damos um encaminhamento coletivo/consensual a elas. A padronização deve ser, contudo, uma referencia e não um grilhão. Emergem da prática cotidiana, cedo ou tarde, situações impensadas (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Figura 11 - Instrumentos utilizados




Nota: A) ① Fatores positivos; ② Fatores intermediários e ③ Fatores negativos
B) Itens: T.Pa - Teoria como diferente da prática; S.As - Somente A.S. devem realizar estudos socioeconômicos; P.Ic - Padronização nos instrumentais para todos os *campi*; N.Ss - Celeridade do novo SAE para realização de estudos socioeconômicos.
C) Escala *likert:* ***DT*** - Discordo totalmente; ***D*** - Discordo, ***I*** - Indiferente; ***C*** - Concordo; ***CT*** - Concordo Totalmente.

Compreende-se que a padronização dos instrumentais permita uma maior qualificação do trabalho desenvolvido, ajustando sua adequação a realidade

de cada campi. Trindade (2001) refere que os instrumentos de trabalho são meios materiais que permitem transformar a realidade estudada. Desta forma, os instrumentais auxiliam nos resultados dos trabalhos realizados e apontam estratégias de ação, além de poderem contribuir para a criação de indicadores voltados ao monitoramento das atividades realizadas.

Na sequência, os demais itens foram atribuídos como fatores negativos e intermediários. Ressalta-se que houve bastante heterogeneidade nas respostas, indicando fragilidade sobre os conhecimentos teórico-metodológicos e sobre as atribuições privativas do Serviço Social.

> A avaliação do profissional deve ser baseada principalmente na condição apresentada pelo estudante (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
> Na minha visão, tem um pouco de cada. Uso a teoria e em muitos momentos a vivência (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
> A prática do assistente social deve ser direcionado pelo código de ética, pelas metodologias estudas e pelo conhecimento da realidade do usuário (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
> Considero que somos os profissionais melhor preparados, porém não podemos restringir nosso trabalho nessa ação (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
> Considero que é uma atribuição que cabe exclusivamente às assistentes sociais, as quais possuem formação profissional que as qualificam para executar essa atividade (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).
> Apesar de ser uma profissão com uma leitura crítica da realidade e capacitada para tal avaliação, não há nenhuma norma que aponte a avaliação socioeconômica como atribuição privativa do assistente social." (Descrição de um participante em resposta ao questionário aplicado).

Guerra (2009) avalia que não houve, por parte do Serviço Social, um processo de apropriação das diretrizes da profissão, o que gera a ideia de separação

entre o ensino teórico do ensino prático e isso pode contribuir para numa visão distorcida e dicotômica dessas duas dimensões.

Destaca-se que o código de ética da profissão não elenca essa atividade profissional como sendo atribuição privativa. CFESS (2012) informa que os assistentes sociais são profissionais capacitados para realizar estudos socioeconômicos para fins de benefícios e serviços e, portanto, insere-a como uma competência relacionada à profissão.

## 4. Considerações finais

Este estudo apresentou a percepção dos assistentes sociais sobre seus processos de trabalho na assistência estudantil da Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2018. A democratização do acesso, a partir de legislações específicas, tem oportunizado que pessoas de todas as classes sociais ingressem no ensino superior. Neste aspecto, a assistência estudantil tem sido importante aliada junto aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no sentido de subsidiar a permanência dos mesmos e contribuir para minimização das desigualdades sociais.

No caso da UnB percebeu-se um aumento importante da demanda de estudantes que solicitaram a assistência estudantil, nos últimos anos, explicado pela expansão do acesso à universidade a qual reflete impactos nos processos de trabalho dos assistentes sociais da Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS, os quais não têm acompanhado esse crescimento, de forma a garantir qualidade e celeridade em iguais proporções.

Conforme demonstram os dados desta pesquisa compreendeu-se que, na percepção da equipe, existem mais itens relacionados a fatores intermediários e negativos do que com os que indicam fatores positivos. Ou seja, apenas a minoria dos elementos dos processos de trabalho dos assistentes sociais tem contribuído para a efetividade das ações desenvolvidas.

Destarte, entende-se que se faz necessário, além da identificação das dificuldades, considerar novas estratégias para melhorias das ações desenvolvidas

na tentativa de evitar uma possível fragilização na execução dessas ações e na difusão dos conhecimentos, preenchendo assim, as lacunas existentes.

Quesitos básicos, mas não observados nos processos de trabalho descritos neste estudo como: o planejamento das atividades da diretoria como um todo; oportunidade de participação dos servidores, de forma multidisciplinar, nas reuniões estratégicas e comissões sobre dados orçamentários destinados a assistência estudantil; estruturação de normativas sobre objetivos institucionais e atribuições por especialidade profissional; reuniões periódicas entre a equipe técnica e reuniões administrativas com participação de gestores; ampliação dos canais de comunicação entre as equipes dos campi; padronização de instrumentais; implantação de uma política de treinamento tanto no ingresso de novos servidores como no oferecimento de reciclagens profissionais a equipe já existente; maiores incentivos as capacitações voltadas às áreas de atuação; organização do fluxo das eventuais saídas programadas de servidores da equipe e investimentos em sistemas operacionais mais inteligentes e menos burocráticos, são ações que podem ser essenciais e, possivelmente, permitirão um amplo espaço para a melhoria dos processos de trabalho.

Mais um fator relevante a ser considerado é que, além da preocupação com os impactos da democratização do acesso nas IFES, é necessário garantir meios ágeis para inserção dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, nos programas da assistência estudantil. Isso, sem que haja prejuízo às ações desenvolvidas para a operacionalização desse serviço como, por exemplo, repensar novos meios para otimização dos estudos socioeconômicos sem deixar de lado a qualidade, na condução dessas avaliações. Este item foi bastante observado durante o período da pesquisa. A equipe desempenha suas atividades a fim de obter um resultado final justo e condizente com a legislação, na inserção de estudantes que realmente estejam vivenciando situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Ressalta-se também que, apesar da modernização, à época, da plataforma SAEWEB, percebeu-se que a agilidade esperada ainda não foi totalmente alcançada, em especial, no tocante a alta burocratização e disponibilidade de tempo que são destinados na realização dos estudos socioeconômicos.

Faz-se mister destacar que, na releitura desses processos, seria importante também avaliar se apenas os servidores com formação superior em Serviço Social continuarão realizando, de forma exclusiva à profissão, os estudos socioeconômicos na assistência estudantil da UnB. Conforme verificado neste estudo, essa atribuição não é mencionada, no código de ética do Serviço Social, como privativa aos seus profissionais. Sabe-se, também, que a DDS conta com uma equipe multidisciplinar e possui outros profissionais da área de humanas que poderiam contribuir nesta atividade como os psicólogos, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que possuírem formação profissional na área de humanas ou afins.

Diante do exposto, verifica-se a urgência que se coloca para a DDS na busca por processos de trabalho mais efetivos, na perspectiva de acompanhar as transformações ocorridas nos últimos anos, no sentido da modernização das ações, celeridade e manutenção da qualidade.

Sugere-se, assim, em termos de investigações futuras sobre essa temática, o levantamento de outros elementos que possam interferir nos processos de trabalho dos assistentes sociais, ou ainda, analisar a percepção desses processos de trabalho na ótica de outro grupo de especialistas, não composto apenas dos assistentes sociais, mas agregando tod a equipe técnica, administrativa e gestores. Outro aspecto que poderá ser levando em consideração é o monitoramento desses processos de trabalho relacionando-os a possíveis melhorias e/ou disfunções que possam vir a ocorrer, a partir das mudanças propostas.

# Referências

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC SP, 2001.

BALDAM, R.; VALLE, R.; ROZENFELD, H. Gerenciamento de Processos de Negócio - BPM: Uma referência para implantação prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BARBARÁ, S. Gestão por processos: fundamentos, técnicas e modelos de implementação. São Paulo: Qualitymark, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1985.
BARRETT, S. Implementation studies: time for a revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies, Public Administration, USA, 82(2), 249-262, 2004.

BEM, J. S. de; GIACOMINI, N. M. R. e WAISMANN, M. Utilizando la técnica de análisis de conglomerados para los empleos de la industria creativa entre 2000 y 2010: un estudio de la región Consinos, RS. Interações (Campo Grande) [online], vol.16, n.1, pp.27-41, 2015.

BIAZZI, M. R.; MUSCAT, A. R. N. Modelo de Aperfeiçoamento de Processos Administrativos para Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileira. In: XXXI Encontro da ANPAD - ENANPAD. Anais Eletrônicos. Rio de Janeiro, RJ, 2007.

BIAZZI, M. R; MUSCAT, A. R. N.; BIAZZI, J. L. Modelo de aperfeiçoamento de processos em instituições públicas de ensino superior. Gestão & Produção, São Paulo, v. 18, n. 4, p.869-880, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Assembleia Constituinte, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001 - 2010, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.Acesso em 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 25 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39 de 12 dezembro de 2007. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823931/decreto-7234-10. Acesso: 17 de novembro de 2017.

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, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 30 de novembro de 2017.

Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública Programa GESPÚBLICA, Instrumento para avaliação da gestão pública - 250 pontos, Brasília: MP, SEGEP, 2015. Versão 1/2016.

BRASIL. 30 anos da Constituição cidadã. Brasília: Câmara dos Deputados. 2018. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituinte/index.html. Acesso em: 01 de novembro de 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. "Burocracia pública e classes dirigentes no Brasil". Curitiba: Revista de Sociologia e Política, n. 28, p. 9-30, 2007.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza. Análise do processo de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CARBONE, P. P. Cultura organizacional do setor público brasileiro: desenvolvendo uma metodologia de gerenciamento da cultura. Revista de Administração Pública, v. 34, n. 2, p. 133-144, 2000.

CFESS. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 20 de março de 2018.

CFESS. Seminário Nacional Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS: Manifesta, 2012. Disponível em:http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

CRESWELL, J. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; Consultoria supervisão e revisão técnica Dirceu Lopes, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, T. Sistemas, métodos & processos: Administrando organizações por meio de processos de negócios. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DAVENPORT, T. H. Reengenharia de processos. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

DE SORDI, J. O. Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. Sorocaba, SP: Avaliação, v.15, n. 1, p.195-224, 2010.

FARO, Ailton. Os desafios da assistência estudantil como política de inclusão. 2008. Disponível em: http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php. Acesso em: 03 abr. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília: FONAPRACE, 2011.

FREUND, J. E.; SIMON, G. A. Estatística aplicada. 9ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2000. GONÇALVES, J. E. L. As empresas são grandes coleções de processo. Revista de Administração de Empresas, v. 40, n. 1, p. 6-19, jan./mar. 2000. GONÇALVES, J. E. L. Processo, que processo? Revista de administração de empresas, v. 40, n. 4, p. 8-19, 2000.

GUERRA, Y. Instrumentalidade no trabalho do Assistente Social. In: Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo 4: O trabalho do Assistente Social e as políticas sociais. Brasília: UNB- CFESS/ABEPSS/CEAD,2000.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

HAIR, Jr. J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. Análise multivariada de dados. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

# Capítulo 6

## A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: OS DESAFIOS AO TRABALHOPROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NO ÂMBITO DE PROGRAMAS E ACESSOS ESTUDANTIS

Daniela Gomes de FariasA[14]

**RESUMO:** O processo de focalização inerente às políticas sociais desempenhadas no capitalismo e, por consequência também da Política de Assistência Estudantil, suscita debates a respeito de como tem se efetuado os processos de seleção socioeconômica para acesso aos Programas da Assistência Estudantil. Para tanto, foi feita a análise de cinco universidades federais, uma de cada região do país - Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - tendo como critério de escolha as que têm maior número de estudantes de graduação a fim de conhecermos a realidade de como se apresentam os programas de assistência estudantil no âmbito dessas universidades a partir das especificidades de cada uma delas. Propôs-se reconhecer como estão traçados os objetivos da Política de Assistência Estudantil, os critérios gerais de seleção, as solicitações

14 Assistente Social da Diretoria de Desenvolvimento Social. Assistente Social da Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Mestra em Política Social pela Universidade de Brasília. ORCID: 0009-0007-6169-8739. E-mail: danielagfarias@unb.br.

de documentação para avaliação e como tem se dado os processos de trabalho, que tem dentre os instrumentais, a avaliação socioeconômica a qual ocorre, normalmente, de forma estigmatizada, focalizada, meritocrática e burocrática, voltada, principalmente à bolsificação dos estudantes, por meio de programas de transferência de renda a partir de avaliação documental da condição socioeconômica do discente.

**Palavras-Chave:** assistência estudantil. universidades federais. assistente social. estudo socioeconômico.

## 1. Introdução

Este trabalho diz respeito a pesquisa de dissertação de mestrado apresentada em 2021 que trata da política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis.

Questionamentos frequentes, voltados aos profissionais de serviço social, a respeito do processo de seleção por meio de estudo socioeconômico ser desenvolvido de maneira demasiadamente detalhada e, por vezes burocrática, bem como sobre a possibilidade de inclusão de profissionais de outras áreas de atuação geraram a curiosidade em compreender melhor como tal processo acontece também em outras universidades públicas federais em âmbito nacional.

Assim, em conformidade com o que está disposto no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em seu art. 3º § 2º caberá à instituição federal de ensino superior[15] definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos

15 "É importante chamar a atenção para o uso das terminologias "ensino superior" e "educação superior"(...). Na história da educação brasileira, a nomenclatura mais utilizada tem sido ensino superior, todavia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), conforme disposto em seu Artigo 21, a educação escolar passou a ser estruturada em "I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior" (BRASIL, 1996 apud SOUSA, 2013) .Essa questão merece atenção, levando em conta que no contexto atual, a educação é um direito e um bem público, e que a missão da educação superior, considerada em particular, demanda a formação de cidadãos competentes tanto do ponto de vista profissional quanto científico. Do mesmo modo, Weber (2012, p.267), conforme Souza (2013, p.2) destaca que "Na formulação do Sistema Nacional de Avaliação

de graduação a serem beneficiados com os programas de assistência estudantil (BRASIL, 2010). E, portanto, tal fato, torna os processos de avaliação socioeconômica no âmbito das IFES heterogêneos a partir das subjetividades inerentes a cada espaço institucional, de acordo com as especificidades de suas demandas.

Neste sentido, buscou-se compreender o significado do processo de inclusão dos estudantes de baixa renda nos Programas de Assistência Estudantil na UnB a partir dos critérios de seleção colocados para Avaliação Socioeconômica ou Estudo Socioeconômico.

É necessário, pois, pensar os fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e sócio-históricos relativos ao Serviço Social ao compreender que a realização de estudos socioeconômicos é parte da construção histórica da profissão. Além disso está imposta a necessidade de se romper com a prática tecnicista, burocrática e focalista que se impõe diante do assistente social devido às cobranças institucionais por respostas rápidas considerando a demanda instaurada.

Sendo assim, o acesso a benefícios e serviços sociais está subordinado à realização de estudo socioeconômico a partir de instrumentos técnico-operativos da profissão especificamente no âmbito das universidades públicas federais, especialmente quando se fala em Assistência Estudantil. Esta competência profissional funciona a partir de determinadas características e finalidades que levam esse processo, dentro desse espaço institucional, a servir tanto como meio de inclusão social em programas desenvolvidos a partir das ações do PNAES, como uma política que busca conceder acesso e permanência, quanto também como forma de exclusão desta proteção do público demandante por meio do processo seletivo.

Tal fato tem ligação direta com o que se propõe pensar em relação às armadilhas existentes quando se reflete sobre a focalização das políticas sociais em detrimento de sua universalização. Neste aspecto, temos um número reduzido de vagas para um número cada vez mais crescente de demandantes da política

da Educação Superior (Sinaes), em 2003, a expressão Ensino Superior foi substituída por Educação Superior visando destacar a dimensão formativa e educativa inerente à formação nesse nível, além de ressaltar o compromisso com o uso social do conhecimento, na perspectiva de aprofundamento da construção da cidadania e da democracia".

de assistência estudantil, especialmente após o desenvolvimento de ações afirmativas, as quais promoveram a inserção de uma população historicamente excluída da educação superior.

Ao mesmo tempo, é demandado que profissionais do serviço social deem respostas imediatas dentro do processo de seleção a fim de que os demandantes dos PAES possam ter acesso à política o mais rápido possível, a partir do momento em que ingressam na Universidade, a fim de evitar deste modo, a evasão por causas socioeconômicas. Na mesma direção, os processos seletivos por meio de análise documental na esfera da educação pública superior, tem deixado extensa camada de estudantes pobres, caracterizados com o perfil para acessar os PAES, os quais atendem todos os critérios editalícios, excluídos do direito a esse tipo de proteção social.

A perspectiva focalista inerente às políticas sociais desenvolvidas no capitalismo e neste trabalho com destaque à Política de Assistência Estudantil (PAE), por sua vez, em detrimento da universalização de acesso a esta política no âmbito da educação superior pública federal, determina critérios que funcionam de maneira elementar para inclusão e exclusão dos indivíduos demandantes da política, por meio de ranqueamento a partir de parâmetros estabelecidos de classificação e desclassificação.

Posto isto, neste trabalho serão apresentados o processo de avaliação socioeconômica realizado no âmbito das cinco universidades que foram objeto de pesquisa, que tiveram como critério de escolha, as com maior número de graduandos das cinco regiões do país: Universidade de Brasília (UnB) - Centro Oeste, Universidade Federal do Pará (UFPA) - Norte, Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Nordeste; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Sudeste e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Sul.

## 2. A dimensão técnico-operativa do serviço social: desmistificando conceitos para apreender o estudo socioeconômico como atribuição privativa da profissão

Consoante com o exposto por Santos et. al (2017), compreendemos que existe uma premissa que expõe uma concepção no que diz respeito ao exercício profissional na sua totalidade, formada por três dimensões, a saber: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Entende-se, pois, neste sentido, que a partir de suas particularidades, a dimensão técnico-operativa tem relação com a "forma de aparecer" da profissão, no sentido de ser a dimensão "pela qual a profissão é conhecida e reconhecida", seu "modo de ser", significando, pois, uma "síntese" da profissão.

> Pensar o exercício profissional a partir dessas três dimensões coloca a possibilidade de entender o significado social da ação profissional - formativa, interventiva e investigativa. Pensá-las de modo articulado e orgânico, mas reconhecendo a particularidade de cada uma, permite entender o papel da teoria como possibilidade, uma vez que ela leva conhecimento da realidade, indica caminhos, estratégias, bem como o instrumental técnico-operativo que deve ser utilizado e como deve ser manuseado. Implica, portanto, pensar a relação que se estabelece entre teoria e prática, com as mediações necessárias para que a finalidade ideal, através da intervenção, possa se constituir em finalidade real, objetiva. (SANTOS et. al. 2017, p. 28).

Neste ponto, é relevante compreender que dentro da divisão técnica do trabalho, o significado social do serviço social, se encontra no sentido da necessidade da qualificação para intervenção além do manejo de instrumentos e técnicas. É preciso refletir a ação para que, como já citamos anteriormente, não sejamos meros executores burocráticos da política, engolidos pela dinâmica imediatista do cotidiano.

A partir dessa compreensão a respeito da dimensão técnico-operativa, o que se entende por instrumental técnico-operativo também não pode ser reduzido

meramente a técnicas e instrumentos, pois corre-se o risco de uma prática compatível com os ditames da racionalidade burguesa, tendo em vista que neste último estão inseridos "o conjunto das ações e procedimentos adotados pelo profissional, visando à consecução de uma determinada finalidade, bem como a avaliação sistemática sobre o alcance dessas finalidades e dos objetivos da ação" (SANTOS et. al, p. 30). Isso significa que esta dimensão do exercício profissional engloba estratégias, táticas, instrumentos, técnicas, particularidades da organização em que atua, procedimentos, conhecimento, cultura, dentre outros.

Ao se considerar os instrumentos e técnicas "como elementos da dimensão técnico-operativa que viabilizam, materializam, objetivam projetos, efetivando as ações profissionais no conjunto das relações sociais" [é possível reconhecê-los como], "ferramentas para o desenvolvimento dos procedimentos exigidos no exercício profissional" (SANTOS, et. al. 2017, p.33).

> Apesar disso, neste cenário de avanço neoliberal, os profissionais são chamados a executarem as políticas/ programas/ projetos sociais minimalistas, seletivos e precarizados, por meio da utilização de instrumentos e técnicas previamente definidos pela via dos documentos normativos das políticas sociais. Esses documentos normativos visam à padronização das respostas profissionais, baseados em critérios quantitativos, manipulatórios, focalistas, demandando o uso dos instrumentos e técnicas para o alcance de metas produtivistas, entre as quais, grupos socioeducativos, visitas domiciliares, pareceres, entrevistas Aqui, os instrumentos e técnicas são superdimensionados na operacionalização das ações profissionais, promovendo o controle da vida dos usuários, resultados imediatos, superficiais e pontuais. Servem também como parâmetros para analisar a intervenção profissional nos processos sociais, de forma tecnicista (FRANCISCO, 2018, p. 12/13).

Consoante com a análise de Guerra (2017, p. 34-35)

> dado que as demandas colocadas ao profissional são apreendidas de maneira imediata e quase irrefletida, o exercício profissional passa a se restringir ao cumprimento de rotinas institucionais, metas de produtividade, critérios de elegibilidade, e o profissional passa a responder mecanicamente no âmbito das determinações da instituição (grifos nossos).

Considerando a prática profissional no cotidiano em meio à imediaticidade, o assistente social corre o risco de atuar de maneira rotineira a fim de cumprir metas, perdendo-se a criticidade que está para além da aparência, incorrendo, no que já citamos anteriormente como responsabilização dos usuários dos serviços. "Reduzir o fazer profissional à sua dimensão técnico-instrumental[16] 21significa tornar o Serviço Social um meio de alcance de quaisquer finalidades" (GUERRA, 2017, p.57). Mais do que isso, ao se buscar o cumprimento de metas de produtividade de maneira irrefletida, impõe ainda uma culpabilização sobre o profissional pela manutenção da condição de pobreza do indivíduo demandante que não consegue ter acesso à determinado bem ou serviço.

Em conformidade com os apontamentos de Guerra (2017, p. 69),

> é na realização das suas atribuições e competências que a dimensão técnico-operativa não apenas se explica como aparece de forma autonomizada das demais. Não obstante, todo fazer precisa de um conhecimento existente e requisita um novo conhecimento. Necessita de um conjunto de pressupostos e orientações não apenas de natureza teórica, mas também, baseado em outros

16 "É importante chamar a atenção para o uso das terminologias "ensino superior" e "educação superior"(...). Na história da educação brasileira, a nomenclatura mais utilizada tem sido ensino superior, todavia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), conforme disposto em seu Artigo 21, a educação escolar passou a ser estruturada em "I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior" (BRASIL, 1996 apud SOUSA, 2013) .Essa questão merece atenção, levando em conta que no contexto atual, a educação é um direito e um bem público, e que a missão da educação superior, considerada em particular, demanda a formação de cidadãos competentes tanto do ponto de vista profissional quanto científico. Do mesmo modo, Weber (2012, p.267), conforme Souza (2013, p.2) destaca que "Na formulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2003, a expressão Ensino Superior foi substituída por Educação Superior visando destacar a dimensão formativa e educativa inerente à formação nesse nível, além de ressaltar o compromisso com o uso social do conhecimento, na perspectiva de aprofundamento da construção da cidadania e da democracia".

> tipos de saberes instrumentais e na experiência, que nem pode ser descartada e tampouco venerada. Necessita, também, de componentes valorativos que permitam a escolha dentre as alternativas concretamente existentes, e tudo isso dará a direção social do exercício profissional que nem é neutro nem tem caráter finalístico.

Com isso, apesar de o serviço social poder ser considerado uma profissão sobremaneira interventiva, apesar de não o ser exclusivamente, "cabe resgatar a natureza teórica e investigativa das atribuições privativas e competências profissionais. Posto isto, queremos dizer que instrumentos técnicos operativos não são competências e atribuições privativas (...)

[são, portanto] um conjunto de 'modos de operar' necessários à concretização de suas ações" (GUERRA, 2017, p.69). Guerra (2017, p.69) afirma ainda que,

> pela própria natureza da profissão,corremos o risco de tributar a nossa competência à utilização de procedimentos técnico-operativos, superdimensionando o papel e o lugar do instrumental técnico-profissional. (...). Ainda mais, corremos o risco de incorrer no oportunismo teórico-metodológico, ou seja, lançar mão de um referencial teórico eclético, com o argumento de que somente assim se pode responder à complexidade e ao sincretismo da realidade.

Assim, podemos compreender que utilizamos instrumentos e técnicas para desenvolver nossas "ações". Posto isto, partiremos para a compreensão do que expõe a Lei de Regulamentação da Profissão a respeito das competências e atribuições profissionais do assistente social. É preciso reconhecer, pois, que atribuir aos instrumentos técnico-operativos a noção de competência profissional reduz a intervenção profissional ao tecnicismo, perdendo-se a dimensão de totalidade.

De acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662 de 07 de junho de 1993:

> Art. 4º Constituem competências do Assistente Social (...):
> VI - Planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; (...)
> XI - realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (BRASIL, 1993, grifos nossos).

Neste ponto, merece destacar que as competências profissionais dizem respeito ao exercício de atividades de âmbito geral, às quais podem ser compartilhadas por outros profissionais de áreas afins. Posto isto, a mesma legislação expõe em seu artigo 5º, as atribuições privativas, as quais direcionam a atuação profissional para o que é privativo, ou seja, é específico do assistente social no exercício profissional. Sendo assim,

> (...) é o conjunto de atividades que torna o exercício profissional peculiar, que particulariza o Serviço Social no conjunto das ciências, que é próprio do fazer do assistente social. O assistente social é o profissional que tem habilidades e saberes que lhe garantem a execução das atividades privativas. Quanto a especificidade significa também pensar o que esta profissão realiza que a diferencia das demais que atuam na área das ciências humanas e sociais, além de remeter também a cogitar a sua contribuição para as demais ciências. É preciso reconhecer também que as atribuições privativas não são imutáveis mas decorrem do contexto sócio-histórico do qual o Serviço Social é parte fundante (TORRES, 2007, p.54) .

Dentre as várias atribuições privativas, pode-se destacar as seguintes:

> Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social: (...)
> IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; (...). (BRASIL, 1993, p. s/n. Grifos nossos).

No que diz respeito a realização de estudo socioeconômico com usuários para fins de benefícios e serviços sociais, é preciso mencionar que várias são as

polêmicas que circundam em torno de sua realização por parte do assistente social, tendo em vista que, considerando que, por estar explicitada como competência profissional no art. 4º da Lei de Regulamentação da Profissão, poderia ser realizada por outros profissionais, de forma multiprofissional, ao mesmo tempo em que é identificada por outros como atribuição privativa posto que,

> tradicionalmente o estudo socioeconômico tem sido realizado pelo assistente social e é reconhecido não só como uma competência do profissional, mas como uma das suas atribuições privativas. Este estudo possibilita ao profissional reconhecer as condições objetivas de vida do usuário de modo a favorecer o acesso deste aos serviços prestados pela rede de proteção e de atendimento social. O estudo socioeconômico é realizado por meio dos seguintes instrumentos técnico-operativos: levantamento socioeconômico, entrevista, documentação, visita domiciliar e outros instrumentos que se fizerem necessários. A partir da análise dos dados o assistente social realiza o parecer social e o laudo social, documentos onde identificam as conclusões provenientes do processo interventivo realizado (TORRES, 2007, p.62-63) .

Para tanto, é importante ressaltar que para realização do estudo socioeconômico, vários são os instrumentos e técnicas utilizados a fim de balizar a emissão de parecer técnico ou laudo social, os quais são fundamentados em estudo, experiência, pesquisa e, portanto, exigem um profissional com conhecimento fundamentado e científico, que saiba fazer leitura analítica da realidade social construídas no cotidiano (TORRES, 2007).

Para Terra (1998, p.11), de acordo com o parecer jurídico nº 27/98 em relação à realização de estudos socioeconômicos

> se consideramos a realização de estudo socioeconômico como instrumento técnico intermediário a possibilitar a elaboração de laudo, parecer, manifestação, informação sobre matéria de serviço social, poderíamos, neste contexto entendê-lo como privativo do assistente social. É evidente que o estudo socioeconômico realizado para fins de benefício e serviços sociais terá como escopo a verificação

> das condições respectivas para decisão sobre a matéria de Serviço Social. A decisão de outra sorte, estará consubstanciada a partir de manifestação técnica, atividade esta privativa do assistente social como previsto pelo inciso IV do art. 5º da lei 8662/93.

Atribuições privativas, dizem respeito ao que é de competência exclusiva do profissional de serviço social. Por isso, retomar a discussão a respeito das atribuições e competências profissionais do serviço social se torna desafiador não somente no sentido da sua complexidade, mas também em razão das transformações no mundo do trabalho, que tem reconfigurado os espaços ocupacionais, essencialmente neste contexto de crise inerente do capital, e que ataca profundamente o trabalho e os direitos da classe trabalhadora.

> Atribuições e competências profissionais remetem à forma de ser das profissões na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista, de acordo com as prerrogativas legais, no caso das profissões regulamentadas como é o caso do serviço social (...)
> (...) pois, se as atribuições privativas são aquelas designadas exclusivas do serviço social, as competências são compartilhadas com outras profissões, o que abre um leque de possibilidades de inserção em várias outras dimensões de trabalho, desde que nos qualifiquemos para isso, ao contrário do que muitas vezes se interpreta no debate profissional como redução de oportunidades de atuação para assistentes sociais (RAICHELIS, 2020, p. 12).

Neste ponto é interessante frisar, em complemento ao que aponta Raichelis (2020), que se compreende que, apesar de as competências compartilhadas com outras profissões abrirem leque de possibilidades de atuação e intervenção, as atribuições privativas, por sua vez, nos definem como profissionais de serviço social categorizados, e nos diferem no mundo do trabalho de outras profissões. Portanto, reconhecer e determinar nossas atribuições privativas como tais, nos dá um sentido de existir como profissionais legitimados.

> Contudo, embora relevantes, as definições legal e normativa das atribuições e competências profissionais não são suficientes para garantir legitimidade social frente aos/às empregadores/as e, principalmente, na relação com os/ as usuários/ as dos serviços sociais. Mais importante do que a disputa pelo monopólio das atividades privativas em si mesmas são as respostas profissionais às demandas e requisições do cotidiano institucional, os conteúdos e a direção das atividades realizadas no âmbito do trabalho coletivo que assistentes sociais, juntamente com outras/os profissionais, realizam no enfrentamento das expressões da "questão social", pela mediação das políticas sociais, em que exercem funções de operacionalização, planejamento e gestão. (RAICHELIS, 2020, p.12, grifos nossos).

Fato é que, as transformações que decorrem do "mundo do trabalho", principalmente a partir do processo de reestruturação produtiva, refletem diretamente também no mercado de trabalho do Serviço Social, bem como na dinâmica do exercício profissional dos assistentes sociais, assim como nas demais profissões existentes. Com isso, tem-se a "contextualização de degradação do trabalho e precarização das condições em que ele é exercido, impactando não apenas as condições materiais dos sujeitos que vivem do trabalho, mas também as suas formas de sociabilidade individual e coletiva" (RAICHELIS, 2020, p. 18).

Nestes termos,

> o trabalho de assistentes sociais integra, pois, essa dinâmica racionalizadora, com rebatimentos nas atribuições e competências profissionais, cujas tendências se expressam, entre outras, por: crescente rotinização de atividades e padronização dos processos de trabalhos; alto nível de prescrição de tarefas e atividades com produção intensa de manuais, cartilhas, orientações, monitoramento, definição de metas, quantificação de atividades (nº de visitas, entrevistas, cadastros); e fortalecimento de mecanismos de controle dos serviços e benefícios, que se transforma em controle dos/ as beneficiários/ as.
>
> Tem sido reiterativo o discurso de assistentes sociais sobre o envolvimento excessivo com o preenchimento de formulários e planilhas padronizadas numa

> tela de computador, a multiplicação das visitas domiciliares, a realização de cadastramento da população, de seleção socioeconômica para fins de acesso a benefícios e provisões sociais reeditando práticas de "controle dos pobres e política das famílias" (RAICHELIS, 2020, p.33, grifos nossos).

Neste ponto é importante frisar a interferência das novas configurações no mundo do trabalho no sentido em que se exige cada vez mais do profissional de serviço social o cumprimento de metas de produção de forma célere e pouco reflexiva criticamente a respeito dos processos de trabalho, desenvolvendo-se atividades burocratizantes e que diminuem de maneira categórica a qualidade do serviço, o rotiniza, já que se prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.

Na mesma linha, a implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ao mesmo tempo em que possibilitam agilizar os processos de trabalho, visam reduzir os custos em relação aos gastos com o trabalhador que esteja prestando um serviço, além de delimitar processos e ritmos institucionais, impondo ao profissional a necessidade de cumprir metas de produtividade, aumento de controle de tempo, ritmos e resultados a serem alcançados.

Em resumo, o contexto de reconfiguração do trabalho, ressaltado com a vivência de atual desregulamentação dos direitos trabalhistas, exigem dos profissionais "cada vez mais flexibilização, intensificação e polivalência, levando a um quadro de desespecialização e desprofissionalização [a partir da realização de atividades cada vez mais comuns e simplificadas], que produz efeitos profundos no conjunto das profissões, entre elas o Serviço Social" (RAICHELIS, 2020, p.36).

Com a intenção de investigar as condições financeiras e sociais dos candidatos, o assistente social desenvolve no processo de seleção uma ação na realização de triagens e triagens socioeconômicas que tem como finalidade atribuir credibilidade e legitimidade ao processo seletivo (PITARELLO, 2013). Em conformidade com Fávero (2014) entende-se que a realização de estudo social se concretiza por meio de entrevistas, visitas domiciliares e contatos colaterais,

[análise de documentos], e outros instrumentos a fim de se construir um saber a respeito da população usuária dos serviços.

> O conteúdo significativo do estudo social, expresso em relatórios ou no laudo social, reporta-se à expressão ou expressões da questão social e/ ou à expressão concreta de questões subjetivas que podem estar relacionadas à perda, ao sofrimento (...). Esse estudo envolve diretamente um sujeito, um casal, uma família (...), cuja história social a ser conhecida, passa necessariamente, pela sua inserção na coletividade. Como seres sociais, esses sujeitos convivem e sofrem os condicionamentos e determinações da realidade social local, conjuntural e mais ampla que os cerca. Vivem ou viveram numa família, independentemente da forma ou organização que ela assume ou assumiu; mantém ou mantiveram alguma relação com o trabalho (que pode ser também o não trabalho), e alguma relação, na maioria das vezes, com a cidade (meio ambiente imediato e mediato); relação ou não com a religiosidade, com manifestações culturais diversas, com outros grupos de pertencimento. Portanto, a construção do estudo social contempla a inclusão do(s) sujeito(s) singular(es), na universalidade mais ampla na qual se insere(m). (FÁVERO, 2014, p. 38/39, grifos nossos).

Quando buscamos compreender a utilidade da seleção socioeconômica[17], como meio utilizado pelas instituições organizacionais para traçar o perfil de candidatos para fins de concessão de benefícios e serviços sociais, é essencial entender que o objetivo principal está em selecionar a partir de critérios excludentes, tendo em vista que a demanda de solicitações para tais serviços é superior à oferta de recursos (PITARELLO, 2013).

> A seletividade das políticas sociais espelha a sua natureza de inclusão-exclusão. O que se pretende com a realização da seleção socioeconômica, como forma e condição de acesso, é tornar o não acesso de alguns aceitável por eles mesmos,

17 Para fins de análise neste trabalho, seleção socioeconômica será considerada sinônimo de Estudo socioeconômico, avaliação socioeconômica, Estudo Social tendo em vista se tratarem de conceitos semelhantes.

> diminuindo-se assim as possibilidades de questionamento da própria seleção e da desigualdade que carrega (PITARELLO, 2013, p. 116).

Consoante com Pitarello (2013, p. 129) entende-se que

> humanizar a pobreza encerra a ideia de torná-la mais suportável. Mas o fato de querer amenizá-la é diverso de querer exterminá-la de fato, enquanto desumanização e desigualdade social. Entretanto, reconhecendo o modo de ser das organizações sociais e da seleção socioeconômica, o profissional tem a possibilidade de criar outras posturas estratégicas para o trabalho que realiza junto à população para reforçar a afirmação de seus interesses e direitos.

Fica claro, pois, que atender a todos de modo universal somente é possível a partir de muita luta e resistência por parte de profissionais e usuários dos serviços, e isso tem se tornado uma realidade distante diante dos moldes atuais em que tem se desenvolvido o capitalismo. Por isso, a seleção socioeconômica como forma de acesso a bens e serviços sociais, na sua intenção central ao buscar ser elaborada, detalhada e minuciosa, tem como finalidade excluir seus demandantes.

Neste aspecto

> a competência exigida do profissional no processo de seleção socioeconômica consiste em saber realizar um estudo comprobatório, avaliativo e comparativo do conjunto dos candidatos, para ajuizar o mérito de cada um, em quesitos estabelecidos nas normas e critérios já mencionados, condição essencial para o acesso ao atendimento por eles demandado (PITARELLO, 2013, p 125).

Posto isto, as exigências impostas ao assistente social determinam que o profissional seja competente para decidir quem será detentor do direito de acesso. Sendo assim, este profissional é demandado tanto pelo seu caráter técnico especializado de suas ações, quanto pela imposição de que adote uma

postura de cunho educativo, moralizadora e disciplinadora (IAMAMOTO 1992; GUERRA, 2017).

> Em razão da pouca presença do Estado na implementação de políticas sociais universalizantes, redistributivas e mesmo compensatórias, podem contribuir para que algumas vezes o estudo social e seu registro documental sejam realizados a partir das primeiras impressões, do imediato, do que é posto aos olhos - sem que os profissionais o aprofundem e avaliem as consequências do saber-poder presentes nas suas ações (FÁVERO, 2014, p. 39).

De acordo com Mioto (2009), pensar sobre o tema "estudos socioeconômicos" no âmbito do serviço social é reconhecê-lo como parte intrínseca das ações profissionais dos assistentes sociais tendo em vista que o desempenho de tais ações no âmbito profissional prevê uma compreensão detalhada a respeito das condições socioeconômicas as quais estão expostos os sujeitos destinatários das intervenções.

A esse respeito, de acordo com Mioto (2009, p.02), a realização de estudo socioeconômico, legitimada pela lei de regulamentação da profissão, se instituiu como uma

> competência construída historicamente pela profissão, particularmente, no âmbito das políticas sociais, que constitui o campo de trabalho privilegiado dos assistentes sociais. Isso significa dizer que a realização de estudos socioeconômicos esteve presente no cotidiano do exercício profissional dos assistentes sociais ao longo da trajetória do Serviço Social, mas nem por isso manteve o mesmo significado e direção. A sua concepção e as questões implicadas na sua operacionalização se transformaram à medida que a profissão também se transformou, buscando responder aos desafios impostos pela realidade social.

Ainda conforme definido por Mioto (2009), estudos socioeconômicos/ estudo social se tratam de processos de análise, conhecimento e interpretação

de determinada situação social, os quais são sistematizados de acordo com o sujeito requerente para quem a ação está direcionada.

> Operacionalmente, os estudos socioeconômicos/estudo social podem ser definidos como o processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social. Sua finalidade imediata é a emissão de um parecer – formalizado ou não – sobre tal situação, do qual o sujeito demandante da ação/usuário depende para acessar benefícios, serviços (...). Essa finalidade é ampliada quando se incluem a obtenção e análise de dados sobre as condições econômicas, políticas, sociais e culturais da população atendida em programas ou serviços, partir do conjunto dos estudos efetuados como procedimento necessário para subsidiar o planejamento e a gestão de serviços e programas, bem como a reformulação ou a formulação de políticas sociais (MIOTO, 2009, p. 9).

Posto isto, faz-se relevante ressaltar que

> a realização dos estudos sociais implica, em termos gerais, conhecer as formas assumidas pelas famílias, isto é, sua estrutura de relações tanto dentro de seus limites como fora deles. Deve analisar como ela exerce a proteção social de seus membros e como o Estado/ Sociedade provê suas necessidades. Trata-se de um trabalho complexo que exige clareza sobre os marcos teóricos que orientam a sua compreensão, pois a falta dela pode
> redundar numa ação profissional que reduz o social ao familiar e a proteção social à solidariedade familiar. A falta de clareza pode levar à perda da perspectiva de totalidade e da lógica dos direitos e da cidadania (MIOTO, 2009, p.10/11).

Conforme abordado por Pereira e Siqueira (2010) a focalização traz como consequência a desproteção de indivíduos pobres e os responsabiliza pela sua situação, além de naturalizar sua condição de pobreza. Ademais, põe-se em pauta a armadilha de considerar a pobreza como ausência de renda e "na medida em que os benefícios são repassados aos indivíduos que estiverem abaixo

da linha de indigência, uma parcela significativa da população, constituída de pobres (embora não absolutos), fica desassistida" (PEREIRA; SIQUEIRA, 2010, p.215).

Posto isto, "no caso da assistência à pobreza, o resultado final a que se assiste não é a eliminação do fenômeno, mas é antes a institucionalização da pobreza. Aquilo que antes era um problema social, na medida em que venha a ser institucionalizado, passa a ser uma questão sob controle" (RIZZOLI, 1978, p.13 apud IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p.112).

Corroborando com Carvalho e Iamamoto (2014, p.121)

> no exercício de suas funções, o Assistente Social realiza atividades como seleção socioeconômica para fins de "elegibilidade" do usuário , de acordo com as normas que regulam os serviços prestados, preparações dos "clientes" para seu "desligamento" da instituição ao término dos programas efetuados; interpretação das normas de funcionamento da entidade à população, explicitando seus direitos e deveres, cuja aceitação é pré-condição para acesso à programação da entidade; encaminhamento dos solicitantes à rede de equipamentos sociais existentes, articulando uma retaguarda de recursos para a instituição; atendimentos individuais e grupais para orientação dos usuários em face da necessidade por eles apresentada e/ ou derivada de exigências do trabalho do próprio órgão; trabalhos comunitários; visitas domiciliares, treinamentos, organização de cursos, campanhas sócio-educativas, orientação e concessão de "benefícios" sociais previstos na legislação previdenciária/ trabalhista etc.; distribuição de auxílios materiais.

Posto isto, ao reconhecermos como se dá o processo de seleção socioeconômica por parte do assistente social, enquanto processo de trabalho intrínseco da profissão partiremos agora para a fase de análise de dados, buscando reconhecer as relações estabelecidas entre a discussão teórica abordada até aqui com o que tem ocorrido na prática institucional no âmbito das universidades públicas federais pesquisadas.

# 3. Levantamento de dados: conhecendo as universidades federais

## 3.1 Universidade de Brasília (UnB)

A Universidade de Brasília foi instituída pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 e inaugurada em 21 de abril de 1962. Apesar disso, em relação ao desenvolvimento de atividades relacionadas à assistência estudantil, somente foi aprovada a estrutura organizacional da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), a partir do Ato da Reitoria nº 266/1994.

No quadro a seguir será detalhado o processo de avaliação socioeconômica no âmbito da UnB:

Quadro 1 : Avaliação Socioeconômica - UnB

| **UNIVERSIDADE** | UnB |
|---|---|
| **Objetivos da Política na Universidade** | A Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB) tem por finalidade assegurar aos estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, na modalidade presencial, e caracterizados em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou risco social, condições de permanência e diplomação na educação superior. |
| **Critérios Gerais de seleção** | Estão estabelecidos como critérios mínimos para seleção: ter renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo; estar regularmente matriculado em curso presencial; Não ter concluido outro curso de graduação (para Auxilio Socioeconômico e Programa Moradia Estudantil); Na Avaliação Socioeconômica serão considerados prioritariamente os seguintes componentes: a) Renda per capita familiar (somatório de todos os rendimentos líquidos, formais e informais, incluindo benefícios sociais, bolsas e/ou estágios das pessoas físicas que compõem o núcleo familiar; b) Situação de saúde, natureza da fonte de renda e situação de moradia do estudante e do grupo familiar; c) Tipo de instituição (pública ou privada) cursada durante o ensino médio pelo estudante; d) Estudante cotista e turno do curso de graduação; e) Peculiaridades identificadas na rede sócio familiar do estudante, segundo avaliação da equipe técnica da DDS/DAC. 5.6. Descontos consignados (empréstimos, previdência privada/complementar e plano de saúde)) nos contracheques de integrantes do grupo familiar serão somados à renda líquida para efeitos de avaliação da renda. |
| **Documentação** | Caso o estudante não encaminhe a documentação solicitada em edital e seja identificada documentação incompleta, será encaminhado para a correção, podem também ser solicitados documentos complementares, além dos previstos em edital. |
| **Responsável pela avaliação** | Equipe técnica da DDS |
| **Processo de Trabalho** | Inscrição via sistema online; Análise da documentação apresentada pelo estudante; - Encaminhamento para documentação incompleta e/ ou complementares (Caso necessário); - Entrevista (Caso necessário); - Emissão de parecer social; visita domiciliar (caso necessário); - Encaminhamento para rede interna ou externa (Caso necessário) |

*Fonte: Elaboração da Autora a partir de levantamento de dados dos editais e resoluções da instituição.*

## 3.2 Universidade Federal do Pará - UFPA

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo então Presidente Juscelino Kubitschek. Abaixo, descrevemos o processo de avaliação socioeconômica no âmbito da UFPA:

Quadro 2: Avaliação Socioeconômica - UFPA

| UNIVERSIDADE | UFPA |
|---|---|
| **Objetivos da Política na Universidade** | O Eixo Assistência Estudantil tem como finalidade criar condições de acesso e aproveitamento pleno da formação acadêmica para os discentes em vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de auxílios direitos (financeiros), sem contrapartida para a instituição. Tudo isso, com vistas a garantir a permanência desses discentes nos cursos de graduação presenciais, bem como a promoção do desenvolvimento humano, favoráveis ao êxito no percurso formativo e a inserção socioprofissional na realidade em que está inserido. |
| **Critérios Gerais de seleção** | I- Estar regularmente matriculado (a) e frequente em curso de graduação presencial da UFPA, modalidade extensiva (regular) e cursando prioritariamente a primeira graduação; II- Ter preenchido o formulário de inscrição on-line no SIGAEST; III- Ter apresentado, dentro do prazo previsto em Edital, toda a documentação exigida; IV- Comprovar renda familiar mensal bruta de até (03) três salários mínimos vigentes, desde que a renda per capita não ultrapasse (1,5) um salário mínimo e meio; |
| **Documentação** | O (a) discente inscrito (a) que apresentar documentação incompleta ou incompatível com as informações prestadas no Questionário Socioeconômico no SIGAEST, bem como com as obtidas em visitas domiciliares e/ou entrevistas, terá seu processo indeferido. |
| **Responsável pela avaliação** | Equipe técnica da SAEST |
| **Processo de Trabalho** | Inscrição: entrega da documentação via presencial ou online Análise socioeconômica: Primeira fase - triagem; Análise documental comparando-se às informações prestadas no Questionário Socioeconômico; Visitas Domiciliares: será realizada quando necessária e poderá ocorrer antes ou durante o período de vigência do auxílio, consistindo no deslocamento da Equipe Técnica; Entrevista: será realizada quando necessária e poderá ocorrer antes ou durante o período de vigência do auxílio, tendo em vista a necessidade de esclarecimento de situações específicas identificadas pela Equipe Técnica da SAEST. |

*Fonte: Elaboração da Autora a partir de levantamento de dados dos editais e resoluções da instituição.*

## 3.3 Universidade Federal da Bahia – UFBA

De acordo com o Estatuto da Universidade Federal da Bahia - UFBA, esta universidade foi instituída pelo Decreto-Lei nº 9.155 de 08 de abril de 1946 e reestruturada pelo Decreto nº 62.241, de 08 de fevereiro de 1968 (UFBA, 2010). Abaixo, segue o quadro do processo de Avaliação socioeconômica realizada no âmbito da UFBA.

Quadro 3: Avaliação Socioeconômica - UFBA

| **UNIVERSIDADE** | UFBA |
|---|---|
| **Objetivos da Política na Universidade** | A Política de Assistência Estudantil tem como objetivo assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por entender que estes(as) têm maior probabilidade de adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica devido a condições adversas que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário; Contribuir, através de ações afirmativas concretas, para a construção de uma universidade mais democrática em que as diferenças individuais e socioculturais não resultem em desigualdade de oportunidades. |
| **Critérios Gerais de seleção** | Estar regularmente matriculada/o em curso de graduação presencial da UFBA; não ter concluído outro curso de graduação na UFBA ou em qualquer outra instituição; Não ter vínculo empregatício de qualquer natureza; Pertencer a família em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cuja renda familiar per capita seja de até um salário-mínimo e meio (1,5) mensal (total dos rendimentos da família (renda bruta), dividido pelo número de dependentes). |
| **Documentação** | Não serão aceitos documentos entregues fora do prazo, exceto quando solicitados documentos complementares, mesmo que não estejam listados previamente no edital pelo NAE/CPAE a fim de complementar a análise da vulnerabilidade socioeconômica |
| **Responsável pela avaliação** | Equipe do Núcleo de Atenção ao Estudante – NAE/CPAE |
| **Processo de Trabalho** | inscrição por preenchimento de formulário online, impressão e entrega presencial ou via Correios do Formulário Socioeconômico e documentos previstos em edital; Análise documental: Equipe Núcleo de Atenção ao Estudante – NAE da Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante - CPAE; Entrevista Social: Assistente Social (facultativo); Visita Domiciliar: realizada ou designada, em caráter facultativo pelo NAE. |

## 3.4 Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

De acordo com dados históricos, a UFRJ foi uma das primeiras universidades a ser criada no Brasil, instituída pelo Decreto nº 14.343/ 1920, sendo denominada Universidade do Rio de Janeiro. Sua federalização ocorreu apenas em 1965 por meio da Lei nº 4.831, durante o governo de Castelo Branco. Segue abaixo o processo de avaliação socioeconômica no âmbito na UFRJ:

Quadro 4: Avaliação Socioeconômica - UFRJ

| **UNIVERSIDADE** | UFRJ |
|---|---|
| **Objetivos da Política na Universidade** | I - estabelecer ações que visem reduzir a evasão e a retenção, bem como garantir o desempenho acadêmico e a permanência qualitativa de estudantes; II - A necessidade de garantir a permanência de estudantes beneficiados pelas ações afirmativas estabelecidas a partir da instituição da Política de Ações Afirmativas (Lei nº 12.711/2012); I - O respeito à dignidade dos estudantes, vedadas todas as formas de discriminação; II - A afirmação da educação como um bem público social, laico, gratuito e democrático; III- O compromisso com a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior; IV - O compromisso com as necessidades sociais dos estudantes que lhes garantam efetivas condições de acesso, permanência e conclusão visando a inclusão, o reconhecimento e o respeito à diversidade étnica, cultural e de gênero; VI – A justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação. |
| **Critérios Gerais de seleção** | a) Estudantes com renda de até 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita; III – Estar cursando, prioritariamente, a primeira graduação IV – Estar inscrito/a em, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais em disciplinas de graduação presencial no semestre vigente; V – Apresentar (Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) igual ou superior a 4,0 (quatro); VI – Não ter atingido o prazo médio de integralização (média entre o prazo mínimo recomendado e o prazo máximo de integralização) do seu curso; |
| **Documentação** | Art. 36. No ato da inscrição, o/a estudante deverá anexar toda a documentação descrita em edital. Nos casos em que a documentação exigida esteja incompleta ou não sejam cumpridos os prazos estabelecidos, o/a estudante será excluído/a do certame; poderá ser solicitada documentação complementar à descrita em edital, caso se façam necessários maiores esclarecimentos acerca da situação socioeconômica de estudante. |
| **Responsável pela avaliação** | Comissão Mista de Avaliação (COMPA/PR-7); A COMPA/PR-7 será designada através de Portaria da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis |
| **Processo de Trabalho** | Inscrição através de link de maneira online (preenchimento de formulário, sendo divulgada uma listagem de estudantes pré-selecionados para a segunda etapa na qual se dará a entrega de documentos. A avaliação socioeconômica tomará como base os dados do formulário de inscrição online e a documentação comprobatória; Em caso de necessidade de esclarecimentos quanto à situação socioeconômica do/a estudante e de sua família poderão ser realizadas entrevistas e/ou visitas domiciliares. |

*Fonte: Elaboração da Autora a partir de levantamento de dados dos editais e resoluções da instituição.*

## 3.5 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada pela lei nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960. Com relação à Política de Assistência Estudantil, esta é administrada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Quadro 5: Avaliação Socioeconômica - UFSC

| UNIVERSIDADE | UFSC |
|---|---|
| **Objetivos da Política na Universidade** | Desenvolver ações em consonância com a Política Nacional de Permanência e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), prioritariamente voltadas à assistência estudantil inclusiva e comprometidas com a diminuição das desigualdades sociais. |
| **Critérios Gerais de seleção** | Estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFSC, cujas famílias possuam renda bruta mensal de até 1,5 salário-mínimo per capita e Cadastro PRAE válido (Análise Concluída ou Validação de Renda Deferida). Estudantes que ainda não tenham concluído uma graduação anterior serão atendidos em caráter prioritário em relação aos já graduados. 3.1.2 Este edital não permite inscrição de estudantes que já tenham vínculo e/ou matrícula em curso de pós-graduação. 3.1.3 Estudantes internacionais, com visto temporário, serão atendidos por meio de edital específico, publicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com comissão designada para este fim. Estar cursando a carga horária mínima semanal das disciplinas estabelecidas no projeto pedagógico do curso no qual está matriculado. A análise da documentação para comprovação da condição de renda poderá: Avaliar elementos que demonstrem patrimônio ou padrão de vida incompatível com a renda declarada, podendo acarretar indeferimento do cadastro; consultar órgãos públicos em caso de suspeita de fraudes, omissões ou demais irregularidades; solicitar outros documentos acerca de situações específicas identificadas na entrevista e não previstas no edital, como por exemplo, extratos bancários do/da estudante ou familiar, relatório de situação cadastral e fiscal do CPF junto Receita Federal (espelho de CPF), Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS), entre outros. Casos excepcionais serão analisados por Comissão especifica. |
| **Documentação** | Para realização do Cadastro PRAE que ingressam por Classificação Geral: Todos os documentos devem ser entregues no momento da entrevista com o/a assistente social. Caso haja pendência de documentos, o/a estudante terá até quinze dias corridos para entregar a documentação solicitada e deverá fazê-lo em única entrega, ou seja, todos os documentos pendentes de uma só vez. Expirado este prazo, o sistema automaticamente modificará o status do cadastro do estudante para "expirado por pendência de documentação" e o mesmo deverá proceder com novo agendamento de entrevista e iniciar o processo novamente. |
| **Responsável pela avaliação** | Comissão de Validação de Renda/ Assistentes Sociais |
| **Processo de Trabalho** | Cadastro Socioeconômico (Validade 05 anos podendo ser atualizado a qualquer tempo em caso de mudanças na situação socioeconômica): 1. Estudantes que ingressaram na Universidade pela Política de Ações Afirmativas (PAA) nas modalidades "Renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo per capita": a) PPI (candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas); b) OUTROS (candidatos não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas), que tiveram suas rendas familiares deferidas pela Comissão de Validação da Autodeclaração de Renda: Etapas: 1. Preenchimento do cadastro PRAE; 2. Inserir os dados do grupo familiar no sistema de benefícios on-line da PRAE. - Conferência: Serviço de Atenção Socioassistencial: Estudantes que ingressaram na Universidade pela Classificação Geral ou por outra forma de ingresso e cuja renda familiar bruta mensal seja igual ou inferior a 1.5 salário mínimo per capita: Etapas - Entrega de documentos; Inserir os dados do grupo familiar no sistema de benefícios on-line da PRAE e enviar o cadastro; - Agendar entrevista com a assistente social para entregar a documentação; - comparecer a entrevista agendada com a referida documentação. Inscrições. Inscrição nos programas: via online (Caso não seja possível efetivar a inscrição deve preencher o Formulário de Inscrição Manual nos Programas Assistenciais e entregar presencialmente no Setor de Assistência Estudantil. |

*Fonte: Elaboração da Autora a partir de levantamento de dados dos editais e resoluções da instituição.*

## 4. Breve análise comparativa dos dados

Fazendo uma análise comparativa das universidades analisadas em relação aos objetivos da política de assistência estudantil em cada uma das cinco universidades, percebe-se que, em todas elas, os objetivos construídos vão de encontro ao que está estabelecido no decreto 7.234 de 2010 em seu art. 2º.

