



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**



**TATIANE CAMPOS NASCIMENTO PLINIO**

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFS: AVANÇOS E DESAFIOS  
PARA A PERMANÊNCIA A PARTIR DA VISÃO DOS/AS RESIDENTES**

**SÃO CRISTÓVÃO-SE**

**2021**

**TATIANE CAMPOS NASCIMENTO PLINIO**

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFS: AVANÇOS E DESAFIOS  
PARA A PERMANÊNCIA A PARTIR DA VISÃO DOS/AS RESIDENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Carvalho Santos.

**SÃO CRISTÓVÃO-SE**

**2021**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Plinio, Tatiane Campos Nascimento  
P728p Programa de Residência Universitária na UFS : avanços e  
desafios para a permanência a partir da visão dos/as residentes /  
Tatiane Campos Nascimento Plinio ; orientadora Vânia Carvalho  
Santos. – São Cristóvão, SE, 2021.  
188 f. : il.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade  
Federal de Sergipe, 2021.

1. Serviço social. 2. Estudantes - Auxílio financeiro - Sergipe.  
3. Ensino superior - Sergipe. 4. Universidade Federal de Sergipe –  
Bolsa de estudo. I. Santos, Vânia Carvalho, orient. II. Título.

CDU 364-738.2:378(813.7)

**TATIANE CAMPOS NASCIMENTO PLINIO**

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFS: AVANÇOS E DESAFIOS  
PARA A PERMANÊNCIA A PARTIR DA VISÃO DOS/AS RESIDENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Carvalho Santos.

**Aprovada em: 07/12/2021.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Carvalho Santos  
(**Orientadora - UFS**)

---

Prof. Dr. Roberto Leher  
(**Examinador Externo – PPGE/UFRJ**)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Machado Aranha  
(**Examinadora Externa – DSS/UFS**)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Marques dos Santos  
(**Examinadora Externa Suplente – DSS/UFS**)

**Dedico essa pesquisa aos meus queridos  
pais: Valquíria e Plínio.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido vida, proteção, bênçãos e por ter me dado forças para enfrentar os desafios e não desistir dos meus objetivos.

Aos meus pais, por todo incentivo, amor incondicional e suporte, sem o apoio deles, as dificuldades encontradas nessa caminhada seriam maiores.

Aos meus irmãos, Netinho, Vanessa e Valber, pela parceria, cumplicidade e torcida em cada conquista da minha vida.

Ao meu amado sobrinho, Lohan, por entender minhas ausências, quando a tia dele não podia dar a atenção de que ele precisava, em virtude da dedicação aos estudos.

Aos meus familiares, em geral, avó, tios, tias, primos, primas e cunhadas por cada palavra de afeto e incentivo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Marques dos Santos, pelas imensuráveis contribuições, durante o período em que estive na condição de orientadora, e pela disponibilidade em me guiar nesse processo.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Carvalho Santos, pela dedicação, compromisso e colaboração no processo de formalização da orientação.

Ao Prof. Dr. Roberto Leher e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Machado Aranha, pelo aceite do convite para a defesa final e pelas valiosas sugestões que contribuíram para a qualificação do meu trabalho.

Aos/às colegas da DIPAI/PROEST, em especial, Andrea, Edjanária, Fabinho, Flavinha, Gutiere, Rosane e Sara, por todo o apoio, incentivo e partilha.

Às colegas assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil da UFS, pela troca, contribuição e pelo companheirismo.

Aos/às colegas da turma de mestrado, em especial, Carol, pela trajetória compartilhada de anseios, desesperos, desafios e conquistas.

Ao secretário do PROSS/UFS, Walter, sempre solícito e disposto a ajudar, como também a resolver os “pepinos” que surgiam.

Aos/às residentes universitários/as que aceitaram participar da pesquisa, mediante o preenchimento do questionário. As contribuições de vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À UFS, por ser meu espaço de formação, qualificação e atuação profissional, onde eu tive a oportunidade de conquistar muitas coisas na minha vida.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar a visão dos/as discentes residentes dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE sobre o Programa de Residência Universitária (PRU) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como uma alternativa para assegurar a permanência na universidade, no contexto de contrarreforma do Estado. Neste sentido, a discussão acerca do cenário contemporâneo da educação superior sob a lógica da mercantilização, ancorada no ajuste neoliberal, torna-se fundamental para entender a configuração atual da assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras. Na última década, a demanda por assistência estudantil tem registrado um expressivo aumento, em decorrência de um conjunto de medidas adotadas nos governos Lula e Dilma (2003-2016), sobretudo, da política de expansão do ensino superior, o que provocou uma mudança no perfil socioeconômico estudantil, mediante uma maior participação das classes subalternas no acesso às instituições de ensino superior federais. Todavia, o acesso aos bancos universitários dessa população historicamente alijada dos bens e serviços sociais não garante a efetivação do seu direito à educação, haja vista que, para os/as estudantes conseguirem concluir sua graduação, faz-se necessário também criar condições que possibilitem a sua permanência por meio do provimento de suas necessidades materiais, físicas e psicológicas, dentre outras. O estudo de caráter exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizou-se como uma pesquisa documental e de campo, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Utilizou-se como fontes de análise: relatórios de gestão, anuários estatísticos, publicações sobre desempenho acadêmico, livros, artigos científicos, dissertações, teses e lives. Para a coleta de dados, aplicou-se questionário virtual com perguntas abertas e fechadas, mediante o envio do instrumento denominado Formulário Google. O universo constituiu-se dos/as estudantes da UFS inseridos/as no PRU, dos campi de São Cristóvão e Aracaju, os quais no período da coleta de dados perfaziam um total de 335 residentes, sendo 324 correspondentes ao primeiro campus, e 11 ao último. A amostra foi definida a partir do critério de renda per capita familiar, com o envio de 176 questionários. Como principais resultados, por meio da análise de 76 respondentes, destacamos que o PRU, embora se configure como um programa que atende de forma parcial e insatisfatória às demandas estudantis, no contexto de redução de direitos sociais da agenda neoliberal, é um mecanismo de inclusão educacional e social fundamental para a contribuição da permanência na UFS dos/as discentes das classes populares. Verificou-se que o PRU se operacionaliza de forma precarizada, dada a incapacidade de suprir integralmente as demandas de alimentação e moradia, bem como prover uma assistência de forma ampliada, a exemplo de ações voltadas para a saúde, o esporte e a cultura. Nesta perspectiva, conclui-se que esforços institucionais precisam ser realizados para a alteração desse quadro, a fim de superar o cariz histórico da assistência estudantil focalizado, “bolsificado” e centralizado nos programas de moradia, renda e alimentação, reconhecendo-se, no entanto, os limites de uma assistência estudantil integral, no contexto de expansão do ensino superior e no marco da sociedade burguesa.

**Palavras-chave:** programa residência universitária; assistência estudantil; ensino superior; Universidade Federal de Sergipe.

## ABSTRACT

This dissertation had as general objective to analyze the vision of students residing in the São Cristóvão/SE and Aracaju/SE campuses about the University Residency Program (PRU) of the Federal University of Sergipe (UF), as an alternative to assure the stay at the university, in the context of the State's counter-reform. In this sense, the discussion about the contemporary scenario of higher education under the logic of commodification, anchored in neoliberal adjustment, becomes essential to understand the current configuration of student assistance in Brazilian public universities. In the last decade, the demand for student assistance has registered a significant increase, as a result of a set of measures adopted in Lula's and Dilma's administrations (2003-2016), especially the higher education expansion policy, which caused a change in the student social-economic profile, through greater participation of the subordinate classes in the access to federal higher education institutions. However, the access to the university banks of this population historically excluded from social goods and services does not guarantee the realization of their right to education, for students manage to complete its graduation, it is also necessary to create conditions that enable the permanence through the provision of their material needs, physical and psychological conditions, among others. The exploratory-descriptive study, with a qualitative and quantitative approach, it was characterized as a documentary and field research, based on historical-dialectical materialism. We used as sources of analysis: management reports, statistical yearbooks, publications on academic performance, books, scientific articles, dissertations, theses, and lives. For data collection, a questionnaire was applied virtual with open and closed questions, through the submission of the instrument called Google Form. The universe was made up of UFS students enrolled in the URP at the São Cristóvão and Aracaju campuses, which at the time of data collection totaled 335 residents, 324 corresponding to the first campus and 11 to the last. The sample was defined based on the per capita family income criterion, with 176 questionnaires sent out. As main results, through the analysis of 76 respondents, we highlight that the URP, although it is a program that partially and unsatisfactorily meets the student demands, in the context of the reduction of social rights of the neoliberal agenda, is a mechanism of educational and social inclusion fundamental to the contribution of the permanence in the UFS of the students from popular classes. It was verified that the URP is operationalized in a precarious way, given the inability to fully meet the demands of food and housing, as well as provide assistance in an expanded manner, such as actions aimed at health, sports and culture. From this perspective, we conclude that institutional efforts need to be made to change this picture, in order to overcome the historical character of student assistance focused, "pocketified" and centralized in housing, income and food programs, recognizing, however, the limits of a comprehensive student assistance, in the context of expansion of higher education and in the framework of bourgeois society.