Sendo assim, cada qual com sua particularidade estabelecem como finalidade "assegurar condições de permanência e diplomação na educação superior caracterizados em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UnB); "criar condições de acesso e aproveitamento pleno da formação acadêmica para dis-

centes em vulnerabilidade socioeconômica, sem contrapartida para a instituição, com vistas a garantir a permanência bem como a promoção do desenvolvimento humano (UFPA); assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo, através de ações afirmativas concretas, para construção de uma universidade mais democrática em que as diferenças individuais e socioculturais não resultem em desigualdade de oportunidades" (UFBA); estabelecer ações que visem reduzir a evasão e a retenção, bem como garantir o desempenho acadêmico e a permanência qualitativa de estudantes, o respeito à dignidade dos estudantes vedadas todas as formas de discriminação, O compromisso com as necessidades sociais dos

estudantes que lhes garantam efetivas condições de acesso, permanência e conclusão visando a inclusão, o reconhecimento e o respeito à diversidade étnica, cultural e de gênero" (UFRJ); Desenvolver ações em consonância com a Política Nacional de Permanência e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), prioritariamente voltadas à assistência estudantil inclusiva e comprometidas com a diminuição das desigualdades sociais (UFSC).

Neste sentido, quando partimos para análise de critérios gerais para que o estudante possa se candidatar ao acesso à política efetivamente, um dos principais critérios que está estabelecido, atende ao exposto no artigo 5º do decreto PNAES: "Serão atendidos (...) prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior" (BRASIL, 2010). Neste ponto, faz-se relevante acrescentar que, de acordo com o artigo 5º do decreto, estudantes com renda superior a um salário-mínimo e meio poderiam ser atendidos pela política de assistência estudantil, caso o orçamento público permitisse a construção de uma política mais universalista, porém, apesar disso, em nenhuma das universidades pesquisadas, estudantes com renda per capita superior são atendidos, sendo este critério de eliminação inicial, todas apontam como "Até" 1,5 salário mínimo para possibilidade de inscrição por parte do candidato demandante. No âmbito da UFPA chama a atenção, é que somente poderão concorrer à vaga nos programas de assistência estudantil, aqueles que possuam renda familiar bruta

mensal de até três salários mínimos, desde que não ultrapassem a renda limite de 1,5 salário mínimo e meio per capita familiar.

Outro critério de seleção são apontados no âmbito da UFBA (Quadro 3) diz respeito a necessidade de o candidato "não ter vínculo empregatício de qualquer natureza" para concorrer aos programas da assistência estudantil, o que pode excluir estudantes pertencentes à classe trabalhadora que acomulam a necessidade de estarem inseridos no mercado de trabalho para sustentar financeiramente o sonho de conquistar um diploma no ensino superior. No âmbito da UnB e da UFBA um critério semelhante de exclusão é que o estudante que necessite de inclusão na assistência estudantil "não [deve] ter concluído outro curso de graduação" em instituição de ensino. A UFRJ e UFSC concedem prioridade a estudantes que não tenham concluído curso de graduação, porém possibilitam acesso a estudantes que estejam inseridos em curso de segunda graduação em diante.

Outro ponto que para fins de análise socioeconômica, são considerados critérios como renda familiar, forma de ingresso na universidade, situação de moradia e se a família possui inscrição no Cadastro Único da política de assistência social e ou é beneficiária de programas sociais. Tais elementos demonstram que, assim como na UnB, no âmbito da UFPA e UFSC são considerados para fins de avaliação socioeconômica, critérios não somente de renda, mas também critérios sociais, os quais possibilitam reconhecer as especificidades apresentadas pelos discentes.

Apesar disso, como foi possível perceber na coleta de dados, em todas as universidades pesquisadas a política de assistência estudantil desempenhada no âmbito das instituições está muito aquém do que deveria ser e tem atendido de maneira precária parcela mínima de seus demandantes, de maneira que o processo de seleção aponta meios de exclusão de parcela do público que demanda dessa política.

Tais critérios impõem exigências aos estudantes no sentido de reforçar a meritocracia da política, excluindo ainda mais seus demandantes. Além disso, reforça a fala de Belo (2019), considerando que tais critérios acabam por

limitar a atuação profissional do assistente social às avaliações documentais e ao cálculo de renda.

> Mesmo sendo o assistente social um profissional formado para o trabalho complexo, ao se inserir na área de assistência estudantil, uma das principais requisições que lhe é posta é a avaliação/análise socioeconômica de bolsas e auxílios que se organiza pela materialização de suas atividades enquanto trabalho simples – cujo critério primordial de acesso é o recorte econômico de renda bruta familiar per capita, mensurado através de análises documentais e cálculos de renda. Destacamos nesse processo, o quão paradoxal se estrutura essa relação, visto que, ao mesmo tempo em que há um crescimento da contratação de assistentes sociais na área da assistência estudantil da universidade; ao se inserirem nesse programa, uma das requisições feitas com maior frequência ao profissional, é a realização de atividades vinculadas ao trabalho simples, que não exige qualificação e especialização em Serviço Social ou em qualquer outra profissão de nível superior, considerada trabalho complexo (BELO, 2019, p.4).

Com relação à documentação a ser apresentada, percebeu-se nos editais avaliados uma lista extensa de documentos exigidos a fim de comprovação da condição relatada pelos estudantes, porém neste trabalho, não conseguiremos apresentar tal listagem tendo em vista não ser o foco da nossa análise. Além disso, percebeu-se, a partir dos editais avaliados, o estabelecimento de pontuações para fins de classificação da pobreza a partir do estabelecimento de critérios, indicadores de avaliação bem como fórmulas a partir de média ponderada obtidas pelos critérios estabelecidos em edital, apesar disso, também não houve tempo hábil para pesquisa neste campo, e poderá ser base de estudo em pesquisas futuras.

Sabe-se, pois, neste sentido, que, apesar de todo acesso a direitos no âmbito das políticas sociais requerer comprovações, deve-se buscar trabalhar para a desburocratização do acesso, por meio de autodeclaração, por exemplo, em situações em que não seja viável a apresentação de determinados documentos comprobatórios. Sabe-se que muitos estudantes demandantes, por não

conseguirem atender a este critério inicial, muitas vezes por dúvida de quais documentos apresentar ou por não ter acesso a determinado documento acabam sendo prejudicados, caso não tenham oportunidade de maiores esclarecimentos e retirada de dúvidas por exemplo. Por sua vez, a atuação profissional, do assistente social, se transforma em marcação de check list simplificado de documentos.

> Dessa forma, é possível afirmar que a primeira etapa do processo seletivo consiste na entrega documental. Diante disso, exige-se, no ato da inscrição, a entrega de comprovante de renda de todos os familiares; registros de identidade; comprovantes de residência e situação de moradia; bem como as despesas do núcleo familiar, dentre outras informações. Além dessas, existe a opção de inserção de documentação que, embora não seja obrigatória, pode revelar importantes pontos da realidade social do estudante, os quais também influenciam o estudo socioeconômico. Como exemplo disso podemos citar documentação que evidencie uma situação familiar de doença ou de necessidades específicas (SOUZA; SOARES, 2021, p. 58).

Para tanto, é preciso ressaltar que essa extensa lista de documentos exigidos para a realização da avaliação socioeconômica, tem em si, nesta etapa do processo de seleção um excesso de documentações exigidas evidenciando o caráter contraditório desse processo, tendo em vista que a documentação apresentada, não somente é meio de análise social. mas também se torna elemento comprobatório da veracidade de informações relatadas pelos demandantes da política, o que inclui por sua vez, um processo por vezes vexatório, e estigmatizante, que expõe o indivíduo a uma série de questionamentos de maneira investigativa e expositiva de sua situação.

> Isso pressupõe que, para acessar um direito, o estudante precisa comprovar a sua necessidade e, por isso, o seu relato não é suficiente. (...) caso não haja comprovação, a sua participação no processo seletivo fica inviabilizada. Neste sentido, considerando que (...) [a demanda tende a ser maior do que as vagas

> ofertadas - como foi possível notar em todas as universidades pesquisadas], e que incluir um discente pode representara exclusão de outro, deparamo-nos com processos cada vez mais exigentes em termos burocráticos. (SOUZA. SOARES, 2021, p. 57).

No que diz respeito ao processo de trabalho, tem-se que, inicialmente, é feita inscrição online ou via presencial. Tanto na UFPA quanto na UFRJ chamamos a atenção para o processo de triagem (UFPA) e a criação de pré-listagem para entrega de documentação posterior (UFRJ). Todas as universidades trazem como possibilidade, durante o processo de seleção, além da análise documental, a realização de visitas domiciliares ou entrevista, de acordo com as particularidades apresentadas pelo candidato.

Neste ponto se faz necessário ressaltar que, a ausência de normativas no âmbito das instituições educacionais coloca como desafio perder-se de vista o existir da profissão, já que se coloca que seria possível a qualquer profissional realizar os processos seletivos, sob o argumento de trazer maior agilidade ao processo, o qual por vezes demanda tempo superior ao imposto institucionalmente, gerando uma série de embates e tensões institucionais entre gestão e profissionais, bem como entre os discentes e os profissionais, além disso, se apresenta ainda uma desqualificação do profissional inserido neste processo que acaba se tornando mero ranqueamento, tornando o sujeito apenas mais um número e não um indivíduo de direitos.

O assistente social, ao realizar estudos socioeconômicos, precisa se aproximar da realidade social dos sujeitos demandantes, no intuito de conhecer de maneira rigorosa a situação apresentada para analisá-la, avaliá-la e emitir um parecer sobre ela, pautando sua atuação de acordo com o projeto ético político profissional. Para tanto, utiliza como principais instrumentos, a entrevista, a visita domiciliar, a observação, a reunião e a análise de documentos sobre a situação apresentada (MIOTO, 2001).

As entrevistas supõem habilidade e técnica do assistente social para que viabilizem o ato de conhecer. Tem, portanto, como objetivo, "através da abordagem dos sujeitos envolvidos na situação sobre a qual o assistente social de-

verá emitir o parecer, conhecer de forma abrangente e profunda a situação" (MIOTO, 2001, p. 148).

As visitas domiciliares, por sua vez, têm como pressuposto observar a realidade dos sujeitos envolvidos a fim de conhecer as condições em que vivem, bem como perceber aspectos do cotidiano e das relações que não são perceptíveis nas entrevistas realizadas em âmbito institucional. Tal instrumento deve ser pensado com antecedência e anuência do indivíduo envolvido (MIOTO, 2001).

Por fim, "a documentação é o instrumento que permite o registro da ação profissional nos diferentes momentos de trabalho" (MIOTO, 2001, p. 148). É o meio de comprovação do trabalho profissional, é o que traz respaldo à nossa ação no fazer profissional. Ao mesmo tempo, torna-se também um meio de cobrança institucional e tensionamento, além de levar a diminuição da autonomia, no sentido de ser também uma forma de penalização do sujeito demandante.

Neste ponto, chama-se a atenção, que para o acesso aos programas da Assistência Estudantil é imprescindível a apresentação de documentação comprobatória para realização de avaliação socioeconômica. Tal instrumento, no âmbito das universidades tem se dado de maneira cada vez mais burocrática e focalizada no sentido da cobrança por respostas rápidas. Com o aumento da demanda por acesso a esses programas, bem como a falta de profissionais em número suficiente.

Percebe-se a necessidade de mais tempo para a realização deste trabalho avaliativo. Aliado a isso, nota-se ainda que, de acordo com as universidades pesquisadas, impõe-se a necessidade de realização semestral ou anual para permanência nos programas. Isso gera um processo de retrabalho que além de penalizar o indivíduo demandante, também gera uma armadilha aos trabalhadores da política que não conseguem atuar em outras frentes de

trabalho, dada a necessidade de fiscalização e controle constantes, a fim de excluir aqueles que têm direito de acesso devido a ausência de recursos suficientes.

Ao mesmo tempo, ao se padronizar as documentações solicitadas sem abrir possibilidade para reconhecer as especificidades de cada sujeito leva a um risco de limitar o exercício profissional, desconsiderando outros determinantes que

não estejam previstos e não são possíveis de comprovação por um conjunto de documentos pré determinados (BELO, 2019).

> Esse formalismo se apresenta como uma autoridade tão fortemente estruturada e estabelecida que nos casos em que o assistente social considera outros determinantes como mais significativos, em detrimento do estabelecido de forma estritamente documental, este pode vir a sofrer responsabilizações, como exigências de explicações e respostas individuais e coletivas da equipe de assistentes sociais que realizam as avaliações socioeconômicas. Tais explicações e responsabilizações costumam ocorrer, por exemplo, em caso de fiscalizações em que se verifique que não foi respeitada em sua totalidade a análise documental nas avaliações realizadas pelos profissionais (BELO, 2019, p. 7) .

Isto posto, fica claro, tanto pelos dados levantados, reforçados a partir da análise de Belo (2019), que o profissional acaba sendo cobrado a apresentar respostas à instituição na qual atua. Diante de uma política focalizada, o quanto tem se apresentado a política de Assistência Estudantil, a partir do corte constante de recursos no orçamento da educação, sendo este um projeto de governo que tem desmontado cada ano a educação superior pública, temos redução na oferta de vagas de acesso aos programas, demanda pela fiscalização constante dos discentes tanto durante os processos de seleção, quanto após sua inserção na política. É visível que, na maioria dos casos, os estudantes acabam tendo acesso provisório aos programas e não até a conclusão de sua graduação, o que reforça ainda mais o processo de focalização, as práticas burocráticas, controladoras e por consequência a penalização de seus assistidos.

## 5. Considerações finais

Partindo da hipótese desse trabalho, que aponta que o processo de seleção aos Programas desenvolvidos no âmbito do PNAES, por meio de avaliação socioeconômica de estudantes de baixa renda, tem se pautado em consolidar a

focalização da Política de Assistência Estudantil, sendo o profissional de serviço social demandado a atuar como controlador e fiscalizador dessa política a qual está pautada pela meritocracia foi confirmada a partir dos dados coletados.

A partir do cumprimento dos objetivos traçados inicialmente, os quais descrevo a seguir: análise do percurso histórico da Educação Superior Brasileira e a construção da PNAES como direito foi possível identificar os avanços e retrocessos presentes na política ao longo desses anos bem como os desafios que política atravessa para sua manutenção como direito.

De acordo com o mapeamento das seleções aos PAES a partir da análise de editais de seleção, relatórios de gestão e as normativas de criação dos programas a partir da realidade de cada instituição educacional foi possível evidenciar a focalização no desenvolvimento da política, a partir de ofertas limitadas de vagas, que exclui boa parcela de seus demandantes a partir de critérios engessados, burocráticos e meritocráticos de seleção, que em alguns momentos impõem aos assistidos bom desempenho acadêmico, além de estarem restritos a um determinado período de tempo, que muitas vezes não se estendem até o término da graduação.

Por fim, ao averiguar a relação estabelecida entre os processos de seleção e o serviço social, reconhecendo tal processo como atribuição privativa da profissão, notou-se que na maioria das instituições o serviço social não aparece no âmbito das normativas institucionais enquanto profissão central no exercício dessa função, impondo um desafio para o profissional de buscar lutar pelo reconhecimento da profissão inserida nas relações sociais, sendo este um campo particular da nossa profissão, sendo o assistente social o profissional competente na dimensão técnico-operativa da profissão, teórico-metodológica a ético-política, seu sentido de existir no mundo do trabalho que nos difere de outras profissões, entendendo o processo de trabalho referente a avaliação socioeconômica como atribuição privativa na busca pela universalização do acesso à Política de Assistência Estudantil e não meramente um processo de ranqueamento e exclusão de candidatos que pode ser feito apenas a partir de critérios burocráticos e meritocráticos, sem considerar a dimensão de totalidade que este processo representa.

Percebeu-se, a partir dos dados coletados neste trabalho, que em todas as universidades pesquisadas a política de assistência estudantil se desenvolve de maneira focalizada para além do que se reconhece no decreto PNAES, tendo em vista que, pelo número limitado de vagas em todos os programas desenvolvidos, não é possível atender, nem a totalidade de estudantes que cumprem os critérios estabelecidos.

Posto isto, quando se analisa o processo de seleção socioeconômica, percebe-se que o período de validade dos programas e das avaliações documentais/seleção socioeconômica realizadas são variadas, de acordo com a realidade de cada instituição, podendo ser entre seis meses e um ano, como é o caso da UFPA e UFBA; dois anos, no caso da UFRJ; dez semestres no caso da UnB; e 5 anos no caso da UFSC. Nestas duas últimas ressalta-se um relativo avanço em relação à validade da avaliação, tendo em vista ser um processo burocrático e meritocrático, que requer do candidato a apresentação de uma extensa lista de documentações para comprovação de sua realidade e que, na maioria das vezes, exclui seus demandantes, devido à dificuldade em reunir um grande número de documentos em determinado período de tempo.

Reforçamos ainda que a não entrega de todos os documentos no período de inscrição é um meio de exclusão dos demandantes da política. Além disso, muitas vezes, os candidatos em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica podem não acessar a política de assistência estudantil devido ao descumprimento dessa etapa. Em três das cinco universidades, aponta-se a impossibilidade de apresentação de documentação fora do prazo de inscrição, exceto em caso de documentos solicitados de forma complementar, em duas delas tem-se essa possibilidade de complementação de documentação. Em muitos momentos, tal ação é desempenhada pela instituição, no sentido de cobrança para agilidade nos processos seletivos, culpabilizando e desqualificando o profissional inserido nessa dinâmica.

No caso de a avaliação socioeconômica ter validade reduzida gera uma descontinuidade da política para os estudantes assistidos. A maioria dos programas analisados no âmbito das universidades têm duração de um ano, podendo ou não ser prorrogável a continuidade do acesso. Isso reforça ainda para o

profissional inserido nesta dinâmica de trabalho, um processo de trabalho rotineiro, tarefeiro, tecnicista e burocratizante, que penaliza os indivíduos pela sua condição socioeconômica, reforçando controle e fiscalização dos seus assistidos além disso, limita a intervenção profissional ao processo de seleção, tendo em vista ser um processo que demanda tempo na dinâmica da prática cotidiana. Consoante com Souza e Soares, (2021, p.54) "o estudo socioeconômico é carregado de complexidades e, nele, o conhecimento acumulado pelo profissional de serviço social é extremamente relevante, bem como sua habilidade em articular as interfaces que constituem a questão social".

Com isso, queremos reforçar que a realização de estudos socioeconômicos para fins de seleção aos programas da assistência estudantil não deve estar reduzida a um processo meramente tecnicista e simplificado de checagem de documentação. Trata-se de um processo carregado de significado, no sentido de se conhecer a realidade dos indivíduos demandantes a partir de suas especificidades. Ademais, deve-se promover a universalização do acesso de tal política, no sentido de buscar a promoção do direito.

Ainda, foi possível constatar a centralidade dos programas da assistência estudantil na transferência de renda, o que, apesar de reconhecer sua relevância na permanência dos estudantes na universidade, perde de vista o desenvolvimento de outras atividades para além da bolsificação dos discentes, por parte do profissional. Para tanto, se faz necessário que o profissional atue diante das possibilidades a partir da realização da avaliação socioeconômica, no sentido de pensar o estudante em sua totalidade e direcionar ações que vão para além do processo seletivo, buscando romper com a prática focalizada, meritocrática e burocrática que impõe a política.

De modo geral, todas as universidades pesquisadas utilizam-se para realização da avaliação socioeconômica, a avaliação documental a partir do preenchimento prévio de informações em formulário próprio, aliada à entrevista (quando necessário) ou visita domiciliar (quando necessário). Tal processo reforça a necessidade de se reconhecer o processo de avaliação como um trabalho complexo, detalhado e que exige clareza a respeito da perspectiva de totalidade para a promoção da cidadania e universalização do direito de acesso.

Notou-se ainda, a partir das universidades pesquisadas e de acordo com as normativas vigentes, que o não reconhecimento explícito do assistente social como executor direto do estudo socioeconômico como atribuição privativa incorre no risco de que qualquer profissional o realize. Isso leva à reprodução de uma ação que reforça a prática do ranqueamento, tecnicista, focalista e burocrático. Tem-se, pois, como desafio buscar a resistência e promoção do reconhecimento do estudo socioeconômico como uma atribuição privativa, tanto pelos profissionais da categoria quanto em âmbito institucional, tendo em vista a nossa formação profissional que o reconhece como parte intrínseca da profissão, considerando que a ação profissional está voltada ao conhecimento acurado das condições sociais em que vivem os sujeitos e nisso está nossa razão de ser como profissão.

# Referências

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018. FONAPRACE. Brasília. 2019. BELO, Amanda Silva. Trabalho do Assistente Social e Assistência Estudantil: A avaliação socioeconômica enquanto expressão da redução do trabalho complexo em trabalho simples. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília – DF, 2019.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Título VIII, Capítulo III, Seção I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de março de 2020.

Lei nº 8.662 de 07 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 12 de março de 2020.

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 22 de março de 2020.

Decreto-lei nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acessado em: 18 de setembro de 2016.

Decreto-lei nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acessado em: 12 de setembro de 2016.

CFESS, Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Brasília: CFESS, Brochura 3 Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 2013. Link: http://www.cfess.org.br/arquivos/

BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf CFESS, Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Brasília: CFESS, Brochura 3 Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 2013. Link: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-

EDUCACAO.pdf DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS do ano de 2018. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Relatorios-DDS/Relatrio_2018.pdf.

FÁVERO. Eunice Teresinha. O Estudo Social - fundamentos e particularidades de sua construção na área judiciária. In: O Estudo Social em perícias, laudos e pareceres técnicos. Debates atuais no Judiciário, no Penitenciário e na Previdência Social. CFESS (orgs.). 11º ed. 2014. pp. 13-64.

FRANCISCO, Erica Aparecida dos Santos. Reflexões sobre a dimensão técnico operativa no serviço social com enfoque nos instrumentos e técnicas. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Eixo: Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional. Sub-eixo: Trabalho Profissional. XVI ENPESS 2 a 7 de dezembro de 2018.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: A dimensão técnico-operativa no Serviço Social - desafios contemporâneos. Cláudia Mônica dos Santos [et. al] (orgs.) 3ª ed. Cortez: 2017.

IAMAMOTO, Marilda. "Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil." In: BOSCHETTI et al. (org.) Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas. S.Paulo, Ed. Cortez, 2008. p.13-43.

CARVALHO. Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico. 41ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº 129. p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2019.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método, criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Av. Brasil 4036/700, Manguinhos. 21040-361 Rio de Janeiro RJ. Versão final apresentada em 16/10/2011. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2012.v17n3/621-626/pt/

MIOTO, Regina Célia Tomaso. Perícia Social: proposta de um percurso operativo. In: Serviço Social e Sociedade nº 67 Ano XXII (Especial). 2001. pp. 145-158.

Estudos Socioeconômicos. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

PEREIRA, Camila Potyara. Proteção Social no Capitalismo. Crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Camila Potyara; SIQUEIRA, Marcos César Alves. As Contradições da política de assistência social neoliberal. In: BOSCHETTI, I. et al (org.). Capitalismo em Crise: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-229.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. e SOUZA, Jacqueline Domiense A. Assistência Estudantil: Direito ou mérito. In: YANNOULAS, Silvia C. (coord.), O Trabalho das Equipes Multiprofissionais na Educação. Curitiba: Editora CVR, 2017, páginas 15 a 110. Link: https://drive.google.com/file/d/1D_Rh4nFwL46FyjZcL-SiuwWkuhvFOlBC/view.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Política Social do segundo p-os-guerra: Ascensão e declínio. Revista Serviço Social e Saúde. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, Dez. 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Proteção social contemporânea: cui prodest?*. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº 116 p. 636-651, out/dez. 2013.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 729-753, out./dez. 2012.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara A. Por que sou contra a focalização das políticas sociais? In: Projeto Antiteses. Brasília: NEPPOS/ CEAM/ UnB, 2003.

PITARELLO, Marli. Seleção Socioeconômica: Legitimação da Desigualdade Social na Sociedade Capitalista - Um estudo dos fundamentos sócio-históricos de sua operação na política social e no Serviço Social. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº 116 p. 609-635, out/dez. 2013.

Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. In: Atribuições e Competências do/a assistente social em questão. CFESS (org.). Vol. 2. Brasília, 2020.

SANTOS, Carolina Cássia 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 C. (coord.), O Trabalho das Equipes Multiprofissionais na Educação. Curitiba: Editora CVR, 2017, páginas 15 a 110. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1D_Rh4nFwL46FyjZcL-SiuwWkuhvFOlBC/view. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

SANTOS, Cláudia Mônica dos [et. al]. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. In: A dimensão técnico-operativa no Serviço Social - desafios contemporâneos. Cláudia Mônica dos Santos [et. al] (orgs.) 3ª ed. Cortez: 2017.

SOUZA, Alana Assunção Damasceno. SOARES, Iana de Oliveira. O processo de avaliação socioeconômica do PAISE: Desafios e Possibilidades. In: Assistência Estudantil: As múltiplas interfaces. Emily Lima Carvalho; Nívia Barreto dos Anjos (orgs.). 1ª Ed. Curitiba, Ed. Appris: 2021.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. Na travessia: Assistência Estudantil na Educação Profissional: As interfaces das Políticas de Assistência Social e Educação. (Dissertação Mestrado em Política Social), Brasília, 2017.

TERRA, Sylvia Helena. Parecer Jurídico nº 27/98. Assunto: Análise das competências do Assistente Social em relação aos parâmetros normativos previstos pelo art. 5º da Lei 8662/93, que estabelece as atribuições privativas do mesmo profissional. São Paulo, 13/9/1998, 12p.

TORRES, Mabel Mascarenhas. Atribuições privativas presentes no exercício profissional do assistente social: uma contribuição para o debate. Revista Libertas, Juiz de Fora, v.1, n.2, p.42 - 69, jun / 2007. Disponível em: http://arquivos.mppb.mp.br/psicosocial/servico_social/atribuicoes.pdf.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Ato da Reitoria nº 266/1994. O presidente da Fundação e Reitor da Universidade de Brasília, no uso de suas atribuições e de acordo com o disposto nos artigo 5º, 36 e 42 do Regimento da Administração Superior da Universidade de Brasília, aprovado pelo Conselho Diretor da FUB, em sua 295º Reunião Ordinária, realizada em 10/04/1986 resolve aprovar a estrutura organizacional da Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS.

Estabelece Normas gerais para o Programa Bolsa Alimentação. Resolução da Reitoria nº 138/2012.Dispõe sobre a concessão do Auxílio Emergencial na Universidade de Brasília. Resolução da Reitoria nº 109/2013. Cria e regulamenta ad referendum o Programa Auxílio Socioeconômico da UnB (PASeUnB). Resolução do Conselho de Administração nº 0012/2014.Regulamenta o funcionamento da Casa do Estudante Universitário (CEU). Ato da Reitoria nº 1200/2014.

Relatório de Gestão Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 e 2017. Julho de 2018. Disponível em: http://www.dds.dac.unb.br/images/Documentos-DDS/Relatrio_de_Gesto_da_DDS_-_2016_e_2017.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

Cria o Programa Auxílio Creche (PACreche). Resolução do Conselho de Administração nº 0060/2017.

Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). Edital nº 01 - 1º/2019. Avaliação Socioeconômica para acesso aos Programas da Assistência Estudantil da Graduação. UnB. Brasília-DF. 2019. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2019/Edital_1_2019_Graduao.pdf.

Decanato de Assuntos Comunitários. Edital nº 01 - 2º/2019 Avaliação Socioeconômica para acesso aos Programas da Assistência Estudantil da Graduação. Brasília, 2019. Disponível em http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2019/Edital_1_2019_Graduao.pdf. Acesso em 24 de novembro de 2019.

Relatório de Gestão 2019. Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/images/dpl/PUB_RG2019_310820_v1_aprovadoCAD.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Edital 001/2019.1. Inscrição para seleção de novas vagas e renovação dos benefícios: Serviço Creche e Auxílio Creche. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante, 2019. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_001_2019.1_creche.pdf. Edital nº 002/2019.1. Inscrição e Seleção para benefícios da PROAE - 2019.1 Salvador, Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante, 2019. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_proae_002_beneficios_2019.1.pdf

Edital nº 003/2019.1. Inscrição e Seleção para benefícios da PROAE para Indígenas, Quilombolas e PEC-G - 2019.1 Salvador, Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante, 2019. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_no_003_2019_indquipec.pdf.

. Edital nº 004/2019.1 Inscrição e Seleção para benefícios da PROAE - 2019.1. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante. Salvador, 2019. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_proae_004_beneficios_2019.1.pdf

Edital nº 11/2019.2 Inscrição e Seleção para benefícios da PROAE - Geral e Reserva de Vagas 2019.2, Salvador. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante. 2019. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_proae_2019.2_final_0.pdf.

Edital nº 12/2019.2 Inscrição e Seleção para acesso aos benefícios da PROAE - 2019.2. Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação - Camaçari. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Coordenação dos Programas de Assistência ao Estudante. 2019. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_proae_2019.2_-_camacari_0.pdf.

Relatório de Gestão. Exercício 2019. Universidade Federal da Bahia, Reitor João Carlos Salles Pires da Silva – Salvador, 2020. 137 p.

# Capítulo 7

## POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O FLUXO DE ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Raquel da Silva Ribeiro[18]

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados objetivos da pesquisa realizada ao longo do curso de mestrado intitulada como Política de Assistência Estudantil: limites e possibilidades para formação de uma rede de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socieoconômica na Universidade de Brasília. A pesquisa teve como foco entender como se desenvolve o fluxo de atendimento das diretorias vinculadas ao processo de atendimento ao estudante da assistência estudantil. Será apresentada a análise das entrevistas realizadas de modo a captar a dinâmica das relações que se estabelecem no contexto pesquisado, elencando os limites e as possibilidades para formação de uma rede atendimento na UnB.

**Palavras-Chaves:** assistência estudantil. PNAES. rede.

---

18 Assistente Social, graduada em Serviço Social pela UnB. Mestre em Educação, pelo PPGE-UnB. Servidora Pública da UnB, lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB. Membra do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em História e Historiografia do Brasil. https://orcid.org/0009-0009-5630-4703. E-mail raquelsilva@unb.br.

# 1. Introdução

A análise que aqui se faz sobre a Política de Assistência Estudantil está situada em um espaço em que reconhecemos um avanço alcançado nos últimos anos, sem, contudo, deixar de reproduzir a lógica liberalizante que permeia as políticas públicas no país

> "Em um momento de contrarreforma de todas as políticas sociais, a assistência estudantil poderia indicar que teria passado ilesa por esse processo de perda de direitos. Isso somente seria possível se olhássemos para ela somente no âmbito da aparência. No entanto, ao nos aproximarmos do objeto inserido no processo histórico e social, percebemos que ela se materializou carregando os interesses e contradições do sistema capitalista". (MACHADO, 2017, p.249)

O espaço universitário, apesar de seu discurso da integralização e diversidade, pode ser entendido como parte de uma estrutura social que discrimina e perpetua a lógica de poder e dominação. Os jovens pertencentes aos segmentos socialmente excluídos (índios, negros, pobres) que conseguem ultrapassar a barreira de acesso ao ensino superior por meio das políticas de ações afirmativas se deparam com outras tantas barreiras dentro da própria universidade. A realidade universitária traz ao pensamento desses jovens de que eles não pertencem a esse ambiente elitista, conservador, e até mesmo cruel, que perpetua a luta de classes estampada na sociedade. A desigualdade social presente no espaço universitário faz com que estudantes oriundos de classes privilegiadas naturalmente dominem esse espaço sem muitas dificuldades para conseguir sua diplomação. De outro lado, estudantes oriundos classes populares, cuja carga cultural e de ensino sempre foi deficitária, ao acessarem o

> "Tomemos o exemplo de um cotista que entra em medicina numa universidade pública de ponta, tendo acesso a um curso considerado de excelência. Com certeza, ele não sabe química, por conta de sua escola precária que frequentou; mas química é conhecimento estratégico para um médico. Se não tiver a

> oportunidade de estudar química – consertando seu avião em pleno voo – poderá avançar "caindo para cima", porque não se reprova (nem se deveria reprovar) um cotista, resultando, apesar da chance estupenda, em médico "menor". Aí aparece a injustiça de tratar gente tão diferente da mesma maneira; mesmo fazendo o mesmo curso, aparentemente com a mesma oportunidade, não dispõe das mesmas armas. Pode-se valorizar este esforço assim mesmo, porque é uma das vias para introduzir na sempre mesma elite gente diferente, mas o processo não está bem posto, porque ainda cheira a coisa pobre para o pobre" (DEMO, 2015).

O sonho e a esperança de ter sua realidade modificada se mostra ameaçada pelas dificuldades encontradas desde o instante em que entra na universidade e durante todo o percurso da graduação, levando muitos desses estudantes à evasão. Na tentativa de minimizar as desigualdades existentes no espaço universitário é que é instituída a Política de Assistência Estudantil executada no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior. Essa política foi inicialmente instituída por meio de uma Portaria Normativa em 2007 e regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho 2010 com a finalidade de "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal". Portanto a base que sustenta toda a Política de Assistência Estudantil é o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

A implantação de uma política como essa foi um avanço em questão de reconhecimento de que o espaço universitário é desigual, necessitando de políticas que vão para além de garantir o ingresso, garantindo também a permanência do jovem na universidade.

A leitura do decreto permite uma percepção de que o mesmo foi criterioso no estabelecimento das ações, mas concedeu ampla autonomia para as instituições executarem tais ações e estabelecerem critérios próprios, com o seguinte requisito:

> Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita

> de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (Decreto nº 7.234, 19/2010)

Portanto, temos um critério bastante objetivo que é o econômico, entendendo que há um limite de renda per capita familiar (1,5 salário mínimo) para participar da Política de Assistência Estudantil. Machado (2017) enfatiza que essa política "é operacionalizada de forma seletiva, focalizada e condicionada. Uma lógica cada vez mais comum nas políticas sociais, mas que aparecem enquanto retrocesso, contrariando aspectos universalizantes e de promoção de justiça social (MACHADO, 2017, p.250). Após impor um limite estritamente econômico, o PNAES dá às universidades uma autonomia para definir suas ações para cumprimento dos seus objetivos. Entretanto, essa autonomia encontra limites que estão diretamente ligados a um recurso público cada vez mais escasso, o que põe em risco a diplomação de estudantes que necessitam dessa política para permanecer na universidade.

> Os recursos direcionados para a assistência ao estudante de graduação tem sido insuficientes diante das demandas. A destinação do orçamento voltado para a permanência do graduando vem ocorrendo no limite dos interesses do capital. Os recursos que desde 2002 estavam sendo ascendentes, em 2016 decresceu 17% em relação ao ano anterior." (idem, p.250)

O artigo 3º do PNAES prevê ainda que este deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão com ações voltadas para as áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Percebe-se aqui que a execução da Política de Assistência Estudantil tem por base a captação da totalidade social que circunda o sujeito, sendo uma política desafiadora para a gestão responsável por sua operacionalização.

A previsão de variadas ações possibilita a ampliação das condições de permanência e a redução das desigualdades presentes no espaço universitário. Sob a ótica da articulação das ações o estudante é reconhecido como um sujeito de direitos em suas mais variadas formas de vulnerabilidades. Portanto, para garantir uma verdadeira inclusão social desse público é preciso fazer uma leitura da realidade multifacetada, que entenda o estudante como ser social em sua totalidade, que "compreende a realidade nas suas íntimas e complexas determinações, e revela, sob a superfície dos fenômenos, suas conexões internas, necessárias à sua apreensão" (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 40). Os desafios de uma ação pautada na articulação das ações são grandes, considerando os aspectos políticos presentes não só no interior da universidade, mas principalmente fora dela, sendo marcada por um processo de correlação de forças constante e dinâmico.

Para melhor entender a dinâmica das ações direcionadas aos estudantes participantes da assistência estudantil na universidade, foi realizada uma pesquisa que teve como problemática analisar, sob a ótica dos gestores, o processo de articulação de atendimento do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília bem como entender em que medida a instituição de uma rede com ações articuladas pode contribuir para uma execução mais efetiva da Política de Assistência Estudantil.

## 2. Percurso metodológico

O caminho metodológico da pesquisa foi por uma abordagem qualitativa, que possibilitou captar criticamente a realidade estudada e, para a sua realização, optou-se por delimitar o campo de pesquisa dentro do Decanato de Assuntos comunitários (DAC). A delimitação dos sujeitos da pesquisa foi feita por meio de vivências do meu cotidiano profissional que possibilitou a identificação de alguns setores que estabelecem uma articulação direta e permanente com a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), de modo a oferecer um

atendimento mais integralizado ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Quanto ao instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com duração média de 30 minutos, na qual foram feitas perguntas previamente selecionadas, sendo complementadas com falas livres. As entrevistas foram foram realizadas em setembro de 2019 com 5 (cinco) gestores que cumpunham as seguintes diretorias do DAC na época: Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), representada pelo seu diretor à epoca, com formação em Administração; Diretoria da Diversidade (atual Secretaria de Direitos Humanos - SDH), representada pela sua diretora à epoca, ocupante de cargo de técnico administrativo; Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência Necessidades Especiais (atual Diretoria de Acessibilidade - DACES), representada pela sua diretoria á epoca, com formação na área de serviço social; Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU), representada pela sua diretora com formação na área de psicologia. Além desses representantes também foi feita entrevista com o próprio Decano de Assuntos Comunitários, professor da universidade com formação em psicologia.

Como procedimento ético a fim de preservar a identidade dos entrevistados, foram atribuídos a eles nomes fictícios, sendo distribuídos da seguinte forma: a gestora da DACES será representada pelo nome de Jasmim; a gestora da SDH representada pelo nome de Rosa; a gestora da DASU representada pelo nome de Margarida; o gestor da DDS representado pelo nome de Antúrio ; e gestor do DAC representado pelo nome de Jacinto.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por se mostrar uma técnica flexível, possibilitando alterações em seu fluxo para que fosse direcionada rumo aos objetivos pretendidos. A técnica de entrevista,

> está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada à luz e à sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. (MINAYO, 2010, p.65)

As falas dos sujeitos possibilita compreender o significado que eles atribuem á assistência estudantil e como se estabelece entre os atores.

Observa-se, portanto, que a intenção foi captar a percepção que os entrevistados possuem sobre o atendimento realizado hoje, isto é, como se dá essa articulação entre eles e os outros setores e o que poderia ser melhorado para direcionar melhor as ações voltadas ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica atendido pela DDS, além de captar a percepção desses atores sobre o atendimento em rede.

No âmbito, deste artigo, quando falamos em rede, estamos delimitando o campo de análise à instituição Universidade de Brasília, que, através dos seus variados decanatos atuam na execução da política pública social de educação. A efetivação e execução da Política de Assistência Estudantil é de responsabilidade do Decanato de Assuntos de Comunitários, que, através de suas diretorias executa serviços que diminui a desigualdade na universidade e melhora a qualidade da formação acadêmica, elevando assim as expectativas de diplomação.

Um trabalho em rede se apresenta com mecanismo de materialização da transversalidade aqui pretendida, compreendendo a integração das ações de setores tidos como estratégicos para amenizar as desigualdades e vulnerabilidades vivenciadas pelos estudantes participantes da Política de Assistência Estudantil dentro da Universidade.

Como forma de proporcionar mais confiabilidade e legitimidade ao processo de pesquisas com entrevistas, Duarte (2002) cita algumas orientações de um estudo realizado pela revista Sociology em 1997, dentre as quais disponibilizar o conteúdo das entrevistas a outros pesquisadores, bem como anexar transcrições completas para que os leitores tenham a oportunidade de tirarem suas próprias conclusões. Essa mesma autora enfatiza a importância de se criar a todo tempo laços com a parte teórica guiadora da pesquisa.

> Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto

> e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo (DUARTE, 2002, p. 152).

Assim sendo, as 5 (cinco) entrevistas realizadas com os gestores foram todas transcritas por completo e apesar de não constar do corpo do presente trabalho ficarão disponíveis para consulta a quem interessar.

## 3. Dos resultados da pesquisa

Para análise dos resultados da pesquisa, primeiramente fez-se a leitura e análise individual de cada entrevista de modo a entender o papel de cada um dentro da universidade, o que permitiu captar a individualidade de cada setor. Posteriormente, a sistematização dos dados e análise dos resultados foi realizada tomando como referência o conjunto das entrevistas.

Para captar a dinâmica das relações entre os setores, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- necessidade de articulação com outros setores;
- avaliação sobre a articulação entre setores
- dificuldades que impactam no fluxo de atendimento
- proposições de melhorias voltadas para formação de uma rede.

### 3.1 Necessidade de articulação com outros setores

Em relação à necessidade de se articular com outros setores para efetivação de suas ações foi unânime a resposta dos gestores. Tal unanimidade é esperada pela própria natureza de suas ações que requer o envolvimento de outros atores para que se tenha um atendimento mais integralizado ao estudante.

> nossa diretoria tem a missão de articular com duas dimensões da universidade, que são as unidades acadêmicas e as unidades administrativas porque a gente precisa estar em um diálogo muito próximo com os coordenadores de curso, pois nosso objetivo é de cunho acadêmico (Jasmim, informação verbal)
> a assistência estudantil está disseminada em todo o DAC… algumas coisas a gente pode fazer sozinho sim, mas a essência não… (Rosa, informação verbal)

> a rubrica da PNAES inclusive fala quais são as áreas, na educação, necessidades especiais, fala em saúde, cultura, esporte e lazer, quer dizer, é muito coisa pra uma diretoria só fazer … houve toda discussão do que aconteceria com o recurso do PNAES, se vai só pra DDS, se vai pro RU, então foi assim vamos discutir ações de assistência com o dinheiro do PNAES, porque a ações permite que esteja em várias diretorias … Porque na proposta do PNAES está previsto as várias dimensões, e as várias dimensões estão em várias diretorias e não em um só. Umas coisa que ficou muito clara pra mim, porque tem o GT 4002 que discute essa questão assistência estudantil … porque tem que olhar o aluno como um todo e não pela sua vulnerabilidade socioeconômica, tem várias vulnerabilidades, vulnerabilidade cultural, vulnerabilidade física, da saúde, das relações, acadêmica. (Antúrio, informação verbal)

Pelas falas acima fica claro que o próprio programa que regulamenta a assistência estudantil traz em seu bojo um conjunto de ações a serem garantidas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que "deverá ser implementado de forma articulada" (Brasil, 2010), com ações na área que evolve moradia, alimentação, deficiência, saúde, esporte, cultura, creche e apoio pedagógico. Dutra e Santos (2017, p.169) salienta que "apesar da abrangência das áreas definidas pelo Pnaes, o que ocorre é que nem todas as IFES desenvolvem programas e ações em todas as  suas esferas".

> a gente faz aqui um acolhimento, orientação, atendimento psicossocial, busca serviços dentro da universidade e fora dela pra continuar acolhendo pra que ela consiga passar por esse processo de violência com menos sequela possível a

> gente articula com o RU pra acesso imediato à alimentação ainda que não tenha estudo socioeconômico, com a rede externa do GDF, os CRAS, os CREAS, pro-vítima, a Casa da Mulher Brasileira, com os movimentos que dão suporte e apoio como Casa Ipê, Casa Rosa, com as delegacias, defensorias, MP, então a gente tem uma rede que a gente aciona de acordo com a necessidade, então a gente faz essas parcerias (Margarida, informação verbal)

Foram citados vários setores dentro da UnB que desempenham papéis importantes nessa atuação conjunta, mas é importante salientar também que a rede externa à UnB é bastante requisitada para atender estudantes da Universidade de Brasília, principalmente a Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES-DF). A fala do "gestor 3" demonstra que as ações voltadas para o atendimento do estudante ultrapassa os limites da universidade, justamente por apresentar demandas que a universidade não atende, na perspectiva de uma atuação voltada para totalidade do ser social. Nessa mesma ótica o "gestor 5" enfatiza a importância do diálogo com a rede externa, dizendo que tem

> fortalecido algumas parcerias importantes como a SES-DF (Secretaria de Saúde) com a residência multiprofissional em saúde
> mental da SES também, e aí nessa parceria a gente tem residentes como psicólogos, fisioterapeutas, enfermeiro trabalhando com a gente nessas ofertas de atividades" (Jacinto, informação verbal)

Assim, há a necessidade de encaminhamentos para uma rede de serviços que é externa à UnB, que vão complementar as ações já desenvolvidas pelos profissionais da universidade no sentido de reduzir a evasão dos estudantes em virtudes de suas vulnerabilidades.

> a função primordial dessa diretoria seja essa, fazer articulações, de trazer as pessoas pra perto, visualizar as questões que são de todos, ao invés de ficar nessa fragmentação a gente poder fazer isso mais junto. Então muito do nosso esforço é nesse sentido, de trazer as pessoas pro diálogo, cada um entender

> qual seu papel nisso e de não estamos sozinhos, de que não é responsabilidade de um só, mas de todo mundo, onde cada um pode contribuir naquele seu pedaço … a gente vê quais são as questões e quais ações precisam ser feitas numa lógica mais integral desse sujeito, então não é só encaminhar pra gente, vai precisar que a DDS faça, que o DEG faça, então a gente também é essa rede, assume um pouco esse lugar de articulação de rede, a gente vê o que a situação ta trazendo e quem precisa se mobilizar (Jacinto, informação verbal)

Em algumas falas, como na exposta acima, nota-se o engajamento e comprometimento em articular ações, pessoas, movimentos e ideias rumo ao atendimento mais integralizado da comunidade universitária, mas ao mesmo tempo há um reconhecimento de que é preciso melhorar a comunicação interna para que sejam cumpridos todos os objetivos do PNAES de modo integral e articulado.

Um fator que merece destaque e que complementa os pontos elencados para análise é o reconhecimento, por parte dos gestores, da vinculação existente entre as diversas necessidades dos estudantes, que estão relacionadas com suas vulnerabilidades, seja social ou econômica, que impactam na qualidade da sua permanência na universidade.

> no caso da moradia o critério é socioeconômico, claro, mas está condicionado a uma outra questão que é a deficiência, precisaria estar mais próximo (Jasmim, informação verbal) se você pensar separadamente pra esse indivíduo e falar assim: ele não é problema nosso por a gente não trabalha com assistência social, mas se for olhar que ele é um aluno da universidade, que já foi feito um investimento nesse aluno e há uma expectativa de formação pra que ele consiga mudar a realidade dele então passa a ser um problema nosso" (Margarida, informação verbal)
>
> Então tem um aluno que já é da assistência mas que ta com agravo de saúde, a DASU pode ajudar, mas aí ele tem uma situação porque é negro, ai tem a ver com a DIV, ou tem uma necessidade especial aí tem a ver com PPNE .... a assistência estudantil, nessa questão de promover a saúde esteja em qualquer

> diretoria, não está só na DDS, na DIV ou diretoria de saúde, é de que trabalhe em conjunto... e aí tem todas as necessidades, socioeconômica, alimentação, transporte, e a de saúde, que nos últimos anos tem aparecido muito forte com a questão do suicídio, crises psíquicas, questões de violência… e que é de responsabilidade de todos, não é de uma diretoria e aí é a ideia de que as diretorias trabalhem em rede, em ações conjuntas como a gente fazendo a proposição" (Antúrio, informação verbal)

São diversas, portanto, as vulnerabilidades a que estão suscetíveis os jovens universitários, incluindo a "condição decorrente da pobreza e da privação (ausência de renda, precário ou inexistente acesso aos serviços públicos), da fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (FONAPRACE, 2019).

Essa realidade é corroborada também pelo pensamento de Nadir Zago (2006), ao dizer que "não raro, às dificuldades econômicas associam- se outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante". Ações conjuntas e integradas correspondem a uma tentativa de minimizar essas dificuldades ampliar as condições de permanência na universidade. É preciso reconhecer o papel de cada um nesse processo, para então concretizar os direitos sociais captando a totalidade social.

Em um dado momento um dos entrevistados cita um ponto importante de ser analisado, por se tratar de um momento novo vivido na assistência estudantil tendo em vista que agora "a assistência estudantil está disseminada em todo o DAC… algumas coisas a gente pode fazer sozinho sim, mas a essência não" e que "antigamente a assistência estudantil era gerida só pela DDS" (Antúrio). Essa realidade foi modificada recentemente e institucionalizada através de um grupo de trabalho em todas as universidades através da ação orçamentária 4002, para Assistência ao Estudante do Ensino Superior.

> daí você tem a Decana de Planejamento e Orçamento, o Decano de Graduação, a Decana de Extensão e o Decano de Assuntos Comunitários, com um

> formato igual em todas as universidades. E através desse grupo cada gestor propõem ações e projetos de extensão, que impactam no PNAES, pra alunos da assistência, antigamente isso não era possível, o DAC geria sozinho em torno de 30 milhões, recurso da assistência. E aí, você percebe que em âmbito de decanato, tem várias diretorias (esporte e lazer, RU, saúde…) todas essas diretorias operam recursos financeiros do PNAES, tendo como base o perfil socioeconômico, sendo necessário ser PPAES, então pra que o aluno participe dessas ações nessas diretorias tem que passar pela DDS (Rosa, informação verbal)

Portanto, percebe-se que essa ação desencadeou um estreitamento das relações no interior da universidade, entendendo que os recursos oriundos do PNAES podem agora ser geridos por outras diretorias além da DDS, atendendo aos ditames do próprio PNAES que institui diversas áreas a serem executadas ações da assistência estudantil.

## 3.2 Avaliação sobre a articulação entre setores

Quando questionados sobre a necessidade de articulação especificamente com a DDS para efetivar suas ações, ela foi apontada por todos os entrevistados como sendo uma diretoria que faz parte, em algum momento, da atuação de cada um.

> com a DDS essa articulação é necessária principalmente por causa da casa do estudante e no caso de prorrogação do tempo de permanência do estudante, que daí vai ter um impacto na assistência estudantil por ter um tempo limitado" (Jasmim, informação verbal)
>
> "Perceba que o parecer de um profissional pode casado com o de outro profissional, pois tem coisas que, por natureza da profissão, um profissional de serviço social não consegue enxergar, já o psicólogo consegue e vice-versa. Aí na gestão está tentando casar esses pensamentos de diferentes profissionais pra ir conduzindo a assistência estudantil" (Rosa, informação verbal)

Entendemos aqui a importância de junção dos saberes para alcance de um atendimento que capte as necessidades do estudante de maneira integral "promovendo a organização, a articulação e a convergência de ações; articulando saberes e experiências com vistas ao planejamento; potencializando a utilização de recursos" (Tortello e Costa, 2016, p. 27). Nesse sentido, "os trabalhos interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais contribuem para a qualidade da educação" (CFESS, 2013, p.46), pautada em uma "em uma construção coletiva, profissional e política, distinta das formulações abstratas em torno da democracia e da cidadania, que impregnam não só o campo educacional". Assim, é preciso ampliar o olhar para além do que está atribuído como papel de cada setor, superar ações fragmentadas e individualizadas para então alcançar práticas pautadas na integralização dos direitos sociais.

> no começo foi muito difícil, porque não tem sensibilidade e compreensão do que essas pessoas vivem, a gente tem um padrão homogêneo dentro do serviço público… Então no começo a gente sentiu muito taxativo a discussão das questões socioeconômicas e a gente ouviu muitas falas do tipo 'o dinheiro do PNAES é pra estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, vocês estão tentando atender os filhos da classe média … Então por conta dessa falta de formação e informação e até de sensibilidade foi muito conflituoso o processo pra que eles entendam o que a gente está tentando fazer, mas acredito que já andou bem … hoje a gente já tem um fluxo desenhado. No início foi muito difícil, como não tinha um fluxo … quando a gente conseguiu construir o fluxo de como a gente ia encaminhar o processo e vincular o orçamento ao programa isso facilitou muito a nossa vida, porque meio que não preciso pedir mais benção pra DDS … Então não tem mais subordinação entre a gente e a DDS, como no começo pedir autorização, porque o recurso estava lá, mas agora o recurso está aqui, é nosso e está dentro do nosso orçamento (Margarida, informação verbal)

Percebe-se pela fala acima do "gestor 3" que o processo de construção das relações entre os setores é marcado por conflitos e disputa de interesses e saberes, exigindo dos profissionais uma habilidade e esforço para romper com a hierarquização e conquistar o espaço na execução da Política de Assistência Estudantil, com autonomia para gerir recursos financeiros e executar as ações e projetos. Salienta-se que a horizontalização das ações entre os atores é um fator determinante para formação de uma rede. Sobre esse aspecto das redes de políticas públicas Massardier (2006, p.180) vai dizer que "as redes contribuem para horizontalizar as relações sociais entre os membros de uma mesma organização e os serviços de organizações diferentes, permitindo trocas interorganizacionais entre atores que só teriam tido, de outra forma, relações hierárquicas". Outro fator que aparece na fala do "gestor 3" e que merece destaque é a ampliação do olhar para além das questões estritamente econômicas entendendo que "a política de AE não deve limitar-se à elaboração e execução de mecanismos destinados apenas à população de baixa renda, mas deve, também, se preocupar com princípios de atendimento universal" (DUTRA e SANTOS, p.165). O alcance da totalidade pretendida envolve, portanto, a consideração de que as vulnerabilidades que atingem a população universitária ultrapassam um critério de renda, pois em alguns momentos estudantes ditos de classe média precisam de uma escuta e acolhimento, onde apresentam demandas relacionadas à violência, privação de direitos básicos, preconceito

quanto à orientação sexual, rompimento de vínculos, ou seja, são questões das mais diversas que estão presentes no cotidiano que exigem estratégias de ação que contemplem essas demandas.

> em termos de planejamento ela é muito bem feita, reuniões com gestores internos, planejamento feito …. Intenção é muita boa, o projeto é muito bom mas falta essa interação. Eu fico me questionando, os colegas querem apoiar, mas a gente precisa sentar e pensar: até onde eu posso ir? … a gestão avança e ela diz o desenho mas tem hora que a gente não segue, cada um fica pensando uma coisa (Rosa, informação verbal)

> porque a sensação que eu tive e tenho, porque isso não é de hoje é historicamente, cada diretoria é independente e faz suas coisas independentes (Antúrio, informação verbal)

As fala dos gestores 3 e 4 sinalizam que as ações são fragmentadas e setorizadas. Cada setor fazendo seu papel sem ter uma olhar voltado para o todo. Essa realidade é corroborada pelo pensamento de Schutz (2009) de que a materialização das políticas públicas é marcada "pela fragmentação, excessiva burocratização, paralelismo de ações, endogenia de departamentos, entre outros. Tais obstáculos estão presentes na realidade institucional dos serviços públicos, desarticulando as demandas da população" (p.14).

> muitas coisas boas já acontecem na universidade mas muitas coisas acontecem sem a gente saber porque, a gente ainda tem uma fragmentação dessas relações" mas que tem "sentado muito com outros decanatos também pra fazer parcerias mais próximas, principalmente com o DEG, DPG, e internamente a gente tem essa preocupação de discutir as coisas juntos, de fazer coisas juntas. Tenho tido mais proximidade com a própria DDS (Jacinto, informação verbal)

Percebe-se que alguns entrevistados enfatizaram o empenho atual em fazer com que se fortaleçam as ações entre os setores, através de reuniões, conversas frequentes, pareceres conjuntos. Entretanto, fica nítido que há dificuldades que desencadeiam em ações fragmentadas e fragilizadas, como a falta de fluxos de processos formais, falta de regulamentação de algumas ações.

## 3.3 Dificuldades impactam no fluxo de atendimento

O campo das políticas públicas é marcado por um espaço de correção de forças, que impõe dificuldades constantes para seus executores na hora de sua

implementação. As relações e estruturas desse ambiente são permeadas, segundo Mioto e Schutz (2011) "de dificuldades, obstáculos e contradições. São mazelas que, historicamente, impregnam os espaços, que deveriam estar concretizando direitos sociais" (p.7). Os entrevistados apontaram algumas dificuldades e entraves que impactam negativamente a dinâmica de atendimento do estudante da assistência estudantil. Ficou nítido que há uma falta de formalização de processo e definição de fluxos, o que impacta no andamento e projeção de ações e políticas, podemos identificar isso nas seguintes falas:

> o problema é que muitas vezes essas definições são de pessoas e não de processos de trabalho … a UnB trabalha muito com relações pessoais na minha visão, tem muitos procedimentos que não são institucionalizados, fulano é meu amigo ela entende mas no dia que se aposentar, entrar de licenças as coisas vão se perder. Procedimentos que não são institucionalizados, são de pessoas, que vai muito da cabeça de quem está no cargo e na direção naquele momento... isso até me lembra uma reunião do ano passado que foi um pouco polêmica porque, por exemplo, no processo de indicação de estudantes com deficiência que vão morar na CEU e que teriam um acompanhante, o PPNE precisaria se manifestar no processo, mas isso não tá formalizado e gerou algumas complicações ... em geral a gente não tem fluxos muito formais não. Eu acho até que seria importante que a gente tivesse … acho importante formalizar e institucionalizar tudo, até mesmo pra registrar todos os processos. Se a gente não tem procedimento e protocolo próprio pra alguma situação que apareça, a gente abre um SEI (Jasmim, informação verbal)

Pela fala do "gestor 1" fica explícito a falta de fluxo de processo bem definido, ocasionado pela troca constante de gestores dentro dos setores e personificação das decisões, gerando instabilidade na execução das ações e comprometendo sua qualidade. Falta formalizações de decisões que são tomadas em reuniões, de modo a garantir o que foi discutido e acordado.

> E aí, internamente, eu fico me criticando o tempo todo, peço pra instância maior que é o DAC pra encaminhar e a gente fica nessa dualidade. Os funcionários chegam e perguntam: Cadê a fundamentação? E eu digo: bora esperar mais um pouco, continua trabalhar da forma como já está trabalhando (Rosa, informação verbal)

Percebe-se que a falta de resoluções que fundamentam os programas estão desatualizadas. Discussões sobre novas resoluções são constantemente feitas, entretanto, o fluxo para aprovação das mesmas não fluem e não são concluídas. Na falta de fundamentação, novos procedimentos internos são adotados para atender as demandas que vão surgindo, entretanto, às vezes sem fundamentação nas normativas. Esse fator gera insegurança e desmotivação por parte dos profissionais.

Outro fator que dificulta o atendimento integral do estudante está relacionado ao acompanhamento do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que pela fala abaixo se mostra como um desafio a ser cumprido.

> temos também o acompanhamento acadêmico, que é saber como as coisas estão indo, com o objetivo de evitar a evasão e permitir que qualquer situação seja mediada no decorrer do semestre (Jasmim, informação verbal) então o maior desafio que eu vejo fica muito claro é não apenas fazer só os estudos socioeconômicos mas de acompanha-los, porque se você dá a bolsa e deixe ele se virar, lá na frente tem um agravo à saúde, tem uma desistência, então a gente precisa ta de olho mais nisso, pois nossa função final é formar...O desafio que eu vejo aqui dentro e que tenho tentado implementar junto com essas outras ações, é de que se auxiliem a ver outros aspectos que a DDS não da conta de fazer sozinha (Antúrio, informação verbal)

Desse modo, fica claro que o acompanhamento do estudante deveria ser um processo contínuo e integrado, entretanto o universo amplo do público atendido mostra que o que é feito está aquém do desejado, por limites que ultrapassam a vontade pessoal e de gestão, como se percebe Antúrio.

A gente chegou a 8500 mil estudantes atendidos, até janeiro a gente tinha 7mil, e aí eu digo que a gente 'não tem pernas nem braços' pra acompanhar a permanência dos nossos estudantes. Como a gente vai fazer? (Antúrio, informação verbal) A realidade mostra que cumprir com o objetivo de acompanhamento esbarra em uma barreira que limita a atuação profissional e gestão, pois não há recursos profissionais que dê conta do acompanhamento de todos os estudantes que participam da assistência estudantil.

Fica claro que as dificuldades apresentadas pelos gestores impactam diretamente no modo de operar as ações da assistência estudantil, tornando um desafio constante a ação intersetorial. Para além das dificuldades presentes na cultura organizacional é preciso considerar também que estamos inseridos em uma dinâmica marcada por decisões políticas que impactam as políticas educacionais bem como a Política de Assistência Estudantil. Alguns dos entrevistados apontam que o contexto atual do governo e o contingenciamento de recursos estão trazendo constantes desafios para as universidades, e que é preciso um apoio mútuo entre os profissionais e a própria gestão, traçando estratégias para efetivar as ações que se propõem.

É importante destacar um desafio que tem feito parte da realidade das universidades nos tempos atuais e que precisa passar por um processo de reflexão, qual seja o cenário atual de declínio de recursos destinados ao PNAES. (Dutra e Santos, 2017, p. 158) apontam que no "contexto de expansão e democratização do Ensino Superior público, o principal desafio da política de AE na atualidade é a ampliação dos recursos orçamentários em correspondência com essas políticas expansionistas do Governo Federal". Alguns entrevistados se mostraram bastante preocupados com o futuro da Política de Assistência Estudantil, tendo em vista que o número de estudantes ingressantes na universidade que são perfil para participarem da assistência estudantil tem crescido a cada ano mas os recursos já começam a sofrer impacto negativo, fazendo com que a demanda reprimida seja cada vez maior.

Para Dutra e Santos (2017, p.166) o cenário atual tem sido marcado pela impossibilidade de "atender a demanda de forma universalizante, nem mesmo para aqueles ditos em situação de vulnerabilidade socioeconômica". Exemplo

desse declínio é que "o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R$ 1 bilhão em 2016, sofrendo todavia queda para R$987 milhões em 2017 e R$957 milhões em 2018" (FONAPRACE, 2018, p.3). Fica nítida que a ascensão de recursos destinados ao PNAES, vivida por muitos anos, deu lugar a um período de declínio, colocando em risco todo um processo histórico de conquista de direitos direcionados aos jovens universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Esse elemento de análise, aliado aos outros elementos constitutivos da pesquisa feita mostra o quão dinâmica é a realidade, repleta de desafios (políticos, econômicos, sociais, organizacionais, etc..) que exigem dos profissionais e gestores que operam a Política de Assistência Estudantil capacidade de produção de reflexão e conhecimento para ampliar as possibilidades de atuação dentro dessa correlação de forças constante.

## 4. Proposições de melhorias voltadas para a formação de uma rede

No que concerne às sugestões de melhorias para se aprimorar o processo de articulação das ações entre setores, os pontos mais elencados estão relacionados ao estabelecimento de fluxo de processos bem definidos, regulamentação de ações que já são executadas sem respaldo normativo e frequência maior de reuniões conjuntas para se discutir planejamento de ações. Boa parte dos entrevistados citaram diretamente a necessidade de construção de uma rede atendimento baseada em conversas e ações conjuntas, propostas de trabalhos construídas coletivamente, ou seja, formar uma ação integrada de assistência estudantil, sendo uma só, rompendo com a fragmentação existente.

> acho que a gente devia fazer mais atividades conjuntas, tinha que sentar uma direção com a outra direção, chamar o profissional da área e desenhar junto essa história, vamos agendar encontros semanais e mensais, vamos trabalhar

> juntos... bora juntar esses saberes, esse conhecimento pra gente ganhar tempo em pró do estudante… falta os gestores sentarem e dizer assim: vamos trabalhar juntos. Eu acho que já passou do tempo de dizer assim: isso foi eu quem fiz … então a ideia de estarem juntas as diretorias, a ideia de que a assistência é uma só (Rosa, informação verbal)

A fala de Rosa salienta a importância para a complementação dos saberes, sem desmerecer o papel de cada um. Há um reconhecimento e que a assistência estudantil é uma só, não havendo espaço para imposição de saberes. Para Dutra e Santos (2017) a assistência estudantil baseada no princípio da universidade se apresenta como proposta para romper com o caráter focal e seletivo. Nesse sentido, Antúrio vem acrescentando que:

> a ideia é a gente capilarizar o máximo possível as ações e pensar em uma grande rede"... eu acho que é trabalhar mesmo em rede, as diretorias precisam conversar mais, pra que cada uma não faça só um pedaço, se faça uma ação mais conjunta possível … um dos questionamentos que a gente tem sobre assistência estudantil no geral, não to falando só da UnB, é se tem atingido seu objetivo no sentido de formar os alunos os quais ela apoia, do ponto de vista financeiro, acho que temos que fomentar mais ações nesse sentido (Antúrio, informação verbal)

Percebemos aqui uma preocupação Antúrio sobre a finalidade da Política de Assistência Estudantil, que é ampliar as condições de permanência na universidade diplomação dos estudantes, reduzindo a evasão. A proposta de se trabalhar em rede aparece como uma alternativa que melhora o atendimento dos estudantes e suas demandas (econômicas, sociais, psicológicas, culturais, etc) o que permite ampliar suas chances de diplomação.

> (...) é a gente ter conversas mesmo, por exemplo, o estudante acabou de falecer ali na CEU, então a gente pensa junto que ações vão ser feitas, a gente tem feito esse movimento. Eu acho que é uma coisa de mudança de processo de trabalho,

> de ir vendo que a gente conta um com o outro e que precisa ser assim, que tem que ser assim, porque eu não vejo outra forma de trabalhar sem ser em rede e sem ser no coletivo, acho que é muito efetivo e muito mais potente se a gente trabalha no coletivo, trabalha as relações e articula rede, não vejo outra forma (Jacinto, informação verbal)

O direcionamento a ser dado caminha para a instituição da intersetorialidade, que de acordo Mioto e Schutz (2011) "envolve ações integradas de distintos setores, no atendimento da população, cujas necessidades são pensadas a partir de sua realidade concreta, de modo a colocar em pauta as peculiaridades de suas condições de vida" (p.5). O cotidiano impõe situações que vão exigir dos profissionais e gestores habilidades para tratar com assuntos delicados e urgentes que podem até trazer risco para a vida de estudantes e consequências negativas que afetam o ambiente universitário como um todo. A intersetorialidade "refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual" (BILGE, 2009, p. 70 apud HIDRATA 2014, p. 62). Desse modo, ações conjuntas e integradas permitem a captação de todas as demandas apresentadas e apresentação de soluções tanto imediatas quanto de acompanhamento posterior.

Já nas próximas falas fica clara a necessidade de formalização e institucionalização das ações que já são executadas, pois da forma como está posta a realidade há ações individualizadas, informais, e muitas vezes sem fundamentação, o que gera insegurança por parte da equipe de profissionais em operar programas sem a devida fundamentação legal interna, ou mesmo que já exista uma fundamentação através de resoluções, já estão desatualizadas com o contexto atual de operacionalização.

> E a gente fica se questionando o tempo todo: e as resoluções? E as resoluções que já caducaram, e o contexto atual que não bate com as resoluções que temos, e o programa que tenho que nem resolução tenho" (Rosa, informação verbal)

> a formalização dos processos facilitaria bastante o andamento e acompanhamento dos casos" (Jacinto, informação verbal)

Na visão de Rosa há uma descontinuidade de ações devido à falta de fundamentação legal das ações executadas. Margarida sugere como proposta de melhoria "encaminhar nossos programas pra aprovação na CAC, porque uma vez a gente tendo aprovado enquanto resolução passa a ser uma política da universidade e não nossa". Neste caso, os programas executados nem mesmo tem resolução que os regulamente. Faz-se necessário um espaço democrático de discussão das resoluções que estabelecem as regras para acesso aos programas de assistência estudantil bem como agilidade no processo de aprovação pelas instâncias responsáveis, pois o interesse em ampliar a oportunidade de formação do estudante deve perpassar toda a universidade.

Há, portanto, uma necessidade de aprovação das normas que regem os programas, ou seja, com resoluções devidamente criadas e atualizadas modificando o status das ações já executadas, pois a formalização fará com que sejam reconhecidos pela universidade os serviços ofertados e sua continuidade. Com isso, criaria um ambiente de conforto e segurança para os profissionais do Decanato de Assuntos Comunitários para executarem os programas e ações da Política de Assistência Estudantil na Universidade de Brasília.

## 5. Conclusão

A análise individual feita de cada entrevista permitiu perceber que as respostas para as questões levantadas foram diversas e em alguns casos não se obteve a resposta questionada. Entretanto, os resultados obtidos tiveram um alcance esperado no sentido de entender a dinâmica das relações que se estabelecem entre as diretorias entrevistadas e, além disso, captar a realidade, levantando um olhar crítico desse processo que se mostra muitas vezes conflituoso e político. Posto isso, entende-se que a trajetória da pesquisa realizada e seus resultados permitiram responder as questões que foram formuladas inicialmente, quais se-

jam: como se dá o processo de articulação dos serviços ofertados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília? Em que medida a instituição de uma rede com ações articuladas contribui para uma execução mais efetiva da Política de Assistência Estudantil?

A análise dos dados nos mostra que o processo de articulação dos serviços disponíveis aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é ainda insipiente, sendo caracterizado por ações isoladas e fragmentadas. Os gestores deixam claro que o contato intersetorial faz parte da rotina de trabalho, entretanto, mas a formação de uma rede baseada na intersetorialidade ainda se mostra como um trabalho a se fazer, uma vez que está marcado por um ambiente contraditório e repleto de disputas profissionais e setoriais.

Por outro lado, e respondendo à segunda indagação, há um reconhecimento de que a integralização das ações por meio da intersetorialidade se mostra como mecanismo de materialização dos direitos sociais elencados no PNAES, ou seja, a criação de um sistema institucional capaz de atender as necessidades sociais que circundam o jovem universitário em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa perspectiva nos mostra que há uma intenção de mudança da realidade, pois os setores se mostraram receptivos a novas propostas de trabalhos e abertos ao diálogo.

# Referências


BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. V.2, 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 13 mai. 2018.

CFESS Código de Ética Profissional do/a Assistente Social. RESOLUÇÃO Nº 273 CEFESS de 13 março de 1993. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf> Acesso em: 13 mai. 2018.

COSTA, Renato Eliseu; TORTELHO, Eliane Márcia Martins. A INTERSETORIALIDADE NA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENFRENTAMENTO DA DENGUE NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1258> Acesso em: 07 fev.2020. DEMO,PEDRO.

EMANCIPAÇÃO. 2015. Disponível em:<https://docs.google.com/document/d/1y-ljhisnXirlK18yAUsFq9FT5FobKfMkNlbUfPfA V FY/pub>. Acesso em: 18 out. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. 2002. Disponível em <file:///C:/Users/raque/Downloads/Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20pesquisa%2 0de%20campo%20qualitativa.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf> Acesso em: 12 fev. 2020.

FONAPRACE. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf> Acesso em: 12 fev. 2020.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça, interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf> Acesso em: 17 mai. 2018.

MACHADO, F. M. Financiamento da assistência estuda til nas universidades federais. Temporalis, Brasília, ano 17, n. 33, jan./jun. 2017. Disponível vem:<file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetfinanciamentoDaAssistenciaEstudantilNasUniversidad-6122726.pdf> Acesso em: 17 jan. 2020.

MASSARDIER, Gilles. Redes de Política Pública. In: Políticas públicas; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006. Disponível em:<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1267/1/cppv2_0402_massardier.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 29. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIOTO, Regina Célia Tamaso; SCHUTZ, Fernanda.INTERSETORIALIDADE NA POLÍTICA SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS. 2011. Disponível em:<https://www.ucpel.tche.br/mps/diprosul/docs/trabalhos/28.pdf> Acesso em: 12 fev. 2020.

SCHÜTZ, FERNANDA. A Intersetorialidade no Campo da Política Pública: Indagações para o Serviço Social. 2009. Disponível em:<http://docplayer.com.br/4895925-Universidade-federal-de-santa-catarina-centro-socio- economico-departamento-de-servico-social-fernanda-schutz.html> Acesso em: 21 jan. 2020.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em:<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo5pobrezaepoliticaspublicas/politicassociais-deassistenciaestudantilparaestudantepob res.pdf> Acesso em: 12 mai. 2019.

# Capítulo 8

## PARA UM SENTIDO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Sânzia Fernandes Barroso [19]

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar o Produto Técnico da dissertação intitulada "Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência" cuja pesquisa buscou desvelar os sentidos da acessibilidade no chão da Universidade de Brasília (UnB) a partir de uma perspectiva social da deficiência. No contexto acadêmico, os estudos sobre deficiência ganharam contornos específicos os quais se alternam entre discussões que se centram nos saberes biomédicos e aquelas que almejam ampliar este olhar, deslocando a deficiência do corpo lesionado e atrelando-a às barreiras socioculturais e à experiência da abjeção. Nesses novos trânsitos, fundamentada no campo teórico do modelo social, a referida dissertação trouxe um registro da acessibilidade no ensino superior à luz do capacitismo. A escolha pelo tema justificou-se pela insurgência de se aproximar da deficiência como uma das expressões da questão social, fenômeno ainda periférico nos debates trazidos pelas Ciências Humanas e Sociais e pouco debatido no âmbito da Assistência Estudantil. Os resultados obtidos nessa pesquisa, além de tornar possível a elaboração de um mapa descritivo

19 Assistente Social, graduada em Serviço Social pela UnB. Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão Comportamental pela Universidade Aberta do Brasil. Mestra em Educação pelo PPGE-UnB. Servidora Pública da UnB, lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB. Membra do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em História e Historiografia do Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5441-5661. E-mail sanzia@unb.br.

em que se propõe uma rota acessível no Campus Universitário Darcy Ribeiro, evidenciaram que embora a UnB tenha uma Política de Acessibilidade, no intuito de zelar pela aplicação da legislação, o que se propõe ainda está preso no campo teórico das resoluções, bem como nas ações pontuais e meramente adaptativas, o que demonstra a necessidade desta Universidade refletir sobre a sua própria história e sobre as práticas inclusivas que realiza.

**Palavras-chave:** acessibilidade. deficiência. educação superior.

## 1. Introdução

Entre as pessoas mais pobres do mundo, 20% têm algum tipo de deficiência. Isso se relaciona ao fato de as pessoas deficientes[20] – e as suas famílias – terem maior chance de enfrentar desvantagens sociais do que aquelas sem deficiência (WHO, 2012). Ademais, a marginalização e exclusão desse coletivo denunciam a forma de tratamento a ele dispensado pelo Estado e pela sociedade. Essa opressão dá-se na forma do capacitismo, da privação, da negação ou das restrições de acesso aos dispositivos socioculturais, políticos, jurídicos e educativos, bem como nas dificuldades e limitações das condições de acesso a bens, serviços e programas governamentais. Portanto, essa problemática torna-se mais complexa e profunda quando se trata de examinar a situação das pessoas com deficiência que pertencem a estratos sociais historicamente desfavorecidos, as quais convivem, diariamente, com a invisibilidade de sua existência.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, o número de matrículas em cursos de graduação de estudantes que se auto declaram deficientes, foi de 43.633, em 2018, para 48.520, em 2019. Embora o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência equivalha a 0,6% do total de alunos e alunas matriculadas nessas instituições, ao analisar o quantitativo há dez anos,

20 Apesar do termo "deficiente" carregar em si algumas conotações negativas, ao longo deste trabalho, usar-se-á o termo ora em conformidade com o texto original, ora como uma significação política. Neste caso, o pensar-se como deficiente tem implicações importantes para a identidade dos sujeitos em situação de deficiência.

em que o total era de 26.663 matrículas, observa-se a relevância das políticas de ações afirmativas implementadas nas últimas duas décadas, construídas como um caminho possível para a inclusão acadêmica almejada. No entanto, para que o ensino superior público deixe de ser um destino de poucos estudantes com deficiência e passe a ser uma escolha de muitos, é essencial que se leve em consideração que a invisibilidade vivida em nível interpessoal e institucional é um fator limitador para as políticas e, assim, um desafio para a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços universitários.

Importa destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, na forma da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelece que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. No Capítulo IV, o Estatuto dispõe sobre o direito à educação deste coletivo, afirmando que a educação, em todos os níveis, é direito da pessoa deficiente. Ademais, deixa evidente que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade a esse coletivo (BRASIL, 2015). A LBI também estabelece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a "[...] acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino" (idem, grifos nossos).

Neste viés, a acessibilidade é mais que um direito, é um princípio o qual determinará que as concepções de todos os espaços devem permitir que as pessoas com deficiência possam ser seus usuários legítimos. Como pontuam Feminella e Lopes (2017), a acessibilidade como um direito fundamenta outras normas que dela deverão advir e ainda funciona como garantia ou ponte para o exercício de outros direitos; como princípio, constitui-se em uma verdadeira espinha dorsal, na medida em que perpassa, ou complementa, todos os outros princípios e direitos, impondo sua observância como máxima para a sua aplicação. Assim, para promover a acessibilidade no seu sentido mais amplo, ou seja, para além do acesso físico, é imprescindível a eliminação de todos os tipos de barreiras, não apenas das barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

Observa-se que na educação superior, a existência de dispositivos legais e o delineamento de políticas públicas direcionadas para o acesso à educação de qualidade ainda não são suficientes para garantir às pessoas com deficiência o ingresso, a participação, a permanência e a formação de maneira efetiva, o que consequentemente acaba em exclusão (BARBOSA, 2015; CABRAL, 2018; PASSOS, 2016). Dentre as políticas públicas para inclusão no ensino superior, considerando o eixo "permanência", destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual torna a assistência estudantil uma política pública na perspectiva do direito social voltada para a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior. Assim, as ações do PNAES, pensadas como política afirmativa, também se voltam para as demandas de estudantes com deficiência (BRASIL, 2010).

De acordo com o anuário estatístico[21] divulgado pela UnB em 2021, em toda a Universidade há 502 (quinhentos e dois) estudantes com algum tipo de deficiência matriculados nos cursos regulares da instituição. Cabe destacar que, além da reserva de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, essa Universidade dispõe de um projeto político-pedagógico institucional que estabelece como princípio "[...] promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo [...]" (UNB, 2019). Esse compromisso político está expresso na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019 que institui a Política de Acessibilidade a qual tem como escopo zelar pela aplicação de toda a legislação sobre direitos das pessoas com deficiência. Apesar de a UnB ter um rico campo teórico para o cumprimento da legislação, a pesquisa "Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência" demonstra que a acessibilidade nos espaços de uso comum do Campus

21 O anuário estatístico tem por finalidade consolidar e disponibilizar informações à comunidade acadêmica, além de constituir-se em um referencial para estudos e pesquisas relacionadas à UnB (UNB, 2022). Ressalta-se que os dados disponíveis no documento supramencionado se referem ao 2º semestre do ano de 2020. Quanto ao quantitativo de estudantes com algum tipo de deficiência, este anuário não informa a fonte dos dados.

Universitário Darcy Ribeiro, lócus da pesquisa, é insuficiente para atender as demandas das pessoas com deficiência que habitam o campus.

Postas essas questões introdutórias, propõe-se apresentar o Produto Técnico vinculado à pesquisa supramencionada o qual está organizado em três partes. Diante do desafio para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, na primeira parte, busca-se apresentar os três modelos de abordagens sobre "o que é deficiência" numa perspectiva sociocultural. Na segunda, a discussão da acessibilidade como direito humano das pessoas com deficiência. Na terceira, apresenta-se como proposta de ação na realidade investigada uma rota acessível para a equidade no uso dos espaços de sociabilidade por todas as pessoas – esses, para além das salas de aulas, estão nas lanchonetes e restaurantes; nas quadras esportivas e nas praças; nos locais de descanso e nos lugares feitos aconchego; lugares festivos das danças e de outras atividades comunitárias. Para tanto, faz-se urgente deslocar o estudo da acessibilidade das adaptações razoáveis e das assistências individuais, centrando-o nas problematizações que envolvem as capacidades normativas e a abjeção do corpo lesionado e das diversas deficiências.

Por fim, cabe destacar que o objetivo de todo o Produto Técnico é contribuir para a produção, apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, com foco na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a resolução de situações e problemas concretos. Portanto, a elaboração da rota acessível foi fundamental para se desvelar as dicotomias excludentes e dominantes presentes no chão da UnB, dentre elas a do privilégio epistêmico da biomedicina sobre a deficiência e a discriminação do "ser" e "estar" deficiente.

## 2. Os modelos de deficiência

Conforme destaca Palacios (2008), três modelos de abordagens sobre deficiência emergem nas pesquisas acadêmicas: o modelo da prescindência[22];

22 Em língua espanhola, a expressão "prescindência" é empregada com o mesmo sentido do verbo prescindir (renunciar a, dispensar algo). Na língua portuguesa, a tradução desta expressão seria semelhante à palavra "dispensabilidade". Assim, embora no cenário acadêmico nacional se adote o termo "religioso"

o modelo da reabilitação (ou modelo médico); e o modelo social. No que se refere ao primeiro modelo, o da prescindência, este iniciou-se no período greco-romano e foi preponderante até o final do período medieval. Com postura eugênica, destacou-se por tratar as pessoas consideradas deficientes com um viés punitivo. À época, em razão da deficiência estar fortemente ligada à ideia de "inutilidade" ou "um não ser saudável", as pessoas com deficiência eram vistas como as "portadoras" de um corpo inútil as quais deveriam ser abnegadas – sendo recorrente a prática de infanticídios de crianças que nasciam com doenças ou anomalias genéticas.

No que se refere ao modelo médico, este foi construído com base em dois pressupostos: que a deficiência não resulta de causas religiosas ou sobrenaturais, mas é apreciável por razões científicas e, assim, pode ser creditada a causas naturais ou biológicas; e que as estratégias de cuidado, reabilitação ou cura devem estar, sempre, sob a responsabilidade das ciências médicas e das instituições especializadas (DINIZ, 2007). Pelo viés biomédico, a participação na vida social depende, unicamente, do esforço de adaptação dos sujeitos lidos como deficientes. Em razão dessa abordagem, não basta uma autodeclaração sobre a experiência de se habitar um corpo com deficiência como algo suficiente para acessar serviços e programas sociais, o laudo ou parecer médico é o que detém a autoridade final. No âmbito escolar, por exemplo, este modelo é a perspectiva hegemônica presente na educação especial, na patologização da deficiência ou nas adaptações meramente pontuais, o que contribui para uma visão pejorativa relacionada à deficiência como incapacidade bem como individualiza os problemas de inclusão.

Os Estudos da Deficiência, tradução livre de Disability Studies, configurar-se-iam como perspectivas críticas e políticas que chamariam a atenção para a urgência da desativação dos mecanismos presentes nas estruturas das sociedades modernas que transformaram a deficiência em um impedimento do corpo e, assim, em uma incapacidade, desconsiderando o corpo impedido e aprisiona-

para contextualizar o modelo eugenista da deficiência (DINIZ, 2007), neste trabalho, utilizar-se-á o termo "prescindência", o mesmo utilizado por Palacios (2008), como um neologismo para dar ênfase ao ocultamento da deficiência, uma vez que a simples constatação de anomalias ou deformidades conduzia os sujeitos ao abandono.

do aos limites e desigualdades impostas pela ordem social (BARNES, 2007; BARNES; OLIVER; BARTON, 2002). As suas novas abordagens, sendo uma delas o modelo social, confrontariam os arranjos socioculturais que oprimem as pessoas deficientes na sociedade capitalista. A respeito do modelo social, este campo teórico foi marcado por duas gerações: uma que discutia a opressão dos deficientes e outra, a construção cultural e a ideologia do corpo deficiente. Dentre tantas contribuições, este modelo foi responsável por apresentar uma perspectiva sociológica da deficiência, elaborada no intuito de superar a visão biomédica do infortúnio, da desvantagem biológica ou da tragédia pessoal (DINIZ, 2007; PALACIOS, 2008).

Cabe destacar que para a primeira geração deste modelo, a deficiência não deveria ser interpretada como um problema individual perante a lesão (OLIVER, 1983; 1990; 2008; SHAKESPEARE, 2006), mas como resultado da produção sociocultural de um sistema ou sociedade que reflete o cruzamento das múltiplas formas de discriminação e de opressão de ser ou estar deficiente (MELLO; NUERNBERG, 2012; WENDEL, 2006). Fundamentados nas premissas do materialismo histórico-dialético, os primeiros teóricos do modelo social transferiram a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais para a incapacidade da sociedade capitalista em acolher e se adaptar aos mais diversos contornos dos corpos (DINIZ, 2003, 2007). Contudo, com a entrada da teoria feminista, este modelo passa a incluir a deficiência como uma categoria analítica que possibilita uma compreensão mais ampla da diversidade humana e da experiência de se habitar um corpo atípico atravessadas por outros marcadores sociais (GARLAND-THOMSON, 2002; MORRIS, 1996). Predomina-se a abordagem pós-estruturalista para a desconstrução e descentramento do sujeito com deficiência.

Em suma, foram as premissas do modelo social, o qual rompeu com o discurso caritativo-religioso dos modelos normativos – traço da existência da deficiência negada em sociedade e o seu subsequente ocultamento – que permitiram a esta pesquisa o estudo da acessibilidade pelo viés das desigualdades, das discriminações e das capacidades normativas. Desse modo, à luz deste modelo, destaca-se que a acepção de deficiência defendida neste artigo é a que

contempla a perspectiva sociopolítica: a deficiência como resultado da interação entre as pessoas deficientes e as barreiras socioculturais presentes numa sociedade incapaz de acolher as demandas que possam garantir condições e oportunidade iguais de inserção e participação social deste coletivo. Ressalta-se que essa interpretação está de acordo com a LBI a qual estabelece que a pessoa com deficiência é aquela com "[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...]" (BRASIL, 2015).

Outro aspecto a ser destacado neste artigo é que a LBI estabelece que a "discriminação em razão da deficiência" passa a ser definida como toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Apesar deste Estatuto estabelecer que toda pessoa com deficiência tenha direito à igualdade de oportunidades com relação às demais pessoas, deixando explícito que manifestações que se originam de discriminações e preconceitos são concebidas como formas de violar os direitos humanos das pessoas com deficiência, a ausência de uma nomenclatura ou uma expressão para designá-las, justamente em uma lei que leva o nome de "inclusão", reafirma a importância de dar nome à discriminação em razão da deficiência, sobretudo para tornar o assunto conhecido por toda a sociedade. A partir desta visibilidade, a opressão e a exclusão a que estão destinadas às pessoas com deficiência podem ser discutidas, prevenidas e reprimidas pelas instituições sociais e políticas. Diante disso, cabe destacar que foram os Estudos da Deficiência, em âmbito internacional, que nomeariam a discriminação por motivo de deficiência como "capacitismo" – este se centra no afastamento da capacidade e da aptidão pela deficiência, o que constitui uma forma peculiar de opressão social.

## 3. A acessibilidade como direito humano

A LBI, ao mudar o conceito jurídico de deficiência, incorpora na sua acepção fatores sociais e ambientais, o que torna nítido a busca pela superação do modelo hegemônico da deficiência – o modelo médico – em que a lesão/deficiência está mais próxima da "incapacidade" do que da diversidade corporal. A pessoa com deficiência deixa de ser identificada como o indivíduo "portador" de alguma disfuncionalidade, anomalia ou alterações genéticas e passa a ser compreendida como o indivíduo que possui algum impedimento, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com barreiras socioculturais, que obstruem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, torna-se deficiente. Desse modo, são as barreiras que resultam em incapacidade imposta sobre as pessoas que possuem alguma deficiência.

Outro ponto a ser destacado que, ao estabelecer que as violações das condições de acessibilidade se configuram como uma forma de capacitismo, a norma supramencionada reitera o compromisso constitucional da não discriminação e assume que são as pessoas com deficiência as titulares diretas do direito à acessibilidade como um direito humano, isto porque, dado o caráter multidimensional do conceito de acessibilidade, a LBI pressupõe autonomia para que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, possa se locomover e interagir em todo e qualquer ambiente. Ademais, em razão da deficiência ser um fenômeno que se compõe de diversos fatores socioculturais, a acessibilidade como princípio, conforme apontam Feminella e Lopes (2017), tornar-se-ia, do outro lado da moeda, o fator-chave para a aplicação prática do direito a ter direitos. Dessa forma,

> O princípio da acessibilidade determina que as concepções de todos os espaços e formatos de produtos e serviços devam permitir que os cidadãos com deficiência possam ser seus usuários legítimos e dignos. Como princípio, a acessibilidade constitui-se em verdadeira espinha dorsal, na medida em que perpassa e/ou complementa todos os outros princípios e direitos, impondo sua observância

> como máxima para toda a sua aplicação. Sendo um direito, fundamenta outras normas que dela deverão advir e ainda funciona como garantia ou ponte para o exercício de outros direitos (FEMINELLA; LOPES, 2017, p. 21).

Sempre que uma atividade, ambiente, serviço, programa ou política, por exemplo, exclua uma pessoa com deficiência por motivos de acesso, comunicação, interação, permanência, percepção, etc., existe, por óbvio, uma forma de capacitismo. Assim, o direito à acessibilidade, na forma da lei, deve ser divulgado para a sociedade como um todo para que a opressão e a exclusão das pessoas com deficiência possam ser discutidas, prevenidas e reprimidas. Para tanto, faz-se urgente a aplicação dos dispositivos, resoluções e normativas voltadas às pessoas com deficiência para fazer valer a lei maior que é a do direito à liberdade e à igualdade, independentemente da deficiência que a pessoa tenha. Diante disso, a promoção da acessibilidade requer que sejam criadas e aperfeiçoadas normas técnicas com os padrões mínimos dentro dos preceitos do desenho universal que visa, dentre outros direitos, alcançar a inclusão por meio da mobilidade acessível. Este princípio é definido como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptação ou de projeto específico (BRASIL, 2015).

Diante desta percepção, para desvelar os rumos e contornos da inclusão das pessoas com deficiência no cotidiano da UnB, foi imprescindível ressignificar o que se entendia por "acessibilidade" para, então, se pensar os espaços para além de estruturas físicas, mas, sobretudo, como estruturas socioculturais que limitam tanto o direito à educação quanto o direito à mobilidade. Por sua vez, as questões centrais que pautaram a pesquisa fotoetnográfica que deu origem à rota acessível partiram do entendimento de que a acessibilidade deve ser visualizada não apenas como um conjunto de adaptações e normas a serem respeitadas, mas como meio que permite às pessoas com deficiência alcançarem a autonomia, a emancipação e a libertação de todas as formas que assumem as relações opressoras e, de tal forma, as mantêm no projeto de transformação do mundo e de si mesmas, pois são elas (também) sujeitos políticos. Assim, para se chegar a esta consciência crítica fez-se necessário trilhar o caminho inverso:

buscou-se um conhecimento sobre a acessibilidade a partir dos parâmetros antagônicos aos que definem um espaço acessível – as barreiras socioculturais que excluem e oprimem as pessoas em situação de deficiência – para se chegar à estreiteza dos percursos que os estudantes fazem dentro da universidade, sejam esses acessíveis ou não.

A fotoetnografia, conforme definida por Achutti (1997, 2019), é uma maneira de conhecer determinada realidade e discorrer sobre ela por meio da imagem fixa que se associa ao texto escrito. Em um estudo etnográfico, o uso da fotografia, não se limita a um mero instrumento de coleta de dados visuais para se registrar um inventário de uma situação específica. No caso de uma pesquisa fotoetnográfica, a imagem retratada deve ser apresentada como uma forma de descrição e interpretação das informações obtidas em campo, pois o que se propõe a fazer é utilizar texto e imagem em colaboração a partir do que o investigador constrói no sentido de restituir determinada realidade. A fotoetnografia, constitui-se, assim, em um verdadeiro texto visual e dialético (ACHUTTI, 1997, 2019).

Pela perspectiva sociopolítica, a "barreira" é considerada elemento central para a caracterização da deficiência; esta é definida pela LBI como sendo

> [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício dos seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Por sua vez, a acessibilidade, no sentido de produzir desdobramentos, é um conceito multifacetado, inesgotável e não monolítico que se relaciona a uma propriedade material – o físico, o visível – e, ao mesmo tempo, possui um caráter imaterial ou simbólico – como é o caso da dimensão atitudinal que está vinculada nas práticas e manifestações capacitistas. Para SASSAKI (1997), a acessibilidade pressupõe, portanto, seis dimensões:

> [...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p.1, grifos nossos).

A partir deste entendimento, ao direcionar o olhar para a diversidade do "que é acessibilidade", busca-se deslocar, mesmo que brevemente, a construção política da deficiência para o ético-estético uma vez que, para além de um estudo empírico e da reflexão teórica, apresenta-se como desafio aos estudos, que buscam ampliar a concepção que se tem da educação como direito social, como preconizado nas leis brasileiras, e da articulação desse direito com as demais políticas sociais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares, a ruptura com o discurso caritativo-religioso – traço da existência da deficiência negada em sociedade e o seu subsequente ocultamento. Dentre os obstáculos a serem transpassados, está, portanto, a acessibilidade tal qual é concebida no chão da universidade. Tendo isso em vista, faz-se necessário vislumbrar as barreiras socioculturais como aspectos produtores da deficiência de modo a aproximá-la, como uma forma particular de opressão, à pluralidade de diferenças e identidades que estão abjetas no cotidiano universitário.

## 4. A elaboração de uma rota acessível a partir do modelo social da deficiência

Desde o período greco-romano, dada a marginalização e a exclusão das pessoas deficientes na trajetória existencial, sobretudo no que se refere ao tecido social da diversidade humana, nota-se o "ocultamento" da deficiência nos espaços contemporâneos os quais ainda mantêm uma visão capacitista a partir de uma perspectiva segregacionista. Na contramão dessa perspectiva, o modelo

social considera a deficiência uma opressão social e o capacitismo uma forma de discriminação cristalizada na cultura da normalidade e na sua hegemonia em eleger "capacidades". A imagem do corpo completo (o normal), que produz a deficiência no corpo incompleto (o inadequado), acaba por influir na concepção moderna dos dispositivos socioculturais das cidades, dentre eles, os espaços escolares.

Desse modo, para além de limitadoras, as barreiras fazem com que pessoas com deficiência busquem adaptar seus deslocamentos a fim de otimizarem seus percursos; a capacidade compulsória também limitará a construção de narrativas próprias uma vez que as barreiras fazem com que pessoas deficientes tenham que planejar seus deslocamentos, seguindo um determinado roteiro. Com isso, muitas acabam por não frequentar alguns locais devido aos obstáculos que por ali estão. Esses locais se tornam um meio de privação de direitos, fazendo com que as dimensões espaciais e sociais surjam, para as pessoas com algum tipo de impedimento, reduzidas a determinados espaços, o que resulta em uma vivência fragmentada e incompleta do seu todo (CRIP CAMP, 2020).

Apesar da realidade concreta do Campus Universitário Darcy Ribeiro não ser passível de ser generalizada, sobretudo diante da sua riqueza patrimonial, grandiosidade e beleza arquitetônica, este Produto Técnico buscou apontar, além de desafios, a construção de pontes e de laços e, com isso, propôs uma rota acessível (ver Figura 6) entre a Diretoria de Acessibilidade (DACES) e a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) – ambas as Diretorias estão vinculadas ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) que, dentre outras missões, atua como gestor das políticas de Assistência Estudantil e de apoio e acolhimento aos estudantes com deficiência.

Uma rota acessível, que pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas, rampas, elevadores e outros elementos da circulação, consiste em um trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado que conecta os ambientes externos e internos de espaços e edificações, podendo ser utilizada de forma autônoma e segura por todas as pessoas (ABNT, 2015). Tendo isso em mente, pensou-se em uma rota com percursos que levem os estudantes de um lugar a outro com facilidade,

autonomia e segurança, mas também que se constituísse em um lugar de aconchego e sociabilidade.

Por outro lado, uma rota acessível como um Produto Técnico de uma pesquisa em Educação, para além de demandar uma consciência de não estarem esgotadas todas as vias de análise que o corpus de pesquisa pode proporcionar, especificamente no que se concerne à intersecção da deficiência e outros marcadores sociais, como classe social, gênero, raça e etnia, dentre outros, é um caminho possível para demonstrar que o fim é só o começo para se compreender, com maior profundidade, a realidade acerca da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior. Nesse sentido, o Produto Técnico proposto representa a possibilidade de reflexões e desconstruções dos padrões normativos presentes na UnB e da ruptura com o constructo sociocultural de deficiência para que novos caminhos sejam trilhados.

Por fim, cabe destacar que para a elaboração do Produto Técnico, utilizou-se o referencial teórico da pesquisa que deu origem a este artigo, sobretudo a base teórica da investigação temática proposta por Freire (2019), e os resultados obtidos por meio da fotoetnografia da Praça Central[23] que se destaca por ser um espaço significativo para a mobilidade, a vivência e a convivência dos estudantes dentro do Campus Universitário Darcy Ribeiro.

Figura 1 - O capacitismo no acesso ao BAES



*Fonte: BARROSO (2022)*

23 Na Praça Central, conhecida como Praça Maior, estão localizados os edifícios de maior representatividade da UnB: o Instituto Central de Ciências (ICC), a Biblioteca Central (BCE), a Reitoria e o Restaurante Universitário (RU). J

De forma simplificada, embora a área investigada apresente especificidades, as características, transformações, relações e análises observadas nesse recorte também podem ser encontradas em outros espaços ou edificações do campus, tais quais as residências universitárias, a CEU e a Colina, a Faculdade de Educação, a Faculdade de Direito e os Pavilhões Multiuso I e Multiuso II. Contudo, optou-se por mapear o trajeto entre a DACES e a DDS em razão de ambas Diretorias desenvolverem ações para o acolhimento de estudantes com deficiência. Além disso, este espaço geográfico, embora esteja localizado em uma área plana, possui um quantitativo significativo de barreiras arquitetônicas e urbanísticas que são maximizadas de acordo com a sazonalidade do clima tropical no Distrito Federal.

Figura 2 - Carência de calçadas entre a Faculdade de Direito, os Pavilhões Anísio Teixeira e João Calmon e o BAES



*Fonte: BARROSO (2022).*

Quadro 1 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade na Praça Central

| **Locais adaptados/adequados e fatores positivos à mobilidade (facilitadores)** | **Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas e urbanísticas** |
|---|---|
| ○ banheiros adaptados;<br>○ calçadas largas;<br>○ ciclovia;<br>○ faixas de travessia de pedestres;<br>○ mobiliário para descanso;<br>○ rampas;<br>○ semáforos com sinais sonoros ou sinais vibratórios (na avenida L3 norte que dá acesso ao *campus*);<br>○ sinalização de trânsito;<br>○ sombreamento (arborização);<br>○ vagas exclusivas em estacionamentos. | acúmulo de água da chuva próximo a acesso às rampas;<br>ausência de calçadas próximas às paradas de ônibus e faixas de pedestre;<br>ausência de calçadas rebaixadas;<br>ausência de calçadas em alguns trajetos que ligam as edificações, sobretudo nos desvios;<br>ausência de conexão entre as calçadas;<br>ausência de informações sonoras ou táteis e visuais;<br>ausência de semáforos com sinais sonoros ou sinais vibratórios no interior do *campus*;<br>ausência de mobiliário para descanso;<br>ausência de pisos táteis;<br>ausência de placas de sinalização com comunicação acessível;<br>ausência de rampas próximas às paradas de ônibus;<br>ausência de totem de localização;<br>calçadas e rampas malconservadas;<br>carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo;<br>clima e temperatura;<br>esforço físico;<br>excesso de remendos e buracos em calçadas e rampas;<br>excessos de degraus;<br>parada de ônibus com arquitetura hostil;<br>pisos irregulares (rachados ou desnivelados);<br>ponto de parada de ônibus improvisado; sem cobertura;<br>precariedade na demanda de transporte público;<br>rampas construídas em locais pouco estratégicos;<br>sinalização dos prédios confusa ou inexistente. |

*Fonte: BARROSO (2022).*

Quadro 2 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no percurso entre o ICC (DACES) e o BAES (DDS)

| Especificação dos percursos | Fatores positivos à mobilidade (facilitadores) e locais adaptados/adequados | Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas e urbanísticas |
|---|---|---|
| **ICC** | ○ banheiros adaptados;<br>○ elevadores no Bloco B;<br>○ mobiliário para descanso;<br>○ rampas;<br>vagas exclusivas em estacionamentos. | acesso para passar do bloco A para o bloco B (em razão do degrau);<br>ausência de informações sonoras ou táteis e visuais;<br>ausência de totem de localização;<br>ausência de pisos táteis;<br>ausência de informações sonoras ou táteis;<br>dificuldade de acesso ao pavimento superior do Bloco A bem como à rua de serviços e subsolo;<br>portões/grades nas entradas e saídas da edificação. |
| **Percurso entre a DACES e a DDS** | ○ calçadas largas;<br>○ ciclovia;<br>○ demarcação de espaços reservados para pessoas em uso de cadeiras de roda no MASC Norte;<br>○ faixas de travessia de pedestres;<br>○ rampas;<br>○ vagas exclusivas em estacionamentos. | acúmulo de água da chuva próximo a entrada do BAES;<br>ausência de calçadas em alguns trajetos, sobretudo na via de acesso ao BAES;<br>ausências de calçadas rebaixadas;<br>ausência de conexão entre as calçadas;<br>ausência de informações sonoras ou táteis e visuais;<br>ausência de mobiliário para descanso;<br>ausência de pisos táteis;<br>ausência de totem de localização;<br>calçadas malconservadas;<br>carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo;<br>carência de estacionamento em frente ao BAES;<br>clima e temperatura;<br>esforço físico;<br>excessos de fatores de impedância (entulhos; restos de material de construção; e vegetação);<br>excesso de remendos e buracos;<br>pisos irregulares (rachados ou desnivelados);<br>rampas construídas em locais pouco estratégicos;<br>precariedade na demanda do transporte intracampus entre a DACES e o BAES. |

Um aspecto importante a ser ressaltado se refere ao mapeamento da Praça Central. A pesquisa foi direcionada de acordo com quatro trajetos que englobam as principais vias que interligam os prédios administrativos e acadêmicos localizados na área estudada. A inserção no campo, a qual permitiu o mapeamento de quinze locais estratégicos para o acesso à Praça Central e a suas adjacências (ver Figura 5), foi realizada no segundo semestre de 2020. No total, foram realizadas sete visitas ao campus: três em setembro, nos dias 15, 18 e 29; duas em outubro, nos dias 06 e 14; e duas em dezembro, nos dias 09 e 11. Para registrar a passagem pelo campo, foram utilizados um telefone móvel, que possibilitou que 1.290 (uma mil e duzentas e noventa) fotografias fossem tiradas e um tablet, o qual teve a mesma função de um caderno ou diário para anotações, constituindo assim o diário de campo deste estudo. Os resultados obtidos pela pesquisa fotoetnográfica foram triangulados e, posteriormente, utilizados para a elaboração dos mapas apresentados na dissertação.

Já no que se refere à metodologia e as referências utilizadas neste Produto Técnico, destaca-se que essas foram pensadas de modo que elas pudessem ser aplicadas para se desenvolver análises e propostas específicas para a acessibilidade de acordo com a realidade de outros locais do campus bem como a realidade local dos demais campi da UnB[24]. Porém, sugere-se que, além dos critérios e parâmetros técnicos a serem observados com referência ao desenho universal, seja promovido um diálogo viável entre a gestão administrativa, a comunidade científica e as pessoas com deficiência, sobretudo daquelas que utilizam o transporte público, de modo a ter como "meta" a emancipação social deste coletivo uma vez que a promoção da acessibilidade está relacionada com a compreensão do espaço sociocultural no qual ela se insere e não apenas ao cumprimento de um conjunto de medidas e normas técnicas para se adentrar a ambientes.

Aliás, os contornos que envolvem a acessibilidade são melhor compreendidos quando se considera a deficiência pelo viés do modelo social, pois ela está diretamente relacionada com as barreiras, sobretudo as atitudinais. Entende-se que a necessidade de edificações acessíveis a todas as pessoas vai além do rompimento de barreiras arquitetônicas, trata-se, inclusive, do rompimento

24 Faculdade UnB Planaltina (FUP); Faculdade UnB Ceilândia (FCE); e Faculdade UnB Gama (FGA).

de barreiras atitudinais uma vez que o acesso à educação, ao conhecimento, à cultura e à informação, por exemplo, está intrinsecamente relacionado com a história e identidade de uma sociedade, que deveria ser inclusiva para todos. Para MAZZOTTA (2006, p. 31),

> As dificuldades e limitações das condições de acesso aos bens e serviços sociais e culturais configuram uma das mais perversas situações de privação da liberdade e de equidade nas relações sociais fundamentais à condição de ser humano. O conceito de acessibilidade vai muito além do direito de adentrar aos ambientes naturais e físicos, confundindo-se mesmo com o direito de participação ativa no meio social, com a cidadania ou a inclusão social. Não é concebível, pois, defender inclusão social abstraindo-se as condições básicas de acessibilidade nos espaços sociais públicos ou que são compartilhados por todos. Pode ser irrelevante destacar a palavra todos. No entanto, talvez represente um alerta àqueles que tenham uma obscura percepção dos segmentos da população que têm sido reiteradamente privados de seus direitos humanos fundamentais, inclusive daquele composto pelas pessoas com deficiências.

O que se espera de um modelo de universidade inclusiva é aquele em que os estudantes com deficiência não teriam de reclamar seus direitos, o que leva a se pensar nas barreiras atitudinais que não podem ser retratadas ou mensuradas, mas que estão mascaradas nas situações desconfortáveis, constrangedoras e capacitistas vivenciadas por este coletivo durante a sua trajetória acadêmica. Há também de se pensar na experiência daqueles estudantes cuja deficiência não é tão perceptível, tal qual ocorre com os/as estudantes com baixa visão, com daltonismo, com doenças crônicas, os/as estudantes surdos/as e autistas, entre outros, bem como nos fatores socioculturais que dificultam que as tantas deficiências possam ser enxergadas. Todas essas questões se colocam como um desafio para a inclusão, muito em razão do continuum epistêmico da biomedicina que se mantem como o saber-poder hegemônico. É preciso lembrar que não se pode ignorar os saberes biomédicos como parte do capacitismo. Esses, por atenderem a padrões considerados ideais, acabam por ampliar a

dissonância diante da corponormatividade, desconsiderando a existência das tantas deficiências e discapacidades[25].

À guisa de conclusão, faz-se necessário destacar que no caso específico das pesquisas em Educação, Gamboa (2018) enfatiza a necessidade de se pensar nas estratégias para a qualificação dessas pesquisas, realçando a importância, desde o projeto de pesquisa, da realização de um diagnóstico que possibilite desenvolver estratégias de implementação de ações que melhorem ou transformem a realidade social investigada. Assim, constituiu-se como objetivo geral deste Produto Técnico propor uma rota acessível no sentido de conectar espaços intramuros, possibilitando o acesso e a mobilidade de qualquer pessoa, independentemente da sua deficiência, aos espaços de sociabilidade. Para a análise dos possíveis obstáculos que seriam encontrados nos trajetos mapeados, elaborou-se uma síntese com parâmetros antagônicos[26] aos que definem as rotas acessíveis o que possibilitou elucidar medidas que contribuam para a requalificação dos espaços (ver Figura 1) bem como indicam estratégias de acessibilidade (ver Figura 2), como demonstrado no Quadro 3.

---

23 É compreensível, a depender do grau de flexibilidade da sociedade em se adaptar às mais diversas identidades e diferenças, uma pessoa ter uma lesão, ou um impedimento, e não experimentar a deficiência (DINIZ, 2007). Nesse mesmo sentido, há pessoas com uma mesma deficiência, mas discapacidades diferentes (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014; TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007). Desse modo, neste artigo, a
expressão "discapacidade", um neologismo para a palavra "deficiência" e a sua acepção na língua portuguesa, será usada como tradução dos termos "discapacidad" (em espanhol) e "disability" (em inglês). Ambas as palavras são formadas com o prefixo grego dis – característico de isotopias de inferioridade – que melhor sintetiza a oposição da deficiência à normatividade do corpo capaz.