**Keywords:** university residence program; student assistance; higher education; Federal University of Sergipe.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	- Cursos de Graduação/PRU.....	118
<b>Gráfico 2</b>	- Origem dos/as residentes do PRU/UFS.....	123
<b>Gráfico 3</b>	- Escolaridade das mães.....	124
<b>Gráfico 4</b>	- Escolaridade dos pais.....	125
<b>Gráfico 5</b>	- PRU/UFS x atendimento de necessidades estudantis.....	127
<b>Gráfico 6</b>	- Desenvolvimento de atividades em grupo nas residências.....	135
<b>Gráfico 7</b>	- Participação nos espaços de representação estudantil.....	136
<b>Gráfico 8</b>	- Despesas pagas pelos/as residentes com o recurso da Bolsa Residência.....	141
<b>Gráfico 9</b>	- Principais dificuldades enfrentadas na residência.....	146
<b>Gráfico 10</b>	- Bolsas/auxílios que os/as residentes possuem.....	149

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	- Graduandos/as segundo cor ou raça (2003-2018).....	88
<b>Tabela 2</b>	- Orçamento Assistência Ao Estudante – Painei.....	89
<b>Tabela 3</b>	- Quantitativo de candidatos/as ingressantes na UFS.....	101
<b>Tabela 4</b>	- Utilização dos recursos PNAES/UFS (2014-2020).....	106
<b>Tabela 5</b>	- Recursos PNAES destinados ao PRU x Moradia.....	107
<b>Tabela 6</b>	- Evolução do número de alunos/as atendidos com auxílios/bolsas.....	109
<b>Tabela 7</b>	- Residentes segundo a faixa etária.....	112
<b>Tabela 8</b>	- Número de matrículas de indígenas nos cursos de graduação presenciais e à distância nas IES.....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANDES</b>	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
<b>ANDIFES</b>	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>BICEN</b>	- Biblioteca Central
<b>BM</b>	- Banco Mundial
<b>BRACOL</b>	- Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia
<b>BRAMEX</b>	- Programa de Intercâmbio Brasil- México
<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEMDI</b>	- Coordenação de Estudos e Monitoramento de Dados Institucionais
<b>CEP</b>	- Comitê de Ética e Pesquisa
<b>CF</b>	- Constituição Federal
<b>CFE</b>	- Conselho Federal de Educação
<b>CODAE</b>	- Coordenação de Assistência e Integração do Estudante
<b>CONEPE</b>	- Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
<b>CONSU</b>	- Conselho Superior
<b>COPRE</b>	- Coordenação de Promoções Culturais e Esportivas
<b>COVID-19</b>	- Coronavirus Disease 2019
<b>CREDOC</b>	- Programa de Crédito Educativo
<b>CRUB</b>	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>DAA</b>	- Departamento de Administração Acadêmica
<b>DAE</b>	- Departamento de Assistência ao Estudante
<b>DAIN</b>	- Divisão de Ações Inclusivas
<b>DCE</b>	- Diretório Central dos Estudantes
<b>DE</b>	- Dedicção Exclusiva
<b>DIASE</b>	- Divisão de Assistência ao Servidor
<b>DIPAI</b>	- Divisão de Programas de Assistência e Integração
<b>DRU</b>	- Desvinculação de Receitas da União
<b>EAD</b>	- Educação à Distância
<b>EBSERH</b>	- Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
<b>EC</b>	- Emenda Constitucional
<b>ENEM</b>	- Exame Nacional do Ensino Médio

<b>FHC</b>	- Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	- Fundo de Investimento do Ensino Superior
<b>FMI</b>	- Fundo Monetário Internacional
<b>FONAPRACE</b>	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
<b>FSE</b>	- Fundo Social de Emergência
<b>FURG</b>	- Universidade Federal do Rio Grande
<b>GRH</b>	- Gerência de Recursos Humanos
<b>HU</b>	- Hospital Universitário
<b>IBGE</b>	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	- Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	- Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IST's</b>	- Infecções Sexualmente Transmissíveis
<b>LDB</b>	- Legislação de Diretrizes e Bases
<b>LGBT</b>	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros
<b>LGBTQIA+</b>	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexuais
<b>LOAS</b>	- Lei Orgânica da Assistência Social
<b>MARE</b>	- Ministério da Educação e da Reforma do Estado
<b>MCT</b>	- Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PAAF</b>	- Programa de Ações Afirmativas
<b>PAEX</b>	- Programa de Apoio à Extensão
<b>PBP</b>	- Programa de Bolsa Permanência
<b>PcD</b>	- Pessoas com Deficiência
<b>PEC</b>	- Proposta de Emenda Constitucional
<b>PEC-G</b>	- Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
<b>PIB</b>	- Produto Interno Bruto
<b>PIBIC</b>	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PIBITI</b>	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico
<b>PIBIX</b>	- Programa Institucional de Iniciação à Extensão
<b>PNAES</b>	- Programa Nacional de Assistência Estudantil

<b>PNE</b>	- Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	- Projeto de Parceria Público-Privada
<b>PRODAP</b>	- Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional
<b>PROEST</b>	- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
<b>PROEX</b>	- Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
<b>PROGRAD</b>	- Pró-Reitoria de Graduação
<b>Promisaes</b>	- Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
<b>PROSS</b>	- Programa de Pós- Graduação em Serviço Social
<b>ProUni</b>	- Programa Universidade para Todos
<b>PRU</b>	- Programa de Residência Universitária
<b>REFLAG</b>	- Refeitório Universitário do Campus de Lagarto
<b>RESUN</b>	- Restaurante Universitário
<b>Reuni</b>	- Programa de Reestruturação das Universidades Federais
<b>RNP</b>	- Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
<b>SECADI</b>	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEESP</b>	- Secretaria de Educação Especial
<b>SENCE</b>	- Secretaria Nacional de Casas de Estudantes
<b>SESU</b>	- Secretaria de Educação Superior
<b>SIDI</b>	- Superintendência de Indicadores de Desempenho Institucional
<b>SIGAA</b>	- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>SINAES</b>	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>Sisu</b>	- Sistema de Seleção Unificada
<b>SNE</b>	- Sistema Nacional de Educação
<b>SPAÉ</b>	- Serviço de Psicologia Aplicada da PROEST
<b>STI</b>	- Superintendência de Tecnologia da Informação
<b>SUS</b>	- Sistema Único de Saúde
<b>TAE's</b>	- Técnicos/as em Assuntos Educacionais
<b>TCLE</b>	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TCU</b>	- Tribunal de Contas da União
<b>UFAL</b>	- Universidade Federal de Alagoas
<b>UFC</b>	- Universidade Federal do Ceará
<b>UFLA</b>	- Universidade Federal de Lavras

- UFPEL** - Universidade Federal de Pelotas
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRPE** - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- UFS** - Universidade Federal de Sergipe
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFV** - Universidade Federal de Viçosa
- UnB** - Universidade de Brasília
- UNE** - União Nacional dos Estudantes
- UNEB** - Universidade Estadual da Bahia

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO 1 - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL.....</b>	<b>35</b>
<b>1.1</b>	<b>A crise na acumulação do capital e as implicações para o setor educacional..</b>	<b>35</b>
<b>1.2</b>	<b>Universidade no Brasil: aspectos sócio-históricos e o contexto de reestruturação do capital.....</b>	<b>43</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 2 - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA CARACTERIZAÇÃO SOBRE O TEMA.....</b>	<b>77</b>
<b>2.1</b>	<b>As novas modalidades de ingresso às IFES: Sisu e o sistema de cotas.....</b>	<b>85</b>
<b>2.2</b>	<b>Assistência estudantil no contexto neoliberal: bolsificação x direito.....</b>	<b>92</b>
<b>2.3</b>	<b>A operacionalização do PNAES no contexto da UFS.....</b>	<b>97</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Perfil estudantil da UFS.....</b>	<b>99</b>
<b>2.3.2</b>	<b>As ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFS.....</b>	<b>101</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3 - A PERMANÊNCIA DOS/AS DISCENTES BENEFICIÁRIOS/AS DO PRU NA UFS: AVANÇOS E DESAFIOS.....</b>	<b>111</b>
<b>3.1</b>	<b>Perfil dos sujeitos pesquisados.....</b>	<b>111</b>
<b>3.2</b>	<b>O PRU: notas sobre as possibilidades e limites da permanência estudantil.....</b>	<b>127</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro de Aplicação do questionário.....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>186</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta como objeto de pesquisa a visão de discentes residentes sobre o Programa de Residência Universitária (PRU) da Universidade Federal de Sergipe (UFS)<sup>1</sup>, particularmente, no que diz respeito à importância da moradia estudantil para a permanência de discentes com baixo nível de renda, vinculados aos campi Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos e Prof. João Cardoso do Nascimento<sup>2</sup>, com sede nos municípios de São Cristóvão/SE e Aracaju/SE, respectivamente. Conforme dados constantes no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)<sup>3</sup>, atualmente, estão vinculados ao referido programa 304 discentes, sendo que desse total 294 pertencem ao campus São Cristóvão e, apenas 10 ao campus Aracaju que fica localizado no Hospital Universitário<sup>4</sup> (HU) da UFS, na capital sergipana.