26 São os fatores de impedância e as barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

| **Medidas para a (re)qualificação dos espaços de sociabilidade entre a DACES e a DDS** | **Estratégias de acessibilidade aos espaços de sociabilidade entre a DACES e a DDS** |
|---|---|
| ○ revitalização dos pontos de parada de ônibus para atender a demanda por transporte coletivo, inclusive do transporte *intracampus* ofertado pela UnB;<br>○ adaptação das paradas de ônibus com espaço reservado a pessoas que usam cadeiras de rodas, instalação de piso tátil de alerta e direcional, de mapa tátil e de avisos sonoros quanto à presença e horários de ônibus, bem como de outros elementos facilitadores (ver Figura 3);<br>○ instalação de mobiliários adequados, como bancos com apoios, em frente às edificações;<br>○ iluminação, arborização e sombreamento;<br>○ construção de um de estacionamento e de calçadas adequadas em frente ao BAES;<br>○ revitalização da pracinha em frente a Ala Norte do ICC, localizada próxima a DACES, para tornar o espaço agradável e atrativo para as pessoas com deficiência, além de incentivar a formação dos espaços de convívio social por meio da permanência no local. | adaptação das calçadas para que essas se tornem mais agradáveis e atrativas e incentivem a caminhabilidade pelo percurso e a formação dos espaços de convívio social;<br>adaptação dos espaços de acordo com o princípio dos dois sentidos (visual e tátil/visual e sonoro);<br>manutenção das faixas de travessias de pedestres;<br>instalação e revitalização de rampas;<br>instalação de totem de localização para a orientação espacial;<br>instalação de placas com identificação do percurso além de sinalização tátil/visual;<br>instalação de placas de sinalização em braille com indicação de banheiros (adaptados ou não), pontos de ônibus, salas de aulas, bebedouros etc.;<br>instalação de mapas táteis no ICC, nos Pavilhões, no MASC-Norte e no BAES;<br>identificação da rota acessível por cores a partir da acessibilidade cromática que busca assegurar que todo e qualquer projeto ou produto seja acessível em relação às cores. |

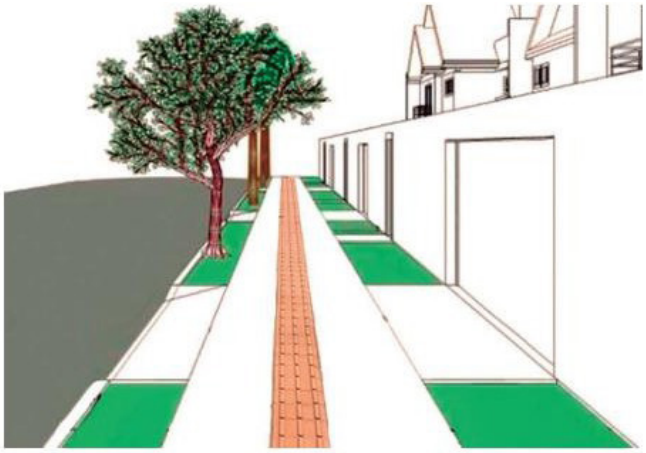
Fonte: BARROSO (2022).

Figura 3 - Figura ilustrativa de um ponto de parada de ônibus adaptado/ adequado a partir do desenho universal



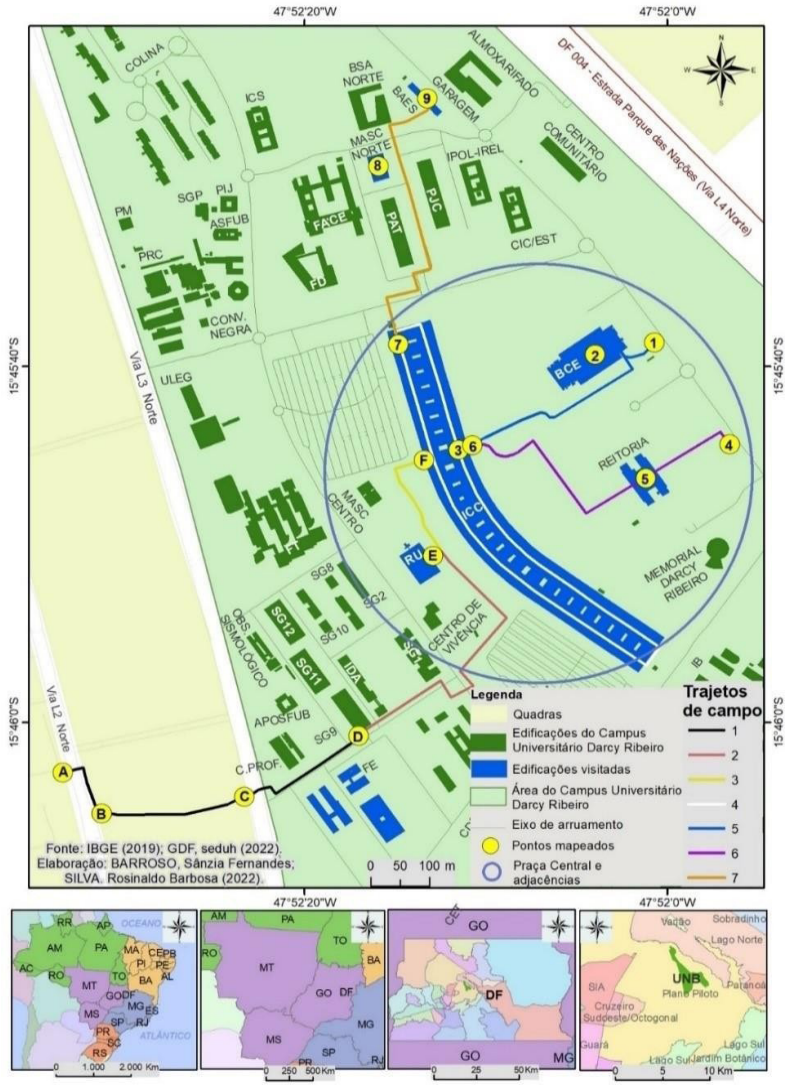
*Fonte: CREA-SP (2019).*

Figura 4 - Figura ilustrativa de uma via pública adaptada/adequada a partir do desenho universal



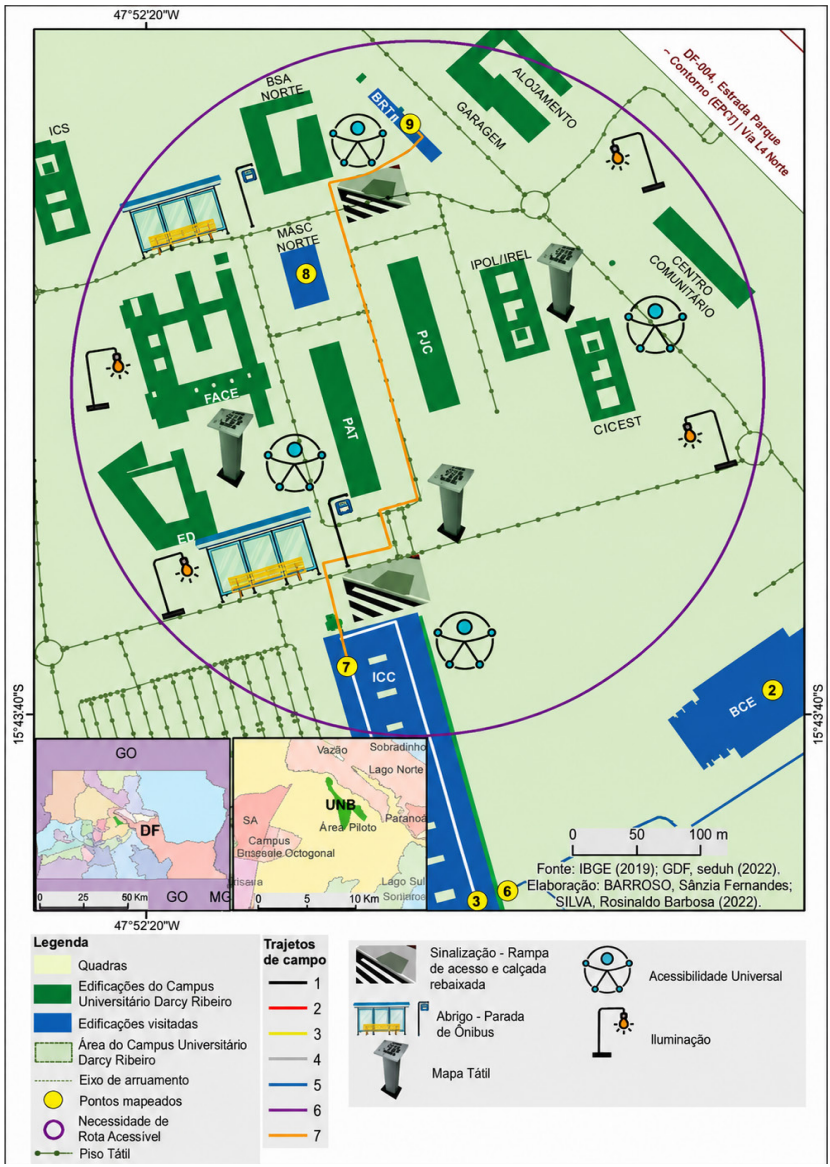
Fonte: CREA-SP (2019).

Figura 5 - Mapa dos Trajetos de Campo, Praça Central e Adjacências, Campus Universitário Darcy Ribeiro




*Fonte: BARROSO (2022).*

Figura 6 – Rota Acessível entre o ICC e o BAES




*Fonte: BARROSO (2022)*

## 5. Considerações finais

A dissertação "Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência", ao buscar transpor limites, saiu da lógica científica de produção do conhecimento sobre deficiência, que se mantém incólume ao paradigma biomédico, para retratar a deficiência como constructo sociocultural e a acessibilidade, um desafio epistemológico e também político. São as pessoas com deficiência as titulares diretas do direito à acessibilidade como um direito humano, sobretudo porque elas se fizeram existir em uma sociedade que lhes interditou a vida. É a partir do direito à acessibilidade que este coletivo acessa outros direitos, inclusive o direito à educação, condição sine qua non para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A partir de um viés sociocultural, percebe-se como o lugar do corpo deficiente e o corpo deficiente como lugar foram por vezes esquecidos ou suprimidos em nome de discursos eugenistas e capacitistas. Era a angústia de se viver em um corpo abjeto em um espaço marcado pela prescindência. Para que os deficientes pudessem participar com legitimidade dos diversos espaços a que elas tinham (e têm) o direito de ir e ocupar, faz-se necessário desconstruir a corponormatividade infligida a elas, pois não existe uma única anatomia; um único formato de ser e estar no mundo; ou um único destino. Pelo contrário. Há uma multiplicidade de lugares a serem experienciados. Tantas formas possíveis de sentir, de ver e de ser onde são as tantas geografias do corpo que traz o desafio de se pensar sobre as dicotomias seletivas e excludentes que se encontram veladas nas tantas práticas sociais (nas leis, nos serviços, nos programas etc.) e nas políticas públicas, dentre elas, as de educação inclusiva e da assistência estudantil.

Embora a legislação e as políticas afirmativas busquem, diante da conjuntura de desmonte das políticas públicas de educação superior, garantir o ingresso ao ensino, por outro lado, é notória a distância entre o que está em lei e a realidade dos estudantes. Garantir as condições reais de acesso – ingresso, permanência, plena participação e diplomação – é um desafio às políticas afirmativas que

estão em curso. Sem garantir este direito, na sua totalidade, o movimento pela inclusão acaba esvaziado, tornando-se um espaço de reivindicações solitárias e individuais. Portanto, faz-se urgente uma inversão cultural no interior das universidades públicas em virtude da própria história de constituição do país, que na sua origem foi demarcada por uma estrutura necropolítica e pela discriminação, marginalização e opressão de diferentes grupos sociais, dentre os quais estão as pessoas com deficiência. Defende-se que se a inclusão deste coletivo não for uma pauta de toda a comunidade acadêmica, não ficando restrita a um núcleo ou programa específico, estamos fardados a um "velamento" nas nossas práxis, o qual ignora, ou mesmo abandona, elementos que elucidam os vestígios caritativos, estéticos e religiosos deixados pelo modelo da prescindência.

Ademais, a sociedade contemporânea, em face das capacidades normativas produzidas compulsoriamente por princípios, valores e padrões surreais de perfeição, para se afastar da abjeção do anormal, o incapaz, induz o corpo disfuncional ou deficiente a se performar em um corpo ideal. De certo modo, o não reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos está sutilmente velado nos discursos capacitistas que negam a educação inclusiva; nos remendos das calçadas e rampas; no planejamento de ambientes sem a participação das pessoas com deficiência; nos recintos adaptados nos espaços escolares; na adaptação razoável para poucos; na ausência de comunicação acessível; nos tantos programas, serviços e políticas fragmentadas e focalizadas; na reabilitação ou na educação especial como os únicos caminhos viáveis para a plena participação social das pessoas com deficiência.

Importa sublinhar que as análises e conclusões efetuadas na dissertação "Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência", embora postas de forma breve neste artigo, ao retratarem as contradições da acessibilidade no chão da UnB, desvelam, por si só, as tramas da inclusão excludente nesta Universidade. As situações observadas são um retrato das formas estruturadas de legitimação, reprodução e manutenção das desigualdades de acesso e das barreiras socioculturais, por vezes camufladas no cumprimento de algumas normas. Acredita-se que uma vaga exclusiva em um estacionamento possa

garantir que uma pessoa com impedimento de natureza física, que chegue à universidade em um automóvel, tenha garantido o seu acesso a uma edificação (ou pelo menos que esse adentrar seja facilitado), mas, por outro lado, não se leva em consideração que a ausência de rampas e de calçadas adequadas em um percurso localizado entre um ponto ou parada de ônibus e essa mesma edificação sejam fatores de impedância para uma pessoa com deficiência que utiliza o transporte público.

Um espaço acessível se faz com respeito às diferenças e diversidades a partir do entendimento que se o "espaço é político", a acessibilidade também o é. Portanto, diante dos resultados apresentados, pergunta-se: como gozar do direito de ir e vir quando o chão está repleto de barreiras? Como gozar do direito à informação se as informações existentes não são possíveis de serem captadas ou compreendidas por todas as pessoas? Como gozar do direito à educação se no chão da universidade a acessibilidade é para poucos? A inclusão é antes de tudo uma construção social e política contínua para a visibilidade e desconstrução da invisibilidade/abjeção de ser deficiente. Nesse sentido, o que se espera de uma universidade inclusiva é que todos os lugares de apoio e acolhimento sejam acessíveis, bem como que todas as suas estruturas (coordenações, setores e núcleos) possam e devam ser responsáveis por reunir as condições necessárias para a elaboração das políticas inclusivas, além do atendimento, informação e acompanhamento de qualquer estudante, independentemente da sua situação de deficiência.

# Referências

ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia: um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

ACHUTTI, L. E. R. Fotos e palavras, do campo aos livros. Revista Studium., [s. l.], v. 12, p. 5–16,2019. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/11743 Acesso em 22 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT. NBR 9050. Versa sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. Ed. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf Acesso em: 20 dez. 2021.

BARBOSA, M. L. O. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256 – 282, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256/31533 Acesso em: 13 mai. 2019.

BARNES, C. Disability Studies: What's the Point? Intersticios. Revista sociológica de pensamento crítico, Madrid, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2007. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/214425. Acceso em: 2 abr. 2020.

BARNES, C.; OLIVER, M.; BARTON, L. (ed.). Disability studies today. Cambridge: Polity Press, 2002.

BARROSO, S. F. Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência. 2022.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

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: Planalto, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Planalto, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 26, n. 57, abr. 2018. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3364. Acesso em: 7 abr. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA DE SÃO PAULO.

Cartilha de acessibilidade. São Paulo: (CREA-SP), 2019. Disponível em: https://www.creasp.org.br/arquivos/acessibilidade_2019.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

CRIP CAMP: Revolução pela Inclusão. Direção: James Lebrecht; Nicole Newnham. Produção de Barack Obama; Michelle Obama. Estados Unidos da América: Netflix, 2020. Documentário 168 min.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250. Acesso em: 18 fev. 2021.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos. FEMINELLA, A. P.; LOPES, L. F. Disposições gerais: Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (org.). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada. 1. ed. rev., Campinas: Fundação FEAC, 2017, p. 9-32.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 71. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. GAMBOA, S. A. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico]. Chapecó: Argos, 2018.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. NWSA Journal, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. Disponível em: https://www.english.upenn.edu/sites/www.english.upenn.edu/files/Garland-Thomson_Rosemarie_

Disability-Feminist-Theory.pdf Acesso em: 02 jul. 2020.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresenta cao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 29 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019. Brasília: INEP, 2021.Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tec nico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 29 jan. 2022

MAZZOTTA, M. J. S. Acessibilidade e a indignação por sua falta. In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília: SEDH, 2006.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20 n. 3, p. 635-655, set./dez., 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003. Acesso em: 18 ago. 2020

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, E.; CAVALCANTE, F. G. (Org.). Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1. Ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 91-118.

MORRIS, J. Introducción. In: MORRIS, J. (ed.). Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad. Madrid: Narcea, 1996, p. 17-34.

OLIVER, M. Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas. In: BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de a Discapacidad: 18 años de "Disability and Society". España: Morata, 2008, p. 19-33.

OLIVER, M. Social work with disabled people. London: MacMillan, 1983. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-86058-6. Acesso em: 1 abr. 2021.

OLIVER, M. The Politics of Disablement. London: MacMillan, 1990.

PALACIOS, A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2008. Coleccíon CERMI, nº 36.

PASSOS, S. F. C. Eu e tu, nós os diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1194/1/DISS_2016_Simone%20 Freneda%20Camparim%20Pass os.pdf. Acesso em 22 nov. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr., 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_ Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 2 abr. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: DAVIS, L. J. The disability studies reader. New York, London: Routledge, 2006. p. 197-204.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DmVQcky9hfRjBHzdYcjmLJw/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Anuário Estatístico 2021. Ano-base 2020. Brasília: UnB, 2022a. Disponível em: https://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/ANUARIO_EST ATISTICO_2021.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Acessibilidade. UnB, Brasília, [2021]. Disponível em: http://www.acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Item id=684. Acesso em: 6 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019. Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019.

WENDELL, S. The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability. Nova York: Routledge, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). The World Bank. Relatório mundial sobre a deficiência. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/ Acesso em: 16 abr. 2022.

# Capítulo 9

## INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: DESAFIO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA

Luciana Piccini Moreira Lima[27]

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo averiguar a inclusão e permanência de discentes com deficiência na Universidade de Brasília, a partir do ponto de vista destes estudantes. A pesquisa utilizou a estratégia do projeto convergente paralelo, desenvolvida em duas fases. A primeira é quantitativa e a segunda, qualitativa, com a fusão de dois conjuntos de dados no resultado. Foram aplicadas a pesquisa documental, bibliográfica, questionário com a participação de 81 estudantes com deficiência e entrevistas estruturadas e semiestruturadas com 13 estudantes com deficiência. Verificou-se que há legislação desenvolvida que assegura o direito das pessoas com deficiência de acessar e permanecer na universidade, no entanto, nota-se que a instituição encontra dificuldades de adaptar uma série de elementos, apresentados no texto, para o atendimento dos diversos tipos de deficiência no ambiente acadêmico, comprometendo a permanência desses estudantes até a conclusão do curso. As declarações apresentadas reconhecem que a instituição busca realizar as adaptações de acessibilidade, mas necessita de maior efetividade, subsídios financeiros e consistência nas ações.

---

27 Administradora com Especialização em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Servidora da Fundação Universidade de Brasília (UnB) no cargo de Administradora desde fevereiro de 2014, alocada no Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Mestre em Gestão Pública pela Universidade de Brasília. ORCID 0000-0001-9810-9730. E-MAIL lucianapiccini@unb.br.

**Palavras-chave:** inclusão. ensino superior. pessoa com deficiência.

## 1. Introdução

Ainda que a educação básica seja extremamente importante para a construção da vida do indivíduo, o ensino superior é cada vez mais necessário para o ingresso no mercado de trabalho. As políticas públicas para acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior são instrumentos que, de fato, mudam a realidade e viabilizam direitos. O avanço mais recente nesse sentido foi a inclusão da pessoa com deficiência na Lei de Cotas nº 12.711/2012. Por meio da Lei nº 13.409/2016, é garantido às pessoas com deficiência que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas o acesso às vagas reservadas em um percentual de, no mínimo, 50% das vagas de graduação, por curso e por turno em instituições públicas de ensino superior. Porém, a dificuldade observada pelo estudante com deficiência vai além da condição financeira, e envolve espaços adequados, currículos e informações acessíveis, além de investimentos na formação dos profissionais da instituição (ALEXANDRA AYACHE ANACHE; LYSA DUARTE CAVALCANTE, 2018).

Menezes (2018) pontua, por sua vez, que é necessário que as políticas públicas acompanhem as matrículas de alunos com deficiência. Com isso, é possível garantir não somente o acesso dos discentes já matriculados, mas a sua permanência nas instituições de ensino superior. Reitera-se que a acessibilidade é pautada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa legislação compreende a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Contudo, essa autonomia prevista em lei, ainda, não é a realidade de muitos brasileiros com deficiência. Considerando esse cenário,

procurou-se, com esta pesquisa, responder à seguinte pergunta: de que maneira uma universidade federal pode desenvolver estratégias e ações de promoção à permanência a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência?

Temas sobre direitos humanos, como igualdade racial, diversidade sexual e de gênero e direitos das pessoas com deficiência, progressivamente se consolidam na agenda de políticas públicas do país. No entanto, esse processo de inclusão desafia as estruturas federais, estaduais e municipais a se atualizarem, conforme indicam Jorge Amaro de Souza Borges e Andreia Colares Cabral Pereira (2016). Considerando somente os últimos dez anos, tal fato pode ser observado com a publicação das seguintes legislações:

- Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
- A Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei das Cotas;
- A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- A Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência na Lei das Cotas.

No que tange as pessoas com deficiência e a área educacional, percebe-se que, conforme Cleidiane de Oliveira Silva (2016, p. 92) pontua, "a Educação Especial no Brasil, foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência". A exclusão das pessoas com deficiência do ambiente escolar – observada até o início do século XX – foi alterada para o contexto atual de inclusão que busca a integração da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico, seja com políticas voltadas ao acesso, quanto políticas voltadas à inclusão e permanência. Silva (2016, p. 9) explica, ainda, que "a inclusão é na verdade um desafio, porém um desafio possível e atingível, mas que necessita de um leque de transformações relativas ao sistema educacional. Muitas barreiras já foram ultrapassadas, mas ainda existem muitas que se tornam obstáculos à inclusão".

Angélica Elisabete Brito, Danielle Lobo da Cunha Quirino e Lívia Carolina de Medeiros Porto (2013) pontuam que essa prática inclusiva é recente e exigem ainda esforços para viabilizar a efetiva inclusão e permanência dos estudantes com deficiência nas universidades. Autores como Alencar (2015), Atique e Zaher (2006), Azevedo e Sobral (2016), Caravage e Oliver (2018), Fraga e Sousa (2009), Leonel, Leonardo e Garcia (2015), Moraes (2019), Napolitano, Leite e Martins (2016), Oliveira, Cavalli e Guidugli (2017) e Silva (2011) descrevem e ratificam a importância da construção e da implementação das políticas públicas para garantir a efetivação de direitos, o desenvolvimento de oportunidades e a autonomia das pessoas com deficiência na vida em sociedade.

Analisando o Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2018, percebe-se um aumento de 14,86% nas matrículas das pessoas com deficiência nas instituições de educação superior em relação ao ano de 2015, e 21,57% em relação a 2016. Quando comparado ao ano de 2009, o aumento foi mais de mais de 100% no número de matrículas em relação a 2018. Constata-se, portanto, que esse público está acessando cada vez mais as universidades.

## 2. Programas de acesso e permanência na Educação Superior

Com o processo de redemocratização do país a partir de 1980 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, as políticas de assistência estudantil ganharam espaço para o debate; e a negociação foi intensificada. Nesse cenário, foi criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos (FONAPRACE) com seu 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil realizado em 1985 na cidade de Florianópolis-SC. Segundo a revista FONAPRACE 25 anos (2012), nesse encontro, discutiu-se que havia a necessidade de se criar um Programa no Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Superior, que promovesse o atendimento e o apoio aos estudantes universitários, com a adequada dotação orçamentária.

A partir deste 1º Encontro, deu-se sequência a vários outros encontros, construindo-se, assim, um planejamento de ações mais concretas, frente às ações pulverizadas existentes até então.

A década de 1990 foi marcada por um processo de globalização da economia movida pelo projeto neoliberal que se fortaleceu no Brasil por meio do governo Fernando Henrique Cardoso. Esse projeto veio com a ideia de privatização das Universidades Públicas e, diante das constantes tentativas de desmobilização das Universidades, o FONAPRACE definiu como prioridade a análise do perfil dos estudantes de forma a subsidiar e a fundamentar a proposta de política de assistência ao estudante.

O FONAPRACE desenvolveu um trabalho em conjunto com todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) na busca da sistematização e da determinação do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes, item imperativo e indispensável para a proposta. No início dos anos 2000, em audiência com o relator do Plano Nacional de Educação (PNE), o FONAPRACE entregou um documento de apresentação do Fórum de Pró-Reitores, bem como um exemplar da primeira pesquisa do Perfil Socioeconômico dos estudantes, requerendo a inclusão desses documentos no PNE, de forma a contribuir e enriquecer o plano com os indicadores para a permanência estudantil nas universidades públicas.

Após muitas discussões com os membros do Congresso Nacional, a Assistência Estudantil no PNE foi aprovada e publicada no Diário Oficial em janeiro de 2001. Todo esse trabalho serviu de base para a construção de um plano mais amplo, que foi chamado de Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado ainda em 2001.

No período entre novembro de 2003 e março de 2004, foi realizada a segunda pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades brasileiras. Conforme consta na revista FONAPRACE 25 anos (2012), 42,8% dos estudantes encontravam-se nas classes C, D e E, cuja renda familiar mensal era de no máximo R$927,00, sendo considerados situação de vulnerabilidade social. Essa segunda pesquisa ratificou os resultados da

primeira, confirmando a necessidade de se ter um orçamento destinado para a Assistência Estudantil.

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi remodelado e tornou-se objetivo prioritário para os Pró-reitores. Diante disso, o grupo intensificou as negociações junto ao MEC para que o plano se tornasse um programa. Em 2007, o PNAES foi criado por meio da Portaria Normativa nº 39, e mais tarde foi regulamentado como programa de Estado e instituído no âmbito do Ministério da Educação, pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

A expansão do número de vagas nas universidades brasileiras nos últimos anos possibilitou o ingresso de um número substancial de alunos no ensino superior, principalmente em razão das políticas de acesso e inclusão social. A redemocratização de acesso ao Ensino Superior passa necessariamente pela incorporação de alunos provenientes de família de baixa renda, conforme ratifica Simone Eliza do Carmo Lessa (2017, p. 16):

> A universidade pública não será mais aquela que acolhia, especialmente, os rebentos brancos das camadas médias urbanas. Esta tardia instituição brasileira está sendo desafiada a se reinventar. Os filhos da desigualdade e da vida precarizada estão cada vez mais em seu interior e não será possível ignorá-los.

Não basta que o Estado assegure o acesso à universidade, é condição sine qua non que o governo crie mecanismos concretos para que esses estudantes permaneçam e concluam o seu curso. Sem um Programa de Assistência estruturado ficaria inviável receber esses estudantes, pois não se poderia viabilizar um atendimento adequado e, consequentemente, as desigualdades não se reduziriam.

## 2.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

A normatização do PNAES como um programa de Estado ocorreu em 19 de julho de 2010, sendo regulamentado por meio do Decreto 7.234. O Programa estabelecido em 2010 trouxe novos eixos ao PNAES, mas em contrapartida trouxe uma maior restrição relativa à renda dos estudantes atendidos. Apesar de ser um programa com abrangência nacional, cada universidade tem independência para utilizar os recursos conforme as suas demandas e necessidades locais. Assim, o PNAES estabeleceu parâmetros nacionais a serem seguidos por todas as Universidades Públicas e Institutos Federais que recebam o recurso. Nos termos do Art. 1º do Decreto 7.234/2010, o PNAES tem como finalidade principal a de promover a ampliação de condições para permanência dos estudantes na educação superior pública. Com isso, as universidades precisam criar programas que viabilizem que o estudante consiga se manter e se integrar à comunidade acadêmica até a sua diplomação.

As ações de assistência estudantil devem possibilitar igualdade de oportunidades, bem como contribuir para o progresso acadêmico, agindo preventivamente na retenção e nas situações em que os estudantes possam evadir da instituição. O decreto dispõe ainda que o PNAES deverá ser vinculado às ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma a atender os estudantes de graduação presencial, regularmente matriculados nas Instituições Federais de Educação Superior.

Percebe-se que o decreto foi bastante amplo, preocupando-se em atender aos estudantes em diferentes áreas de atuação, visando garantir um direito social mais amplo. O decreto prevê, ainda, prioridade de atendimento para os estudantes vindos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de outras condições de acesso previstas por cada instituição. Para Lessa (2017), o PNAES reflete a mobilização de gestores e técnicos na construção de um instrumento que viabilize a expansão e a democratização da universidade pública, porém constatou-se que faltou

participação mais concreta dos movimentos de estudantes, os quais, por sua vez, não fizeram parte ativa da construção desse documento.

## 2.2 Programa INCLUIR: acessibilidade na Educação Superior.

O Programa Incluir, segundo Documento Orientador SECADi/SESu (2013a), faz parte da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008c) e nos Decretos n° 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011. Foi criado em 2005 e implementado até 2011 por meio de chamadas públicas pelo MEC. A partir de 2012, o MEC universalizou o programa, passando a apoiar os projetos das IFES com aporte de recursos financeiros previstos diretamente na matriz orçamentária das Instituições, desenvolvendo assim uma política de acessibilidade mais abrangente e articulada. Mesmo assim, há limitação nessa ação, visto que o Incluir é destinado somente às Instituições Federais de Educação Superior. Cabe às universidades públicas estaduais e municipais a definição de políticas internas que fomentem as práticas de acessibilidade para os estudantes com deficiência.

O Programa Incluir é desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o objetivo de gerar e fortalecer os núcleos de acessibilidade nas universidades federais, nos seguintes eixos:

- Infraestrutura: adequação arquitetônica e estrutural;
- Currículo, comunicação e informação: disponibilização de materiais, equipamento de tecnologia assistiva, serviços de guia intérprete e de tradutores e intérpretes de libras;

- Programas de extensão: disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas;
- Programas de pesquisa: articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

Em 2013, a SESU e a SECADI desenvolveram um Documento Orientador, que visa orientar as IFES quanto as políticas de acessibilidade, com conceitos e definições, indicadores, áreas de atuação e questões orçamentárias sobre o programa Incluir. Destaca- se que o Programa Incluir não possui ação orçamentária própria na Lei Orçamentária Anual (LOA). Os recursos financeiros são alocados diretamente nas unidades orçamentárias de cada universidade federal na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação, sendo executado por meio de um Plano Interno da Ação 4002, chamado Incluir - acessibilidade na Educação Superior.

## 2.3 Lei de Cotas

A demanda por uma Lei de Cotas não é recente e iniciou-se pelo movimento negro, mas se fortaleceu após a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul. Após esse encontro, iniciou-se um movimento das universidades estaduais e federais na busca pela implementação das cotas sociais e raciais. Mesmo sem uma legislação que garantisse o direito, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) instituiu a política de cotas, sendo a primeira instituição pública de ensino a adotar um sistema de ações afirmativas em 2003.

A primeira instituição pública federal a adotar um sistema de cotas foi a Universidade de Brasília, em 2004. A partir de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ampliou o debate nos conselhos universitários. Após a estruturação de uma

proposta pelo conselho, foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal para análise, que aprovou a constitucionalidade por unanimidade, assim culminando na aprovação da Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto 7.842/2012.

As vagas reservadas às cotas são 50% do total de vagas da Instituição. Dessas, são subdivididas em metade para estudantes de escolas pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escola pública com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, deverá ser contabilizado um percentual para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o último censo demográfico do IBGE. Nesse primeiro momento, as pessoas com deficiência não foram beneficiadas, sendo incorporadas a Lei de Cotas somente em dezembro de 2016, através da Lei 13.409/2016. O número de vagas destinados para esse público é definido de acordo com a proporção dessa população na unidade da federação, conforme dados do último Censo Demográfico.

As ações afirmativas, como políticas públicas, são voltadas a "oferecer vantagens compensatórias a grupos historicamente discriminados e excluídos, como pessoas afrodescendentes, pessoas socialmente carentes, pessoas com deficiência, indígenas", indica Castro (2001, p. 127). No que tange as pessoas com deficiência, a Lei de Cotas cumpre um papel temporário de disponibilizar acesso ao Ensino Superior para eles, mas percebe-se que falta uma política pública realmente inclusiva, conforme pontua Leonardo Santos Amâncio Cabral (2018, p. 23):

> As provisões destinadas especificamente à promoção do acesso, permanência, participação e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência no Ensino Superior, importa compreender que não podemos nos restringir sua inclusão acadêmica unicamente à provisão do sistema de reserva de vagas, visto que essa, por si só, não consente necessariamente no reconhecimento de suas diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos, e tampouco à sua formação. Corre-se o risco, ainda, de o sistema de reserva de vagas findar-se por si só na mera demarcação das diferenças e na segmentação de um plural.

Cabral (2018) assinala que há diversos fatores, para além das cotas, que permeiam a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente universitário, como: políticas institucionais; iniciativas de sensibilização e orientação com vistas a superar situações de discriminação e transição do aluno da escola para a universidade. Eliane Pinto de Góes (2015) ratifica que as cotas não garantem a permanência dos estudantes com deficiência, sendo necessário que as instituições desenvolvam políticas internas que acompanhem de perto cada aluno.

## 3. Dificuldade de Inserção e Permanência das Pessoas com Deficiência nas Universidades

Os estudantes com deficiência enfrentam dificuldades no Ensino Superior já em seu acesso, com uma considerável quantidade de processos seletivos que desconsideram as suas peculiaridades. Segundo Rogério Diniz Junqueira, Diláia Aparecida Martins e Cristina Broglia Feitosa Lacerda (2017), a acessibilidade nos processos de seleção não deve se restringir à prova, e sim envolver todas as etapas, passando pelo edital, sistema de inscrição, seleção de profissionais especializados e dos corretores das provas escritas e monitoramento de cada etapa como forma de garantir a acessibilidade adequada. Após o ingresso, o estudante com deficiência ainda se depara com algumas barreiras como: atitudes dos docentes e discentes; dificuldades de locomoção; escassez de recursos e até mesmo a baixa autoestima. Tudo isso contribui e dificulta o acesso e a permanência desses estudantes no Ensino Superior (MENEZES, 2018).

Menezes (2018) pontua também que é necessário que as políticas públicas acompanhem a evolução das matrículas de alunos com deficiência à medida em que essas aumentem, de forma a garantir não somente a acessibilidade aos discentes já matriculados, mas também a permanência deles e, mais ainda, a propagação de informações da educação inclusiva. Essa difusão visa a sensibilização e o cumprimento das leis, organismos internacionais e da política de democratização do ensino superior estabelecida pelo Estado. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, estabelece em seu artigo 30, que os processos

seletivos para ingresso e permanência dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior devem disponibilizar atendimento preferencial nas dependências e serviços, formulário para que o aluno informe os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva necessários para a sua participação, provas em formatos acessíveis, prorrogação de tempo, adoção de critérios de avaliação das provas que considerem a singularidade da pessoa e a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. Essa lei representa a mais acentuada regulamentação pátria criada sobre a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e integra o ciclo legislativo iniciado com a Constituição Federal de 1988 (DANIELLE DA SILVA PINHEIRO WELLICHAN; CAMILA DA SILVA SOUZA, 2017).

Washington Cesar Shoiti Nozu, Aline Maíra da Silva e Alexandra Ayach Anache (2018) afirmam que as condições de permanência nas Universidades Federais do Centro-Oeste demandam investimentos em várias áreas como: infraestrutura curricular, materiais acessíveis, sistema de informação e disponibilização e formação de profissionais especializados. Pontuam ainda que a acessibilidade é muito mais ampla e não se limita apenas à construção de espaços físicos adaptados, mas sim a uma gama de recursos que assegure aos estudantes com deficiência o acesso às informações.

Para Schmitz e Pavão (2018), promover a acessibilidade das informações é imprescindível para a concretização de processos inclusivos na educação superior, visto que os estudantes com deficiência necessitam de um conjunto de elementos que auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico, dentre eles o acesso aos documentos produzidos. Nessa perspectiva, Aline Batista Rangel (2015) corrobora que é necessário o aprofundamento no estudo sobre a inclusão escolar para além da acessibilidade, pois, na visão da pesquisadora, é preciso entender as necessidades de cada estudante e as condições ideais para manter este estudante no ensino superior.

A partir do momento que o Estado promove o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior por meio de políticas públicas, é necessário dar o suporte para que as instituições de ensino se preparem para receber esses alunos. Conforme pesquisas sobre acesso e permanência dos estudantes

com deficiência realizadas por Carvalho (2015), Castanho e Freitas (2006), Castro (2011), Castro e Almeida (2014), Crantschaninov e Medeiros (2012), Estácio e Almeida (2016), Morejón (2009), Pereira e Lima (2019), Pimenta (2017), Silva, Sousa e Faleiro (2018), Siqueira e Santana (2010), Schmitz e Pavão (2018), Urban (2016), Wellichan e Souza (2017), fica constatado que não basta facilitar o acesso desses estudantes à universidade. Faz-se necessário que o corpo docente seja treinado, a estrutura física adaptada, as tecnologias assistivas empregadas, e a comunidade acadêmica esclarecida e sensibilizada da importância de acolhimento e interação desses alunos na vida universitária. Os direitos foram ampliados, mas estão distantes do ideal (CARVALHO, 2015). Além de políticas e ações que objetivam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, é essencial criar meios que possibilitem esses estudantes a permanecer nesses espaços. Para com isso, permitir, de fato, a sua autonomia e o acesso a serviços e recursos importantes para a sua vida acadêmica. Esses encaminhamentos podem influenciar, positivamente, em sua jornada rumo a conclusão do curso (PEREIRA; LIMA, 2019).

Dessa forma, a autoadvocacia proporciona as pessoas com deficiência o entendimento sobre a história de seu grupo social, sua própria história de vida, seus direitos e ao mesmo tempo proporciona competências de expressão, reinvindicação, participação, comunicação e liderança sobre suas próprias vidas e nos variados espaços sociais que vivenciam. Esses fatores são importantes condutores na vida das pessoas com deficiência, que tradicionalmente foram tuteladas e, por essa razão, precisam desenvolver ainda mais o empoderamento, antes, durante e depois da conclusão do ensino superior (TAÍSA CALDAS DANTAS, 2015).

A inclusão e a permanência desses estudantes nas universidades são um compromisso de todos que integram a comunidade acadêmica, articulando estratégias, descobrindo novas formas de aprendizagem e, acima de tudo, apoiando o aluno com deficiência no desenvolvimento da sua rotina escolar. “Inclusão educacional significa, enfim, oportunizar a todos os alunos a participação na comunidade escolar, sendo reconhecidos, valorizados e respeitados como ele-

mentos dessa comunidade e, portanto, fundamentais para seu funcionamento", (TÂNIA MARA GRASSI, 2008, p. 8).

## 4. Estratégia Metodológica

Esta pesquisa aplicou a Estratégia do Projeto Convergente Paralelo, desenvolvida em duas fases distintas. A primeira fase, quantitativa, e a segunda, qualitativa, com a fusão dos dois conjuntos de dados no resultado. Assim, em conformidade com Creswell (2010), a conjunção de dados quantitativos e qualitativos proporciona uma percepção mais completa do problema da pesquisa, pois a combinação de potencialidades de uma abordagem supre as fragilidades da outra abordagem. Esse tipo de pesquisa é aplicado tendo em vista que o objetivo geral da investigação é contribuir com a gestão das políticas de inclusão visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência na UnB. Para tanto, parte-se do ponto de vista dos próprios estudantes com deficiência, matriculados na referida instituição.

Quanto a estratégia de investigação, parte-se de um estudo de caso – a Universidade de Brasília - no qual, segundo Creswell (2014, p. 86), "o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real, (um caso), ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação". Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e questionário.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para a base desta pesquisa, artigos, teses e dissertações que versavam sobre os temas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Este estudo também considerou documentos públicos internos e externos, tais como: Leis, resoluções, instruções da Reitoria da UnB, decretos, relatórios publicados pela UnB, resultando no montante de 24 documentos. O levantamento e a coleta dos dados foram realizados entre os meses de maio a novembro de 2020.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi desenvolvido por dois Decanatos da UnB no ano de 2019: o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) e o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), na figura da Diretoria de Acessibilidade (DACES), em parceria com outras áreas da universidade durante o ano de 2019. Foi utilizado pelos decanatos como base para a construção do questionário a tese de doutorado de Castro (2011). O intuito era analisar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência da UnB, porém esse questionário, de fato, nunca foi aplicado antes desta pesquisa.

O questionário foi adaptado e passou pela avaliação e pela revisão de um especialista da área de pesquisa de opinião da própria UnB. Assim, o questionário foi composto por 37 itens, sendo 33 perguntas fechadas e quatro perguntas abertas. O questionário está dividido em sete blocos:

- O primeiro bloco foi destinado a coletar dados gerais dos estudantes-com deficiência;
- O segundo bloco teve por objetivo perguntas ligadas a acessibilidade nos transportes.
- No terceiro, foi perguntado sobre a acessibilidade arquitetônica e urbanística;
- No quarto, questionou-se a acessibilidade acadêmica;
- No quinto, perguntou-se sobre a acessibilidade nasinformações e comunicações;
- No sexto, foi investigado o conhecimento sobre os serviços oferecidos-pelaUnB para os estudantes com deficiência;
- No sétimo, investigou-se a percepção pessoal dos alunos.

Ainda no questionário, foi proposto, ao final do instrumento, a participação dos estudantes na entrevista, como forma de aprofundamento do tema. Aqueles que aceitaram participar deixaram o contato pessoal para que fossem contatados para a realização efetiva da entrevista. Assim, o questionário foi enviado por e-mail aos 339 estudantes cadastrados na Diretoria de Acessibilidade. As perguntas foram incluídas no sistema on- line do Google Forms, gerando um

link para a inclusão das respostas pelos participantes. Ao final, as respostas foram tabuladas em planilhas por meio do programa Excel, da Microsoft.

Com o propósito de investigar e aprofundar sobre o processo de acesso e permanência dos discentes de graduação com deficiência na UnB, foram realizadas treze entrevistas entre estruturadas e semiestruturadas com os estudantes de graduação com deficiência da UnB. Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro adaptado para a realidade da UnB, da tese de doutorado de Góes (2015), já validada nas universidades estaduais paranaenses.

Para a análise e compreensão dos dados e informações identificados na pesquisa documental, bem como nas entrevistas estruturadas e semiestruturadas, decidiu-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os dados primários foram obtidos por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas e questionário. As entrevistas foram realizadas por videoconferência, objeto de gravação por meio do aplicativo WhatsApp ou Teams. Posteriormente, esse material coletado foi degravado e transcrito de forma literal. As entrevistas recebidas por e-mail e Google Forms foram copiadas de forma integral. Após análise de todas as informações organizadas e condensadas em blocos, foi possível realizar a categorização a posteriori, de modo que as informações fossem distribuídas pelos quatro objetivos específicos deste trabalho, assim resultando em cinco categorias, a saber:

I. Estrutura e atribuições do núcleo de acessibilidade;
II. Ações e políticas de inclusão e permanência desenvolvidas pela UnB;
III.Principais fatores que influenciam no processo de inclusão e permanência;
IV. Facilitadores e dificultadores de permanência;
V. Sugestões de aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão e permanência da universidade.

## 4.1 Descrição dos Participantes da Pesquisa

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março de 2020 a Pandemia do Novo Coronavírus. Devido à rápida disseminação geográfica do vírus, a UnB, em reunião realizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), decidiu suspender por meio da Resolução nº 0015/2020 o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020, no dia 23 de março do mesmo ano. Com as atividades suspensas, decidiu-se aguardar o retorno das aulas no segundo semestre de 2020, para que fossem realizadas as entrevistas e aplicação do questionário de forma presencial.

Em 17 de agosto de 2020, foi decidido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB que as aulas retornariam no modelo remoto. Assim, foi solicitado à DACES o envio do questionário para o e-mail dos estudantes cadastrados. Os participantes selecionados para responder ao questionário e às entrevistas estruturadas e semiestruturadas foram os estudantes de graduação com deficiência ativos da UnB. Segundo Creswell (2010), os indivíduos devem ser selecionados de forma intencional, dentre aqueles relacionados diretamente ao fenômeno a ser explorado e descrito, que melhor possam ajudar a entender o problema da pesquisa.

Na fase quantitativa, foi realizada a aplicação do questionário com todos os estudantes de graduação com deficiência cadastrados junto a DACES no primeiro semestre de 2020, totalizando 339 discentes. Entretanto, dos 339 estudantes cadastrados, 144 possuem Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), Dislexia, Mobilidade reduzida, entre outras necessidades específicas que não são consideradas deficiências, dessa forma, eles foram retirados da contagem, restando 216 estudantes que são considerados pessoa com deficiência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e o Decreto nº 5.296/2004. Desses 216 estudantes, 81 responderam o questionário. Isso corresponde a uma taxa de retorno de 37,5%. O questionário ficou disponível para que os estudantes pudessem responder entre os dias 17/08/2020 e 05/09/2020. Os estudantes que responderam ao questionário foram identificados pela letra Q e um número

sequencial (Q1 – Q81) como forma de manter suas identidades em sigilo, de acordo com critérios éticos.

De acordo com os dados, observa-se um equilíbrio entre os estudantes dos sexos masculino e feminino (48,15 e 49,38%, respectivamente). Em relação à faixa etária dos estudantes, um pouco mais da metade deles, (50,62%) possui entre 18 e 24 anos e a faixa etária com menor representatividade é a partir de 51 anos (8,64%). Pode se verificar ainda que a deficiência mais encontrada entre os participantes é a física (29,63%), seguida de perto pela deficiência intelectual (27,16%). Outro ponto observado foi o ano de ingresso dos participantes na Universidade, que em sua maioria acessaram nos anos de 2015 (28,40%) e 2020 (25,93%).

O curso com maior representação de estudantes com deficiência é o de Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua - LSB/PSL (Licenciatura) (14,8%), seguido por Direito (6,2%) e Química (4,9%). O curso de Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (LSB/PSL), Licenciatura, possui uma maior quantidade de estudantes com deficiência pois a UnB realiza um vestibular específico para esse público. O curso se compõe de estudantes surdos ou com deficiência auditiva e de não surdos, que pretendem atuar na área da educação bilíngue de estudantes surdos ou com deficiência auditiva e de não surdos que se interessam por essa formação especializada. Foi criado por meio da Resolução Consuni nº 28/2014 e teve a sua primeira turma no primeiro semestre de 2015.

Em relação ao campus, pode se verificar que a maioria dos alunos com deficiência estudam no Campus Darcy Ribeiro (90,12%), assim como a maioria cursa as disciplinas no período diurno (74%). Cabe salientar que não existe uma estrutura para atendimento aos estudantes com deficiência nos campi FCE, FGA e FUP. Os atendimentos concentram-se apenas no Campus Darcy Ribeiro, onde fica localiza a Diretoria de Acessibilidade.

Para a fase qualitativa da pesquisa, foi perguntado ao estudante, ao final do questionário, se ele gostaria de participar de uma entrevista para aprofundamento do tema. Assim, 45 estudantes responderam que tinham interesse

em participar, mas, desses, apenas 35 deixaram telefone ou e-mail para que se entrasse em contato para realizar a entrevista.

Foi encaminhado um e-mail aos 35 estudantes que se prontificaram a participar da entrevista, oferecendo algumas opções para que o estudante participasse da mesma: entrevista por videoconferência; entrevista escrita por texto do WhatsApp; entrevista por e-mail ou entrevista por formulário disponibilizado no Google Forms. A diversificação de meios para obter as respostas das entrevistas foi necessária devido ao momento excepcional de pandemia do Novo Coronavírus e a necessidade específica do próprio estudante, que optou pela forma que mais se adequava à sua situação, não comprometendo a qualidade e a confiabilidade dos dados.

Dos 35 e-mails encaminhados aos estudantes, uma estudante respondeu informando que gostaria de participar por e-mail, e ela efetivamente respondeu a entrevista. Dos cinco estudantes que solicitaram responder a pesquisa por meio de videoconferência, apenas três participaram. Em relação ao formulário, três estudantes informaram que responderiam a pesquisa por meio do formulário, o retorno foi de nove formulários respondidos – isso decorre, porque todos os participantes receberam a oportunidade de fazer o uso de qualquer uma das possibilidades apresentadas (videoconferência, formulário on-line, mensagem de e-mail). Assim, 13 entrevistas foram realizadas entre e-mail, videoconferência e formulário do Google Forms entre os dias 10/09/2020 e 05/10/2020. Os estudantes que participaram da entrevista são identificados pela letra 'E' e um número sequencial (E1 - E13) como forma de manter suas identidades em sigilo, de acordo com critério ético.

Os dados apontam que 53,8% dos participantes são do sexo feminino e 46,2% do sexo masculino, quase o mesmo quantitativo. Em relação a faixa etária, a que possui maior representatividade é a de 18 a 24 anos (38,5%), seguida por 25 a 35 anos com 38,8%, ou seja, 77,3% dos participantes têm entre 18 e 35 anos de idade. Observa-se que as características de sexo e idade dos estudantes que participaram da fase qualitativa se refletem no quadro demonstrado na fase quantitativa da pesquisa. Por outro lado, a deficiência com maior representatividade é a visual com 53,8% e a menor participação foi a

dos estudantes com deficiência física (23,1%), não havendo a participação dos estudantes com deficiência intelectual. No tocante ao ano de ingresso, percebe-se que os estudantes que participaram da entrevista têm pouco tempo na universidade, uma vez que 30,8% dos entrevistados ingressaram em 2019.

Observa-se uma distribuição quase equânime dos estudantes entre os cursos, com um representante para cada curso demonstrado na tabela, com exceção do curso de LSB/PSL (Licenciatura) que teve dois representantes. Já em relação ao Campus, a amostra reflete o observado na fase quantitativa, pois o Darcy Ribeiro tem o maior número de estudantes com deficiência da UnB (92,3%); assim como o turno com maior representatividade que foi, novamente, o Diurno (84,6%).

## 5. Análise da Gestão das Políticas de Inclusão e Permanência dos Estudantes de Graduação com Deficiência da UnB

As universidades têm o papel de efetivar as determinações legais no seu ambiente interno e, ao mesmo tempo, desenvolver ações que visem a permanência dos estudantes com deficiência, construindo espaços coletivos de forma a possibilitar a igualdade de oportunidades e a participação social. Lang et al. (2017) defendem que a participação das pessoas com deficiência na formulação das políticas públicas é crucial para garantir voz a esse grupo de forma que essas políticas sejam mais efetivas para as suas vidas. "Não há meios de produzir pesquisa relevante sobre o aluno com deficiência, sem a sua participação ativa: 'Nada sobre nós, sem nós' (SILVA, 2016, p. 83).

Os facilitadores que contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade estão ligados ao modo em que as políticas internas são desenvolvidas, comunicadas e implantadas no ambiente acadêmico. A participação institucional nessa definição e implantação é imprescindível para a segurança e a confiança por parte dos participantes dessa comunidade.

Esses facilitadores passam pela quebra de todas as barreiras (arquitetônicas/urbanísticas; nos transportes; nas comunicações, nas informações e nas tecnologias; atitudinais). Com isso, possibilita-se que o estudante com deficiência desenvolva as suas atividades no ambiente acadêmico de forma mais autônoma e independente. Sem essas ações e recursos, a permanência desses alunos no ensino superior fica ameaçada.

A inclusão e a permanência desses estudantes nas universidades são um compromisso de todos que integram a comunidade acadêmica, articulando estratégias, descobrindo novas formas de aprendizagem e, acima de tudo, apoiando o aluno com deficiência no desenvolvimento da sua rotina escolar. "Inclusão educacional significa, enfim, oportunizar a todos os alunos a participação na comunidade escolar, sendo reconhecidos, valorizados e respeitados como elementos dessa comunidade e, portanto, fundamentais para seu funcionamento", conforme sustenta Grassi (2008, p. 8).

Quando questionados na entrevista quais eram os principais facilitadores para a sua permanência na universidade, os estudantes citaram em sua maioria o apoio de colegas e docentes, conforme as falas dos estudantes E3, E7, E8 e E12, reproduzidas a seguir:

> "ADAPTAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES" (E2).
> "Muito empenho dos professores e ajuda dos colegas" (E3). "A disponibilidade de colegas" (E7).
> "A boa vontade dos colegas, professores e funcionários" (E8). "Colegas de classe" (E12).

Outro ponto citado pelos estudantes entrevistados foi o apoio do Núcleo de Acessibilidade. A atuação do núcleo de acessibilidade é imprescindível para que aconteça uma articulação entre a instituição e os seus membros. Quando não há esse vínculo, as ações acontecem de forma isolada e desarticulada, e muitos estudantes com deficiência contam apenas com o apoio da família, dos colegas e de alguns docentes (SILVA, 2016). De acordo com as falas dos estudantes

E4, E7 e E12, o núcleo de acessibilidade da UnB mostra-se fundamental para a permanência deles na universidade:

> "A existência do PPNE e a disposição em ajudar seus alunos cadastrados" (E4).
> "Profissionais do núcleo de apoio para nos dar suporte acadêmico mesmo com recursos insuficientes" (E7).
> "O PPNE" (E12).

Em pesquisa realizada na UnB com estudantes com deficiência, Auad (2007) verificou ainda em 2007 que o PPNE se destacava como um espaço de ajuda aos alunos, fornecendo suporte em relação à matrícula, troca de salas, prazos de trancamento, processos de jubilamento e transporte no Campus. Esse apoio institucional não é recente e mostra-se essencial para que o estudante desenvolva o senso de pertencimento e conclua o seu curso. Os projetos realizados pelo Núcleo de acessibilidade foram citados pelos estudantes E8 e E11 como fundamentais para a continuidade:

> "O projeto do PPNE para adaptar partituras e a adaptação dos textos escritos feita pelo LDV" (E8);
> "O serviço de tutores" (E11).

Outros estudantes citaram a estrutura da universidade como parte fundamental para a sua permanência, conforme evidenciada nas falas dos estudantes:

> "As ações e pesquisas que visam implementar melhorias em relação a inclusão das pessoas com deficiência na UNB" (E7).
> "A existência de muita grama e calçada para a orientação, a estrutura arquitetônica do meu departamento" (E8).
> "Os principais fatores que me prende a UnB, é que é uma universidade de qualidade, umas as melhores, e vale apenas, quaisquer sacrifícios pra permanecer lá, e ter uma formação bem-feita" (E9).

> "Flexibilidade, prorrogação do tempo para se formar, seria um facilitador se a UnB implantasse o ensino remoto como está sendo feito agora na pandemia" (E10).

O estudante E6 citou que um dos facilitadores para ele seria conseguir carona para ir e voltar para a casa, pois há poucas opções de ônibus para o transporte: "achar um transporte ou carona do Valparaiso para UnB e vice-versa". Já o estudante E13 citou o seu comprometimento como forma de facilitar a sua permanência na UnB "Minha boa vontade e esforço de vencer". Esse é um panorama dos fatores facilitadores apontados pelos estudantes com deficiência nesta pesquisa.

Embora se percebam movimentos nacionais e internacionais que incentivem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, a realidade da institucionalização dessas políticas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) encontra alguns entraves, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de planejamento. Disso, nota-se que existem fatores dificultadores.

Ao analisar as falas dos estudantes que participaram desta e de outras pesquisas, fica nítido que as universidades não estão preparadas ou engajadas em tornar o ambiente mais acessível para receber esses estudantes. Em geral, verifica-se que as instituições atuam de forma reativa, realizando pequenas adaptações à medida que a demanda chega, mas essas mudanças são, em sua maioria, paliativas, pois não resolvem, de fato, o problema de acessibilidade nas instituições. A mudança desse cenário depende da mudança da postura das IES, que devem assumir a responsabilidade que lhes cabe, planejando e institucionalizando uma política que promova a inclusão dos estudantes com deficiência em todos os espaços da universidade para, assim, assegurar que o estudante permaneça e conclua o seu curso.

As palavras ligadas às barreiras são as mais citadas entre os estudantes. As barreiras nos transportes, representada pela palavra "ônibus", foi a mais lembrada. O transporte é uma condição sine qua non para que o estudante consiga ter acesso às aulas e permaneça na universidade. Sem o transporte adequado, o

aluno não consegue chegar à universidade, aumentando o nível de abstenção e a dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados em sala.

Percebe-se pelos relatos que o transporte público é precário e que os alunos chegam muito cansados à universidade, bem como na volta para casa. Muitas vezes, há poucas linhas de ônibus da sua cidade para a universidade, consequentemente os ônibus ficam superlotados; em outros casos, os ônibus percorrem uma distância longa; já, em alguns outros casos, é um transporte muito oneroso. Os estudantes E6 e E8 citaram que a falta de transporte está entre as principais barreiras para permanência deles na universidade:

> "Falta de transporte"
> (E6). "A falta de ônibus" (E8).

Outra palavra muito citada foi "sociais", representando, aqui, os programas sociais disponibilizados pela UnB, como auxílio moradia, alimentação e socioeconômico. Esses programas assistenciais são importantes para a permanência de alguns estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade. A acessibilidade nem sempre é o fator determinante para a evasão do estudante com deficiência, mas sim a falta de recursos financeiros que o leva a não completar o seu curso. Verifica-se, nos relatos dos estudantes E3 e E13, que a falta de suporte financeiro é o ponto mais determinante para que este estudante evada ou não da universidade:

> "Suporte financeiro" (E3).
> "Exclusão do Auxílio Moradia e Socioeconômico pois, quando o aluno é reintegrado a Universidade ele não é reintegrado aos programas sociais" (E13).

A Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, assegura em seu art. 47, a participação dos estudantes com deficiência nas ações de assistência estudantil, promovendo meios acessíveis em todo o processo, além do monitoramento e da criação de auxílios e ações específicas destinados aos estudantes com deficiência que se encontrem em situação de vulnerabilidade

socioeconômica. Verificou-se, até o momento, que não há nenhum auxílio específico para os estudantes com deficiência, mas todos eles podem participar dos programas já existentes na universidade, que são disponibilizados por meio de edital aberto.

Outras palavras que ganharam destaque foram as relacionadas com as barreiras arquitetônicas, caracterizada pelas palavras "elevador", "prédios", "salas", "acesso", "rampa", "estacionamento", "tátil", "escadas", "calçadas". O prédio do ICC foi muito citado e aparece com destaque, pois grande parte dos estudantes mencionaram o ICC como o prédio mais precário em termos de acessibilidade física. As barreiras arquitetônicas prejudicam a participação plena desses estudantes na vida acadêmica e dificultam ainda mais o dia a dia deles no ambiente escolar, conforme relatos dos estudantes E7, E8, E11 e E12:

> "A falta de acessibilidade na estrutura física" (E7).
>
> "As calçadas quebradas e sem piso tátil, as faixas de pedestre que são difíceis para localizar, a não existência de semáforos na UnB, a falta de numeração em Braille nas salas, a falta de acessibilidade para andar no ICC e chegar ao PPNE, a falta de acessibilidade em minha cidade, as escadas sem corrimão, buracos que existem no meio das calçadas" (E8).
>
> "Eu tive muita dificuldade nas aulas nos anfiteatros, né, porque mesmo sentando perto a letra fica bem pequenininha (...) peguei umas salas pequenas também que o quadro estava muito já com aquela folha dele vencida, então estava muito ruim, o professor escrevia, mas era tudo borrado (...) não gosto daquelas escadas do ICC porque ela somente uma lajezinha e fica um vão, né, eu não acho muito seguro não" (E11).
>
> "Tive o problema quando as aulas são no anfiteatro porque aí eu não conseguia enxergar a lousa" (E12).

Em relação às barreiras atitudinais, a palavra "professor" ganhou maior destaque. O papel do professor ganhou amplo destaque, porque o docente tem relevância no acolhimento do estudante com deficiência em sala de aula. Por muitas vezes, o professor é o elo entre a universidade e o estudante diaria-

mente. Pode-se citar, também, a palavra "comunidade", que se encaixa nessa relação de convivência, assim como "estudante", "acadêmica", "adaptação" e "conscientização".

Outro elo é a comunidade acadêmica, aqui englobados os outros alunos, profissionais especializados, técnicos administrativos e colaboradores. A conscientização desse público em relação às particularidades das pessoas com deficiência é fundamental para que esses estudantes não só permaneçam na universidade, mas sintam-se realmente incluídos no ambiente universitário. O estudante E7 citou a ausência de orientação dos professores em sala de aula: "ausência de orientação dos docentes em relação aos estudantes com deficiência que porventura estarão em suas turmas" (E7).

As campanhas de conscientização contribuem não somente para que a comunidade universitária auxilie na inclusão das pessoas com deficiência, mas, sobretudo, no entendimento de que cada deficiência tem as suas particularidades e especificidades: "o desconhecimento com a variedade de pessoas surdas e a falta de acessibilidade para surdos oralizados que não usam LIBRAS" (E4).

O estudante E8 e E9 mencionaram a falta de profissionais especializados para atender as duas demandas:

> "A falta de profissionais capacitados para adaptar as partituras" (E8). "Como faço libras, e tinha muitas dificuldades, era difícil tutor" (E9).

Um ponto fundamental e citado pelo estudante E4 é a falta de envolvimento dos órgãos gestores nas políticas e nas ações voltadas para as pessoas com deficiência. O comprometimento institucional é parte fulcral para o sucesso das políticas e ações nas universidades. A Instituição que presa pela inclusão – não somente das pessoas com deficiência, mas a inclusão de todas as pessoas no ambiente acadêmico, assim como se preocupa com as condições de permanência de todos – demonstra que quer a todos inseridos em seu ambiente. Destaca-se, ainda, que a universidade deve construir um espaço democrático e inclusivo, promovendo a adaptação e a compreensão de todos em suas pautas. "O não

envolvimento dos órgãos gestores nas ações voltadas a inclusão de estudantes com deficiência na instituição" (E7).

Observa-se, ainda, na nuvem de palavras o termo "psicológico". Para os estudantes, é necessário que a universidade promova atendimentos médicos e psicológicos de forma a possibilitar um acompanhamento mais personalizado e direcionado para cada caso. Outra palavra que aparece é "trabalho". Os estudantes acreditam que a falta de oportunidade de trabalho e estágio para as pessoas com deficiência, assim como oportunidades nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, são pontos sensíveis para a permanência na universidade. Em uma realidade de mercado de trabalho tão competitivo, uma oportunidade de estágio ou uma pós- graduação são diferenciais muito importantes na formação. Então, se a graduação não proporciona o acesso desses estudantes a um emprego ou uma qualificação, não há sentido em completar o curso. Esse ponto é citado, inclusive, pelo estudante E13: "falta de oportunidades no Curso de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado para candidatos PCD (...). Falta de oportunidades de Estágio ou Emprego Fixo" (E13).

Góes (2015, p.135) corrobora com o entendimento, destacando que a maioria dos estudantes com deficiência entrevistados por ela se sentiam estigmatizados por não estarem inseridos no mercado de trabalho. "Apoiado nas relações de força instituídas no cerne da sociedade, que fragilizam duplamente as pessoas com deficiência, submetidos à seleção e ao controle, descartando alguns e promovendo outros, pronunciando o futuro educacional e profissional das pessoas".

Relacionada à questão profissional e à escolha do estudante pelo curso, a palavra "curso" aparece com um pouco de destaque na nuvem de palavras. Uma parte dos estudantes acredita que alguns cursos são auto excludentes para as pessoas com deficiência ou não possuem adaptações fundamentais para que esses possam participar. Assim, acreditam que o próprio curso faz parte do rol de dificultadores para que eles permaneçam na universidade. O Estudante E5 citou o curso entre os principais dificultadores: "O próprio curso" (E5).

A tecnologia mostra-se um grande desafio para alguns alunos com deficiência, conforme retratado na nuvem com a palavra "site" e "acessível". Alguns

estudantes citam que os sites da UnB, bem como os sistemas não são tão amigáveis com as pessoas com deficiência, especialmente os estudantes com baixa visão. Sentem faltam de recursos de tecnologia assistiva na sala de aula e nas plataformas de ensino a distância, conforme relatado pelo estudante E7: "ausência de recursos que nos auxiliam dentro da sala de aula e nas plataformas de ensino a distância".

Thelma Helena Costa Chahini (2006) destaca que os estudantes com deficiência visual demandam recursos materiais especializados, já os alunos com deficiência auditiva necessitam do auxílio de profissionais especializados e as pessoas com deficiência física dependem da eliminação de barreiras físicas. Cada estudante tem as suas particularidades e meios que proporcionam uma melhor aprendizagem. Cabe à instituição junto com os professores e toda comunidade encontrar meios para que o estudante absorva melhor os conteúdos e se sinta, de fato, parte da comunidade universitária.

## 6. Conclusões e Recomendações

O presente buscou identificar a estrutura organizacional e o papel desenvolvido pela Diretoria de Acessibilidade, as ações e políticas elaboradas pela UnB para os estudantes com deficiência, bem como ouvir o ponto de vista dos próprios estudantes com deficiência da UnB sobre as condições de inclusão e permanência na universidade. Então, foram propostas ações e melhorias no processo de inclusão e permanência desse público na instituição. Foi possível verificar que, embora sejam identificados avanços na construção das leis e políticas públicas que asseguram o direito das pessoas com deficiência de acessar o ensino superior e nele permanecer até a conclusão do seu curso, ainda há um distanciamento entre as normas e a realidade encontrada por essas pessoas dentro da universidade. Essa afirmação foi evidenciada nas narrativas dos estudantes com deficiência ao longo da pesquisa, quando afirmam que sentem que a UnB está empenhada em realizar ações que proporcionem a sua permanência, entretanto as condições ainda estão longe do ideal. Os estudantes com defici-

ência acessam o ensino superior e, ao iniciarem seus estudos, se deparam com diversas barreiras no seu dia a dia acadêmico, dificultando a sua permanência na universidade até a conclusão do seu curso.

No que tange aos processos internos, políticas e ações da instituição, pode-se verificar na análise das falas dos estudantes que a universidade precisa desenvolver um acompanhamento acadêmico mais profundo, identificando os seus estudantes com deficiência e promovendo formas específicas de acolhimento para cada tipo de deficiência. É necessário, também, expandir os canais de comunicação para que os estudantes possam sugerir melhorias e tenham acesso ao conhecimento sobre os serviços oferecidos pela instituição, principalmente no início de cada semestre. Torna-se fundamental também a ampliação da disponibilização de materiais adaptados, bem como de recursos de tecnologia assistiva em sala de aula para que os alunos com deficiência tenham acesso ao mesmo conteúdo que os demais alunos, proporcionando assim a igualdade de condições. Observou-se, ainda, uma constante citação nas narrativas dos estudantes com deficiência quanto à promoção de campanhas de conscientização da comunidade acadêmica em relação às pessoas com deficiência.

Percebe-se a ocorrência de situações no âmbito da universidade desencadeadas, muitas vezes, por falta de conhecimento, preconceitos, barreiras e atitudes que carecem de ações necessárias e urgentes por parte da UnB. Dentre os pontos manifestados pelos alunos em relação às barreiras atitudinais, está a insatisfação em relação a discriminação que sofrem na instituição por parte de colegas e professores, muitas vezes, por falta de conhecimento por parte das pessoas sobre a sua deficiência e como lidar com ela; e outras por falta de interesse das pessoas em ajudá-los e incluí-los no dia a dia acadêmico. Esse fato contrapõe o discurso da universidade presente no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2020 da UnB, que é a de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, criando meios para sua plena inclusão à vida universitária, assegurando equidade de oportunidades e condições apropriadas para o seu crescimento na UnB.

Para além disso, verifica-se o descumprimento por parte da UnB em relação à legislação vigente quanto aos requisitos de acessibilidade, em especial a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº13.146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social. Isso é constatado nas falas dos estudantes em relação às tantas barreiras encontradas que dificultam o deslocamento e a mobilidade deles nas dependências da universidade.

Destacam-se assim as barreiras urbanísticas, com as vias e acessos inacessíveis; bem como barreiras arquitetônicas com edifícios sem rampas, ou rampas fora do padrão, falta de elevadores ou elevadores sem manutenção, portas das salas de aula estreitas, escassez de banheiros adaptados, iluminação inapropriada. Há, também, barreiras nos transportes com sistemas públicos de transporte inadequados para os estudantes chegarem à universidade. No que tange às barreiras nas comunicações, observa-se que existem sistemas de informações sem adaptação para os diversos tipos de deficiência. No que diz respeito às barreiras atitudinais, encontram-se comportamentos dos colegas e professores que prejudicam e impedem a participação dos alunos com deficiência nas aulas, trabalhos em grupo e vida social, em geral, no Campus. Com a pandemia de Covid-19, as barreiras tecnológicas se intensificaram, porque há sistemas que não atendem aos diversos tipos de deficiência, falta tecnologia assistiva e meios que auxiliem os estudantes com deficiência no seu aprendizado on-line.

Por outro lado, verifica-se que a UnB vem buscando realizar as adaptações necessárias de acessibilidade para o pleno acolhimento dos estudantes com deficiência. Mas isso ocorre de uma forma tímida, carecendo de maior efetividade, subsídios financeiros e consistência nas ações ao longo do ano. Ainda que políticas públicas internas estejam adequadas ao arcabouço legal, a sua execução não está adequada à realidade atual, e a universidade ainda necessita de novas diretrizes que, de fato, mantenham o estudante com deficiência na instituição até a conclusão do seu curso de forma autônoma e em pé de igualdade com os demais alunos. O debate sobre a inclusão dos estudantes com deficiência precisa ser aprofundado na estrutura interna da universidade de maneira que todas as pessoas que fazem parte dessa comunidade acadêmica sintam-se responsáveis por incluir e auxiliar essas pessoas no que for necessário para o seu sucesso acadêmico e futura diplomação.

Sugere-se para pesquisas futuras a comparação das ações e políticas de inclusão e permanência das pessoas com deficiência praticadas pela UnB em relação a outras universidades brasileiras, utilizando a opinião destes estudantes como base para o estudo, ou mesmo na própria UnB, em um momento futuro, possibilitando verificar a efetividade das ações realizadas. Neste sentido, também se propõe a ampliação do público, incorporando a opinião dos docentes, gestores e demais discentes de forma a ampliar e aprofundar mais o tema. Podem ser realizados, ainda, estudos com estudantes com deficiência que abandonaram o curso antes de sua conclusão, possibilitando a identificação dos fatores que os fizeram tomar tais atitudes.

# Referências Bibliográficas

ALENCAR, L. K. de. Políticas Públicas de Educação Especial e suas Interfaces com Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. In: COLÓQUIO

NACIONAL, III, 2015, Natal. Anais... 2015, p. 1-10. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-19.pdf . Acesso em 07 fev.2022.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. especial, p. 115–125, 2018.

ATIQUE, M.; ZAHER, H. Educação inclusiva no ensino superior: Políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, XV, Manaus. Atas... 2006, p. 1591-161.

AZEVEDO, De. A. M. F. DE; SOBRAL, M. L. S. Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência. Revista Moara. n. 45, p. 32-48, 2016.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORGES, J. A. de S.; PEREIRA, A. C. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 67, n. 4, p. 555-574, out. Dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 37/52, de 03 de dezembro de 1982. Programa de Ação Mundial para as Pessoas Com deficiência. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/ comissoes/comissoes- permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1 – 23/12/1996, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Diário Oficial da União, Seção 1 - 21/12/1999, p. 10.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Seção 1 - Eletrônico - 20/12/2000, p. 2.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Seção 1 – 25/04/2002, p. 23.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003a. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial da União, Seção 1 - Edição Extra - 31/10/2003b, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Seção 1 - 8/3/2004a, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União. Seção 1 - 3/12/2004, p. 5.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004- 2006/2005/lei/l11180.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Pro jovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos

das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005. Diário Oficial da União, Seção 1 - 11/6/2008a, p. 1.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação – MEC/SECADI. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Seção 1 - 10/7/2008c, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Seção 1 - 26/8/2009, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Seção 1 - 20/07/2010, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Diária Oficial da União, Seção 1– 18/11/2011a, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Seção 1 - 18/11/2011b, p. 12.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu – Documento Orientador. 2013a.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option =com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Seção 1 - 7/7/2015, p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Portaria nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Seção 1 – 03/09/2019, Página 40-43. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw 0TZC2Mb/content/id/39380053/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-20-de-21-de-dezembro-de-2017--39379833. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019a. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10177.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.014, de 6 de setembro de 2019b. Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019- 2022/2019/decreto/D10014.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRITO, A. E. C. A; QUIRINO, D. L. C.; PORTO, L. C. M. Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. Revista Educação, Londrina, v. 16, n. 20/21, p. 14-20, 2013.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, p. 1-33, 23 abri. 2018.

CARAVAGE, A.; OLIVER, F. C. Políticas públicas de esporte e lazer para pessoas com deficiência. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 987-1000, jul.-set. 2018.

CARVALHO, C. L. C. de. Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos. 2015. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial, n. 27, p. 93-99, 2006.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, S. F. DE; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas Brasileiras. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr.-jun., 2014.

CHAHINI, T. H. C. Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – CONADE. Resolução nº 01, de 05 de março de 2020. Dispõe sobre a aprovação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado IFBrM como Instrumento de Avaliação da Deficiência. Disponível em: http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2020/03/SEI_MDH-1100672-CONADE_-Resoluc%CC%A7a%CC%83o.pdf.pdf.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

CRANTSCHANINOV, T. I.; MEDEIROS, A. K. DE. Democratização na Construção de políticas públicas: Conferências municipais populares nos processos de formulação. Revista Gestão e Políticas Públicas. v.2 , n.1, p. 1-15, 2012.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 82-97, jul.-dez.,2015.

ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R. Pessoas com deficiência no ensino superior. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. 1, p. 836–840, 2016.

FRAGA, M. de N. de O.; SOUSA, A. F. de. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 11, n. 2, p. 418-423, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS-FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: PROEX/UFU, 2012.

GÓES, E. P. DE. Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 2015. 255f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

GRASSI, T. M. A inclusão e os desafios para a formação docente: uma reflexão necessária. Curitiba: SEED-PR /UFPR, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2010, características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/ periódicos/94/cd_ 2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 26 mar. 2021.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. J. D. D.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p.453-471, abr.-jun., 2017. LESSA, S. E. DO C. Assistência estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. Em pauta, Rio de Janeiro, n. 39, v. 15, p. 155- 175. 2017.

LEONEL, W. H. DOS. S.; LEONARDO, N. S. T.; GARCIA, R. DE A. B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. 1, p. 661- 672, 2015.

MENEZES, S. A. B. DE. As pessoas com deficiência chegam à Universidade: políticas públicas e as práticas para igualdade de oportunidades no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PUCRS. Anais... 2018.

MORAES, P. M. Deficiência e cuidado: implicações para as políticas públicas. O Social em Questão, ano XXII, n. 43, p. 325-348, 2019.

MOREJÓN, K. O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul. 2009 252f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão

Preto, Ribeirão Preto, 2009. NAPOLITANO, C. J.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. DE O. Acessibilidade em Pauta na Comunicação Midiática. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16, n. 1, p. 126-129, 2016.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. DA; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. Especial 2, p. 1421-1435, 2018.

OLIVEIRA, L. C.; CAVALLI, V. T.; GUIDUGLI, S. T. Política pública de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: algumas considerações sobre sua formulação. Implementação e Avanços de 1991 até 2015. Planejamento e Políticas públicas, n. 48, p. 107-147, 2017.

PEREIRA, G. M.; LIMA, I. F. Da exclusão ao acesso à educação: o papel da informação na inclusão da PcD na universidade. Informação em Pauta, Fortaleza, v. 4, n. especial, p. 152-175, nov. 2019.

PIMENTA, C. M. F. de M. Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior Universidade Federal da Bahia. 2017. 239f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador 2017.

RANGEL, A. B. Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SCHMITZ, D. DOS A.; PAVÃO, A. C. O. Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais. Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1117-1137, 2018.

SILVA, A. A. G. R. da. Políticas públicas inclusivas visando a pessoa com deficiência auditiva / surdez: consolidando direitos. 2011 98f. Dissertação (Mestrado)– Universidade do Vale do Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, São José dos Campos, 2011.

SILVA, C. de O. A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU, III. Anais... 2016.

SILVA, L. C. DA; SOUZA, V. A. DE; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista On-line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. especial 2, p. 732-747, 2018.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de Acessibilidade para a inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan.-abr., 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 48/2003. Dispor sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. 2003. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Item id=708. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 10/2007. Criação do Programa de Tutoria Especial (PTE) no âmbito da UnB. 2007. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=70 9. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Autoavaliação Institucional 2015 (Ano base 2014). Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados

pela universidade.2015a. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentos degestao/autoavaliacaoinstitucional/relatorio_autoavaliacao_2014.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Gestão 2014. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2015b Disponívelem: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/ relatoriogestao/Relatorio_Gestao_2014.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 (Ano base 2015). Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade.2016a. Disponível em:http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/ Relatorio_Autoavaliao_2015.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Gestão 2015. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2016b. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/ Relatorio_Gestao_2015.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Resolução do Decanato de Assuntos Comunitários nº 001/2016. Regulamentação do direito do acompanhante ou atendente pessoal do discente com deficiência que ocupa vaga na Casa do Estudante Universitário da UnB. 2016c. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=710. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Autoavaliação Institucional 2017 (Ano base 2016). Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados

pela universidade.2017a. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Rel atorio-de-Autoavaliacao-Institucional---2017--- FINAL.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Gestão 2016. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2017b. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/ relatoriogestao/Relatrio-de-Gesto-2016.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 (Ano base 2017). Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade.2018a. Disponível em:http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/ Plano-de-autoavaliao-2017.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. Universidade de Brasília. 2018b. Disponível em: http://www.planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791 Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB. Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB. Documento referencial para as instituições de ensino, orientando a construção da missão, princípios, fundamentos e valores que compõem a identidade institucional. 2018c. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/PPPIVersaoAprovadaConsuni.pdf.Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Gestão 2017. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2018d. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/ relatoriogestao/Relatrio-de-Gesto---2017.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Anuário Estatístico da UnB 2019 – Período de 2014 a 2018. Consolidação de informações sobre o ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão, entre outros. 2018e. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/AnuarioEstatistico2019.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (Ano base 2018). Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade. 2019a. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentos degestao/autoavaliacaoinstitucional/Relatorio_de_Autoavaliacao_Institucional_- _2018_publicado.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Gestão 2018. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2019b. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/ relatoriogestao/2018/Relatrio_de_Gesto_UnB_2018.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019. Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. 2019c. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/Resoluo_CAD_50_2019 _Poltica_de_Acessibilidade.pdf Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Relatório de Gestão 2019. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2020a.. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/images/dpl/PUB_RG2019_310820_v1_aprovadoCAD.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Guia do Calouro da UnB 2020. Brasília: UnB, 2020b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Instrução Normativa do Decanato de Pós-Graduação nº 03/2020. Estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. 2020c. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option =com_content&view=article&id=68&Itemid=755. Acesso em: 26 mar. 2021.

URBAN, A. L. P. Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2016.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. DA S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. Revista On-line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n.1, p. 146-166, 2017.

# Capítulo 10

## MÃE, ESTUDANTE E BENEFICIÁRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Camila Rafaelle Santiago Pereira [28]

**RESUMO:** O texto que aqui se apresenta consiste na publicização de parte dos resultados da dissertação de mestrado desenvolvida por esta pesquisadora sob o título "Ser mulher, mãe, estudante e beneficiária da assistência estudantil: histórias e memórias sobre a permanência das estudantes mães na Universidade de Brasília". Nas pesquisas sobre os aspectos que impactam na permanência dos estudantes no ensino superior, a responsabilidade com filhos é problematizada como um dos fatores que contribuem para a conclusão tardia do curso ou para a evasão da universidade. A partir da perspectiva teórico-metodológica da História Oral, foram realizadas seis entrevistas, entre setembro e dezembro de 2023, com estudantes-mães da Universidade de Brasília, sendo quatro beneficiárias do Programa Auxílio Creche (PACreche) e duas beneficiárias do Auxílio Creche Temporário (T-CRECHE). A partir das narrativas apresento os sentidos atribuídos às experiências vividas pelas estudantes, problematizando os discursos de naturalização da maternidade, o alongamento da adolescência por meio da democratização do ensino superior e a importância da assistência estudantil e das bolsas acadêmicas para a permanência na universidade.

---

28 Assistente Social da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS) da UnB. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9664-510X.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Permanência. Maternidade.

## 1. Introdução

A democratização do ensino superior foi acompanhada por discussões sobre a implementação de ações institucionais voltadas para a permanência e diplomação dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica[29]. Visando a redução dos índices de retenção e evasão instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010[30], que tem como público-alvo estudantes de graduação com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Além disso, o PNAES também determina as áreas de atuação: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e superdotação.

Com relação à creche, cabe destacar as constatações da pesquisa realizada, em 2018, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): 11,4% dos discentes de graduação tem filhos; 85,3% coabitam com a criança; estudantes do sexo feminino contam com menos apoio dos familiares para cuidarem dos seus filhos do que seus pares do sexo masculino. Com relação à constituição de uma rede de apoio para fins de conciliação entre a maternidade ou a paternidade com os estudos, essa pesquisa demonstrou que 65,5% dependem de familiares, 11,3% arcam com instituição

---

29 O conceito de vulnerabilidade está articulado à necessidade de apreensão da pobreza numa perspectiva que reconheça esse fenômeno como multideterminado. Portanto, a pobreza não deve ser apreendida de forma individualizada, pois está relacionada a processos sociais que produzem fragilidade, discriminação, desvantagem e exclusão social, econômica e cultural de uma parcela da população. No âmbito das políticas públicas é a partir da década de 1970 que esse conceito é difundido, possibilitando a identificação de outros elementos que, para além da renda, devem ser considerados (Tomaz, 2023). Com relação ao PNAES, o decreto estabelece que estudantes oriundos da rede pública e com renda per capita de até um salário mínimo e meio devem ser priorizados. Além do que está estabelecido, prevê que as Instituições Federais de Ensino Superior devem fixar outros requisitos.

30 Esta pesquisa foi realizada à luz do decreto porque a Lei nº 14.914, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, foi aprovada em 03/07/2024, quando a escrita dos capítulos da dissertação já havia sido concluída.

de ensino privada, 10,9% são atendidos por instituição educacional pública e 5,2% contam com creches ou outros arranjos de apoio na própria universidade.

Neste capítulo, a apreensão da realidade se dá a partir das experiências de estudantes que conciliam a maternidade com o ensino superior. A seguir, uma breve apresentação das entrevistadas[31]:

Carla, mulher parda, nascida em 07/12/2001. Tem uma filha, nascida em 18/02/2020. Em 2020 seu grupo familiar era composto pelo pai, a mãe e o irmão, mas em 2021 se reaproximou do pai da sua filha e, na data de realização da entrevista, residia com ele e com a criança. Egressa de escola pública, ingressou na UnB no 1º semestre de 2020, cursa pedagogia (noturno) e é beneficiária do PACreche.

**Edineide**, mulher preta, quilombola da Comunidade Kalunga Vão de Almas, nascida em 24/09/1993. Teve duas gestações. Na primeira, não sabia que tinha insuficiência istmocervical no colo do útero e, no sexto mês de gestação, o bebê faleceu. Na segunda teve o devido acompanhamento e repouso e sua filha nasceu em 12/10/2019. Em 2019 residia com o pai da criança, mas na data de realização da entrevista seu grupo familiar era composto por ela e pela filha. Egressa de escola pública, ingressou na UnB no 2º semestre de 2018, cursa educação do campo – linguagens, artes e literatura (regime de alternância) e é beneficiária do PACreche.

**Thaís**, mulher preta, nascida em 10/06/2001. Tem um filho, nascido em 08/10/2020. Em 2020 seu grupo familiar era composto pelo pai, a mãe e a irmã, mas na data de realização da entrevista os pais haviam se separado e o genitor não morava mais na mesma residência. Egressa de escola pública, ingressou na UnB no 2º semestre de 2019, cursa museologia (diurno) e é beneficiária do PACreche.

---

31 Cumprindo com as normas do Comitê de Ética da Universidade de Brasília a respeito da divulgação dos nomes reais de participantes de pesquisas com seres humanos, utilizei pseudônimos para designá-las.

**Andrea**, mulher parda, nascida em 21/01/2001. Tem uma filha, nascida em 19/02/2020. Em 2020 residia com a mãe e três irmãos, mas na data de realização da entrevista estava residindo com a filha. Egressa de escola pública, ingressou na UnB no 1º semestre de 2019, cursa economia (diurno) e é beneficiária do PACreche.

**Bárbara**, mulher preta, nascida em 31/01/1999. Tem um filho, nascido em 06/02/2020. Quando engravidou não residia mais com a mãe e os irmãos, mas sozinha. Na data de realização da entrevista, morava com o filho em um imóvel cedido pela avó paterna, já falecida. Egressa de escola pública, ingressou na UnB no 1º semestre de 2016, cursa psicologia (diurno) e já foi beneficiária do T-CRECHE.

**Marcela**, mulher preta, nascida em 09/09/1998. Tem um filho, nascido em 08/09/2018. Em 2018 residia com o companheiro e a sogra, mas na data de realização da entrevista estava residindo com o filho, a mãe, a irmã e a tia. Egressa de escola pública, ingressou na UnB no 2º semestre de 2018, cursa filosofia (diurno) e já foi beneficiária do T-CRECHE.

A partir das narrativas apresento os sentidos atribuídos às experiências vividas pelas estudantes, problematizando os discursos de naturalização da maternidade, o alongamento da adolescência por meio da democratização do ensino superior e a importância da assistência estudantil e das bolsas acadêmicas para a permanência na universidade.

## 2. Gravidez na adolescência e a relativização dos discursos de naturalização da maternidade

O imaginário social sobre a maternidade varia historicamente e, em muitas culturas, produz discursos sobre o perfil ideal da mulher-mãe e o momento da vida em que essa experiência torna-se apropriada, inclusive algo reforçado nas

falas de nossas narradoras. Na contemporaneidade, a maternidade é frequentemente associada ao casamento ou a relacionamentos estáveis e heterossexuais; espera-se que haja uma estabilidade financeira familiar; com relação à idade, uma mulher muito jovem não possuiria nem condições financeiras nem maturidade para exercer essa função de cuidado; todavia, se essa mulher se dedicar à carreira profissional e engravidar numa idade mais avançada, poderá ser questionada com relação à sua aptidão física para lidar com as demandas da maternidade. Articulada às expectativas com relação aos pais da criança, a idade da mãe e as condições emocionais e financeiras, está a representação da mulher que deseja essa criança, que a tem na fase adulta e em condições planejadas. Todavia, as experiências nem sempre se alinham ao imaginário social.

A primeira gestação das estudantes foi um acontecimento inesperado, não planejado e não precedido do casamento. Nesta pesquisa, as colaboradoras apresentam configurações familiares diversas: Marcela residia com o companheiro e a sogra e Edineide residia com o companheiro, mas um tempo depois do nascimento dos filhos passaram a morar em locais distintos do pai da criança; Andrea residia com a mãe e os irmãos, mas após o nascimento da sua filha buscou um outro local para morar apenas com ela; Bárbara já morava sozinha, mas com a descoberta da gravidez se mudou para uma casa maior, cedida pela avó paterna; Carla residia com os pais e, depois que sua filha fez um ano de idade, se reaproximou do pai da criança e eles passaram a morar juntos; Thaís reside com a mãe, a irmã e o filho no mesmo domicílio desde a descoberta da gravidez.

As narrativas evidenciam também que, mesmo não desejando um filho naquele momento, a aceitação ocorreu de forma processual, negando o imaginário constituído do desejo inato à todas as mulheres de serem mães, vejamos:

> Aí a gente foi fazer o teste e deu positivo. O primeiro momento foi um impacto. Fiquei... meu Deus, e agora? Aí eu tava com o pai do meu filho e a gente foi conversar e a gente contou pros nossos pais. E assim, fomos tentar aceitar, né? Foi o começo da aceitação (Thaís, informação verbal: 2023).

Nossa, foi um caos. [...] Eu já tinha saído da casa da minha mãe, né? Só que eu não tava, tipo, pronta pra isso. Então foi um baque muito pesado. E quando eu descobri já tava meio tarde também. Eu descobri que eu tava grávida com 16 semanas. Deu pra ver até o sexo. Então ele já tava bem grande. Então, pra mim, eu falei: meu Deus, como assim? [...] Foi bem difícil porque eu não tinha condição... eu lembrei que onde eu morava era um lugar que era de dois cômodos. Então era cozinha,
quarto e um banheiro, só. Então era um lugar bem insalubre pra se ter uma criança. Foi um caos (Bárbara, informação verbal: 2023).
Então... minha gestação foi um pouquinho complicada. Eu tive a primeira gestação que eu não sabia. Foi assim... descobri de repente e aí eu tive a gestação com seis meses e... é difícil um pouco falar. Eu estava no sexto mês da gestação, aí eu perdi porque eu não sabia que eu tinha a insuficiência istmocervical no colo do útero, né? E assim... a gente tem que passar por uma cirurgia. Quando eu perdi, eu já estava no curso, já estava perto pra entrar no curso. Aí eu perdi essa criança e depois dessa primeira eu falava sempre assim: eu não quero engravidar agora, eu quero estudar... Mas depois que eu tive esse primeiro, que eu passei aquele momento de mãe e tal, aí quando eu perdi eu já tive aquela vontade de engravidar de novo. Eu já queria já (Edineide, informação verbal: 2023).

Num primeiro momento eu fiquei em choque, eu fiquei desesperada. E eu fiquei meu Deus, meu Deus, meu Deus, meu Deus, meu Deus, meu Deus... muito, muito mesmo. E depois eu só aceitei e falei assim: ah! É isso. Eu sempre quis ser mãe nova mesmo, mas não tão nova. Sabe, eu sempre quis.
Você conseguiu contar pra sua mãe no início?
Não. Quando eu fui contar já estava com quase sete meses porque minha barriga não cresceu... minha barriga foi crescer com oito meses. Tipo... eu contei e aí cresceu... foi tipo isso. E eu lembro que minha mãe suspeitava porque eu tinha enjoo. Ela só suspeitava, mas ela queria que eu mesma falasse... foi isso. Eu tive vergonha também, mas eu ficava assim: ah! Vão falar tanta coisa, mas

> depois eu ignoro, sabe? Eu tive essa fase de vergonha também, mas depois eu ignorei (Andrea, informação verbal: 2023).

Simbolicamente, o crescimento da barriga de Andrea visibiliza e enuncia o corpo da adolescente gestante como um problema social, mostrando que a maternidade como algo natural pode ser relativizada. Penso que termos como "impacto", "caos", "em choque", "desesperada" e "vergonha" demonstram que a depender de quem engravida, em que idade e em que condições, o significado da gestação não é o mesmo, pois o discurso da naturalização não se aplica para as adolescentes, por exemplo. Para esse grupo, o discurso da maternidade enquanto um projeto racional se sobrepõe e está presente nas falas das estudantes quando sinalizam alguns fatores que deveriam ser priorizados antes da gestação, como estudos, mercado de trabalho e meios para proporcionar uma boa condição de vida para a criança.

No Brasil, a gravidez até os 20 anos incompletos é problematizada como "gravidez na adolescência" desde 1970, momento em que se observou o aumento da proporção de partos entre adolescentes em comparação com o total de partos, tendência que foi mantida nas duas décadas seguintes. Para esse grupo, há uma relativização da maternidade como natural, pois nesse caso a gestação é ressignificada, percebida como precoce e indesejada, como resultado de uma sexualidade juvenil excessiva que precisa ser disciplinada. Nesse sentido, a disputa pública pelo domínio da sexualidade se dá por meio desse projeto de racionalização da maternidade, onde a gravidez na adolescência seria, então, o contrapoder, a resistência à esse projeto de gestão da produção do corpo social (Nunes, 2013).

Nunes (2010) afirma que jovens de camadas mais pobres não consideram a gravidez como um problema, como algo que prejudicaria outros projetos de vida porque as oportunidades educacionais e profissionais são pouco atraentes. Diante disso, a maternidade seria esse lugar do reconhecimento, da satisfação pessoal e da valorização desse papel social tanto por elas como por seus pares. A partir da análise das narrativas, tendo a discordar da generalização de tal afirmação, principalmente quando aplicada à mulheres universitárias.

> [...] não consigo dar uma atenção muito grande pra minha filha e isso me pesa muito, só que eu tô fazendo isso pra poder colher isso no futuro. Então se eu tô passando por tudo isso agora, eu sei que um dia eu vou ser recompensada (Carla, informação verbal: 2023).
>
> [...] hoje eu sou professora, meu sonho sempre foi fazer isso (Marcela, informação verbal: 2023).
>
> [...] eu sei que é sonhar alto demais, mas eu sempre fui de sonhar alto demais. Eu quero conhecer outros países... não só conhecer pra curtir, mas eu quero estudar lá, eu quero aprender mais de economia lá, eu tenho essa sede muito grande de não ficar só aqui, sabe? [...] Eu quero mais, só que eu sei que é difícil porque eu tenho que pensar em tudo sobre a minha filha, eu tenho muita coisa pra fazer, muita coisa pra pensar (Andrea, informação verbal: 2023).

Penso que a maternidade pode ser esse lugar de reconhecimento e satisfação pessoal, mas as narrativas atribuem e compartilham outros significados da experiência de ser mulher, jovem, universitária e mãe, onde a maternidade é parte de sua identidade, mas não é capaz de defini-la por inteiro. O sentido dessa experiência não é encontrado, ele é produzido a partir das representações, do que observamos na nossa família e em outras relações, das histórias ouvidas e narradas, das nossas vivências, das imagens que criamos e das emoções associadas a essas experiências. Se representar é dar sentido, atribuir valores e significado, é também uma prática cultural que reflete a perspectiva dos grupos que as produzem (Hall, 2016). Nesse sentido, as estudantes percebem que o ensino superior pode contribuir com a ampliação de suas possibilidades com relação ao mercado de trabalho e melhoria da renda familiar. Portanto, ousam sonhar uma vida considerando a maternidade, mas para além dela e do espaço privado.

As representações são influenciadas por interesses sociais, econômicos e políticos, não são estáticas e, diante da diversidade de significados para temas variados, refletem os conflitos e tensões presentes na sociedade. Para Hall (2016), o sentido é o que demarca as semelhanças e as diferenças entre os grupos, pois

> é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem "pertencemos" –e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos. O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação social da qual fazemos parte (Hall, 2016, p. 21-22).

A gravidez na adolescência é significada a partir dos sentidos atribuídos à infância, adolescência e família, como resultado de transformações econômicas e políticas na passagem do feudalismo para o capitalismo. De acordo com Ariès (1981), a depender das relações demográficas, privilegiava-se um período da vida humana. Assim, nos séculos XVII, XIX e XX, ocuparam lugar de destaque a juventude militar, a infância e a adolescência, respectivamente. Portanto, é no século XX que os estudos começam a distinguir a infância da vida adulta, elaborando a adolescência como o período de transição entre aquelas fases da vida.

As concepções sobre sexualidade, maternidade e adolescência não são estáticas. Assim, a gravidez na adolescência é significada de formas diferentes, ora como desejável ora como um problema social e de saúde pública a depender do contexto social, cultural, político e econômico de sua elaboração (Silva, Lopes, 2022). Além disso, Barus-Michel (2005) também pontua que, se analisada sob o recorte de gênero, há diferenças:

> As meninas, gozando em geral de estatuto inferior, são frequentemente consideradas do ponto de vista de sua fisiologia, de sua capacidade reprodutiva. A puberdade, marcada pelas primeiras regras, termina a infância. Sem adolescência verdadeira, tornam-se aptas para o casamento, muitas vezes prometidas que foram antes mesmo da puberdade, e passam da autoridade de seus pais e irmãos para aquela do marido (Barus-Michel, 2005).

O sentido atribuído à gravidez na adolescência e dentro de um projeto matrimonial já foi relacionado à status social, amadurecimento e responsabilidade.

Todavia, sob a ótica da concepção moderna[32], a gravidez foi ressignificada e percebida como problemática diante da imaturidade do adolescente e da possibilidade de desvio das expectativas sociais, a exemplo da evasão escolar e das dificuldades para ingresso no mercado de trabalho (Silva; Lopes, 2022).

Percebemos, então, que a cultura se constitui a partir de práticas e condutas que permeiam a sociedade e que são significadas por meio da linguagem (sons, palavras, gestos, expressões, roupas). Nesse sentido, a cultura é de domínio simbólico e se diferencia, por meio da linguagem, daquilo que é biologicamente direcionado. Portanto, é por meio da cultura e da prática significante que a elaboração e circulação de significados ocorrem, concedendo sentido às coisas pela forma como as representamos, a exemplo das "palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos" (Hall, 2016, p. 21). As representações sociais desempenham um papel crucial na compreensão desse fenômeno, pois ajudam a decifrar os comportamentos simbólicos e a realidade social, levando em conta suas variações em diferentes contextos e marcadores como classe, gênero, raça e idade na atribuição de significados.

Quando os filhos das estudantes nasceram, duas tinham 18 anos, duas tinham 19 anos, uma tinha 20 anos e a outra 26 anos. Ainda que a maior parte das estudantes estivessem na faixa etária entre 18 e 20 anos, optei por analisar as narrativas também a partir de uma bibliografia que tivesse como foco de análise a gravidez na adolescência. Embora a idade seja um indicador útil, principalmente quando associado à formulação de políticas públicas e ao estabelecimento de parâmetros para o delineamento do público-alvo, há outras marcas da adolescência que a sociedade destaca para significá-la e que justificam a pertinência da escolha por uma bibliografia com esse recorte.

---

32 Como as representações não são desprovidas de relativismo cultural (Hall, 2016), essa afirmação se dá a partir dos valores da sociedade não-indígena, pois no contexto dos povos indígenas tanto a gravidez como a adolescência não possuem sentido equivalente à que foi apresentada.

## 3. Alongamento da adolescência, democratização do ensino superior e permanência

De acordo com Barus-Michel (2005), na cultura ocidental contemporânea, o adolescente é uma invenção recente, pois o século XX é conhecido como o século da adolescência, onde passamos de uma época sem adolescência para uma época onde essa fase passa a ser desejada, onde se quer chegar nela e permanecer por um bom tempo. A interpretação sobre essa fase de desenvolvimento corresponde às representações que uma sociedade elabora e, o que se espera dos adolescentes, é que na fase adulta sejam capazes de autonomia e participação na vida social em termos de produção e reprodução. Portanto, a adolescência é uma fase transitória e preparatória para a vida adulta, em que devemos dar conta de atender nossas necessidades com independência e autonomia, assumindo outras funções no âmbito cívico, profissional e familiar. Assim, a responsabilidade por si e pelos demais é atributo e critério de maturidade na vida adulta.

De acordo com Ozella (2002, p. 22)

> A adolescência refere-se a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico e da necessidade de justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e de preparo para a vida adulta.

Esse discurso se constitui sob um claro recorte de classe e raça, pois é principalmente nas camadas médias e altas que se observa a extensão do tempo de preparo para a vida adulta. Como o trabalho é um dos atributos dessa fase, o alongamento da adolescência também se dá pelos estudos, pois uma maior qualificação proporcionaria melhores condições de disputa no mercado de trabalho (Nunes, 2013). Portanto, para além do recorte de idade, a definição da adolescência se dá a partir de realidades sociais e da constituição de significados.

No Brasil, o pagamento de pensão alimentícia para maiores de idade é um exemplo prático de extensão do tempo de preparo para a vida adulta. De acordo com Pádua (2023), a lei prevê que, ao completar 18 anos, a pessoa tem condições plenas de prover seu próprio sustento. Dessa forma, quando os filhos possuem meios próprios para subsistência, esse auxílio pode ser finalizado. Cabe destacar que essa regra não é absoluta porque tanto a doutrina como a jurisprudência entendem que a capacidade de se manter não tem relação direta com a idade. Assim, essa obrigação pode se manter até os 24 anos ou até a conclusão do ensino superior.

Pádua (2023) aponta que essa idade foi estabelecida em analogia à Lei do Imposto de Renda, que determina que o contribuinte deve declarar os dependentes até tal idade. Contudo, ainda que a idade de 24 anos seja adotada pela jurisprudência, a lei não fixa uma idade limite e a pensão pode ultrapassar esse tempo, perdurando enquanto houver a necessidade do filho e a possibilidade econômica do credor, que normalmente é o pai. Considerando Barus-Michel, Ozella, Nunes e Pádua, é possível afirmar que diante de um mercado de trabalho mais competitivo e exigente, a extensão da adolescência se dá tanto pelo prolongamento da obrigação alimentar como pela continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio.

Na condição de estudantes de baixa renda e provenientes de escolas públicas, é a possibilidade de ingresso numa universidade gratuita que faz com que muitos jovens projetem a continuidade dos estudos de forma desarticulada à obrigatoriedade do trabalho remunerado para o pagamento de mensalidades em instituições privadas. Todavia, como a gestação antecipa a entrada na fase adulta, uma fase onde se espera que sejamos responsáveis por nós mesmos e financeiramente independentes, identifica-se que a renda proveniente de estágio, iniciação científica, projeto de extensão, residência ou de programas de assistência estudantil são almejadas porque significam independência financeira com relação aos pais, ainda que parcialmente.

> [Quando deixo minha filha na casa da avó] sempre levo lanchinho [...] Eu sinto mal de chegar e só deixar lá... porque a avó é cuidar. Porque é nossa

> responsabilidade de mãe cuidar. Aí sempre tem uma gratificaçãozinha que a gente dá. Não é que eu paguei fulano para ficar com minha filha, mas é para a gente também ajudar porque a gente vê que precisa (Edineide, informação verbal: 2023).

> [O auxílio socioeconômico] entra no início do mês. Então geralmente eu faço uma compra no mercado, compro umas frutas, levo um pacote de arroz pra minha mãe e sempre tento ajudar, mas às vezes realmente não tem como eu ajudar tanto, né? (Bárbara, informação verbal: 2023).
>
> E assim, é tão constrangedor a gente ter que pedir para os nossos pais uma coisa que, assim… é nosso filho e a gente que tem que custear. Por que eu tenho que pedir? É tanto que meu pai me ajudava até um tempo atrás, porque eu mesma falei: pai, não preciso mais de ajuda, porque agora eu comecei a receber o auxílio da UnB, então não preciso mais que o senhor me ajude (Carla, informação verbal: 2023).
>
> Hoje eu tenho uma renda maior porque eu recebo socioeconômico e PIBEX, né? [...] Então hoje tem mais um pouquinho, mil e pouquinho que eu recebo e aí eu coloco em casa (Marcela, informação verbal: 2023).
>
> Porque lá em casa eu não pago conta, fica pra minha mãe. O que eu faço é ajudar, às vezes, ali com a internet, mas energia e água... Mercado também é ela. Ai, é mais isso mesmo. O meu [auxílio socioeconômico e auxílio creche] é mais pra gastar com o meu filho (Thaís, informação verbal: 2023).

De acordo com Vargas e Paula (2013), a possibilidade ou não da continuidade dos estudos também tem a ver com a relação que o estudante estabelece com o trabalho, pois ao mesmo tempo que a inserção no mercado de trabalho pode dificultar a escolarização e prolongar o tempo até a obtenção da diplomação, em alguns casos a ausência dele pode impedir a escolarização. Assim, essa incompatibilidade entre estudo e trabalho está presente nas narrativas, evidenciando a importância das ações de assistência estudantil, de bolsas acadêmicas e estágios remunerados para a permanência (Vargas; Paula, 2013).

> Eu posso agora deixar de estudar e trabalhar numa loja e ficar para sempre presa nisso. E para mim é foda porque eu sempre tive esse exemplo dentro de casa. E não é porque a minha mãe e minha avó não quiseram estudar, é porque elas não puderam estudar. Era elas estudarem e a gente ficar com fome. Tanto que eu e minha prima fomos as primeiras a entrarem na universidade da nossa família. E isso foram coisas que me fizeram muito querer ser professora e ter a minha profissão. Então, não ver uma possibilidade de realizar um sonho que eu sempre tive desde criança foi um dos meus maiores medos quando eu estava grávida (Marcela, informação verbal: 2023).
>
> Eu sou muito grata. A UnB me ajuda muito com esses auxílios. Eu acho que se não tivesse eu já tinha desistido e ido trabalhar de telemarketing (Bárbara, informação verbal: 2023).

Falar sobre a relação entre estudo e trabalho não é desconsiderar a interferência de outros elementos na permanência, a exemplo da falta de afinidade com o curso, dificuldades com a metodologia de ensino de alguns professores, questões relativas à trajetória na educação básica, dentre outras tantas complexidades que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Todavia, com relação às estudantes-mães, é preciso considerar que o trabalho doméstico e de cuidado já fazem parte da rotina e absorvem boa parte do tempo e energia. Assim, a conciliação entre estudo, cuidado, trabalho doméstico e trabalho remunerado pode atuar como mais um complicador para a permanência e conclusão do curso.

Isso se dá porque, ainda que o estudo seja percebido como uma das poucas possibilidades de mobilidade social, pode se tornar menos importante frente à necessidade de sobrevivência, situação que coloca o trabalho como central. Neste cenário, a estudante precisaria escolher entre o trabalho ou o estudo, dedicando a um deles a maior parte do seu tempo uma vez que a conciliação entre eles não se dá de forma harmônica, mas pelo que é preciso priorizar naquele momento. Conciliar o estudo a uma forma de sobrevivência aumenta as chances de uma trajetória acadêmica com retenção ou evasão [33](Vargas; Paula, 2013).

---

33 O documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação. De acordo com o MEC, a evasão é a situação em que o estudante abandona o curso, seja por não renovar a matrícula

Ainda que as estudantes desta pesquisa não façam parte das classes média e alta, a continuidade dos estudos se torna uma possibilidade diante da ampliação das vagas em universidades públicas, da implementação da política de cotas e de ações visando a permanência, a exemplo da assistência estudantil. Além disso, há o incentivo e apoio da família:

> Meus irmãos, minha tia, todos já tinham participado [do LEdoC], né? E aí a gente sempre ouvia falar muito do curso, que era bom. Aí quando ia terminando [o ensino médio], a gente já pensava em fazer a prova do vestibular pra gente passar também e ingressar. Eu tenho dois irmãos já formados e eu e minhas duas irmãs também estamos aqui (Edineide, informação verbal: 2023).
>
> [Quando eu engravidei, pensei que poderia] deixar de estudar, trabalhar numa loja e ficar para sempre presa nisso, mas para mim é foda porque eu sempre tive esse exemplo dentro de casa. E não é porque a minha mãe e minha avó não quiseram estudar, é porque elas não puderam estudar. Era elas estudarem e a gente ficar com fome. Tanto que eu e minha prima fomos as primeiras a entrarem na universidade da nossa família (Marcela, informação verbal: 2023).

> Quando eu descobri que existia alguma faculdade que eu podia entrar sem precisar pagar... nossa! Eu falei assim: ai Deus, chegou a minha hora, chegou a minha vez. Então o meu ensino médio e fundamental foi todo estudando para o PAS, sabe?
>
> Ela [a mãe] foi a pessoa que pagou o PAS pra mim. Ela e minha tia, que é a irmã dela, me ajudaram muito, sabe? Apoiaram meus sonhos (Andrea, informação verbal: 2023).

As subjetividades das narradoras e o ato individual das palavras ajudam a delinear uma subjetividade mais ampla, revelando possibilidades que por vezes não estão expressas (Portelli, 1996). Ainda que as estudantes não tenham evadido, a evasão ou a retenção ainda se apresentam como possibilidades para elas

ou por formalizar o desligamento. A retenção é a situação em que, após o tempo previsto de conclusão do curso, o estudante permanece ativo na instituição.

e várias outras estudantes. Na trajetória acadêmica, que tem como exigência a conciliação entre o ensino superior e a função de cuidado, pode haver um aumento do número de trancamentos, do tempo que ela levará para a conclusão do curso, bem como dificuldades para participar de algumas atividades ou de se manter no curso noturno, por exemplo.

## 4. Considerações finais

Como um dos atributos da vida adulta é o trabalho, observa-se que nas classes médias e altas há o alongamento da adolescência por meio dos estudos, entendido como um diferencial que pode proporcionar melhores condições de disputa no mercado de trabalho. Quanto às estudantes desta pesquisa, percebe-se que ao mesmo tempo que a maternidade antecipa a entrada na vida adulta, é a democratização do ensino superior que propicia o alongamento da adolescência por meio dos estudos. Com relação às bolsas acadêmicas, estágios remunerados e programas de assistência estudantil, contribuem para a permanência na universidade e para o cumprimento, ainda que parcial, de um dos atributos da vida adulta: ser financeiramente independente.