Na atualidade, o cenário marcado pela mudança no perfil socioeconômico dos/as discentes que ingressam no ensino superior está diretamente relacionado a um conjunto de medidas adotadas pelo governo Lula, dentre o período de 2008-2012, tais como a adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni)<sup>5</sup> e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>6</sup>, associada à política de ação afirmativa, mediante a instituição do sistema de cotas que reservou 50% das vagas para estudantes egressos

---

<sup>1</sup> A UFS foi criada oficialmente no ano de 1968, durante a ditadura militar. Na atualidade, integra seis campi, os quais estão localizados nos seguintes municípios: São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora da Glória. Com relação a esses campi, apresentaremos uma caracterização a respeito do seu funcionamento no capítulo dois.

<sup>2</sup> Por questão de didática, para se reportar aos referidos campi no decorrer do trabalho, iremos denominá-los de campus São Cristóvão e campus Aracaju.

<sup>3</sup> O sistema eletrônico Sigaa informatiza os procedimentos da área acadêmica, mediante vários módulos, os quais têm acesso habilitado para discentes, docentes e técnicos-administrativos, de acordo com suas especificidades e competências.

<sup>4</sup> O HU da UFS, integrante da rede hospitalar do Sistema Único de Saúde (SUS), funciona como um hospital-escola voltado para a formação de profissionais de saúde e põe à disposição da sociedade serviços médico-hospitalares de média e alta complexidade. Ressaltamos que o capítulo dois da dissertação apresenta uma caracterização sobre o funcionamento do HU/UFS.

<sup>5</sup> O Reuni foi instituído no governo de Luís Inácio Lula da Silva, mediante o Decreto de nº. 6.096/2007, o qual tinha como objetivo principal “[...] criar condições para 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.” (BRASIL, 2007, n.p.). No contexto da Universidade Federal de Sergipe, o Reuni foi implementado em 2008, enquanto o sistema de reservas de vagas para cotista se deu em 2010. Sobre o processo de implantação do Reuni na UFS, consultar Melo (2013).

<sup>6</sup> O ENEM foi criado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, por meio da Portaria nº. 438/1998, a qual estabeleceu esse exame “[...] como procedimento de avaliação do desempenho do aluno [...]” (BRASIL, 1998, n.p.). No caso da UFS, a adesão ao Enem como forma única de ingresso, ao substituir o Processo Seletivo Seriado, ocorreu no ano de 2011. Conforme dispõe a Resolução nº 85/2009/Conepe/UFS, o Processo Seletivo Seriado correspondia a um sistema de provas aplicadas por série, em quatro dias consecutivos (1ª série do ensino médio, 2ª série do ensino médio, 3ª série do ensino médio e redação), com o objetivo de selecionar candidatas para ingressar no ensino superior.

de escolas públicas no nível médio de ensino.

Os resultados das pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), vinculadas à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), acerca do perfil dos/as discentes de graduação das universidades federais em 2014 e 2018, evidenciaram que a demanda por assistência estudantil nas instituições federais brasileiras aumentou significativamente na última década. Segundo dados dessas pesquisas, o percentual de estudantes universitários que tinham origem em família com renda média de 1,5 salário mínimo correspondia a 66% e 70,2%, respectivamente, o que difere dos percentuais identificados na pesquisa realizada em 2010 pelo referido Fórum, na qual constatou-se que 43,74% dos discentes pertenciam às classes C, D e E<sup>7</sup>.

Nesse sentido, vale assinalar a relação estreita entre o processo de construção do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a política governamental de expansão do ensino superior adotada pelo governo Lula, em 2008, por meio da implementação do Reuni. A esse respeito, Melo (2013) afirma que a assistência estudantil tem destaque na concretização das propostas do PNAES, no qual dentre os objetivos identifica-se o de criar condições para ampliação da permanência dos jovens na educação superior pública federal. Conforme prevê o PNAES (BRASIL, 2010a), as ações de assistência estudantil deverão ser voltadas para os seguintes eixos: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O PRU/UFS tem o objetivo principal de garantir o acesso à moradia e atender os/as discentes que possuam renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, os quais estejam cursando o ensino superior público na modalidade presencial, em conformidade com os critérios socioeconômicos estabelecidos pelo PNAES. Portanto, não contempla os discentes que se encontram na modalidade à distância, nem tampouco os de pós-graduação. Além disso, é destinado para aqueles/as que residam em cidades mais distantes da capital, bem como não possuam domicílio na região da Grande Aracaju<sup>8</sup> (UFS, 2013).

---

<sup>7</sup> Conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), classe “C” corresponde à renda mensal de 03 a 05 salários mínimos; classe “D”, de 01 a três salários mínimos; e “E”, de até 01 salário mínimo.

<sup>8</sup> De acordo com a Lei Complementar de nº. 86 de 25 de agosto de 2003 do Governo do Estado de Sergipe, a Região Metropolitana de Aracaju é constituída pelo agrupamento dos seguintes Municípios:

Nessa direção, a dissertação teve como objetivo geral analisar a visão dos/as discentes residentes dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE sobre o PRU/UFS, como uma alternativa para assegurar a permanência na universidade, no contexto de contrarreforma do Estado. Como objetivos específicos definiram-se os seguintes: 1) Caracterizar o debate sobre as medidas de expansão do ensino superior no Brasil e as ações da assistência estudantil, no contexto neoliberal; 2) Traçar o perfil dos/as beneficiários/as do PRU/UFS vinculados/as aos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE; 3) Verificar na visão dos/as discentes beneficiários/as dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE de que forma o PRU/UFS atende as reais necessidades estudantis.

Assim, partiu-se da seguinte questão problema: Qual a visão dos/as discentes residentes dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE acerca do PRU/UFS, como uma alternativa para garantir a permanência na universidade? Isso posto, o estudo teve como ponto de partida duas premissas: 1) no contexto de cortes do orçamento público com gastos na área social, os/as discentes usuários/as do PRU/UFS, apesar de se beneficiarem com a moradia estudantil, enfrentam dificuldades, as quais implicam o desempenho acadêmico satisfatório; 2) o processo de “democratização” com a ampliação do acesso às universidades públicas é marcado pela precarização nas ações da assistência estudantil, uma vez que o PRU/UFS, no contexto de ofensiva do capital, atende de forma insatisfatória as necessidades básicas dos/as discentes para a permanência e conclusão do curso de graduação.

Desse modo, esta proposta de pesquisa se justifica pela relevância em se estudar as ações desenvolvidas pelas universidades públicas, no que diz respeito à assistência estudantil no tocante ao acesso à moradia, uma vez que apresenta, por finalidade, garantir condições para a permanência e diplomação dos/as discentes de baixa condição socioeconômica, no âmbito da política de educação do ensino superior. Historicamente, o acesso à educação superior dos/as estudantes de origem popular foi marcado por restrições, dada a dificuldade de admissão e manutenção destes nas instituições de ensino superior públicas, fator que limitava a possibilidade de mobilidade educacional, bem como de ascensão social dessa parcela da população. A partir da política de expansão e ingresso no ensino superior nos anos 2000, bem como da institucionalização do PNAES (2010), essa realidade passa a ser alterada com maior visibilidade.

Assim, o novo perfil estudantil dos campi brasileiros exige que as universidades

ampliem as condições de permanência, a fim de que a “vulnerabilidade” socioeconômica não implique evasão escolar e que o direito à educação superior pública seja, de fato, garantido. Nesse sentido, os programas de moradia estudantil têm um papel de destaque por se constituírem em locus privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens no tocante à vida acadêmica, pois, além de um espaço de moradia que pretende oferecer condições de estudos, constituem-se também em um ambiente que reúne estudantes para conviver no mesmo teto, fator que intenta contribuir para o fomento do senso coletivo e participativo de uma forma geral, dada as características próprias que esses programas possuem.

Ressalta-se ainda a incipiente produção acadêmica e científica sobre a temática escolhida, principalmente, em nível estadual, identificada quando do levantamento realizado nas principais bibliotecas virtuais e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS) da UFS, identificaram-se quatro dissertações com foco na assistência estudantil, sendo três em Ifes localizadas no estado de Sergipe: “A assistência estudantil no contexto da ‘reforma’ do ensino superior público no Brasil: um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES” de Maria Rosângela Albuquerque Melo (2013); “Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe” de Ana Paula Leite Nascimento (2014); “Análise do exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe” de Danielle Lima Menezes Ananias (2018) e “As relações de gênero nas residências universitárias do Campus I da UNEB” de Francine Melo Rosa Alves de Santana (2019), essa última discute sobre residência universitária, porém na perspectiva das relações de gênero na Universidade Estadual da Bahia (Uneb).