As narrativas mobilizam uma historiografia que se vincula ao campo de estudos das relações de gênero, se inserindo num discurso histórico mais amplo e no campo das disputas de memória e produção de cultura, com a instituição de outros imaginários sobre as mulheres e os lugares ocupados por elas. Certamente, as experiências dessas estudantes desafiam as expectativas que são estabelecidas para as mulheres-mães: a da priorização da maternidade ao invés dos estudos e de uma carreira profissional. Ao invés da priorização, as narrativas apontam para a busca da conciliação entre a função de cuidado e os estudos, o que não quer dizer que a rotina diária não seja condicionada e organizada de forma a atender as necessidades dos filhos para, depois disso, se dedicar aos estudos, muitas vezes num horário que deveria ser de descanso.

Refletir sobre políticas de permanência voltadas para estudantes com filhos não é simples, mas não fazê-lo é reiterar as práticas sociais que, historicamen-

te, reconduzem as mulheres ao espaço privado e ao desempenho do trabalho reprodutivo não remunerado. Nesse sentido, cabe à universidade a revisão de práticas institucionais que reiteram a desigualdade de gênero para, a partir disso, implementar ações e normativos visando o suporte institucional para essas estudantes, a exemplo dos exercícios domiciliares, priorização na matrícula e adaptação de alguns espaços. Caso contrário, práticas excludentes no interior do sistema de ensino não deixarão de se fazer presentes.

# Referências

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: Enciclopédia Einaudi, ed. portuguesa, v. 5: Antropos-Homen. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p. 296 – 332, 1985. Disponível em: https://www.academia.edu/8360428/BACZKO_B_Imagina%C3%A7%C3%A3o_social. Acesso em: 05 fev. 2024.

BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. Entre sofrimento e violência: a produção social da adolescência. Simpósio Internacional do Adolescente, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=ms-c0000000082005000100018&script=sci_ arttext. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRÊTAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva; JARDIM, Dulcilene Pereira; AGUIAR JUNIOR, Wagner de; OLIVEIRA, José Rodrigo de. Aspectos da sexualidade na adolescência. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/frXq7n-3jXMmhzSmJqRWPwnL/. Acesso em: 01 abr. 2024.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo; JEZINE, Edineide. Fatores que influenciam na permanência de alunos em instituições de Ensino Superior: um estudo piloto. In: Anais do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/Br. Direito à Educação Superior Pública no contexto da crise brasileira, Brasília: Editora UnB, 2017. v. 1. p. 1-23. Disponível em: http://plone.ufpb.br/nepes/contents/documentos/trabalhos-publicados-em-anais/fatores-que-influenciam-na-permanencia-de-alunos-em-instituicoes-superiores-estudo-piloto-na-ufpb.pdf. Acesso em: 01. jun. 2024.

COSTA, Jennefer Luana dos Santos; WALL, Marilene Loewen; PAIXÃO, Tatiane Taiz da; SILVA, Marcus Vinicius da Rocha Santos. Desafios da maternidade no período acadêmico: revisão integrativa. Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/6226. Acesso em: 02. Jun. 2024.

DIAS, Nayara Cristina Brito. A Conciliação da Maternidade e da Vida Acadêmica: uma Contribuição da Gestão Pública no Combate à Retenção Universitária. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

EVANGELISTA, Marcela Boni. História oral e gênero: possibilidades e desafios teóricos e procedimentais. Oralidades: revista de história oral, ano 8, n. 13, 2014, p. 19-36. Disponível em: https://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/oralidades13.pdf Acesso em: 02 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

A hipótese repressiva. In: História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições graal, 1988.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista educação e realidade, n. 22, v. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 08 ago. 2023

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer como pensar. São Paulo: Contexto, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História oral testemunhal, memória oral e memória escrita e outros assuntos: entrevista. História Agora, n. 9, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/22496813. Acesso em: 02 jan. 2024.

Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. Oralidades: revista de história oral, ano 2, n. 3, 2008, p. 141-152. Disponível em: https://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%203.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

MENDES, Maíra Tavares. Mães na universidade: trabalho reprodutivo e estratégias de permanência. Revista Feminismos, Salvador, v. 8, n. 3, p. 149-163, Set/Dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/38982. Acesso em: 31 mar. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: Jesús Arriaga García de Andoaín y otros. (Org.). ICLABES. Primera Conferencia

Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madri: E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8762. Acesso em: 30 jun. 2022.

NUNES, Silvia Alexim. Problematizando a gravidez na adolescência. Revista Epos, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2010000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2024.

Maternidade na adolescência e biopoder. Revista Epos, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2024.
OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p. 16-24, 2002.

PÁDUA, Liana Costa. Pensão alimentícia para maiores de idade. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 8, p. 255–272, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.10830. Acesso em: 25 mai. 2024.

PORTELLI, Alessandro. Ensaios de história oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
História oral e poder. Mnemosine, v.6, n.2, p.2-13, 2010.
A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Revista tempo, v.1, n.2, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SILVA, Kathleen dos Santos; LOPES, Zaira de Andrade. Representações sociais sobre a gravidez na adolescência nos estudos da psicologia. Conhecimento e diversidade, v. 14, n. 34, 2022. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/9473.
Acesso em: 11 abr. 2024.

TAPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera. Coleção parentalidade e psicanálise. In: Daniela Taperman, Thais Garrafa, Vera Iaconelli (Org.). Parentalidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-10, 2022.

THOMPSON, Edward Palmer. Mesa, você existe? In: THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, p. 13-17, 1981.

O termo ausente: experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, p. 180-200, 1981.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1590. Acesso em: 1 jun. 2024.

VENDRAMINI, Célia Regina. (2004). Experiência humana e coletividade em Thompson. Esboços: Histórias Em Contextos Globais, n. 12, p. 25–36, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344. Acesso em: 05 mai. 2024.

# Capítulo 11

## MONITORAMENTO ACADÊMICO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Flávia Alves da Silva [34]

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto da pesquisa intitulada "Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília - realidade e perspectivas" que discute os fatores que interferem na permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade. A pesquisa é de base qualitativa e de estudo de caso, realizada com estudantes residentes na Casa do Estudante Universitário da UnB - CEU, e investiga, sob a ótica dos estudantes, os fatores que interferem em sua permanência na Universidade. Avalia ainda a importância da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES para garantir com que os estudantes que chegam com nova "bagagem" no universo acadêmico superior tenham oportunidade de concluir com êxito seu curso. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram questionários e dinâmica de grupo por meio da Técnica de Grupo Nominal - TGN. As informações do questionário possibilitaram identificar dados pessoais e acadêmicos dos estudantes. A dinâmica ocorreu com seis jovens em situação de

34 Pedagoga da Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Mestre em Educação pela UnB. Especialista em Gestão e Orientação Educacional. Membra do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em História e Historiografia do Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0988-8304 E-mail: flaviaalves1@gmail.com U

vulnerabilidade socioeconômica, residentes na CEU. A análise se deu a partir da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e dos fundamentos teóricos de Bourdieu (2002), Zago (2006), Portes (2011 e 2019), dentre outros, por meio dos relatos dos estudantes e do esforço em traduzir suas percepções sobre a permanência na Universidade. Foi possível inferir que diferentes processos de exclusão ocorrem na vivência acadêmica e demandam novos e diferentes desafios à permanência e diplomação em cursos superiores. Sem a pretensão de apontar soluções "acabadas" para os problemas dimensionados durante a pesquisa e a prática profissional, apresenta-se como produto técnico a proposta de programa de monitoramento acadêmico para o público específico da assistência estudantil na UnB. Considera-se para tanto o perfil dos demandantes aos programas, os fatores que têm interferido na permanência dos mesmos na Universidade e os motivos que os levam a necessitarem de mais tempo vinculados aos programas. Acredita-se que o referido programa atuará no sentido de prevenir as situações que geram extrapolação de tempo nos programas e na Universidade, bem como estabelecerá a ideia de atuação em rede para dar conta das situações já instaladas e que tem levado à processos de retenção e evasão.

**Palavras-chave:** ensino superior. assistência estudantil. vulnerabilidade socioeconômica; permanência; monitoramento acadêmico.

## 1. Introdução

Abordar a questão da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas Universidades perpassa por um estudo da Política Nacional de Assistência Estudantil. A referida Política surge num contexto de democratização do ensino superior e de inclusão de um novo perfil de estudante no mundo universitário, perfil este de estudantes pobres, que até então, ficavam à margem do ensino superior público.

O presente trabalho, ao problematizar a questão da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de

Brasília – UnB, apresenta como proposição a elaboração de estratégias de monitoramento acadêmico, por acreditar que tais estratégias podem se constituir em um dos elementos chave na garantia da permanência e na minimização dos índices de retenção e evasão.

Compreende-se que a permanência e, por conseguinte, a diplomação, necessita ser garantida de forma mais igualitária, democrática e com qualidade. Neste sentido, a temática tem a perspectiva de contribuir para a diminuição dos casos de evasão e retenção e melhorar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Destarte, com a proposição de ações de intervenção, em especial, o monitoramento acadêmico, busca-se contribuir com o suporte necessário para que os estudantes demandantes de uma política integral de assistência estudantil consigam ter condições mais igualitárias de permanência e possam avançar na direção da diplomação.

Entende-se ainda, para fins deste estudo, que, ao se referir à permanência, pontua-se a necessidade de considerar a complexidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e as diferenças a que estão sujeitos os educandos. Nesse sentido, existem princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, dentre eles a Constituição aponta a "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola" (Brasil, 1988, art. 206). Segundo Bourdieu (2003), a permanência na educação superior pressupõe condições preexistentes, em especial, o qual intitula de capital cultural que é adquirido ao longo da trajetória de vida e que não se adquire de um momento para outro. Assim, as possibilidades de ingressar na educação superior é fruto do resultado de uma seleção que se exerce em toda essa trajetória e que varia de acordo com a origem social de cada sujeito. Por isso, a importância da existência de políticas públicas que viabilizem condições de equidade para que os estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possam permanecer e concluir a graduação de forma mais igualitária e democrática.

Cabe destacar que a presente pesquisa se propõe a conhecer mais de perto os fatores que interferem na permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade e põem em risco sua formação acadêmica. Propõem-se ainda

compreender a percepção dos estudantes quanto à efetividade da política de assistência estudantil, partindo do pressuposto que é necessário (re) conhecer a realidade posta, para então propor mudanças ou contribuir com a construção de uma nova realidade, que neste caso seria a proposição de estratégias para o monitoramento acadêmico.

O resultado almejado com esta pesquisa é desenvolver um produto técnico, uma proposta concreta para o referido monitoramento acadêmico, capaz de contribuir com a permanência, em condições mais igualitárias dos estudantes supracitados e que pertencem a uma parcela, historicamente excluída, das oportunidades sociais e culturais.

O interesse pelo tema proposto surgiu da necessidade, enquanto Pedagoga lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS, que compõe o Decanato de Assuntos Comunitários - DAC da UnB, e uma das responsáveis pelo monitoramento e análise do tempo de permanência dos participantes dos programas de assistência estudantil, de desenvolver ações que possibilitem condições mais igualitárias de permanência e diplomação dos estudantes participantes e, dessa maneira, contribuir para a minimização dos índices de retenção e evasão na UnB. A referida função tem sido desenvolvida desde 2010, na DDS. Tal experiência favorece a compreensão e aproximação do fenômeno estudado à medida que analiso a realidade posicionando-me como mulher de origem pobre, oriunda de escola pública, e que não teve oportunidade de ingressar na universidade pública, tendo que trabalhar no período diurno e estudar no período noturno para prover meus estudos, fato que reforçou ainda mais a determinação e empenho em valorizar a educação pública e lutar pela garantia de sua existência e pela qualidade e excelência dos serviços e do ensino ofertados.

Deparar-me diariamente com as situações enfrentadas pelos estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para permanecer na UnB, inquietou-me e me fez refletir sobre os casos trazidos cotidianamente por estudantes que estão prestes, ou já extrapolaram, o limite de tempo nos programas da assistência e nos colocam na posição de intervir pela garantia de sua permanência para conseguirem ficar na Universidade, mesmo diante das limitações impostas pelos prazos e situação financeira precarizada, deve-se encarar o desafio que

precisa ser vencido e a maneira que se tem tentado resolver os casos, enquanto equipe técnica, é agir na promoção de ações que possam prevenir os casos de retenção e consequentemente de evasão dos referidos discentes. Para pensar as ações, faz-se necessário conhecer os fatores que interferem na permanência e fazer o monitoramento/acompanhamento dos estudantes, proporcionando-lhes o suporte necessário para sua permanência, até a conclusão da graduação.

No bojo destas e de outras questões é preciso ainda considerar como, jovens em condição de extrema vulnerabilidade, irão se situar ao sair da Universidade e ter que "encarar" as disputas do mercado de trabalho, tal desafio pode inclusive retardar cada vez mais sua saída da universidade. Estudos como o de Carvalho (2014, p. 94) sinalizam para os desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional e afirma que é necessário "superar a visão dominante que acaba responsabilizando os jovens e os adultos inseridos ou não no trabalho, pela sua própria condição, ao invés de se criar políticas que efetivamente ampliem as oportunidades de educação e de trabalho". O mesmo estudo chama atenção para:

> O caráter imediatista, superficial e seletivo das ações de apoio às escolhas dos jovens e adultos nas escolas ou no trabalho, não possibilita o autoconhecimento e o conhecimento da realidade, com isso, eles não conseguem analisar os determinantes de ordem econômica, política, social, educacional etc. de suas escolhas e decisões. O resultado desse processo pode- se prever: o sofrimento e a frustração desses jovens e adultos, gerados – no caso da escola – pela pressão de ter que fazer esta escolha por um curso superior, num contexto em que se associam os desgastes, que não são poucos, provocados pela seletividade do vestibular e por outras forças sociais que atuam nesse momento (como a pressão dos pais, por exemplo) (CARVALHO, 2014, p. 95).

Tal análise nos coloca de frente a potenciais fatores que levam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a processos de retenção e evasão no âmbito do ensino superior. Aprofundar esse contexto é importante e, mesmo não sendo o foco central da presente pesquisa, não pode passar despercebido no processo de análise do fenômeno pesquisado.

Cabe ainda destacar que, no âmbito da política de incentivo à permanência e diplomação no ensino superior dos estudantes de baixa renda, tem-se o Decreto nº 7.234/2010 que, disciplinando o PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil, contempla a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública com o intuito de expandir as condições de diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação presencial, ofertados pelas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

## 2. Monitoramento acadêmico: uma proposta de intervenção

Pensar a permanência no ensino superior dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é trazer à tona uma série de questões que se relacionam, diretamente, com a forma com que nossas políticas públicas são pensadas e executadas. Observa-se que, muitas vezes, ao serem estruturadas de cima para baixo tais políticas se afastam do cerne das questões sociais e invisibilizam problemas que são raízes de uma série de agravos que atingem a sociedade.

A presença de discentes de baixa renda na universidade se coloca nesse contexto, uma vez que, a política, ao favorecer o acesso, precisa estabelecer mecanismos que garantam o alcance da diplomação sem que as ameaças da retenção e/ou da evasão possam interromper o processo de formação destes sujeitos e afastá-los de um espaço conquistado, dando-lhes a responsabilidade isolada da culpa pelo fracasso.

Faz-se necessário compreender que o início da vida acadêmica é também o assumir de novas demandas. Com isso, se evidencia que muitos desafios se apresentam no âmbito do universo acadêmico, que vão desde a chegada em um novo e complexo espaço que exige autonomia e uma gama de (pré) conceitos que muitos não trazem na "bagagem", até a garantia de condições objetivas para se manter na universidade, tais como alimentação, moradia, transporte, material didático pedagógico, instrumentos para o desenvolvimento das dis-

ciplinas, entre outros. Garantir a permanência para estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica é, portanto, desafiador para aqueles que fazem a gestão da educação pública superior no Brasil.

De acordo com Gomes (2009) a permanência bem sucedida vai além do suprimento de condições mínimas de sobrevivência, como alimentação e transporte. É preciso criar condições para o aprendizado de uma segunda língua, para a construção de instrumentais, para elaboração de planos de estudos, para a participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em congressos e demais eventos acadêmicos. É preciso criar mecanismos que permitam aos estudantes pobres viverem a vida universitária.

Ao problematizar os motivos que levam os estudantes a solicitarem mais tempo de permanência nos programas da assistência estudantil e os fatores que interferem na mesma, pretende-se identificar e avaliar a relação destes com fenômenos internos e externos ao ambiente acadêmico. Para tanto, evidencia-se o papel relevante dos referidos programas para garantir a permanência e diplomação de estudantes em situação de vulnerabilidade social e propor, como estratégia de intervenção, um programa de monitoramento acadêmico, que visa antecipar-se às demandas crescentes de solicitação de tempo de permanência de forma preventiva e atuar nos casos que já enfrentam o problema da extrapolação de tempo.

É notória a necessidade de construir um aparato para o atendimento aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica presentes nas universidades públicas que possa atender às suas demandas, para além das necessidades materiais.

Nesse cenário evidencia-se o quanto ainda é necessário avançar na gestão dos programas da assistência estudantil para que esta possa assumir papel fundamental na garantia do direito à educação superior. O incentivo à estruturação de uma rede interna, dentre outros, apresenta-se como proposição no sentido de articular os atores que compõem a vida universitária.

## 2.1. Caminhos e Contexto do Monitoramento Acadêmico

> Às ciências sociais apresenta-se o desafio metodológico de vincular dialeticamente procedimentos capazes de compreender os fenômenos em investigação na sua articulação com as relações sociais, tanto com as que circunscrevem os fenômenos de maneira mais próxima, quanto com as capitalistas mais gerais (VIANA, 2015, p.05).

À pesquisa, como produto social, compete apresentar o cenário, revelar os desafios e sugerir alternativas frente à realidade revelada no processo. Foi com essa visão de pesquisa que se chegou à proposta de um produto técnico, concepção desse produto passa pela descrição das ações envolvidas no problema pesquisado e analisado pela pesquisa, que se refere a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior.

O caminho que levou a construção do produto técnico passou por reflexões e avaliações iniciais no âmbito da Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS - e culminou na constituição de um grupo de trabalho que envolveu representantes do Decanato de Assuntos Comunitários - DAC, da DDS e de estudantes participantes dos programas da assistência estudantis, processo que ocorreu de forma concomitante com a presente pesquisa.

Tal construção teve início a partir do aumento da demanda das solicitações de análise do tempo de permanência nos programas e dos questionamentos feitos pelos estudantes acerca das regras para contagem do referido tempo. Esse contexto culminou na realização da I Conferência sobre Assistência Estudantil da UnB, realizada em dezembro de 2019, que, dentre as propostas apresentadas nos grupos de discussão, destaca-se, no âmbito do acompanhamento/permanência:

**Quadro 1 – Principais propostas da I Conferência sobre Assistência Estudantil da UnB em relação ao acompahamento/pereâcência (Brasília – 2019)**

| PROPOSTAS NO ÂMBITO DO ACOMPANHAMENTO/PERMANÊNCIA | |
|---|---|
| **a)** | Criação e oferta de disciplinas de apoio aos estudantes com dificuldades acadêmicas |
| **b)** | Retomada da função do professor orientador para acompanhamento dos estudantes- disciplina de orientação, contemplada na carga horária do docente |
| **c)** | Aproximação com as coordenações de curso e articulação com o fórum de coordenadores |
| **d)** | Coordenação acadêmica para estudantes indígenas, com retomada da tutoria específica para este grupo sob supervisão de um professor, e ampliação do número de cursos disponibilizados para estes |
| **e)** | Pesquisa referente aos principais obstáculos para permanência |
| **f)** | Ações de orientação profissional e sobre mudanças de curso |
| **g)** | Flexibilização curricular no primeiro ano de curso - Regras de permanência na assistência estudantil com validade após o primeiro ano na Universidade |
| **h)** | Ações de preparação para finalização da graduação |
| **i)** | Participação mais efetiva do DEG no debate sobre permanência de estudantes da assistência estudantil |
| **j)** | Desenvolvimento de projetos de extensão pelos técnicos da UnB, tirando sobrecarga dos professores |
| **k)** | Constituição de comissão, formada por professores, técnicos e estudantes, para acompanhamento de discentes em risco de desligamento |
| **l)** | Aprovação de resoluções dos programas de assistência estudantil e conferir à DDS autonomia para deferir exceções de ampliação do tempo de permanência e na matrícula no mínimo de créditos |

*Fonte: elaboração própria, com base nas informações da I Conferência de Assistência Estudantil da UnB (2019)*

Tais proposições estão sendo a base no processo de redefinição dos normativos da DDS, bem como subsidiaram a elaboração do presente produto. Este é também baseado nos resultados trazidos por esta pesquisa quanto ao perfil dos participantes dos programas da assistência estudantil na UnB, das percepções dos estudantes quanto aos fatores que interferem em sua permanência e dos principais motivos que resultam nas solicitações de prorrogação de prazo.

## 2.2. Monitoramento Acadêmico: muito além de uma demanda acadêmica, uma necessidade para garantia da permanência e diplomação.

O conhecimento emerge apenas por meio da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si. De acordo com Paulo Freire (1996) o conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se

conhece como também o conhecedor. O conhecimento é algo a ser construído na coletividade, pelo qual o movimento da ação – reflexão é tido como fundamental. Sua pedagogia se caracteriza por ser dialógica e dialética, defendendo uma Pedagogia que liberte os marginalizados de sua condição de explorado e alienado, para que estes possam se comunicar, agir e pensar.

Assim, pode-se afirmar, que o conhecimento é sem dúvida o principal instrumento de trabalho em qualquer área de atuação, pois permite que o profissional tenha uma real dimensão das diversas possibilidades de intervenção/ação. Nesse caso, o trabalho da equipe de Pedagogia na DDS, composta por duas pedagogas lotadas no campus Darcy Ribeiro, se propõe a realizar atividades que contribuam para a melhoria das condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, participantes dos programas da Assistência Estudantil na UnB. Dessa forma, a realização desse trabalho exige competência técnico-operativa e cooperativa, onde o conjunto de habilidades técnicas e de conhecimento permitirá aos profissionais a definição dos instrumentos e ações a serem desenvolvidas.

Para tanto, são necessárias a participação e a colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo de atendimento ao público demandante dos programas da assistência estudantil para que seja assegurado a contribuição de cada área de formação existente: pedagogas, técnicas em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais e todos da equipe administrativa, na oferta de um atendimento multiprofissional e integral aos discentes.

Neste sentido, se propõe promover um programa de monitoramento acadêmico para o público da assistência estudantil, com intuito de possibilitar melhores condições de permanência e que favoreçam a diplomação, por meio da realização de ações de caráter preventivo da situação de evasão e/ou retenção, bem como focadas na atenção às situações já instaladas (tempo já extrapolado).

Nesta concepção de monitoramento acadêmico pretende-se extrapolar a análise restrita de revisão do tempo de permanência, da qual não se conseguiu avançar até então, para alcançar uma estratégia onde, os discentes, vinculados aos programas da assistência estudantil, possam participar, informar-se, pro-

por ações, prevenindo os casos que resultam em retenção e evasão do referido público da Universidade.

Ressalta-se que, há pelo menos seis anos, tem-se discutido e proposto ações, projetos, estratégias e atividades acerca do que tem sido chamado, atualmente, de Monitoramento Acadêmico na Diretoria de Desenvolvimento Social. A proposta de se promover tal monitoramento partiu, inicialmente, da equipe de pedagogas, sempre com a participação, direta ou indireta, dos demais profissionais das equipes técnica e administrativa e das coordenações e direção da DDS.

Destaca-se ainda que não cabe apenas à referida diretoria, no âmbito da UnB, a responsabilidade isolada de propor e desenvolver ações que favoreçam condições de permanência mais justas para o público da assistência.

Tal proposta vem acontecendo em um momento favorável de participação multiprofissional de toda equipe técnica, gestão da DDS, representação estudantil e de envolvimento de outras diretorias (via conferência). As diferentes situações trazidas pelos estudantes diariamente, demandam dos profissionais constantes reflexões acerca dos instrumentos e das normativas a serem utilizados. Trata-se de uma escolha que deve ser ponderada, de modo que o indivíduo não seja penalizado quanto ao acesso dos seus direitos, quaisquer que sejam, nem muito menos culpabilizado, o que reforçaria a lógica da exclusão social.

Cabe destacar que o processo de acompanhamento acadêmico na DDS tem sido desenvolvido, até então, baseado num instrumental elaborado em 2018 e seguido pela equipe até 2019. O referido instrumental se constitui uma proposta de apoio ao estudante desde o seu ingresso nos programas até a conclusão do curso, com objetivo de contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão e colaborar com êxito em sua diplomação. Para tanto, propunha-se que as ações deveriam ocorrer a partir das necessidades e dificuldades identificadas tanto pelos profissionais da DDS quanto pelos próprios estudantes.

No instrumental constavam as regras sobre o tempo de permanência nos programas da assistência estudantil, estas foram estabelecidas utilizando-se do tempo "regular" de cada curso, acrescido de dois semestres letivos. A decisão sobre o tempo regular consta na Ata da centésima septuagésima nona reunião da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC), realizada em 26/06/2017. Nas

análises de cada caso deveriam ser levadas em consideração as especificidades de cada discente, tais como: pessoas com deficiência comprovadas pelo PPNE; problemas graves de saúde passíveis de trancamento geral justificado; questões psicossociais graves, como violência doméstica, rompimento de vínculos, entre outros e estudantes prováveis formandos. Podendo o tempo de permanência nos programas ser estendido de acordo com a situação analisada. Avalia-se que tais análises, pela dimensão subjetiva que predominava, geravam divergências frente a uma mesma situação.

A depender de cada caso, o profissional responsável pela análise poderia requerer um plano de estudos, a ser elaborado com a participação do discente e do coordenador do seu curso, com todas as informações que contribuíssem para esclarecer a situação acadêmica do estudante. O profissional responsável pelo atendimento deveria elaborar um parecer técnico/relatório ou despacho contendo todas as informações necessárias sobre o processo e solicitar os encaminhamentos cabíveis.

O acompanhamento acadêmico deveria ser realizado conforme dois tipos de ações a serem desenvolvidas no âmbito da DDS:

I) Análise preventiva – visava identificar, logo no início do curso, aqueles estudantes que, por algum motivo, não estavam conseguindo se manter no fluxo e/ou obter êxito nas disciplinas cursadas. Esse atendimento deveria ocorrer de forma preventiva a fim de que o estudante recebesse as orientações acerca de seu rendimento para que não chegasse ao final do curso com necessidade de prorrogação de prazo;

II) Análise de extensão do prazo de permanência nos programas – neste caso, havia previsão de dois tipos de atendimentos: a) quando o próprio estudante solicita sua prorrogação na assistência e b) quando os profissionais da DDS identificam que o estudante estava próximo a extrapolar seu prazo (ou já haviam ultrapassado) e orientavam para que solicitassem prorrogação. Em ambos os casos o estudante interessado realizava solicitação via processo no SEI.

Durante o período de vigência do instrumental (2018-2019) a ação predominante foi a II (extensão de prazo). Nesse caso o estudante já tinha ultrapassado, ou estava prestes a ultrapassar o limite máximo de permanência e

solicitava extensão do prazo. Assim, o acompanhamento limitou-se a essa ação, sem conseguir desenvolver ações preventivas.

A síntese acima revela um modelo de atuação/ação que já não correspondia à realidade e necessidade dos estudantes e não estava pautada nos normativos vigentes.

A proposta do Programa de Monitoramento Acadêmico surge no bojo da necessidade de redefinição da estratégia até então adotada de Acompanhamento Acadêmico e de responder às demandas crescentes de atendimento aos estudantes.

Desse modo, o Programa de Monitoramento Acadêmico se estruturará a partir dos seguintes eixos:

1. Formação de Rede Interna
2. Estruturação de Dados e Fluxos de Informação
3. Atendimento aos Estudantes

### 2.2.1. Formação de Rede Interna de Monitoramento Acadêmico para articulação entre Coordenações de cursos, DEG e DASU

Ao pensar a articulação de rede em torno das demandas da assistência estudantil na UnB acredita-se que é possível potencializar recursos e serviços tendo em vista a demanda específica do público da assistência. A proposta é articular as ações do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) com o Decanato de Graduação (DEG) e, por conseguinte, com as Coordenações de Curso. Entende-se que tais parcerias poderão contribuir com a resolução dos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem dos estudantes, minimizando as dificuldades de cunho acadêmico. No âmbito do próprio DAC a aproximação com a Diretora de Atenção à Saúde Universitária (DASU), e Diretoria de Acessibilidade (DACES) e a Diretoria da DIversidade (DIV), atualmente Secretaria de Direitos Humanos, são o suporte necessário e indispensável para

tratar as questões das mais variadas dimensões que atingem os estudantes, como as apontadas pelos participantes desta pesquisa que mencionaram a necessidade de acesso a serviços que os auxiliem nas questões psicológicas, acadêmicas e de ordem social.

### 2.2.1.1. Etapas do processo de articulação da Rede:

A) Articulação com as Coordenações de Curso – tem como finalidade pensar formas de prevenção da retenção e evasão para os estudantes da assistência estudantil e contribuir para o desempenho acadêmico. Como estratégia para alcançar tal articulação serão realizados:

i) Levantamento dos cursos com maior índice de solicitações de prorrogação de tempo de permanência, mudança de curso e dupla habilitação, que podem resultar em retenção e evasão para os estudantes da assistência;

ii) Contato com as coordenações dos cursos via SEI e posterior realização de reuniões durante o semestre;

B) Articulação com o DEG - tendo em vista que o referido decanato possui como proposta a busca da otimização do tempo e da qualidade no atendimento das demandas apresentadas pela comunidade discente, considerando a diversidade do corpo estudantil, e a necessidade de acompanhamento e apoio aos estudantes, o programa de monitoramento se propõe:

i). Discutir as ações desenvolvidas na DDS e no DEG na intenção de buscar pontos convergentes e viabilizar parcerias;

ii). Pautar a necessidade de viabilizar, junto aos projetos desenvolvidos pelo DEG, a prioridade às demandas dos estudantes da assistência estudantil (monitoria, tutoria, estágio, mobilidade).

C) Articulação com DASU, DIV e DACES - as referidas diretorias do DAC são (co) responsáveis por promover melhores condições de permanência aos estudantes em suas especificidades e que, faz-se necessário que o referido decanato atue, cada vez mais, de forma integrada para garantir o alcance do

objetivo maior que é a diplomação dos estudantes, propomos, por meio do programa de monitoramento acadêmico:

i). Construir um fluxo de atendimento integrado otimizando as funcionalidades do Sistema Integrado de Gestão (SIG).

ii). Encontros sistemáticos para alinhamento do atendimento

## 2.2.1.2. Estruturação de Dados e Fluxo de Informações

A produção de dados e a construção de indicadores são a base para a execução da política de assistência estudantil e para as ações de avaliação e planejamento. Para tanto, no programa de monitoramento acadêmico se prevê:

A) Criação de sistema de monitoramento com hierarquias de acesso que permita geração de relatórios e disparo de alertas para estudantes, coordenações de cursos e DEG via CPD e Criação de instrumento de registro no Google Formulários.

B) Implementação do instrumento de registro no Google Formulários para registro e controle das informações e geração de dados, já que esta pesquisa revelou inconsistência em algumas informações para elaboração e análise de dados e a necessidade de se pensar em mecanismos que atendam as demandas dos estudantes do próprio trabalho da DDS, visto que a assistência estudantil não é ofertada apenas em um campus da UnB. O referido formulário possibilitará, não apenas a padronização dos dados e informações, mas também facilitará a geração de indicadores para a gestão e avaliação dos programas da assistência e o atendimento das demandas dos discentes.

## 2.2.1.3. Atendimento aos Estudantes

Considerando que o objetivo principal da DDS é promover assistência estudantil como direito de cidadania a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de programas, projetos e ações de incentivo

à permanência e conclusão do ensino superior com sucesso, investir na melhoria do atendimento aos estudantes é, portanto, essencial para se promover a atenção integral com vistas a permanência e diplomação e promover a participação estudantil, possibilitando uma gestão compartilhada na qual haja a corresponsabilização de todos os envolvidos nas tomadas de decisões. Neste sentido, propõe-se:

## A) Acolhimento Acadêmico aos estudantes da assistência estudantil

De acordo com Coelho (2010), o acolhimento envolve toda a equipe, de maneira multiprofissional, promovendo assistência direta ao usuário do serviço, por meio de saberes e práticas complementares.

Desse modo, o acolhimento acadêmico consiste numa escuta qualificada aos estudantes participantes dos programas da assistência estudantil para que compreendam a dinâmica de gestão dos programas e dos processos de trabalho, favorecendo a participação do estudante nos processos de tomada de decisão bem como minimizando os problemas de comunicação da DDS com o seu público. O referido acolhimento favorece ainda a avaliação do trabalho e dos processos desenvolvidos pela DDS oportunizando as mudanças necessárias. Busca-se favorecer ações que possibilitem ao estudante uma visão geral da assistência estudantil e de sua base normativa e oportunizar momentos de encontro e de envolvimento dos estudantes participantes dos programas nos debates sobre permanência e diplomação. Ações prioritárias:

i) Produção de Material Informativo dos Programas da Assistência e dos serviços disponíveis na Universidade

ii) Realização de Encontros e Vivências com os estudantes ingressantes nos programas da assistência estudantil.

## B) Atendimento Sociopsicopedagógico da DDS

Consiste na atenção multiprofissional dispensada aos estudantes vinculados aos programas da assistência estudantil que demandem atendimento frente a situações que envolvem questões: socioeconômicas, de saúde mental e acadêmicas. O atendimento sociopsicopedagógico é, portanto, uma escuta qualificada capaz de identificar as demandas e encaminhar as situações à rede de atenção, seja no âmbito da própria universidade ou fora dela. Ações a serem desenvolvidas são:

i) Identificação dos estudantes que apresentam as demandas relacionadas ao tempo de permanência nos programas;

ii) Convocação dos estudantes para realização da escuta e orientações;

iii) Encaminhamento dos estudantes a rede de atenção, conforme a demanda apresentada.

## 2.3. Ações por Eixo

**Quadro 2 – Síntese dos Eixos/Ações**

| EIXOS | AÇÃO |
|---|---|
| **1. Formação de rede interna de monitoramento para articulação entre coordenações de cursos, DEG e DASU- DAC.** | Articulação com as Coordenações de Curso,<br>Articulação com o DEG,<br>Articulação com DASU, DIV e PPNE |
| **2. Estruturação de dados e fluxo de informações** | Criação de sistema de monitoramento com hierarquias de acesso que permita geração de relatórios e disparo de alertas para estudantes, coordenações de cursos e DEG via CPD.<br>• Implementação de instrumento de registro no Google Formulários. |
| **3. Atendimento aos estudantes** | Acolhimento Acadêmico aos estudantes da assistência estudantil.<br>Produção e divulgação de material informativo<br>Realização de Encontros e vivências<br>Atendimento Sociopsicopedagógico da DDS<br>Identificação dos estudantes que apresentam as demandas relacionadas ao tempo de permanência nos programas;<br>Convocação dos estudantes para realização da escuta e orientações;<br>Encaminhamento dos estudantes a rede de atenção, conforme a demanda apresentada. |

*Fonte: elaborado pela autora, 2019.*

Após evidenciar os principais motivos que levam os estudantes a solicitarem prorrogação de prazo de participação nos programas e analisar a percepção dos mesmos quanto aos fatores que interferem na permanência, percebe-se que estudar essa população para entender as transformações nas demandas, assim como a mudança do perfil dos estudantes das instituições de ensino superior, representa uma necessidade para as pesquisas que tratam das políticas educacionais.

Sem a pretensão de apontar soluções prontas e acabadas para os problemas dimensionados, a contribuição desse estudo se traduz numa proposta de monitoramento acadêmico para o público específico da assistência estudantil e pode contribuir com ações e estratégias que favoreçam melhores condições

de permanência para este público. O objetivo maior é proporcionar uma vida acadêmica que atenda às necessidades dos discentes e possa promover sua diplomação dentro do tempo "regular" do cada curso.

Tem-se clareza que avançar em processos tão complexos e com causas muito além do que a Universidade pode dar conta de responder, aumenta o desafio de quem faz a gestão universitária e de quem, como nós, atua no cotidiano de estudantes que chegam à Universidade projetando nesta toda a expectativa de transformação de vida.

Envolver vários atores, projetar metas alcançáveis, ouvir os estudantes, traduzir suas percepções, investir na produção de conhecimento sobre as questões que emergem no bojo da assistência estudantil e, sobretudo, atuar de forma comprometida tendo por base um projeto de educação inclusiva e transformadora da realidade, deve ser nossa missão na condição de servidores públicos na educação superior.

A intenção com essa reflexão sobre os desafios da permanência no ensino superior é favorecer interseções entre as diversas áreas existentes na Universidade e fazer valer a concepção de instituição acolhedora da diferença e integradora de saberes e práticas em prol das mudanças sociais.

**Quadro 3 - Fluxo de Execução do Monitoramento Acadêmico 2020**

| EIXOS | | AÇÃO |
|---|---|---|
| **1.** | **FORMAÇÃO DE REDE INTERNA** | 1.1 ARTICULAÇÃO COM AS COORDENAÇÕES DE CURSO<br>1.2 ARTICULAÇÃO COM O DEG<br>1.3 ARTICULAÇÃO COM DASU, DIV E PPNE |
| **2.** | **ESTRUTURAÇÃO DE DADOS/FLUXO DE INFORMAÇÕES** | 2.1 CRIAÇÃO DE SISTEMA DE MONITORAMENTO<br>2.2 IMPLEMENTAÇÃO DE INSTRUMENTO DE REGISTRO |
| **3.** | **ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES** | 3.1 ACOLHIMENTO ACADÊMICO<br>3.2 ATENDIMENTO SOCIOPSICOPEDAGÓGICO DA DDS |

*Fonte: elaborado pela autora, 2019.*

## 3. Considerações finais

Ao analisar os fatores que interferem na permanência dos estudantes participantes dos programas de assistência estudantil da UnB nos aproximamos de uma realidade que se revela imersa em uma gama de questões que envolvem dimensões objetivas e subjetivas destes sujeitos, a necessidade de revisitar as estratégias de gestão, ensino e aprendizagem no âmbito acadêmico e, por fim, elementos conjunturais da estrutura sócio-política brasileira.

A Universidade Pública tem se desafiado a olhar de frente os novos atores que passam a compor o cenário universitário – o jovem pobre, preto, da periferia do Brasil, de aldeias indígenas, mulheres com direitos violados, meninos e meninas vítimas de homofobia, transfobia e toda forma de discriminação - estes ocupam a Universidade, entrando pela porta da frente e resistem frente aos desafios para permanecer, exigindo com isso posição e elaboração de mecanismos capazes de garantir-lhes o direito de permanecer e diplomar-se.

Diante das dificuldades impostas no âmbito externo e interno para se manter no universo acadêmico cremos ser possível desenvolver ações capazes de articular esforços que alcancem as demandas destes estudantes, foi esta a motivação da presente pesquisa.

Para dar conta dos objetivos propostos inicialmente nesta pesquisa fez-se a opção por uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica a aplicação da Técnica de Grupo Nominal – TGN e, com isso, conseguimos alcançar dimensões importantes para a compreensão do fenômeno pesquisado. A percepção dos estudantes foi valorizada e as ações propostas retratam uma vontade política da DDS em mudar para avançar na atenção aos estudantes atendidos por seus programas, fato percebido em face ao contato permanente mantido com o lócus de pesquisa, onde conseguiu-se inferir os passos já dados no sentido de estruturar uma proposta de monitoramento acadêmico.

A opção por um referencial teórico, baseado em autores que pautam a questão da educação de forma crítica e propositiva, foi decisiva para a construção do caminho seguido e das propostas elaboradas. Cabe ainda destacar que:

> Uma prática educativa, quando realizada numa perspectiva transformadora, pode abrir espaços necessários para que sejam refletidas as causas e efeitos de dinâmicas e fatos sociais e pode se constituir em espaço para que os sujeitos percebam que são agentes históricos em diferentes processos e contextos, portanto, capazes de constituir um fazer diferente e de tornar-se um ser crítico e propositivo (FONSECA, 2011, p. 36).

A reflexão acima nos conduz a pensar sobre a importância de uma prática educativa que transforme os sujeitos e os envolva em processos reflexivos. O que vale para discentes, docentes, técnicos e gestão. Como observou-se na presente pesquisa, o enfrentamento dos fatores que interferem na permanência passa por essa visão e prática articulada, ainda mais urgente, no cenário atual onde a democracia é ameaçada e a produção de conhecimento secundarizada.

Como são vários os motivos que interferem na permanência desses estudantes pode-se também concluir que não existe uma única explicação que possa justificar as condições de permanência, pois alguns fatores estão relacionados diretamente a instituição e outros externos à esta, que vão desde dificuldades socioeconômicas até questões de caráter subjetivo. Um destes motivos relacionam-se a necessidade de participação dos estudantes. Cabe à universidade rever processos e abrir o diálogo com os estudantes. Ao apontarem que não se sentem partes da gestão dos recursos do PNAES estão também apontando que querem participar, querem opinar e serem ouvidos. Os espaços instituídos temos, falta darmos vida a esses espaços, abrindo-se para o novo.

De acordo com Libâneo (2006) a escola é um espaço complexo imerso numa cultura organizacional e seu funcionamento é fruto das relações estabelecidas entre os sujeitos que dela pertencem. Tal funcionamento pode e deve ser modificado por estes sujeitos, que vão discutir, avaliar e planejar rumo à um propósito que responda aos interesses da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente e discente. Esses fatores contribuem para a construção do projeto pedagógico. Com isso, fica claro que não se deve negar que a escola possui a sua cultura, mas ela é também um lugar de mediação entre as diferentes culturas.

Libâneo (2006) reitera ainda que há um conceito pré-estabelecido de que a educação escolar deve ajudar a formar sujeitos cultos e dignos. Ela é dita como a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista, da dignidade, da emancipação de muitos sujeitos, que por vezes são os primeiros da família a chegar no "banco de escola", e continua sendo vista como o caminho para igualdade e inclusão social, pois deveria propiciar aos alunos conhecimento, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir. Como dizem Caldas e Picanço (2019, p.101) "é fundamental conhecer a realidade em que se atua e só se faz isto com a parceria de muitas mãos, vozes e olhares. Não há onisciência na gestão pública, muito menos onipotência".

As contribuições de Carvalho (2014) ajudam na compreensão deste contexto à medida que evidenciam que:

> (...) cresce a contradição de uma sociedade que, de um lado, exige dos jovens e adultos a capacidade de tomar sempre a melhor decisão e, de outro, se mostra cada vez menos capaz de proporcionar a eles uma educação que viabilize a construção de escolhas realistas e conscientes, na opção por uma profissão ou ocupação. Não se quer com isso afirmar que há apenas uma escolha ou a escolha certa, ao contrário, sabemos que toda escolha é socialmente produzida e, portanto, tem que estar referida às condições concretas (CARVALHO, 2014, p. 95).

Os apontamentos trazidos pelos autores acima possibilitaram o aprofundamento da discussão deste trabalho, evidenciando a importância de se conhecer o perfil do público que se pretende atender, suas demandas e percepções, os obstáculos postos pelo cotidiano de trabalho dos profissionais que acolhem o público da assistência e os fatores que interferem na permanência para, diante disso, propor intervenções significativas e que de fato possam contribuir para resolver, ou ao menos, amenizar os problemas identificados.

É importante destacar que dentre os fatores que interferem na permanência dos estudantes, de acordo com suas percepções, não foi apontado a necessidade

de extensão do prazo, mas a necessidade de ações que favoreçam melhores condições de permanência, tais como serviços e apoio aos discentes. Fato reforçado pela análise dos formulários de solicitação, que revelou um quantitativo de aproximadamente 5% (em 2019) de discentes que solicitaram prorrogação de tempo nos programas.

As constatações nos revelam que não é a extensão de tempo nos programas da assistência estudantil que resolverá os fatores que interferem na permanência dos discentes. Se o tempo que eles dispõem como beneficiários dos programas não vier acompanhado de estratégias, serviços de apoio e monitoramento, não será a prorrogação deste tempo que garantirá sua permanência e diplomação.

Ao retomarmos os objetivos propostos na pesquisa identificamos que foi possível analisar a questão da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, participantes dos programas de assistência estudantil da UnB, e inferir que o fenômeno da permanência é multifacetado e apresenta-se como desafio à Universidade, provocando sua (re) organização.

No que tange aos objetivos específicos estabelecidos inicialmente, o levantamento do perfil dos estudantes foi realizado e apontou para a existência de múltiplas vulnerabilidades e para a exigência de se pensar a atuação da assistência estudantil de forma articulada com outras áreas no âmbito da universidade.

Ao se propor identificar, na percepção dos estudantes, os fatores que favorecem e os que dificultam a permanência na UnB como um dos objetivos relevantes da pesquisa, constatou-se que a garantia da participação dos estudantes nos processos de tomadas de decisão sobre a política da assistência estudantil é um fator importante para favorecer processos de pertencimentos.

No que tange a verificação dos principais motivos de extrapolação do tempo de permanência nos programas da assistência estudantil da UnB, evidenciou-se que a necessidade de mais tempo está em função da conclusão do curso ou de dupla habilitação. Isto significa que o tempo definido como regra tem se aproximado da necessidade dos estudantes, que tem extrapolado de 01 a 02 semestres, tempo considerável razoável se analisarmos a condição de vulnerabilidade destes estudantes.

Ao considerarmos o perfil dos demandantes, que se apresenta em constante transformação, identificamos estudantes cada vez mais vulneráveis, o que resulta em uma demanda reprimida cada vez maior no acesso aos programas da assistência estudantil. Os dados do processo seletivo da DDS em 2019 revelam que a maioria destes demandantes eram calouros, com idade entre 20-24 anos, com renda per capta proveniente de programas sociais e ou de natureza precária. O único programa que ainda não tem demanda reprimida é o bolsa alimentação (acesso gratuito ao restaurante universitário), pois para os demais programas houve uma demanda reprimida de 70% em 2018, ou seja, apenas 30% dos estudantes inscritos conseguiram vaga. Em 2º/2017 o processo seletivo foi concluído com 908 inscritos e, em 2°/2018, o número de inscritos aumentou em 119%, ficando em 1996 inscrições. Já em 1°/2019 foram 2000 estudantes que pleitearam acesso aos programas. Diante disso, a cada semestre fica mais difícil garantir apoio financeiro e ou vaga na casa do estudante, o que reforça a proposta de investir em ações para além das bolsas.

A proposição de ações de monitoramento acadêmico que auxilie a DDS na execução da política de assistência estudantil na UnB, surge como produto técnico desta pesquisa e se traduz na necessidade de acolher e apoiar os estudantes nas demandas referentes às variadas questões apresentadas no decorrer da pesquisa, que vão além de necessidades socioeconômicas.

Recomenda-se, para futuras investigações, estudos que favoreçam uma amostragem mais significativa dos estudantes vinculados aos programas da assistência estudantil na perspectiva de dimensionar se o consenso do grupo inicial (da Casa do Estudante) se aproxima do consenso que pode ser construído com estudantes vinculados a outros programas. Para tanto a aplicação do questionário e da dinâmica da TGN seria uma estratégia viável e poderia favorecer tal resultado.

# Referências

ABREU, Edna Maria Coimbra de. A Assistência ao estudante no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação. São Luis, 2012, 294 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2016.

ARAÚJO, Fabrícia Silva de; BEZERRA, Juliane Cristina Bispo. Tendências da Política de Assistência ao Estudante no contexto da Reforma Universitária brasileira. Jornada Internacional de Políticas Públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI, 3, 2007, São Luís. Anais, São Luís: PGPP. Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/cff899684c7ef 149b573Fabr%C3%ADcia%20Silva%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf. Acesso em 13/05/2018. ARROYO, M. Currículo. Território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em:<https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf> Acesso em: dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.).

Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003. O poder simbólico. Alges – Portugal: Difel, 1989. Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: A miséria do mundo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Controladoria Geral da União. Relatório Consolidado PNAES. Brasília, DF, 2017.

Lei Federal no 12.711, de 29 agosto 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Constituição Federal, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>.

Decreto nº7. 234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.92, n. 232, p. 516-541, set/dez, 2011.

CALDAS, A. R.; PICANÇO, D. C. L. Os desafios da construção da gestão participativa na universidade. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 81-102, mai. /jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/v35n75/1984-0411-er-35-75-0081.pdf.

CÂMARA, C. M. F.et al. Apoio ao estudante de ensino superior: uma perspectiva biocêntrica e transdisciplinar. Eixo 6. Projetos e experiências transformadoras para uma cidadania planetária (educação, saúde, economia, cultura, gestão etc.) Anais da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária Fortaleza/ Ceará/Brasil - 24 a 27 de maio de 2016.

CANÇADO, T. C. L.; SOUZA, R. S.; CARDOSO, C. B. S. Trabalhando o conceito de vulnerabilidade Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, São Paulo: ABEP, 2014. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2019.

CARVALHO, O. F. Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. Trabalho & Educação (UFMG) , v. 23, p. 77-92, 2014.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e Mistos/ John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.
DELBECQ, A.L; VAN de VEN, A.H. Group Techniques for Program planning. A Guide to Nominal and Delphi Process. Boston: Scot, Foresman and company, 1975.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.223-1.245, out. /dez. 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, Uwe. Uma Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004. FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Regimento Interno. 2001. Andifes (Coord.) Disponível em: http://www.andifes.org.br/forum- nacional-de-pro-reitores-de-assuntos-comunitarios-e--estudantis-fonaprace/ Acesso em: dez. 2019.

FONAPRACE/ANDIFES. IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 10 out. 2016. Disponível em: <http://201.57.207.35/fonaprace/wp-content/uploads/2016/08/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf>.

FONAPRACE/ANDIFES. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais - 2018. Andifes. (Coord.). Uberlândia: UFU, maio de 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico--dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

FONSECA, Simone Farias. Formação Sócio Política da Universidade Popular (UNIPOP): Fundamentos e contribuições da educação popular na formação de lideranças sociais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Belém: 2011, 126p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA FILICE, Renísia C. Tecendo redes antirracistas. 2017. I Congresso Internacional em Direitos Humanos e Cidadania. Mesa IV Gênero e Raça e as Lutas Decoloniais dos Direitos Humanos e seus Desafios no Brasil e na América Latina. 2017

GARRIDO Edleusa Nery; MERCURI Elizabeth Nogueira Gomes da Silva A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a09v17n1.pdf Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008. GOMES, Nilma Lino. Para além de bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais, o contexto Pós – DURBAN. São Carlos: UdUFSCar, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. Revista Estudos de Psicologia 2002, 7(2), 299-309.

IBGE (2019). Síntese de Indicadores Sociais 2019. Acesso em: 14/02/2019 Disponível em: https://goo.gl/Njqjg8.

IMPERATORI, Thais. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Acesso em: 14/12/2019 Disponível em: https://goo.gl/o1TqRV.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica n. 27. Rio de Janeiro: IBGE; 2019 [acesso em 14 dez. 2019]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/ populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/ sinteseindicsociais2019/ SIS_2019.pdf jul./sep.1993.

KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. São Paulo;

EDUSP, 1980.KERLINGER, F. N. Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceitual 9º reimpressão São Paulo Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 2003 346 p

KIPNIS B. Elementos do Processo de Pesquisa. Brasília, 2003.
LIBÂNEO, José Carlos. DIDÁTICA. Ed. Cortez Impresso no Brasil – São Paulo – SP outubro de 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. – 8. ed. – [ 3. Reimp.]. - São Paulo: Atlas, 2019.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: Similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez.2016 DOI: http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893 http://seer.uece.br/redufor ISSN: 2448-3583

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, MULLER, Pierre e SUREL, Yves; A. Análise das Políticas Públicas. [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. – Pelotas: Educat, 2002.

MWAYILA, Tshiyembe. O Estado Pós – Colonial. Factor de Insegurança em África. Edição: Pedago, maio de 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa- Características, Usos e Possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, São Paulo V.1 nº 3, 2° sem/1996. PORTES, Écio Antonio, SOUSA, Letícia: O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público, 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf> Acesso em: 16 de abr. 2019.

PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.92, n. 232, p. 516-541, set/dez, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 20/05/18.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. 14. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, A. M. G. Escola e Trabalho: Analise da percepção dos professores sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na prática docente. Brasília: UnB, 2006.

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. SANTOS, G. L. Ciências, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental. Brasília: UnB, 2005

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas Coletânea. Volume 1. Brasília:Enap, 2007. Disponível: http://www.enap.gov.br/documents/586010/601525/160425_coletanea_pp_v1.pdf/ee7a8ffe-d904-441f-a897-c4a2252a2f23. Acesso: 18/08/2018.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2009.
SILVA, L. D. da; POLENZ, T. Orientação educacional e profissional na realidade cotidiana da universidade. In: KULLMANN, G. G. et al. (Org.). Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008, v. 1. p. 175-191.

SILVA, S. K.; PRESTES, E. M. DA T. Igualdade de gênero no ensino superior: avanços e desafios. Revista Temas em Educação, v. 27, n. 2, p. 191-209, 14 dez. 2018.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. S. (Org.) Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Sandra Elisa Réquia et al. Promoção de orientação e acolhimento discente. In: KULLMANN, Geila Gonçalves et al. (Org.). Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008, v. 1. p. 121 - 127. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.;

CATANI, A. (Orgs.). Pierre UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/> . Acesso em: 06 jun. 2018.

UnB. Decanato de Graduação (DEG). Brasília, 2018b. Disponível em: <http://www.deg.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=65 8>. Acesso em: 06 jun. 2018.

UnB. Relatório de Gestão Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 e 2017. Brasília, Junho de 2018.

UnB. Resolução da Reitoria Nº 0144 de 2012. Institui, no âmbito da Universidade de Brasília, o Orçamento Participativo referente aos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (OP-PNAES). Brasília, 2012.

Relatório de Gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social. Brasília, DF, 2017.
VENTURINI, ANNA CAROLINA. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. VIANA, Nildo. A pesquisa em representações cotidianas. Editora: Chiado editora Lançado em: Jul. 27, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WELLER, W. Pfaff, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

YIN, R. K. Estudo de caso, planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2001.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, V. 11 n ° 32, maio/ago. 2006.

# Capítulo 12

## A IMPORTÂNCIA DO PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CAMADAS POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Luana Chaves Martins[35]

**RESUMO:** Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, intitulada "Formação de professores das camadas populares na Universidade: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica", que teve por objetivo principal, a partir das articulações da Psicanálise com a Educação, investigar se a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente seus futuros pedagogos no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica quando estes se tornarem professores. Os resultados desta pesquisa indicam que a UnB propicia vivências que possibilitam uma formação auto participada que instiga seus futuros pedagogos a buscarem atuar de forma crítica e implicados politicamente em seu ambiente de trabalho.

**Palavras-chaves:** formação de professores. psicanálise. subjetivação política. inclusão social.

---

35 Pedagoga, graduada pela UnB. Especialista em Docência Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional (UnB). Mestre em Educação pela UnB. Doutoranda em Educação pela UnB. Servidora pública da UnB, lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social. Membra do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em História e Historiografia do Brasil. https://orcid.org/0009-0005-8575-8359. E-mail luanachaves@unb.br.