Ademais, o interesse dessa pesquisa surgiu tendo em vista o espaço sócio-ocupacional da nossa atuação profissional na UFS, desde o ano de 2013, na condição de assistente social no âmbito da política educacional, mais especificamente, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST), situada no Campus São Cristóvão. Este setor é responsável pelo planejamento, coordenação e supervisão das atividades de assistência ao corpo discente dessa instituição.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a dimensão investigativa do Serviço Social, como forma de possibilitar uma aproximação da realidade cotidiana a ser desvendada e a proposição de uma intervenção consoante com o Projeto Ético-político do Serviço

Social,<sup>9</sup> na perspectiva da defesa dos direitos sociais, o que colide com as medidas de corte de gastos no orçamento público fundamentalmente para as áreas sociais. A esse respeito Guerra (2009, p. 16) sinaliza que:

[...] a dimensão investigativa: ela é a dimensão do novo - questiona, problematiza, testa as hipóteses, permite revê-las, mexe com os preconceitos, estereótipos, crenças, superstições, supera a mera aparência, por questionar a 'positividade do real'. Permite construir novas posturas visando a uma instrumentalidade de novo tipo: mais qualificada, o que equivale a dizer: eficiente e eficaz, competente e compromissada com os princípios da profissão.

O PRU/UFS se materializa por meio da oferta de uma bolsa, no valor de R\$ 900,00, para grupos de discentes custearem as despesas básicas de habitação, tais como: aluguel, água, energia elétrica, gás e material de limpeza, o que se configura como um auxílio de caráter coletivo. Nessa perspectiva, são formados núcleos residenciais compostos por mulheres e outros por homens, com até seis pessoas em cada núcleo. Neste ambiente, os/as discentes convivem entre si e compartilham da mesma casa, cada um/uma com sua história de vida, cultura e personalidade distintas. Destaque-se que esse programa é regido pela Resolução nº43/2013/CONSU/UFS, na qual constam os direitos e deveres dos residentes, bem como o funcionamento do programa. Em cada núcleo residencial, há também as regras internas que norteiam várias atividades desenvolvidas pelos/as moradores/as da casa, as chamadas “regras de convivência”.<sup>10</sup> Estas, por vezes, quando descumpridas, causam uma série de conflitos e dificuldades de convivência entre os/as residentes.

Cabe ressaltar que o referido programa se propõe a atender também às necessidades básicas de alimentação, por meio do Restaurante Universitário (RESUN)<sup>11</sup> e do Auxílio Alimentação Coletivo<sup>12</sup>. Neste sentido, o PRU se configura

---

<sup>9</sup> O Projeto ético-político profissional caracteriza-se como um guia profissional, construído coletivamente e operacionalizado nas ações do cotidiano laboral, o qual se materializa no arcabouço teórico, político e jurídico da profissão. Nos termos de Braz (2005, p. 406), esse projeto: “trata-se de uma projeção coletiva que envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de uma determinada valoração ética que está intimamente vinculada a determinados projetos societários presentes na sociedade que se relacionam com os diversos projetos coletivos (profissionais ou não) em disputa na mesma sociedade. No caso do Serviço Social brasileiro, o Projeto ético- político está vinculado a um projeto de transformação da ordem social vigente”.

<sup>10</sup> As regras de convivência são elaboradas pelos/as residentes dos núcleos e registradas, via de regra, em ata, de acordo com as normas previstas no aludido regramento institucional.

<sup>11</sup> Os estudantes do Campus São Cristóvão que estão inseridos no PRU têm direito à isenção no acesso ao RESUN, onde é fornecido as refeições de almoço e jantar. Vale ressaltar que o referido restaurante não funciona nos finais de semana. No que concerne aos/as residentes do Campus da Saúde (Aracaju), estes/as recebem o Auxílio Alimentação, no valor mensal de R\$ 200,00, para compensar a ausência do RESUN neste Campus.

como um auxílio mais amplo e complexo se comparado a outros tipos de auxílios ofertados pela UFS, dada a sua capacidade de maior abrangência no atendimento das necessidades estudantis.

No que concerne ao quantitativo de núcleos residenciais nos campi de São Cristóvão e Aracaju, destaca-se o funcionamento de 42 masculinos e 31 femininos, o que totaliza 73 casas<sup>13</sup>. Os núcleos estão situados, predominantemente, no bairro Rosa Elze, onde está localizado o campus de São Cristóvão, fator que dispensa a necessidade de utilização de transporte público por parte dos/as discentes beneficiários/as, pois a maioria tem dificuldade financeira de custear esse tipo de despesa. Vale ressaltar que, na cidade de Aracaju, há cinco residências estudantis.

Observa-se que do total de residentes somente 10 são discentes do campus de Aracaju, onde estão concentrados os cursos da área da saúde. Além disso, o quantitativo do corpo discente no campus da Saúde é menor que o de São Cristóvão. Enquanto que no primeiro há 1.588 alunos matriculados, neste último são 18.557<sup>14</sup>. Vale sinalizar que a especificidade do curso não é utilizada como critério de encaminhamento dos estudantes para as residências universitárias. Atualmente, há registro de apenas um único núcleo residencial composto exclusivamente por discentes da área da saúde, o qual é formado por mulheres.

Cabe ressaltar que a UFS, no ano de 2014, como forma de se adequar às ações previstas no PNAES e efetivar o processo de consolidação da assistência estudantil, expandiu as áreas de abrangência, ao ofertar serviços até então inexistentes, a exemplo do auxílio Creche<sup>15</sup> e Inclusão<sup>16</sup>. Dentre os eixos indicados no PNAES, a UFS,

---

<sup>12</sup> Este auxílio é destinado para custear as despesas de alimentação dos/as residentes correspondentes às refeições do café da manhã, como também dos finais de semana. Cada núcleo residencial recebe um valor mensal de R\$ 400,00.

<sup>13</sup> Dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Sigaa/UFS), em novembro de 2021.

<sup>14</sup> Dados extraídos da publicação “UFS em números 2021 Edição Especial”, divulgada em outubro de 2021 pela Coordenação de Estudos e Monitoramento de Dados Institucionais/Superintendência de Indicadores de Desempenho Institucional (CEMDI/SIDI).

<sup>15</sup> O auxílio creche destina-se à estudante-mãe que possui filho com idade entre três meses e seis anos incompletos e que detenha a guarda deste (UFS, 2014). A partir da Resolução de nº. 08/2016/ Consu/UFS, a qual dispõe sobre alteração de normas que tratam da assistência estudantil na UFS, o referido auxílio passa a ser estendido para o estudante-pai, adotante individual ou que detenha a guarda exclusiva da criança, de acordo com os critérios de idade definidos na resolução anterior. Ressalta-se que o valor deste benefício pecuniário equivale a R\$ 200,00.

<sup>16</sup> Inicialmente, este auxílio destinava-se à prestação de apoio acadêmico aos/às estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais matriculadas na UFS (UFS, 2014). Contudo, a partir da Resolução de nº. 08/2016/ Consu/UFS, o auxílio Inclusão passou a ser destinado para estudantes que possuem algum tipo de deficiência, conforme os critérios socioeconômicos estabelecidos. Por outro lado, foi criado o auxílio Apoio Inclusão para cumprir o papel que antes era atribuído ao antigo auxílio Inclusão, qual seja, prestar apoio acadêmico aos/às estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais matriculadas na UFS. O valor recebido pelos/as estudantes que são beneficiários/as

atualmente, operacionaliza as seguintes ações: a) moradia estudantil, b) alimentação, c) transporte, d) cultura, e) esporte, f) creche, g) apoio pedagógico e h) acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; i) inclusão digital; mediante a prestação de diversos tipos de auxílio, respectivamente: Residência Universitária e auxílio Moradia; auxílio Alimentação e RESUN; auxílio Transporte; auxílio Cultura; auxílio Esporte; auxílio Creche; bolsa Apoio Pedagógico<sup>17</sup>; auxílio Inclusão e Apoio Inclusão; auxílio Inclusão Digital<sup>18</sup>. Com base em critérios socioeconômicos e acadêmicos<sup>19</sup> de inserção, os referidos auxílios são benefícios pecuniários destinados a contribuir na permanência dos/as discentes na instituição, bem como na melhoria do rendimento acadêmico destes/as.

A esse respeito, dados do SIGAA/UFS<sup>20</sup> revelam que, no campus de São Cristóvão, há 861 discentes beneficiados/as nos mais diversos auxílios regulares oferecidos, no âmbito da assistência estudantil. No campus Aracaju, são 171 beneficiários/as. Desse modo, totalizam 1.032 discentes nos dois campi.

Conforme aponta Santos (2018), no cenário nacional, as moradias estudantis e os restaurantes universitários são as primeiras formas de expressão das ações da assistência estudantil no ensino superior público. As moradias estudantis são classificadas, de acordo com a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE)<sup>21</sup>, em três tipos básicos de moradia<sup>22</sup>, os quais são desenvolvidos e adotados pelas diversas

---

destes auxílios corresponde a R\$ 400,00.

<sup>17</sup> Com exceção dessa bolsa, os demais auxílios elencados acima são ofertados e coordenados no âmbito da PROEST.

<sup>18</sup> Este auxílio possui caráter esporádico e destina-se aos/às estudantes que recebem os auxílios regulares manutenção acadêmica, PRU e moradia. Tem como finalidade permitir o acesso destes a equipamentos e conteúdos digitais.

<sup>19</sup> De acordo com a Resolução nº 08/2016/CONSU/UFS, para ingressar nos auxílios o (a) estudante deverá “[...] estar em situação que permita o término da graduação no prazo médio estabelecido pelo projeto pedagógico do seu curso; [...]” (UFS, 2016, p. 2).

<sup>20</sup> Dados extraídos do SIGAA em outubro de 2021.

<sup>21</sup> A SENCE se autodenomina como um movimento social autônomo, independente e apartidário (mas não antipartidário) que se organiza de forma horizontal (sem direções centralizadas), por meio de colegiado. Disponível em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br/44-2/>. Acesso em: 31 out. 2021.

<sup>22</sup> Residência Estudantil: é a moradia de propriedade das Instituições de Ensino Superior e/ou das Instituições de Ensino Secundaristas Públicas que mantém vínculo gerencial administrativo com as moradias estudantis; Casas Autônomas de Estudantes: é a moradia estudantil administrada de forma autônoma, segundo estatutos de associação civil com personalidade jurídica própria, sem vínculo com a administração de Ensino Superior ou Secundarista; República Estudantil: é o imóvel locado coletivamente para fins de moradia estudantil. Disponível em: <http://sencebrasil.blogspot.com/p/sobre-sence.html>. Acesso em: 29 nov. 2020. Na UFS, o modelo de moradia adotado que mais se aproxima com os mencionados anteriormente, desde sua origem até os dias atuais, refere-se ao da República Estudantil, com a ressalva de que o aluguel do imóvel é custeado com recursos financeiros repassados pela universidade.

Instituições de Ensino Superior (IES) do país, a saber: Residência Estudantil, Casa Autônoma de Estudantes e República Estudantil. Cabe frisar que o PRU aliado com o auxílio moradia são os programas da UFS destinados para fins de moradia aos/as discentes que atendam ao perfil socioeconômico.

Destarte, desde a implementação do Reuni na UFS (2008-2012)<sup>23</sup>, bem como da implantação do Programa de Ações Afirmativas<sup>24</sup> (PAAF) em 2008, houve um aumento expressivo da demanda por acesso à universidade pelas camadas mais pauperizadas. Essa realidade diferenciada pode ser observada na pesquisa realizada por Melo (2013), na qual são revelados dados acerca da evolução dos/as discentes atendidos/as nos programas de assistência estudantil da PROEST, durante a operacionalização do Reuni. A citada autora destaca que o PRU/UFS passou de 226 alunos/as atendidos/as em 2008 para 712 em 2012. Já o número de beneficiários/as do Programa Bolsa Trabalho<sup>25</sup> saltou de 264 para 536, nesse mesmo período.

Contudo, ressalta-se que, embora a implantação do PNAES tenha representado um avanço, no que se refere ao financiamento, seu orçamento ainda é insuficiente para atender as demandas dos/as discentes considerados/as público-alvo, tendo em vista as ações focalistas e restritivas, as quais resultam da “[...] crise que atinge as políticas públicas brasileiras desde os anos 1990, com o advento do neoliberalismo” (MELO, 2013, p. 162).

Atinente ao Brasil, o ajuste neoliberal representa o traço político e ideológico da atual fase do capitalismo, baseado em um pacote de medidas adotadas pelo Estado que englobam o ajuste fiscal, a privatização, o encolhimento da intervenção estatal na área social, a redução de direitos sociais, dentre outras medidas. Nos termos de Behring e

---

<sup>23</sup> Cabe destacar que a adesão ao Reuni não foi consenso na comunidade universitária, uma vez que foi questionada pelo movimento estudantil, em virtude de seus efeitos negativos para o ensino superior, conforme aponta Melo (2013, p. 117): “Na UFS, no final de 2008, depois da adesão ao Reuni, a Reitoria foi ocupada por grupos de manifestantes compostos por alunos assistidos pela Proest. Diferente da expansão aclamada pelo REUNI, defendia-se a ampliação da educação superior, porém, que ela seja pública, gratuita e de qualidade, sendo assegurada de forma igualitária a todos os cidadãos. As propostas e ações de expansão atual vêm engolfadas na lógica do produtivismo, eficiência e eficácia, comprometendo o papel que a universidade deve desempenhar na sociedade - no que se refere à formação de indivíduos críticos, propositivos e empenhados por um tipo de sociedade justa e igualitária”.

<sup>24</sup> Com esse programa foi estabelecido um sistema de cotas com reservas de vagas para egressos da escola pública do ensino fundamental, cotas étnico-raciais e para portadores de necessidades especiais. (MELO, 2013).

<sup>25</sup> O Bolsa Trabalho tinha como objetivo contribuir para a permanência e conclusão do curso de graduação dos/as estudantes da UFS, por meio da concessão de um benefício pecuniário. Em contrapartida, o/a beneficiário/a desenvolvia atividades administrativas na própria universidade. Todavia, no intuito de retirar essa lógica da contrapartida do/a aluno/a em troca do direito à bolsa, esse programa foi extinto em 2014. Além disso, havia muitas críticas com relação ao Bolsa Trabalho por se caracterizar, via de regra, como um meio de utilização de mão de obra barata em substituição ao trabalho de servidores técnicos-administrativos.

Boschetti (2006, p. 152), ocorreu “[...] uma abrangente contra-reforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, e pela disposição da política da coalisão de centro-direita protagonizada por Fernando Henrique Cardoso”, como também por governos de viés social, resguardando-se as suas particularidades. Para Agapito (2016, p. 128), os impactos dessa contrarreforma na política de educação superior brasileira, os quais serão aprofundados no decorrer da dissertação, apresentam-se dessa maneira:

[...] expansão da privatização da oferta de cursos; liquidação da relação ensino/pesquisa/extensão; concepção das universidades de forma operacional e pragmática; submissão das atividades acadêmicas a lógica do mercado/capital e a autonomia das universidades canalizada para a administração dos recursos financeiros necessários para a manutenção da vida acadêmica.

Neste sentido, cumpre sublinhar o papel central dos organismos multilaterais (Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional - FMI) com suas recomendações e influências no conteúdo das políticas econômicas, sociais e educacionais, sobretudo, dos países capitalistas periféricos, na perspectiva de implementação das medidas fiscais, liberalizantes e privatizantes. Conforme aponta Harvey (2011, p. 163), esses órgãos supraestatais têm “[...] desempenhado um papel cada vez mais importante para orientar os fluxos de capital e proteger a acumulação do capital”.

De acordo com os adeptos da doutrina neoliberal, o Estado intervencionista pautado no padrão fordista-keynesiano<sup>26</sup> seria o responsável pela crise econômica mundial<sup>27</sup>, eclodida em 1974-1975 - que teve como elemento catalisador (e não causador) a crise do petróleo - em decorrência do elevado gasto social. Como alternativa para superar a recessão, defendiam uma redefinição do papel estatal, no qual este deveria reduzir os custos na área social e deixar o mercado livre para regular as relações

<sup>26</sup> A política keynesiana de maior intervenção do Estado na economia agregou-se ao pacto fordista de produção e consumo em massa e de forma associada, conforme Bhering e Boschetti (2006, p. 88) constituíram “os pilares do processo de acumulação acelerada do capital no pós-1945 [...]”.

<sup>27</sup> De acordo com Harvey (2011), as crises econômicas sempre ocorreram no sistema capitalista. Contudo, a partir de 1970, tomaram uma proporção sem precedentes, dada a sua frequência e profundidade. Desde então, o capital não conseguiu recuperar o padrão de crescimento econômico obtido no pós-guerra, apesar do aumento da lucratividade. A esse respeito Paulo Netto e Braz (2006, p. 214, grifos dos autores) registram que, após enterrada a ilusão dos anos dourados nos anos 1974-1975, na qual “*A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas*”.

sociais. Dito de outra forma, propunham um “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (BRAZ; PAULO NETTO, 2006, p. 227).

A resposta à crise global do capital, com vistas a sua restauração, assentou-se nos seguintes pilares: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal. O primeiro, refere-se à mudança no padrão de acumulação capitalista com a flexibilização nos processos e condições de trabalho, propondo-se como alternativa ao modelo fordista<sup>28</sup>. Essas transformações exigiram modificações nas regras da sociabilidade capitalista, mediante o incremento da automação no processo produtivo, o que proporcionou um aumento da produtividade e a intensificação da substituição do trabalhador pela máquina. Os desdobramentos dessa “modernização” para o mundo do trabalho são conhecidos: crescimento do desemprego da população que vive do trabalho, cujo resultado equivale a um acentuado aumento da mão de obra sobrando. Nesta perspectiva, Maranhão (2010, p. 119) assinala:

Ao patrocinar um maior controle do processo produtivo global pelo capital financeiro, intensificar a extração de mais-valia e contrair o tempo de rotação do capital, o incremento de tecnologias poupadoras de trabalho reafirma a lei geral de acumulação, elaborada por Marx, e transforma uma parcela cada vez maior de trabalhadores em força de trabalho supérflua, trazendo consigo a possibilidade de inovadores métodos de organização e gestão da produção.