# 1. Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, intitulada "Formação de professores das camadas populares na universidade: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica", que teve por objetivo refletir, a partir de uma abordagem qualitativa à luz de uma leitura psicanalítica, se a formação em nível superior em pedagogia da Universidade de Brasília – UnB é capaz de subjetivar politicamente seus futuros pedagogos no intuito de minimizar, quando estes se tornarem professores, a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica.

O recorte utilizado para este artigo foi a análise do percurso educativo de estudantes de Pedagogia da UnB em vulnerabilidade socioeconômica, no intuito de investigar se vivenciaram experiências em seu processo de formação na universidade que contribuíram para que se transformassem em sujeitos implicados politicamente com o coletivo e não somente engajados em seus interesses individuais.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito estudantes cursando a partir do 5º semestre do curso de Pedagogia contemplados pelos programas da assistência estudantil da UnB. A partir da análise de conteúdo, foram criadas cinco categorias de análise, todavia, apenas duas serão abordadas neste artigo: a categoria "Eu professor e professor coletivo em formação", que está relacionada às contradições entre teoria e prática da formação, a relação professor e aluno e as possíveis experiências que contribuem para que os futuros professores se subjetivem politicamente; e a categoria "Inclusão pela (des)igualdade", que trata-se de como os futuros pedagogos se veem atuando com seus futuros alunos socioeconomicamente vulneráveis.

Como resultados, a pesquisa revelou que a formação da Universidade de Brasília propicia vivências que possibilitam uma formação auto participada que instiga seus futuros pedagogos a buscarem atuar de forma crítica e implicados politicamente em seu ambiente de trabalho.

## 2. Os sujeitos e contexto de pesquisa

*A palavra escapa ao que fala.*
*(Speller, 2004)*

A partir do conteúdo presente nas entrevistas realizadas, foram organizadas as informações gerais dos estudantes no intuito de realizar uma breve apresentação deles. Segue a seguir um quadro síntese com essas informações:

| DADOS DEMOGRÁFICOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **INICIAIS** | **EDUCAÇÃO BÁSICA** | **IDADE** | **RAÇA** | **FORMA DE INGRESSO** | **SISTEMA** | **ESTADO DE ORIGEM** | **RESIDÊNCIA** | **PROGRAMAS DA ASSISTÊNCIA** |
| A.A.R | Pública | 49 | Parda | Portador de diploma superior | Universal | Januária - MG | São Sebastião - DF | PBP - MEC e RU |
| A.F.C | Pública | 40 | Preta | ENEM | Universal | Floriano - PI | Paranoá - DF | PBP - MEC e RU |
| D.O.S | Pública | 22 | Parda | ENEM | Universal | Taguatinga - DF | Recanto das Emas - DF | PBP - MEC e RU |
| K.P.S.J | Pública | 23 | Parda | Vestibular | Universal | Ceilândia - DF | Recanto das Emas - DF | PBP - MEC e RU |
| L.C.A | Pública | 21 | Parda | Vestibular | Universal | Taguatinga - DF | Ceilândia - DF | PBP - MEC e RU |
| L.S.J | Pública | 21 | Parda | Vestibular | Universal | São Domingues - GO | Valparaíso - GO | PBP - MEC e RU |
| L.S.T | Pública | 20 | Parda | PAS | Universal | Ceilândia - DF | Águas Lindas - GO | PBP - MEC e RU |
| M.N.M | Privada (bolsista) | 30 | Parda | Vestibular | Universal | Valparaíso - GO | Taguatinga - DF | PBP - MEC e RU |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima nos traz algumas informações relevantes sobre nossos sujeitos de pesquisa. Foram oito alunos entrevistados, sendo seis mulheres e dois homens. Possuem idades entre 20 e 49 anos, alguns são de origem de fora do Distrito Federal (DF) e todos residem em regiões administrativas fora de Brasília. O ingresso na universidade ocorreu por meio da Seleção de Portador de Diploma Superior, Vestibular Tradicional, Exame Nacional do Ensino Médio e Programa de Avaliação Seriada. Nenhum estudante se submeteu ao sistema de cotas no processo de seleção e todos são participantes da assistência estudantil, sendo contemplados com os Programas Bolsa Permanência do MEC e Bolsa Alimentação.

A partir da análise de conteúdo, calcada por Bardin (2011), foram criadas cinco categorias de análise, todavia, apenas duas serão abordadas neste artigo: a categoria "Eu professora e professor coletivo em formação", que está relacionada

às contradições entre teoria e prática da formação, a relação professor e aluno e as possíveis experiências que contribuem para que os futuros professores se subjetivem politicamente; e a categoria "Inclusão pela (des)igualdade", que trata-se de como os futuros pedagogos se veem atuando com seus futuros alunos socioeconomicamente vulneráveis. Por fim, foram realizadas as inferências e interpretações, respaldadas pelo referencial teórico da psicanálise.

Os nomes dos sujeitos entrevistados foram preservados em anonimato com suas iniciais e, para a exposição de suas narrativas, foram escolhidos pseudônimos literários para uma maior proximidade com os sujeitos e suas histórias de vida. Procuramos relacionar as características dos alunos entrevistados com personagens fictícios baseados em histórias reais da autora Tracy Chevalier, que escreve romances épicos, misturando ficção com grandes feitos da História, como revoluções, guerras, lutas sociais. Todos os personagens escolhidos são de

origem familiar humilde e de presença marcante em suas histórias. Essa escolha se deu pela paixão da pesquisadora pelos livros da autora norte-americana e pelo encantamento do enredo de suas histórias bem elaboradas. Segue abaixo uma breve apresentação de nossos personagens entrevistados:

**M.N.M – Nicolas Des Innocents, do livro "A dama e o unicórnio" (Século XV):** Nicolas é um artista encarregado de desenhar tapeçarias representando cenas de batalhas sangrentas para a Corte, todavia, consegue convencer seu patrono a mudar o tema original da obra para abordar aquilo que deseja: os cinco sentidos. Sedutor e malicioso, deseja não apenas concluir sua arte, mas, também, seduzir e conquistar a filha do dono da encomenda. M.N.M, com seu aparente jeitinho maroto, se assemelha a esse protagonista na medida em que deseja explorar todas as áreas que a pedagogia possa oferecer e se aventura na informática, na gastronomia, aulas particulares, entre outras áreas.

**A.F.C – Aliènor Chapelle, do livro "A dama e o unicórnio" (Século XV):**

Aliènor é uma moça simpática, bondosa e, acima de tudo, corajosa e trabalhadora. Começou a trabalhar muito cedo para contribuir no sustento da família. Aparentemente, A.F.C tem um pouquinho dessa personagem, preci-

sou entrar no mundo do trabalho ainda muito jovem para ajudar sua família e demonstra ser uma pessoa bondosa, disposta a se doar por onde atuar profissionalmente.

**L.S.J – Ella Turner, do livro "O azul da virgem" (Século XVI):**

Após sonhos inquietantes e sem explicação acerca de seu passado, Ella passa a realizar uma busca incessante sobre seus antepassados, no intuito de entender o porquê de seus pesadelos e acaba descobrindo segredos incríveis e faz as pazes com seu presente. L.S.J se assemelha a essa personagem por não saber o porquê da escolha de sua profissão, todavia, busca meios em sua formação para apaziguar os dilemas de sua escolha e ser uma boa profissional.

**L.S.T – William Blake, do livro "Viva chama" (Século XVII):**

Da mesma forma que William, homem sério e poeta comprometido com as questões sociais decorrentes da Revolução Francesa, L.S.T, rapaz sério e rebuscado, aparenta ser um jovem implicado com as contradições de sua época e demonstra desejo de transformação social pela educação.

**K.P.S.J – Catharina Vermeer, do livro "Moça com brinco de pérola" (Século XVII):** Catharina é uma mulher forte, esposa de um pintor famoso e mãe de vários filhos. Com o passar do tempo, ela passa a perder a fé numa vida de felicidade dentro do casamento por conceber um filho após o outro e o marido viver muito ocupado para ela. K.P.S.J um pouco se parece com essa personagem no sentido de perder um pouco a fé na profissão na qual está se formando, não vislumbra um caminho de felicidade dentro de sua atuação profissional.

**A.A.R – Mary Anning, do livro "Seres incríveis" (século XIX):**

Assim como Mary, menina dedicada e sonhadora, destinada a grandes feitos na história de sua época, mesmo diante de tantos preconceitos por sua condição de mulher no mundo do conhecimento científico dos homens, A.A.R se mostra como uma mulher sonhadora e disposta a buscar transformações em

seu campo de atuação profissional, ainda que enfrente muitos preconceitos por conta de sua idade em seu ambiente de formação.

**D.O.S – Honor Bright, do livro "A última fugitiva" (Século XIX):**

Honor é uma mulher à frente de sua época, corajosa e resistente, ajuda um grupo revolucionário a esconder escravos fugitivos daqueles que os perseguem. Assim como essa personagem, D.O.S também demonstra possuir uma capacidade empática forte para com seus semelhantes em vulnerabilidade e desejo de justiça, no sentido da redução da desigualdade social no contexto escolar.

**L.C.A – Gertrude Waterhouse, do livro "Anjos caídos" (Século XX):**

Gertrude é uma mulher simples, não teve oportunidade de estudo ou mesmo instrução, seguiu o caminho mais fácil para ascensão em sua época: arranjar um bom casamento, não que tenha casado com homem rico, mas havia condição de sustento a todos em casa. Todavia, faltava-lhe um pouco de brilho no olhar, falta-lhe amor. L.C.A, assim com essa personagem, aparenta ter escolhido o caminho mais simples diante de sua realidade: ingressar num curso superior por meio de uma seleção menos concorrida, "mais fácil". Entretanto, não tem certeza se está no caminho certo, falta-lhe paixão pela profissão.

## 3. Análise das entrevistas

Feita essa breve apresentação literária de nossos sujeitos entrevistados, partamos agora para as análises das entrevistas, conforme as categorias criadas:

**O eu professor e professor coletivo em formação**

> Quero atuar como professor. Na verdade, não sei, né? Eu acho que, depois que eu terminar o curso, vai acontecer alguma coisa boa na minha vida, porque eu acredito que tudo você tem uma recompensa, né? (Nicolas Des Innocents).

A educação proporcionada pela instituição escolar difere-se de outras práticas educativas, como as que ocorrem na família, no trabalho, na igreja e nas demais formas de convívio social, por constituir uma ação intencional com objetivo claro de promover o desenvolvimento e a socialização de crianças, jovens e até mesmo adultos. Devido a tão importante missão, a formação de professores deve ser debatida constantemente na sociedade no intuito de buscar melhorias para a atuação profissional docente, quer seja na formação inicial ou na formação continuada.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 13), a formação de professores, além de estar ignorando o desenvolvimento pessoal do professor, "não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes". Desse modo, o autor alega que esses dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Enquanto aluna de graduação do curso de pedagogia da UnB, pude perceber que a formação docente na universidade oferece grande autonomia aos seus discentes para trilharem seus próprios caminhos dentro da formação. Nesse sentido, a prática, essencial para o processo de construção de qualquer profissão, fica, sobremaneira, a critério do aluno. O currículo do curso deixa margens para o futuro pedagogo postergar sua prática docente, sendo obrigatória sua atuação apenas no estágio supervisionado, ao final do curso. Diante disso, o aluno pode percorrer mais da metade de seu processo de formação sem vivenciar a prática docente, fato que pode prejudicar sua atuação como futuro professor. Observe os relatos de experiência a seguir:

> Hoje eu percebo que eu gosto da pedagogia, não gostava no início muito não, achava meio paia. Acho que as pessoas no início não gostam por causa dessa coisa meia florida, eu odiava isso, não gostava de nada. Eu gosto agora porque eu tô indo na prática, vendo como funciona. Se eu não tivesse ido, eu ia tá com esse receio ainda, eu gosto dessa parte prática, faz falta essa questão da prática.

> Quando você não vai em escola você não consegue visualizar seu público direito [...]. Eu procuro andar em todos os lados da pedagogia pra ver o que eu quero, porque ficar só no abstrato não é a mesma coisa [...]. Na escola que eu fico, no estágio supervisionado, têm umas professoras que são recém formadas aqui pela UnB e elas têm muita dificuldade, aí o povo fala "ah, a UnB é uma das melhores na pedagogia". Só que cadê? Não tem essa questão de você ir na escola, ficar tipo um semestre cuidando de uma turma ou auxiliando, vendo como é que funciona, não tem isso. Mesmo eu correndo com esse tanto de coisa, eu ainda sinto que eu tô vazia de tudo (Gertrude Waterhouse).
>
> Aqui na UnB a gente estuda mais é a teoria, né? Tem pouca prática, assim, não vamos muito pra prática [...]. Dessa vez eu consegui, no estágio supervisionado, foi muito bom pra mim porque tive a vivência da prática (Ella Turner).

A partir dos trechos de fala de Gertrude e Ella, podemos depreender que, aos olhos dessas alunas, o curso de pedagogia da UnB não possui uma formação articulada com o projeto real de escola, uma vez que não insere o aluno no contexto de sala de aula desde o início da formação, distanciando a formação acadêmica da realidade da escola. Diante disso, ambas criticam o curso no sentido de haver pouca prática e dela ocorrer apenas ao final do curso, na fase de estágio supervisionado, a qual elas estão cursando no momento. Agora, analise o excerto de fala seguinte:

> Acho que aqui não formam a gente pra escola particular, porque nas próprias escolas falam que os alunos da UnB falam demais, criticam demais. Em compensação, dizem que a gente tem pouca metodologia, que a gente estuda pouca didática, mas é isso, a gente fica mais na teoria mesmo do que na prática porque é mais cômodo. Mas na própria extensão da universidade a gente pode ir pra prática, é só querer ir (William Blake).

O relato do aluno William nos traz uma realidade de formação um pouco diferenciada da formação aludida pelas alunas Gertrude e Ella. Desse modo, podemos inferir, a partir do último excerto de fala, que a formação em peda-

gogia da UnB possui, sim, uma articulação entre teoria e prática por meio da extensão universitária, bem como instiga o pensamento crítico em seus alunos, que são vistos fora da universidade como sujeitos que "falam demais, criticam demais". O que não existe, no ponto de vista do aluno William, é uma obrigatoriedade por parte da universidade em estar inserido na prática, o que se torna mais cômodo para o aluno em formação.

Sabemos que, conforme o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), as universidades obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim como as outras instituições públicas, a Universidade de Brasília cumpre com esse princípio. Desse modo, segundo o portal eletrônico da UnB[36], a proposta da extensão universitária é melhorar a realidade social por meio de ações concretas da comunidade acadêmica, ou seja, a extensão é pilar essencial para colocar em prática o aprendizado, promover a integração e entender as necessidades do país. Nesse sentido, podemos inferir que a extensão universitária é uma contribuição da comunidade acadêmica à sociedade.

Os oito estudantes de Pedagogia entrevistados para esta pesquisa participam da extensão universitária da UnB e todos eles já passaram pela experiência da docência. À época das entrevistas, os oito estavam envolvidos em projetos de extensão com atuação em ambientes carentes, em comunidades da periferia do entorno do DF. Ou seja, esses sujeitos têm ou já tiveram contato com pessoas socioeconomicamente vulneráveis ao longo da formação, uma vez que já estiveram em campo em comunidades de baixa renda, atuando com sujeitos de risco social. Essa realidade pode ser observada nos seguintes relatos acerca das vivências por meio da extensão universitária:

> Eu até comecei aquele GENPEX, só que eu tinha muita dificuldade porque, às vezes, a gente tinha que ir pra Ceilândia à noite [...]. Aí eu resolvi sair e peguei outra linha do EJA, que é a FORMANCIPA, que é lá no Novo Gama e eu tô gostando, a gente vai lá e faz monitoria, dá aula, auxilia os alunos,

36 Fonte: <http://www.unb.br/extensao>. Acesso em: 20/12/2017.

tem ensinamento, tem planejamento na escola de jovens e adultos, é muito interessante trabalhar com a comunidade do Pedregal (Mary Anning).
Projeto RONDON eu fiz semestre passado na escola na Estrutural. Hoje eu tô no Estágio Supervisionado com o Projeto 3 no Senado. Lá a gente trabalha com a medida socioeducativa de quem é pego por maconha. O professor faz atendimento a esses indivíduos e a gente faz o acompanhamento junto com ele, eu gosto de tá com isso (Alienor Chapelle).

Faço parte do grupo GENPEX, que estuda o movimento popular no Paranoá, é extensão e meu Estágio Supervisionado, Projeto 4. Antes eu tava com informática na educação de jovens e adultos à noite, fiz ABCerrado na Estrutural, que era alfabetização a partir da flora e fauna do Cerrado com "criança problema". Já fui do Pró Docência, que estuda as licenciaturas da UnB com entrevista e estudos teóricos, fiz Pibic, já apresentei trabalho fora em Congresso. Assim, eu gosto muito de estar na comunidade, de trabalho com esse público (Honor Bright).

Já participei do GENPEX, fiquei um ano na EJA. Gostei muito, foi onde me despertou muito mais para área de Pedagogia. Já participei de Projeto em abrigo de menores e participei do PET Música, era um trabalho social em lugares carentes (Catharina Vermeer).
De Projeto de Extensão eu participei desde o segundo semestre na parte de Economia Solidária lá na Santa Maria com crianças pobres da escola. Eu gostava muito, fiquei nele até a professora sair, porque não continuou depois [...]. Agora eu tô só no Projeto 4, que é o Estágio Supervisionado na sala de aula (Ella Turner).

Eu participo do Projeto PIBID na escola 304 Norte, a gente auxilia o professor na sala e trabalho, também, com o Projeto no TCU de EJA, que dá aula para os terceirizados de lá (Gertrude Waterhouse).
Eu já fui coordenador do CA da Pedagogia, desde calouro eu era presidente discente do departamento MTC, fiquei dois anos lá. Já participei do Movimento

> Estudantil, que aí eu participava de discussões nacionais em encontros e viagens. Fiz um ano e meio extensão com pesquisa sobre professores bacharéis nos Institutos Federais de Educação. Fiz trabalhos voluntários em creches e agora tô no Estágio Supervisionado na escola e faço pesquisa no Pibic com educação em Ciências (William Blake).

> Eu fazia projeto com Economia Solidária, era tipo um trabalho voluntário em comunidade carente, foi o Projeto 3 e 4. Agora eu sou professor particular de informática, dou muita aula pra idoso, já dei aula de informática no TCU para os terceirizados de lá, trabalho com informática para a terceira idade (Nicolas Des Innocents).

De acordo com Nóvoa (1995, p. 12), "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas". Nessa perspectiva, podemos depreender, a partir dos relatos de experiência supracitados, que a formação em pedagogia da UnB tem desempenhado esse papel, uma vez que oferece uma formação articulada com a realidade da sociedade, na qual coloca seus sujeitos em formação para atuarem com a escola e o aluno real e não com a escola e aluno ideais.

A partir dos relatos dos estudantes entrevistados acerca da relação teoria e prática dentro da universidade, podemos perceber que há uma incoerência em suas respostas. Ao mesmo tempo em que afirmam que, na UnB, os estudantes perpassam mais pela teoria, que pouco vivenciam a prática, eles citam diversas experiências além do campus universitário, da sala de aula, nas quais têm a oportunidade de colocar em prática, por meio da extensão, aqueles ensinamentos adquiridos nas dimensões do ensino e da pesquisa na universidade.

A Universidade da Brasília, assim como as outras universidades públicas federais, segundo o artigo 207 da CF/88, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Isso significa dizer que ela pode organizar-se da maneira que achar conveniente em relação a seu funcio-

namento e isso está incluso, também, a forma de sistematizar o seu ensino. Nessa perspectiva, podemos inferir que, aos olhos dos estudantes entrevistados, a disposição didático-científica da universidade, talvez, não seja a melhor forma de colocar o aluno na prática de forma mais frequente.

Nóvoa (1995, p. 13) defende que "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada". Segundo o autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional. Em outras palavras, a formação docente deve oferecer ao futuro professor mecanismos para que ele se forme de maneira crítica e participativa, trilhe seus próprios caminhos a fim de construir o seu eu professor, a sua identidade profissional. Diante disso e, conforme as respostas dos alunos acerca das suas vivências acadêmicas de extensão, podemos inferir que a UnB oferece esse tipo de formação crítico-reflexiva.

Desse modo, a partir do momento em que a universidade possibilita experiências extra campi em diversos ambientes e áreas de atuação da pedagogia aos seus alunos, ela contribui, sim, para uma formação crítica e auto participativa, na qual seus alunos podem escolher seus próprios projetos, realizar um trabalho livre e de investimento pessoal, contribuindo para uma formação que investe no eu professor e no professor coletivo. Isso porque o professor é uma pessoa e precisa "(re)encontrar espaços de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhe aprimorar-se dos seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro da sua história de vida" (Nóvoa, 1995, p. 13).

Segundo Castro (2008, p. 254), "entender a si mesmo como parte de um todo maior – uma nação, por exemplo – requer uma lenta transformação subjetiva que redimensiona o sentido de lugar e de inserção do jovem". Nesse sentido, a convivência com o outro que é semelhante e, sobretudo, com o outro que é diferente – estranho – propicia às pessoas experiências de uma ordem que ultrapassam barreiras e podem transformar uma dada realidade.

A extensão universitária é um espaço de trocas que propicia essa transformação por meio da subjetivação política, processo que ocorre mediante

experiências capazes de levar os sujeitos a indagarem-se acerca daquilo que está inadequado, desigual e difícil na convivência em sua volta, de forma a fazê-los agirem diante dessas contradições no sentido de promover a igualdade (Castro, 2008, p. 255).

Legnani e Almeida (2015) afirmam que as escolas são ambientes privilegiados para que ocorram processos de subjetivação política. Nessa perspectiva, quando o professor em formação entra em contato com alunos em vulnerabilidade socioeconômica, por meio da extensão universitária, seja pela prática docente, pesquisa ou observação participante, ele se torna parte desses processos de subjetivação, uma vez que trabalha juntamente com os alunos no intuito de promover a inclusão deles no contexto educacional.

Como vimos anteriormente, a universidade dispõe de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (CF/88). Essa soberania, por assim se dizer, reflete na sala de aula, na forma como um professor universitário conduz o processo de ensino e aprendizagem de sua disciplina, projeto, grupo de estudo, entre outros. Segundo Blanchard-Laville (2001), essa autonomia, no entanto, não isenta o professor de ser submetido às restrições didáticas e institucionais nem tampouco deixa de ser submetido a seu inconsciente.

Isso significa dizer que, embora possua autonomia na condução do ensino, o professor não pode ignorar outras questões institucionais, como a ética profissional nem muito menos escapar às peripécias de seu inconsciente, que atua em sala de aula juntamente com o inconsciente de uma turma inteira de alunos. Isso porque:

> O inconsciente cinde o sujeito: mediante a clivagem, uma parte de seu ego lhe escapa ao controle. E nem por isso essa parte se torna menos incidente sobre seus comportamentos, ainda que apesar dele mesmo. De modo particular, os efeitos de inconsciente se revelam em sua fala: o sujeito diz outra coisa ao dizer aquilo que se diz (Blanchard-Laville, 2001, p. 142).

Esses efeitos de inconsciente se manifestam, em outros modos, na maneira como o professor trata seus alunos. É nesse momento que a autoridade profissional se confunde com autoritarismo em sala de aula. Isso porque muitos docentes, de forma inconsciente – ou não – se utilizam dessa prerrogativa de autonomia didático-científica para se sobreporem aos alunos, de modo que isso configura-se como abuso, como foi relatado pelos sujeitos entrevistados abaixo:

> Acho que, quando você tá numa disciplina e tá fazendo algum tipo de discussão com o professor e ele tá falando sobre alguma coisa e você não concorda e vai falar o seu ponto de vista, eles meio que falam de um jeito que a sua opinião não vale porque você não tem embasamento teórico, então, esquece o que você falou. Eu acho que isso meio que vai cortando porque eles querem que você participe, mas, ao mesmo tempo, vai te cortando, aí você não entende como é que funciona essa relação (Gertrude Warerhouse).
>
> Em relação a professor e aluno, eu já vi abusos, abusos de tudo quanto é jeito. Tem o caso recente de uma professora. Ela teve um surto, acho que tem problema psicológico. Ela chegou a agredir alunos, saiu vídeos na internet, agrediu verbalmente e tal, disse que quem mandava era ela, ela tava gritando, expulsando aluno de sala, puxando o trabalho da mão de aluno, quase bateu em um (William Blake).

Freire (1987, p. 37) afirma que, quanto mais analisamos as relações entre educador e educandos, em qualquer nível da educação, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Segundo o autor, "essas relações são narrações de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade". Desse modo, a narração ou a dissertação é algo que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Os trechos de fala supracitados trazem à tona elementos que parecem denunciar esse tipo de relação entre professor e aluno dentro da universidade, que

ocorre de duas formas: uma velada e outra "escancarada". A primeira podemos perceber na seguinte situação: a aluna Gertrude relata que, em momentos de discussão em sala de aula, nos quais há discordância entre aluno e professor e este desconsidera a fala do discente, dando a entender falta de conhecimento, de modo a retrair sua participação em aula, como observamos no seguinte trecho: "eles querem que você participe, mas, ao mesmo tempo, vai te cortando, aí você não entende como é que funciona essa relação". Diante dessa realidade, podemos supor que esse docente consente com uma educação em que ele "aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (Freire, 1987, p. 37).

Podemos depreender, a partir do relato do aluno William, que há, também, a presença desse tipo de educação de forma não mais velada, mas, sim, de maneira reveladora e abominável. Quando ele alega que uma professora agrediu verbalmente um aluno, dizendo que "quem mandava era ela, que ela tava gritando, expulsando aluno de sala, puxando o trabalho da mão de aluno, quase bateu em um", podemos perceber que essa docente, grosso modo, além de apresentar comportamento abusivo e antiético, compactua com uma educação repressora, na qual "educar se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 1987, p. 37). Todavia, também é preciso analisar se essa docente não estava em adoecimento psíquico ao reagir desse modo com os estudantes.

Outro fato não menos importante do que o abuso e a repressão na relação professor e aluno, é o preconceito dos docentes em relação a seus discentes advindos de famílias em vulnerabilidade socioeconômica. Patto (1992, p. 112) afirma que "uma concepção de ser humano em termos de apto e inapto estrutura a prática de professores" no tocante à educação de crianças e jovens ditos pobres. Segundo a autora, a maneira preconceituosa e negativa como os professores se referem a esses alunos tem sido registrada repetidas vezes nos últimos anos:

> "Burros", "preguiçosos", "imaturos", "nervosos", "baderneiros", "agressivos", "deficientes", "sem raciocínio", "lentos", "apáticos" são expressões dos

> educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é "desorganizada" (Patto, 1992, p. 112-113).

Esses são exemplos de como as crianças e jovens são taxados por sua condição socioeconômica a título de qualquer dificuldade que possam vir a ter. Infelizmente, essa realidade não se restringe apenas à educação básica, pelo contrário, ela se estende até a educação superior, bem como em outros contextos da vida. Exemplo disso podemos observar no seguinte relato:

> Meu primeiro MM no histórico foi de uma professora abusiva, muito abusiva, foi um dos professores que me fizeram chorar falando que eu não devia estar aqui, que eu escrevia mal, que eu era muito lesado, como eu tinha passado no CESPE escrevendo tão mal. Como se, por ser de família humilde, eu não fosse capaz. Eu era calouro, tinha acabado de chegar (William Blake).

O excerto de fala acima nos traz elementos que revelam uma conduta, no mínimo, abusiva e preconceituosa por parte da professora supracitada. Podemos depreender, a partir desse trecho de narrativa, que o aluno interpretou a conduta de sua professora da seguinte forma: ela associou sua dificuldade acadêmica com sua condição social. Prova disso está em sua própria fala: "como se, por ser de família humilde, eu não fosse capaz".

## Inclusão pela (des)igualdade

> Inclusão, né? Acho que tem que ser um direito de todo mundo. Nasceu, você tem direito à educação (Mary Anning).

Dos oito entrevistados, apenas dois alunos responderam que a finalidade da educação para o aluno em vulnerabilidade socioeconômica é "tornar as pessoas

melhores", serve para "as pessoas possuírem mais condições de vida, saírem da condição de pobreza". Diante desses trechos de fala, podemos depreender que, para esses entrevistados, a finalidade da educação para esse público é oferecer condições para que essas pessoas possam ser inseridas dentro da sociedade do consumo e, consequentemente, fortalecer o sistema capitalista.

Sob outra perspectiva, os outros seis alunos entrevistados trouxeram questões mais complexas acerca dessa finalidade educativa. Para esses futuros professores, a educação tem o objetivo de formar as pessoas para além do ensino técnico constituído pelo conhecimento científico, tem a função de formar esses sujeitos vulneráveis para a vida, abrindo-lhes novos horizontes, como podemos observar nos seguintes trechos de fala:

> Colaborar para o crescimento, formação de um sujeito assim que tenha capacidade de, sei lá, modificar o mundo, né? De tentar, pelo menos, modificar o meio que ele está ali inserido [...]. Colocar aquele indivíduo pra poder conseguir ver além. Acho que isso aí tá faltando muito na rede, aquele professor que seja implicado com aquele aluno, tá faltando muito (Alièno Chapelle).

> Eu acho que é apresentar novos horizontes, apresentar coisas que eles jamais viram, como autonomia e pensando crítico. Porque essas camadas, elas não têm muito essa análise do que tá acontecendo no mundo, então, é a gente apresentar o conhecimento junto a essa capacidade de criticar, seja crítica boa ou ruim, né? Mas de ter autonomia, também, em relação aos estudos, em relação à transformação na comunidade (Honor Bright).

> Eu acho que é de abrir a mente da pessoa, ver outros horizontes, sei lá, de liberdade. Porque, quando você aprende, você sabe o que você tá fazendo, quando você tem instrução você sempre pensa antes de fazer as coisas, não faz de qualquer jeito, não aceita as opiniões do jeito que estão prontas, você procura criticar elas pra ver se isso é verdade [...]. Acho que a educação serve pra libertar as pessoas dessa caixinha (Gertrude Waterhouse).

> Acho que o trabalho que tem que ser diferenciado, tem que fazer com que se reconheça a identidade, que se fortaleça, que se fortifique como sujeitos, mostrar pra eles que eles são pessoas porque eles não se sentem pertencente à comunidade [...]. É uma formação integral, formar o indivíduo para o mercado de trabalho, para a vida, para si próprio [...], tem que se formar como pessoa, ter uma formação emancipadora, integral (William Blake).

Para Freud (1927), a educação deve ser direcionada para a realidade, no sentido de que o sujeito não pode permanecer criança por toda a vida, deve sair dessa fase e ir ao encontro daquilo que ele chamou de vida hostil ou, em palavras mais simplistas, a dureza da vida adulta. De outro modo, a educação em vista da realidade significa sair do estado de conforto em busca de mudança, de transformação. Esse processo, por sua vez, é doloroso e longo, no qual "o sujeito se verá numa situação difícil, terá que admitir seu completo desamparo" (Freud, 1927, p. 292)

Nessa perspectiva, o pai da psicanálise afirma que o desamparo diz respeito às incertezas sobre o que está porvir e que, "quanto às inevitabilidades do destino, contra as quais não existe remédio, o homem aprenderá a suportá-las com resignação" (ibidem, p. 292). Isso porque nós não sabemos nada sobre nosso futuro nem tampouco podemos controlar qualquer ato ou decisão sobre ele. Desse modo, o autor aponta que, diante dessa incerteza, sabendo o sujeito que pode contar apenas com as próprias forças, ele aprende a usá-las corretamente.

A partir dos excertos de fala de Alièno, Honor, Gertrude e William, acerca da finalidade da educação para o público socioeconomicamente vulnerável, depreendemos que esses alunos, de maneira (in)consciente, defendem uma educação pautada naquela abordada por Freud (1927), com vistas à realidade. Percebemos isso mais claramente nos seguintes trechos de fala: "modificar o mundo, o meio que está inserido", "autonomia, pensamento crítico", "transformação da comunidade", "abrir a mente, libertar", "formação emancipadora, integral". Em seus relatos, aparecem elementos que sugerem que esses sujeitos vulneráveis não têm sentimento de pertencimento à comunidade, não têm cons-

ciência de sua condição de oprimido pelo sistema capitalista nem vislumbram galgar patamares mais altos de crescimento e que, por isso mesmo, necessitam de uma educação que favoreça uma mudança de paradigmas.

Para se atingir esses objetivos educacionais propostos pelos alunos entrevistados, é preciso lançar mão de uma educação libertadora (Freire, 1987), na qual o sujeito precisa reconhecer a sua condição de oprimido, "esmagado" pelo capital, e buscar meios de superação. Desse modo, para que isso ocorra, ele carece de submeter-se a um processo de subjetivação política (Castro, 2008), em que pese lutar com seus pares contra aquilo que os oprimem, que lhes é desigual e que os incluam na sociedade de forma a transformar suas próprias vidas e o meio em que vivem. Portanto, essa educação só pode ser voltada para a realidade, uma vez que esses objetivos requerem mudança no status quo, em outras palavras, exigem um deslocamento do princípio do prazer para o princípio da realidade[37].

A partir do nosso referencial teórico e análises feitas nesta pesquisa até aqui, podemos perceber que esse tipo de educação voltada para a realidade tem estado pouco ou nada presente dentro das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Além disso, podemos notar, também, que a escola ainda não aprendeu a incluir, de fato, o aluno vulnerável socioeconomicamente. Isso porque, como vimos ao longo deste estudo, a discriminação com o aluno pobre ocorre, muitas vezes, de forma velada, passando por despercebida e, portanto, ignorada dentro do contexto escolar. Exemplo disso podemos observar no seguinte relato:

> Têm professores que vão trabalhar nessas escolas (públicas) e não sabem lidar com esses jovens, esses alunos que não vão alimentados pra escola, que têm problema com pessoas violentas e estão reproduzindo tudo aquilo que escutam e só mandam eles calarem a boca. Então, podar o que esses alunos são na escola,

37 Princípio do prazer/Princípio da realidade: são um par de expressões introduzido por Sigmund Freud em Formulações sobre dois princípios do funcionamento psíquico no ano de 1911. Segundo o autor, o princípio do prazer – ou princípio do prazer-desprazer se empenha em ganhar prazer, ao passo que o princípio da realidade diz respeito ao que é real, ainda que desagradável. Ou, nas palavras de Roudinesco e Plon (1998, p. 603): "o primeiro tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o bebê no seio da mãe, por exemplo); e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa.

> não tentar conversar, ver o que está acontecendo ao invés de mandar calar a boca quando fala palavrão, tentar entender o porquê falou aquilo é uma forma de discriminar (William Blake).

Segundo Speller (2004, p. 63), os estilos de viver, os gostos dos alunos podem ser diferentes dos do professor, mas que, nem por isso, devem ser ignorados ou silenciados, "há que se percebê-los e dar espaço para eles". Nessa perspectiva, o modo de enxergar o mundo e agir diante dele, muitas vezes, não ocorre de forma pacífica. Esse é um comportamento típico dos jovens, que estão numa fase de mudanças e descobertas, nas quais "fazer barulho" é uma forma de se expressarem, demonstrarem que têm desejos e angústias próprias.

Essa forma de expressão particular dos jovens, não raras vezes, é vista como atos de rebeldia e falta de educação por muitos professores, como pudemos observar no último relato de William. Diante disso, observe a seguinte citação:

> O pichar pode ser interpretado não como vontade de destruir, mas de reconhecimento, de identificação numa sociedade que só proporciona anonimato aos por ela marginalizados. É isso o que a Psicanálise quer dizer quando afirma que temos que dar um lugar a alguém, promover um nome (Speller, 2004, p. 64).

A partir da referência acima, podemos estabelecer uma relação comparativa entre o processo de grafitagem exposto pela autora e os comportamentos interpretados como desobediência e indisciplina. Do mesmo modo que o grafite ou a pichação são uma forma de expressão, de reconhecimento e de identificação daqueles sujeitos que são marginalizados da sociedade e os faz terem voz, os atos de aparente insubordinação em sala de aula de alunos socioeconomicamente vulneráveis é um meio de manifestação, de expressar uma falta, aquilo que os inquietam, é uma maneira que eles têm de dar voz a seus desejos e temores que, possivelmente, são reprimidos em casa e, certamente, ignorados por alguns professores na escola.

É nesse clima de embate e conflito em torno do que comparece como diferente, portanto, é que a subjetivação política se faz importante dentro das escolas, uma vez que, nessas circunstâncias:

> As escolas que exercitam trocas discursivas, convocando os alunos como parceiros sociais para pensar e enfrentar suas questões subjetivas, articuladas aos problemas objetivos que os acometem, coletivamente, têm maiores possibilidades de produzir responsabilização nos alunos e mudanças nas posturas segregativas e na cultura institucional perpassada por atos de violência (Legnani; Almeida; Beleza, 2016, p. 36).

Em outras palavras, as autoras evidenciam que as escolas que se utilizam de situações que propiciam vivências coletivas no intuito de resolver questões emblemáticas acerca do que é diferente e causa estranhamento, conflito, têm mais chances de trabalhar rumo à alteridade, no sentido de minimizar os preconceitos e exclusão no ambiente escolar. Isso porque essas práticas coletivas, em torno do ideário de igualdade, conceito de Rancière (1992), são capazes de subjetivarem os sujeitos acerca de suas diferenças a fim de se tornarem responsáveis por si e pelo outro, promovendo mudanças rumo à igualdade.

Nesse sentido, os processos de subjetivação política no interior das instituições educativas são essenciais, uma vez que, para promoverem mudanças, eles pressupõem a construção de um saber acerca de ser um no mundo social. Esses processos, portanto, "resultam dos conflitos e impasses nas relações humanas e da circulação de palavras quando sujeitos se propõem, coletivamente, à cesura do instituído e investem em uma ação política voltada para algum tipo de mudança na vida institucional ou em seu entorno" (Legnani et. al, 2016, p. 35).

Diante dessa realidade, podemos perceber, novamente, a importância da psicanálise no ambiente escolar, uma vez que ela serve de sustento e suporte para as tensões inerentes às relações que ocorrem dentro da sala de aula. Isso porque, segundo Voltolini (2011, p. 70), "o educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração

biológica com a qual precariamente nasceu". De outro modo, o autor evidencia que o educar promove laço social e, nas palavras de Freud (1927), o educar é sinônimo de processo civilizatório.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que a educação não se restringe ao ensino técnico de conhecimento científico, mas, sobretudo, promove laço social, possibilita a redução das desigualdades e é, portanto, inerente à civilização, temos que a relação entre professor e aluno é um ponto essencial no tocante a esse processo. Nesse sentido, a forma com a qual o futuro pedagogo tratará seus discentes, quando este tornar-se professor, é um ponto a ser considerado nesta pesquisa. Observe os seguintes relatos em resposta ao questionamento acerca de como imaginam sua relação com os alunos socioeconomicamente vulneráveis que, porventura, perpassarem pelo seu caminho profissional:

> É meu universo, é o meu mundo [...]. A gente, quem tá nesse meio, quem é da comunidade, entende mais, acho que consegue desenvolver melhor porque você conhece a realidade, é a minha realidade porque eu conheço [...], então, se eu tenho conhecimento daquilo é muito mais fácil, muito melhor, acho bem mais interessante (Mary Anning).

> Eu me imagino feliz, eu gosto. Sinceramente, eu gosto. Eu acho que eu prefiro esse tipo de criança porque é uma parcela da sociedade que não é todo mundo que tá pronto pra se envolver e, por eu ter vivido uma situação parecida, né? Eu ter começado a usar drogas muito cedo, então, eu vivi muito isso. Então, a experiência de um profissional que viveu consegue lidar mais fácil, né? Eu me vejo muito feliz com essas crianças, até prefiro [...], eu quero estar realmente nesse campo, não me vejo em escolas particulares com grandes nomes, não me vejo de jeito nenhum, eu gosto de estar nessa área que ninguém ou poucas pessoas querem estar (Honor Bright).

> Acho que vai ser muito boa porque já trabalhei em creche no meio de criança pobre, pais drogados [...]. Foi uma relação boa que eu pude me ver, me colocar no lugar deles e ver até coisas que eu vivi (Catharina Vermeer).

> Eu tento imaginar porque a minha infância, também, foi uma infância muito difícil, né? Então, fico me imaginando no lugar daquelas crianças (Ella Turner). Eu acho que é desafiador trabalhar com essas pessoas quando você não é do contexto. Então, eu acho que, como eu venho de uma comunidade já carente, estudei em escolar pública que tinham vários alunos de ambientes socioeducativos, a gente que já veio desse contexto a gente se entende. Então, pra mim, eu acho que ia ser mais fácil ir pra uma comunidade que eu me visse nos estudantes (William Blake).

Essa foi a última pauta abordada pelas entrevistas com os futuros pedagogos. Em meio às respostas acerca de como imaginam a sua relação didática com os alunos das camadas mais empobrecidas da sociedade, selecionamos essas respostas acima para análise. Como podemos notar, todos os alunos entrevistados afirmaram imaginar essa relação da forma mais positiva e saudável possível, tendo em vista que a realidade desses alunos é a própria realidade deles. Nesse sentido, segundo esses futuros professores, atuar junto a esses sujeitos seria mais fácil porque eles conhecem suas realidades de vida, uma vez que vivenciaram realidades parecidas e, portanto, têm melhores condições de entendimento e poder de transformação.

Segundo Freire (1987), a escola possui uma função conservadora, uma vez que reflete e reproduz as injustiças que ocorrem na sociedade ao mesmo tempo em que se mostra como uma força inovadora. Isso ocorre pelo fato do professor possuir um certo tipo de autonomia relativa que, enquanto educador, o possibilita posicionar-se em prol da mudança ou da acomodação, tendo em vista que não existe educação neutra, como bem pontuam Bourdieu e Passeron (1992).

Nessa perspectiva, a partir dos trechos de fala dos estudantes entrevistados, principalmente dos últimos excertos, podemos depreender que eles desejam atuar por meio de uma educação que propicie a transformação dos sujeitos em formação, uma vez que se veem na situação dos seus futuros alunos e vislumbram mudanças para eles. Em outras palavras, podemos inferir que esses professores em formação ensejam por uma atuação profissional crítica, voltada

para o social e sua transformação e não pela reprodução do capital e preconceito contra aqueles menos favorecidos da sociedade, isto é, desejam atuar pautados por uma educação libertadora (Freire, 1987).

Essa suposta relação de empatia dos professores em formação entrevistados para com os futuros alunos socioeconomicamente vulneráveis nos remete à educação voltada para a realidade retratada ao longo desta pesquisa, bem como para a possibilidade de inclusão social por meio da igualdade inerente a esse tipo de educação. Isso porque o desemparo advindo do princípio da realidade, no qual não possuímos controle sobre nossas vidas, nos coloca em pé de igualdade com qualquer sujeito, independentemente de sua classe social.

Desse modo, se, por um lado, esses futuros profissionais da educação se julgam capazes de melhor lidar com o público vulnerável porque já estiveram na posição de vulnerabilidade enquanto alunos na educação básica; por outro, ocupam o mesmo lugar simbólico de desamparo, de desproteção diante do destino incerto e imprevisível que aguarda a todos nós. Diante disso, podemos pensar a inclusão social de alunos das camadas empobrecidas por parte desses futuros profissionais não somente pelo viés das desigualdades sociais existentes, mas, sobretudo, por meio do princípio da igualdade: a igualdade material e a igualdade de desemparo.

Segundo Legnani et. al (2016), para que ocorram mudanças no contexto educacional, é preciso haver disposição para os embates políticos e capacidade de conduzi-los dentro do campo do possível e não da utopia. Nesse sentido, as autoras alegam que "é importante acatar, sempre, o caráter da falta de certezas da experiência em prol da transformação, falta que não é tomada como uma falha, mas como o cerne do que é a própria política" (p. 38).

Desse modo, para que ocorra inclusão efetiva de alunos socioeconomicamente vulneráveis na escola, é preciso que os sujeitos envolvidos se submetam a um processo de subjetivação política, a fim de que enfrentem, juntos, os embates decorrentes das diferenças sociais existentes, promovendo uma educação inclusiva ideal possível. Esse processo, por sua vez, só pode ser viável por meio de uma educação com vistas à realidade, na qual os sujeitos, conscientes de

sua condição de incompletude, possam seguir rumo à transformação de sua realidade.

Diante de todos os relatos aqui analisados, podemos depreender, a partir das experiências vivenciadas pelos nossos sujeitos, que a UnB possui e cumpre um papel essencial na formação de seus futuros professores: propicia reflexões e vivências ao longo da formação que têm o poder de subjetivar politicamente seus alunos no sentido de se transformarem em professores críticos e, possivelmente, implicados com seus futuros alunos. De outro modo, contribui para uma formação engajada não apenas com o eu professor, mas, sobretudo, com o professor coletivo, voltado para os interesses da comunidade.

## 4. Considerações finais

Ao longo desta pesquisa houve uma investigação e reflexão acerca do processo de formação docente, no tocante às possibilidades de contribuição para a redução do ciclo de exclusão de alunos socioeconomicamente vulneráveis quando estes futuros profissionais se tornarem professores. Exclusão essa que existiu no passado e ainda se mostra presente de forma maciça nas nossas escolas atuais, sejam elas públicas ou privadas.

A fim de responder ao objetivo central deste estudo, que foi, a partir das articulações da psicanálise com a educação, investigar se a formação em nível superior em pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente seus futuros pedagogos no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica quando estes se tornarem professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

As categorias de análises criadas, a partir do conteúdo coletado nas entrevistas e utilizadas neste artigo, foram "Eu professor e professor coletivo em formação", relacionada às contradições entre teoria e prática da formação, a relação professor e aluno e as possíveis experiências que contribuem para que os futuros professores se subjetivem politicamente; e "Inclusão pela (des) igualdade", que trata-se de como os futuros pedagogos se veem atuando com

seus futuros alunos socioeconomicamente vulneráveis. Essas categorias tiveram por finalidade investigar se os estudantes de Pedagogia pretendem atuar como professores na educação básica e identificar e analisar se ocorreram experiências na Universidade que operaram que esses futuros pedagogos se transformassem em sujeitos implicados politicamente com o coletivo e não somente engajado em seus interesses individuais.

Conforme descrito no início deste estudo, foram escolhidos oito estudantes de Pedagogia em situação de vulnerabilidade socioeconômica participantes da Assistência Estudantil e que já cursaram mais da metade do curso. Essa escolha se deu pelo período vivenciado no curso, no qual os estudantes já passaram, em algum momento, pela experiência da docência. A vulnerabilidade socioeconômica, também, foi um fator relevante para a escolha dos sujeitos, uma vez que o problema de pesquisa envolve a formação de professores e a exclusão social.

As falas dos sujeitos entrevistados foram interpretadas e analisadas na perspectiva da abordagem qualitativa, que se justifica por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, uma vez que ela nos oportuniza analisar as informações de forma não quantificáveis, não com foco na explicação, mas, sobretudo, na compreensão dos fenômenos, porque é centrada no específico, no individual, permitindo-nos adentrar na subjetividade do problema em questão (Richardson et. al, 1989).

A partir dessa abordagem, foi escolhida a Psicanálise como aporte teórico para realizar uma leitura e análise dos dados construídos. A escolha de análise dos dados à luz da teoria psicanalítica se deu devido a sua possibilidade de aplicação em outros contextos, além do setting analítico, tendo em vista que sua atuação em extensão diz respeito a uma abordagem, por via da ética e das concepções da Psicanálise, de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico (ROSA, 2004).

Entrando na análise das categorias escolhidas, temos a primeira, "O eu professor e o professor coletivo em formação", assim intitulada por influência de Nóvoa (1995), que defende uma formação docente que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça uma auto formação participada. Nesse

sentido, a partir das análises de falas de nossos sujeitos, podemos depreender que a Universidade oferece esse tipo de formação aos seus futuros professores. Isso porque, por meio do seu tripé estrutural ensino-pesquisa-extensão, os coloca diante de situações extra campi com bagagem teórica a fim de se desenvolverem em diversos campos de atuação na sociedade. Nesse sentido, podemos inferir que essa prática, portanto, contribui para uma formação participativa, preocupa não somente com o eu professor, mas, sobretudo, com o professor coletivo, voltado para os interesses sociais.

Agora, chegamos à segunda categoria de análise escolhida,"Inclusão pela (des) igualdade". Como abordamos ao longo desta pesquisa, pensamos a inclusão de pessoas socioeconomicamente vulneráveis sob a lógica da igualdade, não focada nas desigualdades sociais, embora não a desconsideremos também. Isso porque a igualdade aqui retratada refere- se à igualdade de desamparo frente às incertezas do destino, inerente a qualquer sujeito. Nessa perspectiva, se somos todos iguais perante à falta de controle advinda das imprevisibilidades do futuro, podemos ser iguais perante nossas diferenças no sentido de nos colocarmos no lugar do outro, buscando compreender que, aquilo que nos torna diferentes, pode ser aquilo que fomos um dia, aquilo que já nos fez sofrer discriminação no passado.

Em outras palavras, o professor que está diante de um aluno em vulnerabilidade socioeconômica, pode estar diante, também, das experiências de preconceitos por ele vivenciadas anteriormente. Nesse sentido, ao analisarmos os discursos dos nossos sujeitos entrevistados, acerca de como imaginam sua relação didática com os alunos pertencentes às camadas populares que, porventura, cruzarem seus caminhos em sala de aula, todos afirmaram que visualizam essa relação da melhor forma possível, uma vez que, segundo eles, a realidade desses alunos é a própria realidade deles.

Nesse sentido, para nossos futuros pedagogos, essa relação seria mais fácil porque conhecem suas realidades de vida, tendo em vista que vivenciaram realidades parecidas e, portanto, têm melhores condições de entendimento e poder de transformação. Freud (1913) afirma a importância de que os educadores se reconciliem com as suas próprias infâncias. Portanto, nossos sujeitos

estão prontos para realizarem uma educação emancipadora e não reprodutora de desigualdades.

À guisa de conclusão, podemos inferir, a partir da análise das experiências acadêmicas relatadas, que a Universidade de Brasília propicia uma formação capaz de subjetivar os futuros pedagogos no intuito de se tornarem professores críticos, engajados socialmente e implicados de fato com seus alunos, sobretudo, aqueles em vulnerabilidade socioeconômica. Todavia, assim como a constituição da subjetividade, o processo de formação é algo pessoal, vivenciado de forma única por cada sujeito, portanto, não sabemos se esses futuros professores colocarão em prática a formação crítica e complexa que receberam da Universidade. Não há certezas, mas, sim, apostas.

Enfim, acreditamos que as reflexões e discussões ocorridas nesta pesquisa são relevantes não só para a comunidade acadêmica, mas, sobretudo, para os pedagogos que estão atuando como professores na educação básica. Os nossos resultados trouxeram um olhar acerca da inclusão de pessoas pertencentes às camadas populares, um olhar que não se fixa na desigualdade, na diferença social, mas, sim, na nossa igualdade enquanto sujeitos desamparados, que seguimos juntos em direção a caminhos totalmente incertos.

Além disso, esta é uma pesquisa cujos resultados abrem possibilidades para novos estudos, como, por exemplo, uma nova pesquisa com esses futuros pedagogos já inseridos no mercado de trabalho como professores – ou não – de educação básica no intuito de investigar se eles colocaram em prática a formação que construíram na graduação. Isso porque, com os estudantes aqui entrevistados, temos apenas potencialidades e suposições de atuação.

# Referências

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
BLANCHARD-LAVILLE, C. Os professores entre o prazer e o sofrimento. Tradução por Maria Stella Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.
BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 3ª edição. Trad. Reynaldo Bairão. Lisboa, Portugal: Vega, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/09/2017.

CASTRO, L. R. (2008). Participação Política e Juventude: fazer mal-estar à responsabilização Frente ao destino Comum. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/11/2016.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:<http://bibliotecauergs.blogspot.com.br/2011/05/livros-de-paulo-freire-disponiveis-para.html>. Acesso em 19/07/2016.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In Edição das obras completas de Sigmund Freud. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 10, 2010 [1911].
O interesse da psicanálise. In Edição das obras completas de Sigmund Freud. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 11, 2012 [1913].
O futuro de uma ilusão. In Edição das obras completas de Sigmund Freud. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 17, 2014 [1927].

LEGNANI, V.N.; ALMEIDA, S.F.C. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. Revista Interacções, v. 11, n. 38, 2015. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8473>. Acesso em 12/11/2016.

LEGNANI, V.N.; ALMEIDA, S.F.C; BELEZA, F.T. Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiências em mediação social. In: Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis. Brasília: Liber Livro, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245124por.pdf>. Acesso em: 14/11/2016.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

RANCIÈRE, J. (1992). Politics, Identification and Subjectivization. In: J. Rajchman (Ed.), The Identity in Question. London: Routledge. Disponível em: <https://www.zotero.org/groups/continental_european_philosophy/items/itemKey/WNGHMFDB>. Acesso em: 13/11/2016.

RICHARDSON, R. J; COLABORADORES. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSA, M.D.; Domingues, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. In: Revista Psicologia & Sociedade: Vol. 22, N° 1, 2010.

SPELLER, M.A.R. Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004. VOLTOLINI, R. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

# Capítulo 13

## UMA REFLEXÃO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL, POLÍTICA SOCIAL, EQUIDADE E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO DIREITO À EDUCAÇÃO

Alexandra Trivelino[38]

**RESUMO:** Este artigo pretende discutir a assistência estudantil como uma política social focalizada de ação afirmativa para promoção do acesso à Educação. A discussão utiliza a teoria de justiça como equidade para compreender a estruturação de ações afirmativas como a assistência estudantil e analisa o normativo sobre a assistência estudantil, citando o exemplo da Universidade de Brasília. A Educação é um direito fundamental para o exercício da cidadania. Possibilitar as condições para que todos os cidadãos acessem esse direito é papel de um Estado democrático. Apesar de ser um direito vinculado a uma política social universal e gratuita, a realidade brasileira demonstra que para alcançar uma igualdade de acesso, se faz necessária a promoção de outras ações que visem à equidade.

**Palavras-chave:** justiça. política social. equidade. assistência estudantil.

## 1. Introdução

A Educação é um direito de cidadania e uma garantia fundamental para o desenvolvimento humano e da sociedade. Contudo, apesar de ser um direito

38 Esse artigo contém partes da dissertação: "Ação afirmativa e política social: focalização como instrumento de justiça social / Alexandra de Souza Trivelino", apresentada em 2006 ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB para obtenção do título de mestre em Política Social. Y

universal e gratuito no Brasil, este não está integralmente acessível a todos, em todos os níveis de complexidade, devido à vivência de contextos de vulnerabilidade socioeconômica e exclusão que apartam parte da população ao seu pleno acesso.