A esse respeito, enfatiza-se a característica atual<sup>29</sup> que esse quadro de desemprego apresenta, a qual corresponde a um novo padrão de desemprego que o diferencia de outros períodos históricos, por abranger não só os trabalhadores não

---

<sup>28</sup> “[...] a data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearborn, Michigan [...] Os Princípios da Administração Científica, de F. W. Taylor - um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento -, tinham sido publicados, afinal, em 1911. E o pensamento de Taylor tinha uma longa ancestralidade, remontando, através dos experimentos de Gilbreth, na década de 1890, as obras de escritores da metade do século XIX como Ure e Babbage, que Marx considerava reveladoras. A separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava bem avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”. (HARVEY, 2008, p. 123).

<sup>29</sup> Os índices de desemprego no Brasil em 27/10/2021, de acordo com a PNAD Contínua/IBGE – Informativo para a Mídí, assinalava que a “taxa de desocupação é de 13,2% e a taxa de subutilização é de 27,4% no trimestre encerrado em agosto”. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/10/pnad-agosto-ibge-27-out-2021.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

qualificados, mas também os qualificados, realidade que atinge inclusive os países capitalistas do Norte<sup>30</sup>. Na atualidade, é comum encontrar profissionais de nível superior fora do mercado de trabalho ou que se submetem a realizar trabalhos precarizados para garantir sua sobrevivência.

Diante desse novo cenário, Mézaros (2011, p. 69, grifo do autor) conclui que a problemática:

[...] não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos - e cada vez mais raros - empregos disponíveis.

No caso do Brasil,

[...] a dita reestruturação da economia brasileira redundou na demissão de trabalhador qualificado, adulto, homem, relativamente mais bem remunerado ainda que com menor escolaridade, resultando na contratação de jovens e mulheres em ocupações de baixa qualificação (SOARES, 2000, p. 69).

Esse novo padrão de acumulação flexível<sup>31</sup> prevê uma flexibilidade em vários aspectos, ou seja, uma desregulamentação universal que vai desde a esfera dos mercados até às relações de trabalho. Cabe assinalar que as mudanças no mundo do trabalho implicaram numa regressão de direitos e deterioração das condições de vida da classe trabalhadora ao precarizar ainda mais as relações de trabalho, mediante subcontratações, terceirizações<sup>32</sup>, rebaixamento dos salários, trabalhos informais e

<sup>30</sup> Essa realidade de precarização do mundo do trabalho e superexploração dos trabalhadores não é exclusividade dos países capitalistas periféricos. Desde o advento do neoliberalismo, os países desenvolvidos que tiveram a experiência do Welfare State passaram a adentrar nessa tendência, mas de modo heterogêneo daqueles países, dada suas particularidades sócio-históricas (ANTUNES, 2020a).

<sup>31</sup> Aranha (1999) analisa os fatores determinantes para emergência do padrão de acumulação flexível no contexto mundial, o qual tem como eixo central o desenvolvimento da microeletrônica. Nesta perspectiva, enfatiza o modelo da flexibilidade como um fenômeno que extrapola o processo produtivo ao adentrar nas demais esferas do tecido social, tais como: mundo da subjetividade, das relações humanas e do consumo; o que expressa a complexidade desse novo paradigma. Ademais, situa a particularidade da manifestação dessa tendência no contexto socioeconômico brasileiro dos anos 1980 e 1990, bem como sua fragilidade na reestruturação produtiva, em virtude do baixo dinamismo tecnológico do país, o qual tem relação direta com a posição rebaixada que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho.

<sup>32</sup> Vale lembrar que, em 2017, no governo de Michel Temer, foi aprovado o PL 4330, o qual autorizou não só a iniciativa privada, mas também a administração pública a terceirizar atividades-fim (além das atividades-meio já previstas em lei anteriormente), ou seja, serviços essenciais como assistência médica e educacional também passam a compor o rol da terceirização. Na prática, essa medida representa o aumento exponencial da precarização do trabalho, bem como a retirada de direitos para a classe trabalhadora, uma vez que esse tipo de trabalho implica uma relação contratual com reduzida cobertura de

temporários, os quais prescindem de proteção social para o trabalhador<sup>33</sup>. Além disso, essa realidade incide na organização sindical ao fragilizar o poder de mobilização dos trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho face à insegurança no emprego.

Nesse contexto, ao debater sobre as características centrais do capitalismo contemporâneo, Harvey (2014, p. 124), assinala que “O capitalismo internaliza práticas tanto canibais como predatórias e fraudulentas”, as quais mediante o aporte dos recursos informacionais, o processo de financeirização do capital extrai mais-valia das mais variadas formas sem limites para expansão dos seus domínios (BRAZ; PAULO NETTO, 2006). Com efeito, engendrou-se uma nova divisão internacional do trabalho, na qual os países capitalistas periféricos, como é o caso do Brasil, figuram numa posição desfavorável em relação à economia mundial. No contexto de crise, Siqueira (2013, p. 92) aponta que o processo de acumulação do capital e manutenção da taxa de lucro “são garantidas pela periferia através do fornecimento de mão de obra de baixo custo, matéria prima barata e um mercado de consumo, mas principalmente pelo pagamento de altas taxas de juros ao capital especulativo”.

Por sua vez, a ideologia neoliberal legitima o projeto do capital, à medida que sustenta a necessidade de diminuir as funções do Estado no que concerne à capacidade deste em responder às demandas por direitos sociais, por meio de um conjunto ideológico que, conforme Paulo Netto e Braz (2006, p. 226),

[...] compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na idéia da

---

direitos para os trabalhadores e salários comprimidos, além de uma submissão destes a condições de trabalho aviltantes. Sem dúvidas, esse dispositivo legal significou uma derrota para a classe trabalhadora e uma vitória para o capital.

<sup>33</sup> Um exemplo emblemático dessa nova morfologia do trabalho que vem sendo determinada pelo mundo informacional-digital, nos marcos do capitalismo financeiro, refere-se aos motoristas de Uber. (ANTUNES, 2020a). Essa nova modalidade laboral se constitui em uma precarização disfarçada do trabalho, a qual é escamoteada sob a falácia de flexibilidade e liberdade do trabalhador em ter autonomia para definir seu horário laborativo. Sem perspectiva de emprego formal e na ilusão de que serão donos do próprio negócio, inúmeros trabalhadores são empurrados a ingressar nessa tendência em curso. Na realidade, se configura como uma forma moderna de exploração da classe trabalhadora, visto que, frequentemente, esses motoristas precisam se submeter a longas jornadas de trabalho diárias, o que implica sacrificar inclusive finais de semana, pois recebem por produção (corrida). Ademais, as despesas com seus instrumentos de trabalho (automóvel, celular e internet) são custeadas por estes, sem contar que uma parte da renda obtida é apropriada pela empresa privada do aplicativo. Como se vê, é uma espécie de nova relação de trabalho assalariado camuflada, com o agravante de não ter nenhuma cobertura de proteção ao trabalhador. Em outras palavras, se o motorista de Uber for acometido por alguma doença ou sofrer algum tipo de acidente, fica relegado à “própria sorte”.

natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado).

Nessa direção, no contexto das transformações contemporâneas do capitalismo, a adoção de medidas neoliberais por parte dos governos, sobretudo nos países latino-americanos, tem implicado desmonte das políticas sociais e expropriação dos direitos<sup>34</sup> conquistados historicamente pela classe trabalhadora, uma vez que “Os custos sociais têm sido pagos primordialmente pelos países periféricos [...]”, traduzidos pelo aumento do percentual da população em extrema pobreza (SOARES, 2000, p. 18). Ademais, na “concepção neoliberal de política social<sup>35</sup>, o bem-estar social pertence ao âmbito do privado” (SOARES, 2000, p. 90), com retorno à família e às organizações sem fins lucrativos. Para Yasbek (1993), trata-se de refilantropização das políticas sociais mediante as ações do denominado “terceiro setor”<sup>36</sup>.

Com efeito, a política de educação tem se distanciado da perspectiva do direito social com subordinação à lógica da produção de mercado, nesse cenário “[...] a universidade pública se depara com implicações que fragilizam a formação com reflexão crítica, passando paulatinamente a ser operacional, produtiva e flexível para atender, essencialmente, a lógica do capital” (AGAPITO, 2016, p. 130), com rebatimentos para a efetivação das ações de assistência estudantil, apesar dos avanços conquistados na perspectiva da inclusão social.