Este artigo pretende discutir a assistência estudantil sob a perspectiva do debate de justiça como equidade, trazendo alguns elementos sobre a justiça de mercado em contraponto à justiça social, as políticas sociais universais e focalizadas e fazer uma análise sobre a normativa do Programa Nacional de Assistência Estudantil, citando o exemplo de organização e oferta desta ação pela Universidade de Brasília (UnB).

A Assistência Estudantil se localiza como uma das estratégias de materialização do direito à Educação. Conforme descrito no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a Educação está entre os Direitos Sociais que fazem parte das Garantias Fundamentais de Cidadania no Brasil. O artigo 205 estabelece a universalização do direito à Educação, dispondo que,

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Conforme consta no ideário Constitucional de 1988, a Educação se inscreve como estratégia de desenvolvimento do país e de um projeto de sociedade baseado em direitos e democracia. Demonstra isso ao reconhecer entre os objetivos da Educação o desenvolvimento da pessoa e do seu preparo para a cidadania, incluindo a qualificação para o trabalho como um valor essencial. Entre as finalidades da educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que o ensino superior deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (Brasil, 1996).

O direito universal à Educação não trata apenas sobre a possibilidade de qualquer pessoa acessá-lo em todos os seus níveis – fundamental, médio e superior –, mas também de oportunizar as condições para permanência e con-

clusão desses níveis educacionais, conforme consta no inciso I dos princípios estabelecidos para a Educação no art. 206 da Constituição: "I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).

Historicamente, o ensino superior no Brasil esteve reservado às camadas economicamente privilegiadas da sociedade, sendo o destino da população mais pobre e negra a baixa escolarização associada ao trabalho braçal, manual, precarizado e menos valorizado (MOREIRA; BRISOLA, 2018). A desigualdade social relacionada aos marcadores sociais de classe, raça e gênero se funde com a histórica desigualdade de acesso à educação no Brasil. Nesse contexto, o acesso à educação pelas classes trabalhadoras se dá, na melhor das hipóteses, ao ensino técnico para a reprodução de atividades que dão suporte à indústria, setor de serviços e atividades rurais, e às elites são reservadas as vagas no ensino superior voltado para as profissões liberais e de melhor remuneração (MOREIRA; BRISOLA, 2018).

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2019), quase um terço da população no Brasil, com mais de 25 anos, não chegou a completar o nível fundamental, apenas 27% conseguiram completar o ensino médio, contra 17% que completou o ensino superior.

Tabela 1 - Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil – 2019)

| **Grau de instrução** | **Percentual** |
|---|---|
| Sem instrução | 6,4% |
| Ensino Fundamental incompleto | 32,2% |
| Ensino Fundamental completo | 8,0% |
| Ensino Médio incompleto | 4,5% |
| Ensino Médio completo | 27,4% |
| Ensino Superior incompleto | 4,0% |
| Ensino Superior completo | 17,4% |

*Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012-2019.*

É necessário ressaltar que o número de brasileiros com nível superior em 2019 (17%) é um grande avanço quando comparado com os dados de 2010, cujo número de brasileiros que haviam completado uma formação superior era menor que 8%.

A criação de novas vagas no ensino superior ocorreu, no âmbito privado, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2005 e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 2001. Com relação às universidades públicas e institutos federais, a ampliação das vagas se deu pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. Essas ações, associadas ao estabelecimento da política de ação afirmativa para ingresso nas universidades públicas através de cotas sociais e étnicas, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012, possibilitaram a ampliação do ingresso da população historicamente excluída, como egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior.

Contudo, a desigualdade de acesso ao ensino superior permanece como objeto de políticas sociais, pois apenas a abertura de novas vagas e a introdução de ações afirmativas para reparar as desigualdades sociais não são suficientes para a garantia da permanência e sucesso na conclusão do curso. Diante de um contexto no qual outras desigualdades e vulnerabilidades sociais atuam em articulação para impedir a permanência dos estudantes e do quadro de desinvestimento dos últimos governos na Educação e em outras políticas sociais que atendem a essa população, é necessário que sejam estabelecidas novas ações e que sejam pensadas a partir de uma noção de justiça social para equidade.

## 2. Justiça Social: entre o Mercado e o Estado

A distribuição e oferta de bens e direitos sociais em uma sociedade se relaciona com as concepções de justiça, cidadania e democracia construídas no bojo das relações sociais e na definição das formas de organização e regulação social.

Segundo Celia Lessa Kerstenetzky (2005), ao tratar das noções sobre justiça social, há basicamente duas organizações sociais que agrupam essas noções, que

seriam responsáveis pela promoção da distribuição das vantagens e resultados econômicos no mundo contemporâneo: o mercado e o Estado.

A organização de uma sociedade com base na justiça de mercado se fundamenta na primazia da liberdade individual, de pessoas livres, que busquem no mercado a realização de seu bem-estar (KERSTENETZKY, 2005). Nessa concepção, o Estado seria o responsável apenas por proteger as condições para a manutenção das relações sociais baseadas no mercado, garantindo e defendendo os direitos de propriedade, cumprimento de contratos, regras e condições justas de competição, etc. Caberia ainda ao Estado prestar assistência mínima para aqueles atingidos pela sorte bruta, ausente de responsabilidade individual, a exemplo do acometimento de doenças que impossibilitem o trabalho, deficiências, entre outras condições que impeçam a pessoa de prover o próprio sustento por meio do mercado (KERSTENETZKY, 2005).

De acordo com essa concepção, a busca de bem-estar individual maximizaria o bem-estar da sociedade. Nesse desenho de sociedade, as pessoas teriam capacidade, autonomia e liberdade para negociar sua força de trabalho e estabelecer relações justas com base em interesses pessoais.

Nesse contexto de sociedade, a injustiça social ou econômica, eventualmente produzida, seria aceitável, na medida em que cada indivíduo é responsável pela sua própria sorte. Seria uma questão de livre escolha ou de esforço individual. O mercado não consideraria, neste modelo idealizado, as características individuais que são cultural e historicamente desvalorizadas, a exemplo do gênero, raça/cor, orientação sexual, deficiência, idade, classe social, entre outras. Dessa forma, não haveria pessoas em desvantagem em relação às outras,a não ser pelo talento natural, que, por sua vez, seria matéria de justiça distributiva (KERSTENETZKY, 2005).

Esse modelo de justiça, se conduzido dessa forma estreita, não só ignora as desigualdades oriundas de discriminações culturais e sociais, como também as desigualdades de oportunidades, as chamadas desigualdades de ponto de partida, que estruturam a sociedade brasileira. Dessa forma, esse modelo de justiça privilegia aqueles que já se encontram em uma situação vantajosa em sociedade acirrando as desvantagens dos menos favorecidos.

Em contraponto a essa justiça de mercado, a justiça social é compreendida como redistribuição das oportunidades de realização e desenvolvimento, que não se limita à redistribuição de renda e riqueza (KERSTENETZKY, 2005). Para a concretização de uma sociedade igualitária, livre e equânime política, econômica e socialmente, a redistribuição de recursos e oportunidades precisa ser responsabilidade de uma esfera que esteja acima do mercado capitalista, ou seja, o Estado democrático de direito, constituído pela participação social (KERSTENETZKY, 2005).

Bobbio discute que o primado público se estrutura na contraposição do interesse coletivo ao interesse individual e, por vezes, na subordinação do segundo ao primeiro (BOBBIO, 1987, pág 24). O autor retoma o debate feito por Aristóteles e, posteriormente, Hegel sobre a concepção de que a sociedade não se reduz à soma dos indivíduos e que o máximo benefício individual não é alcançado pelo esforço individual, mas coletivo e que isso pressupõe uma maior intervenção do Estado. Conforme o autor, o "bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem das suas partes" (BOBBIO, 1987, pág. 25), invertendo com isso a lógica de mercado, mencionada anteriormente, de que o bem individual geraria o bem coletivo.

A justiça social, orientada pelo Estado democrático e de direito, efetiva-se por meio de instrumentos e intervenções, como as políticas sociais, construídas a partir das questões sociais e pautas da sociedade civil. As intervenções estatais precisam estar norteadas por uma concepção de justiça que realize a condição de cidadania, compreendendo cidadania como o pleno acesso, exercício e usufruto dos direitos civis, políticos e sociais pelos indivíduos de uma sociedade. Conforme Carlos Nelson Coutinho (1997), os direitos de cidadania possuem uma relação com o sentido de democracia, igualdade e justiça,

> cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado. (COUTINHO, 1997, pág. 146).

Assim, cidadania tem relação com a igualdade de acesso e usufruto das possibilidades de desenvolvimento criadas na sociedade naquele contexto histórico determinado.

A noção de cidadania não se realiza em um contexto que assegure apenas a igualdade formal de direitos e deveres perante a lei. É preciso a noção de igualdade equitativa ou substancial, que estabeleça formas de participação e representação daqueles em desvantagem. A equidade diz respeito a tratar de forma diferente aqueles que estão em situação desfavorável para se alcançar uma real igualdade. Assim, a política social, como instrumento do Estado para assegurar o exercício dos direitos de cidadania, deve ser norteada por princípios de justiça social e equidade para orientar sua ação. (CARVALHO, 2004).

Apesar de a justiça ser um conceito em permanente transformação, as instituições sociais devem buscar a forma de justiça mais apropriada em benefício da vida em sociedade. A preocupação com relações justas em sociedade não se esgota com a promoção de ações que visem atingir a equidade, com efetiva igualdade de oportunidades. É necessário, ainda, estabelecer mecanismos que visem eliminar as desigualdades, com reparação das desvantagens socialmente produzidas ou inatas. É o que John Rawls (2003) denominou de princípio da reparação. A estrutura básica da sociedade não deve se preocupar, apenas, em estabelecer formas de distribuição das oportunidades sociais que contemplem as desigualdades na sociedade, mas deve ainda prever formas de contrabalançar as desvantagens visando uma compensação.

A noção de equidade, ou de justiça como equidade, é fundamental para qualquer estudo sobre ação afirmativa. A ação afirmativa é uma forma de intervenção na estrutura básica da sociedade, pelo uso legítimo da força do Estado, no sentido de assumir que as desigualdades de gênero, raça/cor, culturais, entre outras, são questões que interferem nas relações sociais. A teoria de justiça como equidade, elaborada por Rawls, é um norte importante para uma ação que vise alterar as estruturas de privilégios de uma sociedade, transformando as relações sociais em relações equânimes e mais justas.

# 3. Política Social

A política social tornou-se um importante instrumento de gestão do Estado para a democratização de direitos e para a construção e transformação do sentido contemporâneo de cidadania. Inicialmente utilizada como forma de enfrentamento dos efeitos da pobreza, a política social sofreu transformações ao longo dos anos, de acordo com os desafios enfrentados pelos governos e sociedades.

A pobreza sempre representou uma ameaça ao sentido de estabilidade social. Nas últimas décadas, no entanto, surgiram novos desafios para a política social, além da pobreza ou da questão social, a exemplo da desigualdade na distribuição de renda e na distribuição de oportunidades entre homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres; a instabilidade no trabalho e aumento do desemprego e emprego precário. Esses novos desafios ameaçam a concepção de cidadania estruturada em direitos, entre eles os sociais, e demandam do Estado novas formas de intervenção.

As políticas sociais, como ações do Estado para a promoção dos direitos sociais e enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais, podem ser compreendidas dentro das seguintes características: 1. primazia ao princípio de universalização ou 2. primazia ao princípio de focalização, também reconhecido como priorização. Na política social focalizada ou de priorização há, ainda, uma modalidade em especial que nos interessa - a ação afirmativa. Essas modalidades da política social serão selecionadas e utilizadas de acordo com os objetivos e resultados pretendidos pela ação e pela orientação política original, bem como, pela concepção de justiça empregada (KERSTENETZKY, 2005).

A escolha entre as políticas sociais universais, focalizadas ou de priorização tem sido objeto de debates para os profissionais e teóricos envolvidos com o tema (PEREIRA; STEIN, 2004). Os debates giram em torno da necessidade de racionalização dos recursos escassos, eficácia, eficiência e efetividade dos serviços oferecidos ou mesmo do estigma e da discriminação em contraponto à concretização de direitos. Há uma tendência a polarizar essas duas concepções sobre a política social como se fossem excludentes e dicotômicas.

## 3.1. Política Social Universal

A política social universal é considerada como um avanço para a consolidação dos direitos sociais, com a democratização das bases da cidadania (PEREIRA; STEIN, 2004). Duas ordens de argumento importam a favor da universalização das políticas sociais: os argumentos de natureza ética e de eficiência social (KERSTENETZKY, 2005). Do ponto de vista ético, alguns autores associam a universalização das políticas sociais, como acontece com a saúde e a educação no Brasil, com a não discriminação de seu público (KERSTENETZKY, 2005; PEREIRA; STEIN, 2004). Para a disponibilização de serviços sociais universais, o Estado não elege critérios que segregam parte da população, mantendo assim a igualdade de tratamento em termos dos direitos sociais (PEREIRA, 2003; PEREIRA; STEIN, 2004).

A política social universal não visa atender apenas àqueles que estão em situação de precariedade, mas tem um caráter também de prevenção. Por ser universal, pretende estabelecer uma base de garantia de bens primários, onde todas as pessoas seriam assistidas, evitando situações de desamparo. Com isso, a concepção sobre os serviços universais prestados pelo Estado remeteria à ideia de direitos garantidos e invioláveis e não de benefícios provisórios (PEREIRA; STEIN, 2004).

O princípio da universalidade pressupõe e busca uma sociedade igualitária, onde todas as pessoas possuem os mesmos direitos garantidos pelo Estado, sem diferenciações de raça/cor, gênero, geração, classe social, renda etc. Apesar dessas diferenças individuais existirem entre os cidadãos, uma política social universal não pretende estabelecer critérios onde essas diferenças sejam privilegiadas ou consideradas para o acesso à política. Uma política social universal parte do princípio de que a garantia de direitos iguais para todos, com qualidade e acesso igual, fomenta uma sociedade sem desigualdades, mesmo que essa situação se construa em longo prazo (PEREIRA; STEIN, 2004).

Consta ainda a favor da concepção universal da política social o argumento sobre a não burocratização do acesso, aqui entendida como um processo que torna moroso o desempenho do serviço administrativo. Por se tratar de uma

política que não seleciona seu público, não é necessária a verificação constante sobre a manutenção dos critérios de seleção, a contratação de pessoas e a elaboração de sistemas que avaliem e selecionem os candidatos à política, além de meios de fiscalização da permanência ou não dos selecionados nos critérios eleitos para a entrada e permanência nos serviços prestados (PEREIRA; STEIN, 2004).

Não haveria ainda a chamada armadilha da pobreza, no caso da distribuição de uma renda mínima, por exemplo. Os programas de renda mínima, baseados na concepção de política social que selecionam um público específico, exigem que o beneficiário ou sua família esteja e permaneça em uma determinada faixa de pobreza para continuarem eletivos ao benefício (MEDEIROS et al., 2006).

Contudo, um obstáculo importante à universalização das políticas sociais é a escassez de recursos para a garantia de sua manutenção e expansão com qualidade (MEDEIROS, 1999). No entanto, as políticas sociais universais não são a única forma de oferecer respostas às demandas sociais. A sociedade brasileira é plena de desigualdades. Uma política de concepção universal, em certo sentido, estabelece um patamar social, comparado a uma rede de proteção, onde as pessoas estão assistidas em suas necessidades básicas. Contudo, há o risco dessa concepção de direitos não considerar as especificidades individuais e coletivas, na sua formulação e implementação.

Algumas políticas sociais, mesmo sendo universais, não produzem o efeito desejado relacionado ao seu objetivo, apartando aqueles que, por condições de desigualdades, não conseguem seu acesso (KERSTENETZKY, 2005). É o caso, por exemplo, da população negra no acesso à educação universal e gratuita. A situação de desigualdade e exclusão social em que a população negra se encontra historicamente é determinante para sua exclusão no acesso à educação (CARVALHO, 2005). Apesar de o ensino fundamental e médio no Brasil serem gratuitos e universais, dados da PNAD 2019 mostram que a população negra tem menos anos de estudo que a população branca. Uma das explicações sugere que, não obstante a universalização do ensino ser de fundamental importância para a sociedade brasileira, é preciso estratégias complementares à

universalização para possibilitar o acesso específico da população negra a todos os níveis de ensino (CARVALHO, 2005).

## 3.2. Política Social Focalizada ou de Prioridade

A política social seletiva, focalizada ou de prioridade apresenta como característica a seleção de um determinado público em situação de desigualdade ou desvantagem para ser alvo de uma ação política específica. Pode ser elaborada tanto para: 1. complementar uma política social universal, destinando uma atenção política e orçamentária maior a um determinado grupo em desvantagem, sem restringir o acesso de nenhum outro grupo, 2. pode ser elaborada para alcançar uma determinada parte da população, reservando apenas a essa população algum outro benefício da política, ou, 3. pode ser concebida como uma forma residual de ofertas de serviços públicos (KERSTENETZKY, 2005).

A política social focalizada é alvo de intensas críticas por ser entendida como uma política residual de distribuição de recursos parcos para minorias em desvantagem socioeconômica (PEREIRA; STEIN, 2004; KERSTENETZKY, 2005). Nessa acepção, a focalização é associada à justiça do liberalismo econômico, onde o Estado presta serviços mínimos à sociedade para estimular a busca do bem-estar pelo mercado (KERSTENETZKY, 2005).

Existem ações focalizadas que são pensadas dentro de um princípio de eficácia e eficiência no gasto público. Por efeito de escassez de recursos públicos e para não diminuir a qualidade dos serviços prestados, a opção seria priorizar uma determinada ação e/ou um determinado público, utilizando a forma seletiva da política social. Contudo, as formas escolhidas para condicionar o acesso a uma ação pública é a grande questão, pois para atingir a maior racionalização do recurso, tende-se a focalizar em seguimentos cada vez menores (MEDEIROS, 1999).

Com o surgimento do neoliberalismo, em meados do século XX, a seleção de grupos específicos para ter acesso a certas políticas sociais tornou-se uma

forma de diminuir os gastos do governo com o social, mais do que uma preocupação com a eficácia da alocação dos recursos (PEREIRA; STEIN, 2004).

Alguns autores têm discutido a focalização na pobreza como um atraso para os direitos sociais (PEREIRA, 2003; PEREIRA; STEIN, 2004). Para esses autores, a ação focalizada causa situações constrangedoras para a pessoa que precisa comprovar a pobreza, o que reforça alguns mecanismos de exclusão social (MEDEIROS et al., 2006).

Desta feita, uma outra característica da focalização na pobreza seria uma possível estigmatização de seu beneficiário e a desvalorização de seu status de cidadania (PEREIRA, 2003; PEREIRA; STEIN, 2004). Pelo perfil do público que é atendido nesse tipo de política, entende-se que não haveria força de pressão e representação política para melhorá-la, o que conduziria a uma precariedade nos serviços prestados. Muitas vezes, essas políticas são encaradas como um favor ou benefício e não como um direito. A política focalizada dificilmente se mostraria como uma solução para a situação de pobreza ou desigualdade, por exemplo, configurando-se apenas como uma forma de amenizar temporariamente a situação de precariedade (PEREIRA, 2003; PEREIRA; STEIN, 2004).

A focalização pode ainda ser estruturada para atender ao princípio da equidade. Considerando o princípio da equidade, reconhece-se que a sociedade é composta de desigualdades e que estas influenciam o acesso às políticas sociais e às oportunidades de mercado. O princípio da equidade leva em consideração que é necessário o tratamento desigual para pessoas que estão em situação de desigualdade, visando o alcance de uma igualdade substancial (RAWLS, 2003; SILVA, 2005; GOMES, 2003). Para Joaquim Barbosa Gomes (2003), a noção de igualdade substancial é inversa à concepção abstrata da isonomia formal. A igualdade substancial recomenda uma noção "'dinâmica', 'militante' de igualdade, na qual, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas" (GOMES, 2003, pág. 19). Assim, reconhece que determinadas minorias, ou grupos em desvantagem social, econômica, cultural etc, necessitam de uma atenção especial, visando eliminar ou ressignificar os fatores que influenciam na desigualdade.

Nesse caso, a focalização não é empregada apenas como forma de restrição de uma política para um pequeno público visando a racionalização de recursos, mas pode ser utilizada como um complemento às políticas universais, com a finalidade de atender a um público diferenciado, que possui especificidades. Se essas especificidades forem ignoradas na arquitetura de uma política universal, essa pode ter um efeito inverso do pretendido ou demoraria a atingir seus objetivos, pois uma política social universal parte do pressuposto da igualdade de ponto de partida e não da desigualdade, e que essa desigualdade de ponto de partida pode influenciar negativa ou positivamente em seu acesso (KERSTENETZKY, 2005).

A política social universal prioriza a igualdade formal, ao passo que a política social focalizada de ação afirmativa ou de prioridades se pauta pela equidade. É possível afirmar que ambas podem ser utilizadas de forma a se complementar diante de uma realidade com tantas desigualdades, como a brasileira. A ação afirmativa não visa a punição daqueles que segregam, como acontece na legislação contra a discriminação, mas a afirmação da cidadania daqueles que são segregados, visando a mudança de paradigmas culturais e sociais para o alcance de uma sociedade equânime.

Sidney Madruga da Silva (2005) faz um estudo sobre as ações afirmativas no Brasil e traz uma relação de artigos da Constituição de 1988, e de normas de órgãos governamentais, federais e estaduais, que têm por objetivo o tratamento diferencial para pessoas em desvantagens (SILVA, 2005, pág. 119-125). O Título I da Constituição de 1988, que define princípios da República Federativa do Brasil, em seu Artigo 3º estabelece que os objetivos fundamentais da República são,

> I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
>
> II – garantir o desenvolvimento nacional;
>
> III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
>
> IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A discussão sobre uma sociedade justa perpassa todos estes incisos e, sem dúvida, pressupõe uma postura estatal de ação para a realização dos objetivos Constitucionais, de forma afirmativa, no sentido de garanti-los.

Alguns autores compreendem que a ação afirmativa possui duas características: 1. Pode ser entendida como ação reparadora (compensatória), que visa corrigir as injustiças praticadas no passado; e 2. Pode ser entendida como ação distributiva, que pretende repartir no presente a igualdade de oportunidades (SILVA, 2005, pág. 59).

Essas são algumas características apontadas sobre a focalização da política social. Contudo, mais que características intrínsecas às políticas focalizadas, esses elementos são característicos de uma gestão governamental, que pode privilegiar a observação aos princípios Constitucionais nas suas decisões ou pode se submeter ao contexto de minimização da participação do Estado na sociedade. A política social focalizada se mostra imprescindível para atender públicos específicos, que necessitam de uma atenção especial ou de uma priorização política (MEDEIROS et al., 2006).

## 4. Análise sobre a normativa da Assistência Estudantil

As ações de assistência estudantil foram tradicionalmente executadas nas Universidades Federais de forma pulverizada, sendo ampliadas a partir da década de 1970, com regulamentação no ano de 2010, por meio do Decreto n. 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (IMPERATORI, 2017).

O Decreto do PNAES40 é, atualmente, a única normativa federal que dispõe sobre a estruturação das ações de assistência estudantil para institutos e universidades federais. O Decreto versa sobre os objetivos da assistência estudantil; a forma de implementação articulada com o tripé de ensino, pesquisa e extensão; relaciona as áreas que devem ser desenvolvidas com ações de assistência estudantil; especifica o público a quem se destina; menciona a responsabilidade do Poder Executivo sobre as despesas e previsão orçamentária.

A partir do que estabelece o PNAES, cada instituição federal de ensino executa as ações de assistência estudantil, conforme suas especificidades, estabelecendo critérios e metodologias próprias para a seleção dos estudantes que serão contemplados e as ações que serão executadas.

A partir de uma análise sobre os objetivos do PNAES, é possível identificar que a assistência estudantil foi pensada na lógica da ação afirmativa, de reparação das desigualdades historicamente construídas sobre o acesso ao ensino superior. O PNAES estabelece no art 2º os seus objetivos:

> 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, 2010a).

A menção sobre democratizar as condições de permanência ou sobre minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do curso demonstra o reconhecimento de que não há uma igualdade de condições sobre o acesso e conclusão do ensino superior, nem social e nem regionalmente no país, e que é papel do Estado intervir sobre essa realidade, favorecendo aos que são prejudicados nessa relação.

De acordo com os objetivos do PNAES, a assistência estudantil se localiza com o papel de compensar injustiças causadas pelas desigualdades sociais e regionais e possibilitar a redistribuição das oportunidades vinculadas à educação no ensino superior ou de instituições federais.

Além disso, menciona-se que a assistência estudantil pode servir como um incentivo para favorecer a conclusão do curso, evitando a retenção e evasão e como um mecanismo de promoção da inclusão social por meio da educação. Entre os fatores que excluem a população mais pobre do acesso ao nível superior estão as dificuldades socioeconômicas e de conciliação das atividades de

trabalho, sobrevivência e estudo (KROTH; BARTH, 2022). O apoio financeiro gerado pela assistência estudantil pode, em alguma medida, substituir a necessidade familiar de complementação de renda por meio do trabalho do estudante.

Dessa forma, apesar da normativa não estabelecer regras de gestão e execução das ações de assistência estudantil, deixando em aberto para que cada instituição estabeleça sua metodologia de seleção e critérios complementares, todas as instituições federais de ensino devem ter como norte os objetivos acima descritos para planejar, gerir e executar as ações de assistência estudantil, bem como nas normas superiores, como a Constituição Federal de 1988.

Considerando que o Decreto n. 7.234/2010 estabelece, no artigo 5º, que as ações de assistência estudantil são destinadas prioritariamente aos "estudantes oriundos da rede pública[40] À época da elaboração do presente texto, o PNAES ainda não havia sido aprovado como política. Em outubro/2023 é criada a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e com ela cria-se o Programa de Assistência Estudantil (PAE). Fonte: Agência Câmara de Notícias (https://www.camara.leg.br/noticias/). de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio", pode-se dizer que a assistência estudantil não é uma política universal dentro das universidades e institutos, mas uma ação focalizada em grupos específicos, com uma determinada renda per capita familiar ou que tenham tido oportunidades educacionais básicas vinculadas ao ensino público.

Dessa forma, para que seja possível verificar as condições descritas artigo 5º do Decreto do PNAES, as instituições federais de ensino estabelecem como prática a realização estudos socioeconômicos dos estudantes e de suas famílias para avaliar quais estudantes cumprem a condição de renda estabelecida no Decreto, entre outros aspectos que possam ser acrescidos, à critério da instituição.

Em geral, o estudo socioeconômico se torna condição para acesso aos programas e ações da assistência estudantil. No caso da Universidade de Brasília (UnB), esse processo é realizado por Assistente Social, conforme previsto no

---

40 À época da elaboração do presente texto, o PNAES ainda não havia sido aprovado como política. Em outubro/2023 é criada a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e com ela cria-se o Programa de Assistência Estudantil (PAE). Fonte: Agência Câmara de Notícias (https://www.camara.leg.br/noticias/).

inciso XI do artigo 4º da Lei de Regulamentação da Profissão n. 8.662/93, que estabelece, dentre as competências do Assistente Social, "realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades" (BRASIL, 1993a). Com isso, a assistência estudantil se localiza como um benefício social pleiteado pelos estudantes e a forma de acesso é por meio do estudo socioeconômico feito pelo profissional bacharel em Serviço Social.

O estudo socioeconômico ou avaliação socioeconômica, como é denominada na Universidade de Brasília (UnB), envolve o processo de aproximação e conhecimento da realidade social, econômica, cultural, familiar, acesso a bens e direitos, condições de vida do estudante e de sua família. Leva em consideração, em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, elementos e fatores que proporcionam maior ou menor desenvolvimento de potencialidades e acesso a oportunidades para aquele conjunto de pessoas (estudantes e familiares), para além das questões econômicas. Conforme Fávero (2012) descreve,

> essas condições, que abrangem processos de socialização e sociabilidade, acesso ou não a bens sociais, econômicos e culturais por meio da família, do trabalho, do território onde se vive e onde se estabelecem relações sociopolíticas, necessitam ser desveladas pelo assistente social no processo de construção do estudo social, identificando e relacionando a demanda apresentada pelo indivíduo no espaço institucional da prática profissional, na universalidade na qual se insere (FÁVERO, 2012, pág. 07).

A avaliação socioeconômica realizada na UnB serve como um instrumento de acesso a direitos dentro da instituição e para avaliar se o estudante tem perfil para acessar os programas da assistência estudantil, conforme critérios das normativas da UnB e em consonância com o PNAES. Para isso, o processo de avaliação utiliza a coleta de informações e análise da documentação comprobatória da situação informada via sistema on-line, sobre o estudante e seu grupo familiar, priorizando, por meio de pontuações, as situações que podem envolver algum grau de vulnerabilidade ou desvantagem social, por

exemplo, turno do curso; identidade de gênero; nacionalidade; UF/região de proveniência; egresso de escola pública; participante do sistema de cotas raciais; situação de moradia do estudante; situação de moradia do grupo familiar (caso seja diferente); deficiência ou presença de agravos de saúde (para o estudante e familiares); natureza da fonte de renda (se estável ou eventual); número de pessoas dependentes na família, seja por idade ou agravos de saúde, entre outros.

De acordo com o artigo 3º do PNAES, para garantir a permanência no ensino superior, é necessário que sejam ofertadas ações de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e condições adequadas para o atendimento das pessoas com deficiência e condições neurodiversas. Nessa concepção, o estudante em situação de vulnerabilidade social, quando ingressa na instituição federal de ensino e acessa assistência estudantil, passaria a contar com uma rede de proteção social para que permaneça e conclua seu curso.

A UnB oferta um conjunto de ações aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entre os programas e ações disponíveis na assistência estudantil da UnB, podemos citar:

**A)** Programa Alimentação, que garante o acesso gratuito às três refeições (café da manhã, almoço e janta) no Restaurante Universitário (RU), nos sete dias da semana, inclusive durante as férias e feriados. Além dos estudantes selecionados a participar da assistência estudantil por meio da avaliação socioeconômica, os estudantes que acessam a UnB via cotas para egressos de escola pública e com renda familiar de até um salário-mínimo e meio têm acesso imediato a este programa até o final de sua graduação;

**B)** Programa Moradia Estudantil, ofertado aos estudantes que são de fora do Distrito Federal e não possuem família ou imóvel no DF. É constituído de duas modalidades: a disponibilização de vaga na Casa do Estudante Universitário; ou a transferência de um valor financeiro para apoio ao custeio de aluguel próximo à Universidade. Neste último caso, o repasse de recursos é realizado de forma ininterrupta durante os doze meses do ano, até o final da graduação, desde que o estudante comprove anualmente a manutenção das

condições que deram acesso ao programa. O valor repassado é fixo e igual para todos os estudantes que participam dessa modalidade;

**C)** Programa Auxílio Transporte, que se refere ao repasse de um valor para apoio ao custeio de transporte aos estudantes residentes no entorno do DF ou na Região Integrada de Desenvolvimento do DF (RIDE). Os estudantes residentes no DF têm direito ao Passe Livre Estudantil, política do Governo do Distrito Federal de gratuidade no transporte público, contudo, essa gratuidade não é estendida aos estudantes que utilizam transporte interestadual. Dessa forma, a UnB custeia parte da passagem dos estudantes de curso presencial de graduação residentes fora do DF, que participam da assistência estudantil. Esse programa é pago apenas durante o período letivo, ou para além, se o estudante comprovar atividades acadêmicas durante as férias. O valor repassado é igual para todos os estudantes.

**D)** Programa Auxílio Creche, que se refere ao repasse de um valor para estudantes com filhos com até 5 anos de idade. O repasse é realizado durante os doze meses do ano, até que a criança complete 5 anos ou a/o estudante conclua o curso e também se refere a um valor igual para todos os estudantes selecionados.

**E)** Programa Auxílio Socioeconômico, que se refere ao repasse de um valor para apoio financeiro que visa contribuir com a permanência e diplomação do estudante e minimizar as desigualdades sociais. Também é repassado ao estudante de forma ininterrupta, durante o ano. Além dos programas regulares, podemos citar as seguintes ações e auxílios desenvolvidos na UnB:

**A)** Auxílio emergencial, que consiste no repasse de um valor de forma eventual para situações emergenciais, momentâneas e inesperadas. É repassado apenas em uma parcela, no limite de até seis parcelas por ano letivo e apenas para estudantes que não acessam nenhum dos demais programas e benefícios da assistência estudantil;

**B)** O Programa de Atenção à Diversidade que oferta, de forma eventual, até três parcelas de um auxílio financeiro ao longo do ano, além do acesso emergencial às refeições no RU por até trinta dias e o acompanhamento socioassistencial, psicossocial e pedagógico a estudantes em situação de vulnera-

bilidade em virtude das especificidades e identidades de gênero, raça, etnia e orientação sexual;

**C)** Acesso à língua estrangeira por meio de isenção de taxa de matrícula e mensalidades em curso da UnB Idiomas. Não envolve repasse de recursos, apenas isenção da cobrança de pagamento; Vale-livro, com desconto de 60% na compra de livros da Editora UnB;

**D)** Atendimento com assistente social, psicólogo e pedagogo;

**E)** Programa de Bolsa Permanência do MEC, que consiste na concessão de auxílio financeiro aos estudantes quilombolas e indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica para contribuir para a permanência e a diplomação. É repassado de forma ininterrupta e tem tempo de permanência no programa de até dois semestres além do tempo regular do curso.

Citamos ainda os auxílios emergenciais que foram disponibilizados excepcionalmente no momento da pandemia por Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021 e que estão sendo avaliados sobre a pertinência de sua manutenção:

**A)** Auxílio Emergencial Alimentação, que consistiu em um repasse financeiro mensal temporário aos estudantes da assistência estudantil durante o fechamento do RU, por conta da emergência sanitária da pandemia por Covid-19. O auxílio foi encerrado com a reabertura do RU, em dezembro de 2021;

**B)** Auxílio Emergencial Transporte, que disponibilizou um recurso para apoiar os estudantes da assistência estudantil que eram de fora do DF a retornarem às suas regiões de origem durante às aulas remotas e depois para retornarem à universidade com a retomada das aulas presenciais;

**C)** Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital, que se referiu ao repasse de um valor para apoio à compra de computador, diante da mudança de modalidade de aulas presenciais para aulas remotas entre 2020 e 2021. Mesmo com a retomada de aulas presenciais em 2022, a UnB tem mantido editais para disponibilizar esse auxílio aos calouros, não mais como um "Auxílio Emergencial", mas como um Apoio à Inclusão Digital.

**D)** Auxílio Emergencial de Inclusão Digital nas modalidades de repasse de recursos para conserto e manutenção de computadores; campanha para doação de computadores; empréstimo de computadores e disponibilização de internet via chip;

**E)** Auxílio Emergencial de Apoio Socioeconômico, que consistiu em um apoio temporário aos estudantes que ainda não haviam acessado os programas da assistência estudantil de apoio à permanência na universidade. A justificativa da disponibilização do auxílio foi a avaliação sobre o agravamento do contexto socioeconômico das famílias em decorrência da pandemia de Covid-19, e o risco de evasão de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social da universidade;

**F)** Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental, que consistiu no repasse financeiro temporário para apoiar o tratamento de saúde mental dos estudantes em situação de vulnerabilidade e com indicação médica para tratamento, com custeio de consultas e medicações;

**G)** Auxílio para compra de máscaras descartáveis, para prevenção da transmissão por Covid-19, após a retomada das aulas presenciais.

É importante mencionar que os auxílios emergenciais pagos durante a Pandemia (de "l" a "r") foram custeados com recursos de emendas parlamentares, que são recursos eventuais. Os programas regulares (de "a" a "g") são pagos com recursos do PNAES, previstos na Lei Orçamentária Anual, e o Programa Bolsa Permanência (k) é financiado diretamente pelo Ministério da Educação aos estudantes. Os demais não envolvem transferência de valores ou são custeados integralmente com outras fontes de recursos que não o PNAES.

Sobre a disponibilização de assistência estudantil de forma ininterrupta, seja por meio do repasse de recursos ou possibilidade de acesso à alimentação, é importante citar que as condições de vulnerabilidade que dão origem ao acesso à assistência estudantil acompanham o estudante e seu grupo familiar também em momentos fora do período letivo. Muitos estudantes utilizam recursos da assistência estudantil para complementar a renda familiar e a ausência desse valor durante as férias pode provocar a evasão desses estudantes da universida-

de, na medida em que estes precisam buscar atividades remuneradas durante o interstício letivo, como forma de compensação da renda perdida.

Importante citar que, com exceção do Programa Alimentação, em regra, os programas de assistência estudantil na UnB têm um limite de tempo de acesso. O estudante pode acessar os programas desde que esteja dentro do tempo médio de conclusão do curso, acrescido de até dois semestres, sendo indiferente o momento em que acessou a assistência estudantil. Algumas situações são passíveis de avaliação para excepcionalização e extensão do tempo, como estudantes indígenas, quilombolas e outras situações que podem ser consideradas de maior vulnerabilidade.

A prestação da assistência estudantil deve estar vinculada a concepção pensada no Decreto, que visa possibilitar as condições de permanência citadas nos objetivos do PNAES, diminuindo desigualdades sociais e regionais. A gestão da assistência estudantil deve ser realizada de modo que garanta condições de permanência que sejam isonômicas ou que promovam uma igualdade substancial em relação a quem não usufrui da assistência estudantil. Ou seja, deve considerar que o contexto e a história de vida dos estudantes são diferentes, assim como seu ponto de partida para acesso ao nível superior. Dessa forma, para gerar um real impacto nas desigualdades sociais, a assistência estudantil não deve se limitar ao repasse de algum benefício durante o período letivo.

O apoio à permanência na Universidade não se refere apenas a permanecer durante o período letivo, mas a permanência para realização de estudos, pesquisas e dedicação ao curso, inclusive em períodos de intervalo letivo. A prestação de uma assistência de forma descontinuada pode interferir nessas condições de permanência, afetar a qualidade da formação e desperdiçar recursos e investimentos no caso de evasão.

É possível compreender a relação entre os objetivos do PNAES e a opção pela nomenclatura adotada de "Programa Nacional de Assistência Estudantil". O conceito de programa de assistência estudantil pode ser comparado ao conceito disponível na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) n. 8.742/93 em seu artigo 24,

> Art. 24. Os programas de assistência social compreendem ações integradas e complementares com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para qualificar, incentivar e melhorar os benefícios e os serviços assistenciais (BRASIL, 1993b).

Em que pese serem políticas diferentes – a Assistência Social é direito Constitucional, integrante da Seguridade Social, direito de quem dela necessitar e a assistência estudantil, por sua vez, está relacionada a democratizar as condições de permanência na Universidade, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e promover a inclusão social por meio da educação – é possível traçar paralelos para compreender que as duas trazem o conceito de programas em seu escopo de ações. Assim como na assistência social, para a assistência estudantil, esse conceito se relaciona com a oferta de ações integradas e complementares com objetivos definidos, como moradia, alimentação, transporte, entre outros, conforme sinalizado no §1º do artigo 3º do Decreto n. 7.234/2010. O conceito de programa mencionado na LOAS ainda revela a intenção de que o programa qualifique, incentive e melhore os benefícios e serviços oferecidos.

No caso da Política de Assistência Social, essas ações integradas e complementares se referem à oferta qualificada e articulada de serviços, programas, projetos, benefícios e políticas de transferência de renda (BRASIL, 2009). No caso da assistência estudantil, citando a UnB, percebe-se a primazia da oferta de benefícios, auxílios e transferência de recursos financeiros, sem correlacionar com ações e serviços destinados aos estudantes ou seus familiares, que tenham objetivos, resultados esperados e metodologias estruturadas.

O Decreto n. 7.234/2010 não refere a forma em que as ações de promoção das condições de permanência dos estudantes devem ser realizadas, não especificando se por meio de bolsas, auxílios, transferências de recursos financeiros, serviços de atendimento, mas reforça que a assistência estudantil possui objetivos aos quais as ações devem estar associadas.

Ressalte-se que as diferentes ações descritas no PNAES podem ser acessadas pelos estudantes, não havendo impedimento no Decreto n. 7.234/2010 para que o acesso a uma ação, como o programa voltado à moradia, seja excludente

de outra, como alimentação. As Instituições de Ensino devem ofertar diferentes ações para atendimento nas diversas áreas citadas, de forma integrada e complementar, para dar suporte aos estudantes na permanência e conclusão do curso.

Ao se observar o conjunto da norma, percebe-se que o PNAES tem forte compromisso com uma permanência qualificada no ensino superior, contra todas as desigualdades. As ações ofertadas devem ser compreendidas em sua complementariedade, devendo atender aos estudantes, conforme suas necessidades e condição social.

Além dos objetivos citados no artigo 2º do Decreto, o parágrafo único do artigo 4º do PNAES, lista contextos que devem ser observados pela assistência estudantil, como a viabilização de igualdades de oportunidades e melhoria do desempenho acadêmico, prevenindo retenção e evasão decorrentes de situações de insuficiência financeira. O Decreto dispõe em seu artigo 4º que as ações devem estar associadas às especificidades das instituições, abrangendo as estratégias de ensino, pesquisa e extensão e de acordo com as necessidades dos estudantes.

> Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, (...), considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.
>
> Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010a).

Compreende-se assim, que o acesso às ações de assistência estudantil não pode excluir o estudante do acesso a bolsas de iniciação científica ou extensão, como PIBIC, PET, PIBEX, por exemplo. O Decreto vai no sentido de estabelecer que as ações de assistência estudantil devem se articular a essas estratégias acadêmicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico.

As instituições devem possibilitar que o acesso à assistência se dê de forma articulada às ações de ensino, pesquisa e extensão como formas de garantir ou ampliar as oportunidades de estudantes que historicamente não conseguem usufruir deste tripé universitário em sua integralidade diante da necessidade de trabalhar e complementar renda. No mesmo sentido citamos o artigo 5º do Decreto n. 7.416/2010 que dispõe que a concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária deve ser realizada em harmonia com a política de assistência estudantil:

> art. 5º A concessão das bolsas de permanência de que trata art. 1o, inciso I, será disciplinada pelo órgão colegiado competente da instituição, em harmonia com a política de assistência estudantil, considerada a especificidade das demandas acadêmicas geradas pela vulnerabilidade social e econômica dos estudantes (BRASIL, 2010b).

O acesso a bolsas de pesquisa, ensino e extensão e outras iniciativas, como mobilidade acadêmica (intercâmbio), se configuram como importantes estratégias de qualificação da formação, representam oportunidades de ampliação da vivência acadêmica, para além das aulas, possibilitando a melhoria do rendimento acadêmico. O incentivo financeiro vinculado às bolsas são formas estratégicas de atrair os estudantes em situação de vulnerabilidade para a carreira acadêmica, devendo ser considerado uma parte importante das ações integradas a serem ofertadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Articular as ações de ensino, pesquisa e extensão com as ações de assistência estudantil não significa condicionar o desempenho acadêmico à permanência do estudante na assistência, mas oportunizar a qualidade na formação acadêmica. O disposto no parágrafo único do art. 4 do Decreto PNAES anteriormente mencionado vai de encontro ao entendimento de que seria razoável condicionar um patamar de desempenho acadêmico dos estudantes participantes da assistência estudantil para permanecer recebendo assistência.

Ressalte-se que a responsabilidade pela contribuição à melhoria do desempenho acadêmico do estudante e a prevenção da retenção e evasão, conforme

consta no parágrafo único mencionado, são das Instituições de Ensino, desenvolvendo ações que viabilizem a igualdade de oportunidades por meio da assistência estudantil e como uma das consequências de uma gestão eficiente e direcionada a cumprir os objetivos do PNAES, além de uma articulação com as demais áreas acadêmicas da instituição.

A redução das taxas de retenção e evasão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da Universidade não se materializam apenas com as ações de oferta de benefícios. As instituições devem articular as ações de assistência estudantil com uma pedagogia centrada no sujeito, que proporcione um processo de ensino-aprendizagem que considere os saberes e a realidade concreta dos estudantes como seres sociais, históricos e pensantes, sem desprezar sua identidade, cultura, dimensão individual e classe social (FREIRE, 1996).

Submeter a permanência na assistência estudantil ao desempenho acadêmico, sem que sejam ofertadas outras ações relacionadas ao apoio pedagógico, mudanças no processo de ensino-aprendizagem, remete à concepção de justiça de mercado, retomando o conceito anteriormente exposto por Kerstenetzky (2005). Seria o equivalente a considerar que o contexto de vida, de desigualdades e injustiças sociais vivenciado pelo estudante assistido seria anulado com a oferta de ações afirmativas e oportunidades e sendo assim, seria justo cobrar que cada indivíduo seja responsável pela sua própria sorte dentro da instituição.

Da mesma forma, podemos citar a limitação de permanência do estudante com os programas da assistência estudantil na universidade ou a oferta temporária ou descontinuada de acesso aos programas. A limitação temporal de acesso à assistência, sem ações integradas e articuladas dentro da instituição para a promoção e prevenção da retenção e evasão, pode gerar o efeito inverso ao desejado, gerando evasão e o desperdício de recursos públicos.

O desempenho acadêmico e as situações que podem sinalizar a retenção ou evasão devem ser objeto de acompanhamento e monitoramento pela instituição para todos os estudantes, mas em especial, para os estudantes da assistência estudantil, para apoiar aqueles que estiverem demonstrando dificuldades acadêmicas, mas não devem se configurar como uma condicionalidade para acessar a assistência estudantil. Estabelecer contrapartidas nesse sentido pode penalizar o

estudante, excluindo do acesso aos meios de permanência na universidade e agir na contramão dos objetivos do PNAES que seria, entre outros, de contribuir para viabilizar a igualdade de oportunidades.

Citando o exemplo da assistência social para apoio neste debate, em análise sobre as condicionalidades do Programa Bolsa Família, Medeiros et al. (2007) sinalizam que o resultado de 95% de crianças beneficiárias do Programa frequentes na escola talvez fosse alcançado mesmo se não existisse essa condicionalidade para acesso ao Programa Bolsa Família. Mesmo sem contrapartidas, outros programas de transferência de renda, como a aposentadoria rural, têm efeitos positivos sobre a escolaridade das crianças, principalmente meninas de 12 a 14 anos.

Uma questão diferencial é que o descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família é acompanhado pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Famílias (PAIF) e outros serviços do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e não gera o bloqueio imediato do benefício, sendo possível, mesmo diante do reiterado descumprimento, a partir do acompanhamento profissional e análise sobre a situação de risco e vulnerabilidade social, a manutenção do benefício. Dessa forma, conforme Medeiros, "o monitoramento de condicionalidades pode funcionar como um instrumento para alertar o poder público sobre famílias em situações de maior vulnerabilidade, que demandam atenção específica" (MEDEIROS, et al., 2007, pág. 18).

Os autores ainda alertam que o debate sobre a exigência de condicionalidades ou contrapartidas pode ter como pano de fundo questões políticas e éticas. Conforme os autores,

> as condicionalidades em parte atendem às demandas daqueles que julgam que ninguém pode receber uma transferência do Estado – especialmente os pobres – sem prestar alguma contrapartida direta. As condicionalidades seriam algo equivalente ao "suor do trabalho" (MEDEIROS, et al., 2007, pág. 18).

Dessa forma, é necessário que se faça uma reflexão sobre os motivos da exigência de condicionalidades e contrapartidas para que os estudantes que recebem assistência estudantil permaneçam recebendo.

Como já ressaltado, os estudantes que são atendidos pela assistência estudantil vieram de um contexto de dificuldades e desvantagens sociais. O papel da instituição é promover condições para que o desempenho acadêmico esperado seja alcançado, por meio de articulação da assistência estudantil com outras estratégias pedagógicas e educacionais, preferencialmente, orientadas pela participação dos próprios estudantes. A assistência estudantil dialoga com as ações afirmativas para reduzir desigualdades sociais, intervir na estrutura de privilégios da sociedade, pautadas em princípios de justiça social para garantir a equidade.

## 5. Considerações Finais

Muitos desafios se relacionam com a oferta da assistência estudantil. Percebe-se que o caráter conciso da única normativa existente, que distribui em nove artigos os parâmetros e princípios para a execução do PNAES e garante a autonomia das instituições para estabelecer outras definições de gestão e execução, por vezes, pode paralisar a administração pública de exercer o seu papel de promoção da garantia de equidade de oportunidades por meio da assistência estudantil. É possível que alguns gestores limitem suas ações à apenas aquilo que está expresso no Decreto, conforme o princípio da Legalidade estabelecido no art. 37 da Constituição de 1988, e dessa forma, se abstenham de decisões de gestão que podem ampliar a efetivação de uma igualdade substancial por meio da ação afirmativa da assistência estudantil.

Contudo, uma questão que se observa em algumas universidades não é apenas a limitação da ação de gestão sobre a assistência estudantil, mas uma tendência de gestão, principalmente após auditorias internas e externas realizadas entre 2015 em diante, de inserir regramentos que inexistem no Decreto do PNAES e que propõem a limitar e condicionar o acesso e permanência dos

estudantes em situação de vulnerabilidade na universidade, em contradição com os princípios do PNAES.

Diante do fato de que o Decreto não define como executar as ações de assistência estudantil, a leitura e interpretação do PNAES se alicerçam na compreensão dos princípios que regem a Administração Pública, mas também dos princípios descritos na Constituição de 1988 que fundamentam o Estado Democrático de Direito e o direito à Educação. Além disso, sugerimos a teoria de justiça como equidade e da política social de ação afirmativa de reparação para orientar à gestão sobre as ações relacionadas à assistência estudantil.

A gestão e execução da assistência, assim como o estabelecimento de metodologias de seleção dos estudantes devem se preocupar em não cair na armadilha do viés seletivista, reducionista, que prioriza o olhar de investigação para comprovação e fiscalização da pobreza, que acarretam ações que conduzem à exclusão ou à estigmatização de quem deveria ser beneficiado com as ações. Também há que se ter a preocupação de que o acesso à assistência estudantil não se torne uma justificativa para mecanismos excludentes no acesso a outras oportunidades relacionadas ao ensino superior ou que dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico impeçam o recebimento de assistência.

É importante compreender que políticas sociais focalizadas podem ser complementares às políticas universais, melhorando sua eficiência para o alcance do objetivo de promoção dos direitos de cidadania e distribuição dos bens e oportunidades socialmente construídos, além de possibilitar uma real alteração na estrutura de desigualdades sociais e de representação política na sociedade. Para isso, a concepção da ação focalizada deve estar estruturada em bases de justiça para o alcance da equidade, na perspectiva de uma ação afirmativa e não de exclusão daqueles que recorrem a ela. Os estudantes que precisam da assistência estudantil, para permanecer no ensino superior, vêm das camadas mais desfavorecidas historicamente neste acesso.

Outro desafio refere-se à questão orçamentária. Sabe-se que as Universidades e Institutos Federais de ensino têm sofrido com os cortes em seu orçamento referentes à Emenda Constitucional n. 95/2016 que instituiu o teto de gastos e com gestões que não priorizaram a educação, ciência e tecnologia. É importante

que as universidades e institutos promovam debates para ampliar a participação social, para o diálogo com o movimento estudantil e comunidade acadêmica, que discutam o orçamento e a gestão de forma participativa, mas também, para a cobrança por ampliação de recursos que deem conta da garantir o direito à educação de qualidade.

Assim, independentemente da forma como as ações de assistência estudantil são realizadas nas instituições federais de ensino, reiteramos a necessidade de que o planejamento, a gestão e a execução das ações tenham como norte o alcance dos objetivos pensados para o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que influenciam, em última instância, na construção de um projeto de país como menos desigualdades sociais, a partir da ampliação do acesso à educação. A assistência estudantil deve ser entendida como um direito a ser acessado pelos estudantes, vinculado a uma concepção de justiça social para promoção da equidade.

# Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.662/1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 1993a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20 DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20 PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLI CA%20Fa%C3%A7o,as%20 condi%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei. Acesso: em 31 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.742/1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 1993b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso: em 31 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: em 31 jan. 2023.

BRASIL. Resolução CIT nº 7, de 10 de setembro de 2009. Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Disponível em https://www.mds.gov.br webarquivos/publicacao/assistencia_social/Protocolo%20de%20gest ao/protocolo-de-gestao-integrada-de-servicos-beneficios-e-transferencias-de-renda-no- ambito-do-suas.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.416/2010. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo e Sociedade: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARVALHO, José Jorge de. Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar editorial, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: Revista Praia Vermelha, nº 01. Rio de Janeiro. UFRJ, 1997.

FÁVERO, Eunice Teresinha. O Estudo Social na Perspectiva dos Direitos Mestrado em Políticas Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul. 2012. Disponível em: https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/T6Rx6T18k15w72475B77.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Terra e Paz, 1996.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Santos, Renato Emerson dos; Lobato Fátima. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua, 2012-2019. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o- brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20em%20 2019%2C%2046%2C6,4%25%2C%20 o%20superior%20completo. Acesso em 31 jan. 2023.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serv. Soc. Soc. (129). May-Aug 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/abstract/?lang=pt. Acesso em 21 jan. 2023.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas Sociais: focalização ou universalização? Textos para Discussão 180, Universidade Federal Fluminense/ Faculdade de Economia, Rio de Janeiro, Outubro de 2005.

KROTH, Darlan Christiano; BARTH, Enise. Do Acesso ao Êxito Acadêmico: a Importância da Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior. Desenvolvimento em Questão, Editora Unijuí, Ano 20 n. 58 2022. Disponível em https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/12102. Acesso em 29 jan. 2023.

MEDEIROS, Marcelo. Princípios de Justiça na Alocação de Recursos em Saúde. Texto para Discussão n.º 687. Rio de Janeiro: IPEA, dezembro de 1999.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora, SQUINCA, Flávia. Transferência de Renda para População com Deficiência no Brasil. Texto para Discussão n.º 1.184. Brasília: IPEA, 2006. MEDEIROS, Marcelo; BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio. Programas Focalizados de Transferência de Renda no Brasil: Contribuições Para o Debate. Texto para discussão IPEA n. 1283. Brasília: IPEA, 2007.

MOREIRA, Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Universidade e Cidadania: considerações sobre o direito social à educação. Temporalis, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

PEREIRA, Potyara. Por que sou contra a focalização? Brasília, s/n. Mimeo, 2003.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Assistência Social no Contexto das Políticas Públicas: Focalização vs Universalidade na Integração de Programas e Projetos Sociais. Série Política Social em Debate. Brasília: NEPPOS/UnB, Ano XVII, Vol 09, jul-dez 2004.

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. Discriminação Positiva: Ações Afirmativas na Realidade Brasileira. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

RAWLS, John. Justiça como Equidade: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003

**tipografia** Garamond
**formato** ebook
**dimensões** 16x23
**diagramação** Adobe InDesign