A esse respeito, Mézáros (2008, p. 16) assevera que a crise na educação ocorre devido “as demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos do orçamento público”. Nessa direção, o estudo realizado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), no ano de 2018, sinalizou que a diminuição crescente dos investimentos para a educação ocorre numa proporção inversa aos recursos que são destinados pelo fundo público ao Fundo de Investimento

---

<sup>34</sup> “A expropriação dos direitos sociais é compreendida como processo de subtração de condições históricas de reprodução da força de trabalho mediada pelo Estado Social por meio da reapropriação, pelo capital, de parte do fundo público antes destinado aos direitos conquistados pela classe trabalhadora por intermédio de sucessivas e avassaladoras contrarreformas nas políticas sociais, que obriga a classe trabalhadora a oferecer sua força de trabalho no mercado a qualquer custo e a se submeter às mais perversas e precarizadas relações de trabalho, que exacerbam a extração da mais-valia relativa e absoluta” (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2019, p. 81).

<sup>35</sup> Desse modo, em concordância com Bhering e Boschetti (2006, p. 39), tomamos para fins desse estudo, o entendimento da política social “[...] como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência”.

<sup>36</sup> O terceiro setor “é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (Fernandes, 1995 e 1996a)” (FERNANDES, 1995, p. 27).

do Ensino Superior (FIES) e ao Programa Universidade Para Todos (ProUni), geralmente a instituições sem compromisso com a pesquisa e a extensão, o que para o aludido autor transforma “os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Cabe ressaltar que, com base na perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, a crise estrutural do capital que eclodiu na década de 1970 configura-se como elemento fundamental de mediação histórica, no sentido de apreensão das transformações contemporâneas nos mais diversos setores da sociedade, dentre os quais pode-se incluir a política de educação. Por outro lado, a ofensiva do capital tem avançado com medidas de restabelecimento das taxas de lucro, mediante o aporte do tripé: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal (BRAZ; PAULO NETTO, 2006), como já sinalizados, anteriormente, e sob os quais discutiremos no decorrer do trabalho. Assim, essa estratégia articulada tem conformado as ações da contrarreforma do Estado com implicações para o ensino superior no Brasil, por meio das políticas de ajuste neoliberal.

No que concerne aos aspectos metodológicos, o presente estudo de caráter exploratório, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões [...]” (MINAYO, 2010, p. 57). De forma combinada, o estudo recorreu ao uso de dados quantitativos com a finalidade de mostrar indicadores e regularidade dos fenômenos, conforme entendimento da citada autora. Cabe ressaltar que entre essas duas abordagens há “[...] uma oposição complementar, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2003, p. 22).

Desse modo, para o desenvolvimento da revisão bibliográfica da dissertação e da pesquisa documental, recorreu-se às fontes de informações primárias<sup>37</sup> (documentos oficiais da UFS<sup>38</sup>: relatórios de gestão, anuários estatísticos, publicações sobre

---

<sup>37</sup> “Os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. [...] Incluem-se aqui como fontes não escritas: fotografias, gravações, imprensa falada (televisão e rádio), desenhos, pinturas, canções, indumentárias, objetos de arte, folclore, etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 43).

<sup>38</sup> Cabe ressaltar que se demandou considerável tempo, no sentido de tentar acessar os seguintes documentos oficiais da UFS: desempenho acadêmico dos/as discentes do PRU, orçamento da assistência estudantil, perfil dos/as estudantes e quantitativo dos/as beneficiários da assistência estudantil, mediante uma trajetória de envio de e-mails, memorandos oficiais, contatos telefônicos, reuniões com representantes da equipe da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFS. Ademais,

desempenho acadêmico, entre outros) e secundárias (livros, periódicos especializados, artigos científicos, dissertações, teses, lives, entre outras). No que tange à pesquisa empírica, os dados e informações foram obtidos de forma remota, mediante a aplicação de um questionário junto aos sujeitos da pesquisa usuários/as do PRU da UFS.

Nesta perspectiva, o universo desta pesquisa constitui-se dos/as discentes beneficiários/as do PRU/UFS, matriculados nos campi de Aracaju e São Cristóvão, os quais, no período<sup>39</sup> da coleta de dados, perfaziam um total de 335 residentes, sendo 324 no campus São Cristóvão/SE e 11 no campus Aracaju/SE. A escolha desses dois campi se deve ao fato de configurar a área de abrangência onde se situam os/as estudantes atendidos/as pela pesquisadora que atua como assistente social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, conforme já mencionado anteriormente. Desse modo, a amostra do tipo não probabilística intencional foi composta, a partir do critério de renda per capita familiar<sup>40</sup>. Para tanto, foram selecionados/as 173 residentes de um total de 335, sendo 162 do campus de São Cristóvão e 11 do campus Aracaju (essa última amostra corresponde ao universo), os quais apresentavam os menores valores de renda per capita, visto que é o principal critério para a inserção no programa. O quantitativo da amostra foi distribuído entre os/as residentes dos referidos campi, conforme “Relatório de Discentes Contemplados<sup>41</sup> no PRU”, disponível no SIGAA para o serviço interno da assistência estudantil da UFS.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário virtual<sup>42</sup> com perguntas abertas e fechadas, a partir de um roteiro (APÊNDICE A). A aplicação do referido instrumento<sup>43</sup> de coleta de dados teve por objetivo capturar a visão dos/as discentes

---

registre-se que esses intentos ocorreram de forma remota, tendo em vista as medidas sanitárias de distanciamento social em decorrência da pandemia (Covid-19).

<sup>39</sup> No mês de outubro de 2021, os dados atualizados da UFS referentes ao total de residentes no PRU correspondem a 304 discentes, sendo 294 no campus São Cristóvão/SE e 10 no campus Aracaju/SE.

<sup>40</sup> Inicialmente, a pesquisa adotou o critério de recorte temporal (2014-2019), no entanto cabe ressaltar que em decorrência do setor responsável pelos indicadores relativos à taxa de evasão dos discentes; índices de eficiência acadêmica no período letivo e na carga horária e a média do curso dos discentes, não dispor de informações sobre os/as discentes inclusos/as no PRU (a UFS possui dados de indicadores acadêmicos dos/as discentes de uma forma geral), foi necessário reformular o critério de inclusão na amostra e os objetivos específicos da pesquisa, no sentido de torná-la executável. Esse recorte temporal se deve ao fato de que foi somente no ano de 2014 que a base de dados da assistência estudantil da UFS passou a ser informatizada.

<sup>41</sup> Chama atenção esse termo empregado nos relatórios utilizados na rotina institucional da Proest, uma vez que a expressão “contemplado” denota um sentido de premiação, sorteio do/a aluno/a para receber um determinado auxílio, o que revela a permanência de traços relacionados a uma concepção de política assistencialista e paternalista, em detrimento da perspectiva do direito.

<sup>42</sup> De acordo com Faleiros *et al.* (2016, p. 2), “[...] a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo”.

<sup>43</sup> Com base no entendimento de Marconi e Lakatos (1992, p. 86): “Questionário é um instrumento de

residentes dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE sobre o PRU/UFS, como uma alternativa para assegurar a permanência na universidade, no contexto de contrarreforma do Estado. Além disso, forneceu elementos para analisar até que ponto as ações de assistência estudantil referenciadas no modelo de moradia estudantil adotado por esta instituição atendem às reais necessidades dos/as residentes universitários, ou seja, se contemplam as demandas de moradia, alimentação, transporte, saúde, acadêmica, dentre outras, as quais são essenciais para a permanência no curso e uma formação profissional de qualidade.

No entanto, cabe ressaltar a necessidade de alteração no uso do instrumento de coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, planejou-se o envio do questionário virtual, através do e-mail da UFS mediante o sistema<sup>44</sup> de informação da instituição. Porém, após avaliação acerca do tempo requerido para o cumprimento das inúmeras etapas burocráticas demandadas pela instituição, decidiu-se realizar o envio do instrumento pelo denominado Google Forms<sup>45</sup> (Formulários *online*), para tanto, realizou-se adaptações para o formato da citada plataforma. Salienta-se que o acesso ao preenchimento do referido questionário se dava por meio de um *link*, o qual foi enviado pelo e-mail institucional da pesquisadora.

Ressalta-se que, a princípio, foi estipulado o prazo de 12 a 22 de junho de 2021 para os/as residentes responderem ao referido questionário. Todavia, como houve o registro de apenas 43 respondentes, foi necessário reavaliar esse prazo inicial e estendê-lo, a fim de não comprometer os objetivos propostos pela pesquisa. Nesse sentido, no dia 21 de junho de 2021, foi enviado um novo e-mail para esses estudantes que compunham a amostra<sup>46</sup>, com a prorrogação até 24 de junho de 2021. Após esse período, foi verificada novamente, uma baixa participação dos/as estudantes, uma vez que somente mais 12 responderam, o que provocou a realização de uma segunda prorrogação do prazo, a qual foi definida até o dia 29 de junho de 2021. Ao final desse processo, foram contabilizadas 76 respondentes.

---

coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

<sup>44</sup> O sistema de informação é operacionalizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFS).

<sup>45</sup> Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, constituído por um serviço gratuito disponibilizado pelo Google que permite entre outras funções a criação e envio de formulários on-line e o feedback das respostas em forma de gráficos e tabelas.

<sup>46</sup> Nesse novo e-mail, foi destacado que a mensagem enviada deveria ser desconsiderada para os/as residentes que já haviam respondido ao questionário eletrônico anteriormente, com o objetivo de evitar duplicidade/repetição das respostas.

A baixa participação dos/as residentes nas respostas ao questionário virtual aplicado pode estar relacionada à conjuntura atual, marcada pela pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19)<sup>47</sup>, a qual desencadeou a crise sanitária, social e econômica, em nível mundial. Esse cenário impactou a vida desses/as estudantes, mediante as dificuldades e desafios impostos por esse novo contexto para o acompanhamento das aulas remotas, bem como o cumprimento das atividades acadêmicas.

Ademais, a maioria dos/as discentes que residem em residências universitárias teve que retornar a sua cidade de origem, visto que as aulas presenciais foram suspensas. Ocorre que, em alguns municípios do interior, em especial nos localizados em povoados, os/as alunos/as têm dificuldade no acesso à internet, dada a precariedade da cobertura do serviço da rede disponível nessas regiões. Embora a UFS tenha ofertado editais de auxílios especiais de inclusão digital<sup>48</sup>, no formato de benefícios pecuniários para minorar esse tipo de dificuldade, é possível que a totalidade dos/as estudantes com perfil<sup>49</sup> para ingresso não tenha sido atendida por questões de desconhecimento do edital, dificuldades de acesso à internet, perda do prazo da inscrição, dentre outras. Assim, a precarização no acesso a conteúdos digitais pode ter contribuído para a impossibilidade de visualização em tempo hábil dos e-mails recebidos pelos/as residentes para participarem da presente pesquisa.

O método de análise adotado tem por base o materialismo histórico-dialético, o

---

<sup>47</sup> Sobre a relação metabólica do capital e natureza, notadamente em sua fase neoliberal, com a disseminação e controle da Covid-19, ver David Harvey no livro “Coronavírus e a luta de classes” de Make Davis *et al.* (2020).

<sup>48</sup> Em 2020, a PROEST criou o Plano de Ação Especial de Inclusão Digital para o período remoto com o objetivo de oferecer suporte aos/às alunos (as) da UFS que precisam de apoio financeiro para aquisição de equipamentos (*notebook, tablet*) e/ou adquirir serviço de internet banda larga para acompanhar as aulas remotas. Essa ação compreendeu a oferta de quatro modalidades de auxílio: tráfego patrocinado pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), Equipamentos, Pessoa com Deficiência (PcD) e Internet banda larga. Na edição desse plano dos períodos letivos referentes ao ano de 2021, o auxílio RNP que era destino à compra de créditos para uso em telefones celulares (serviços de internet 3G e 4G) foi extinto.

<sup>49</sup> O público-alvo é o mesmo definido pelo PNAES, qual seja, estudantes nas faixas de renda de até 1,5 salário mínimo per capita familiar. Além desse critério de renda, são exigidas outras condições para o acesso, a saber: I. estar regularmente matriculado em no mínimo um componente curricular ou equivalente, durante o período de oferta remota ou outro regular que venha a ser instituído, no decorrer do período letivo remoto vigente; II. não estar em mobilidade acadêmica ou afastamento especial; III. não possuir acesso à internet com plano de dados suficientes para acompanhar as atividades acadêmicas (no caso do RNP); IV. não possuir dispositivo eletrônico que permita o acompanhamento e a realização das atividades acadêmicas (no caso do auxílio Equipamento); V. não possuir nenhum tipo de vínculo empregatício (exceto para os auxílios RNP e Internet banda larga); VI. ter sido admitido em vaga de PcD ou ser acompanhado pela Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), ou equivalentes nos *campi* fora de sede por pertencer ao grupo de PcD ou portador de necessidades educacionais especiais (no caso do auxílio PcD); VII. não possuir acesso à internet com plano de dados suficientes para acompanhar as atividades e não ter sido beneficiado com ações de acesso vinculadas à RNP (no caso do auxílio internet banda larga); VIII. residir em localidades nas quais não haja disponibilidade de internet através de operadora de telefonia celular, via rede 4G/3G (no caso do auxílio internet banda larga) (Proest, 2020).

qual oferece elementos que contribuem para o desvelamento do real no movimento dinâmico de superação da aparência fenomênica, mediante sucessivas aproximações da realidade. Esse processo exige a apreensão da dinâmica das transformações societárias e dos processos contraditórios que ocorrem na base da produção capitalista, bem como das suas múltiplas determinações, na perspectiva da totalidade. Conforme afirma Tonet (2018, p. 116), a “[...] totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação”.

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, em atenção à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFS, a qual foi aprovada e autorizada, conforme parecer de nº. 4.272.298. Com relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), o qual apresenta informações sobre os objetivos da pesquisa, autorização para o uso dos dados e confidencialidade dos sujeitos envolvidos, foi anexado juntamente com o questionário no formato virtual.

O presente estudo com a finalidade de atender aos objetivos propostos está estruturado da seguinte forma: o Capítulo 1 - intitulado “A Universidade brasileira no contexto de crise do capital” - evidencia as contradições que envolvem o funcionamento das universidades (públicas) no contexto brasileiro, marcado pelas mudanças engendradas no mundo do trabalho e no movimento de contrarreforma neoliberal do Estado. Apresenta os aspectos sócio-históricos da crise estrutural do capital e os seus rebatimentos na atualidade para o setor educacional. Discorre sobre o contexto de criação da universidade brasileira e os desafios da política de educação do ensino superior na mira do ajuste fiscal impostos aos países da periferia do capital.

No Capítulo 2 - “A assistência estudantil: uma caracterização sobre o tema” - expõe-se o debate sobre os determinantes sócio-históricos de desenvolvimento da assistência estudantil, no contexto de contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro, sobretudo a partir do processo de institucionalização do PNAES, trazendo à luz como a política de expansão do ensino superior se imbrica com a política econômica adotada pelo governo federal, a qual segue as recomendações dos organismos multilaterais, ancoradas no ajuste neoliberal.

O capítulo 3 - “A permanência dos/as discentes beneficiários/as do PRU na UFS: avanços e desafios” - elaborado com base nas respostas dos questionários, destaca o perfil dos/as residentes e os resultados e discussões acerca da visão dos/as discentes

dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE, sobre de que forma o PRU atende às necessidades estudantis, como uma alternativa para assegurar a permanência na UFS, no contexto de avanço das contrarreformas neoliberais. Por fim, nas Considerações Finais apresentam-se reflexões sobre as questões centrais discutidas nos capítulos anteriores, avaliando as premissas dessa pesquisa. Além disso, aborda as dificuldades encontradas para obtenção de determinados dados institucionais, bem como esboça possibilidades de temas a serem discutidos e aprofundados em novas pesquisas acadêmicas, na perspectiva de contribuir para a consolidação e o avanço das ações de assistência estudantil desenvolvidas nas IFES, pautada com princípios de atendimento universal, ainda que no marco da sociabilidade do capital.

## **1 CAPÍTULO 1 - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL**

Neste capítulo objetivamos evidenciar as contradições que envolvem o funcionamento das universidades (públicas) no contexto brasileiro, marcado pelas mudanças engendradas no mundo do trabalho e no movimento de contrarreforma neoliberal do Estado.

Para tanto, inicialmente, apresentaremos os aspectos sócio-históricos da crise estrutural do capital e os seus rebatimentos na atualidade para o setor educacional. Em seguida, o contexto de criação da universidade brasileira e a política de educação do ensino superior na mira do ajuste fiscal impostos aos países da periferia do capital.

### **1.1 A crise na acumulação do capital e as implicações para o setor educacional**

Os anos 1970 marcam uma série de transformações no *modus operandi* do capitalismo, no que concerne à flexibilidade dos processos produtivos, mercado de trabalho e de consumo. Mandel (1990, p. 212) salienta que “[...] a função objetiva da crise é a de constituir o mecanismo através do qual se impõe a lei do valor [...]”. Para o citado autor, a crise se configura na manifestação da queda da taxa de lucro e na superprodução de mercadorias.<sup>50</sup> Desse modo, no seu entendimento, a busca para a saída da crise teve por finalidade a recomposição dos lucros, com a adoção de estratégias de reestruturação produtiva, uma vez que, desde meados da década de 1960, o dinamismo do processo de acumulação de capital nas economias dos países centrais começava a declinar.

Desse modo, a crise que se estende até a contemporaneidade, denominada de crise estrutural do capital, apresentou rebatimentos de ordem mundial, o que afetou

---

<sup>50</sup> “A partir de certo momento de retomada ou conjuntura de crescimento, há um aumento inevitável da composição orgânica do capital, em decorrência de um aumento técnico, que no regime capitalista, jamais é ‘neutro’, mas essencialmente poupador de trabalho [...] e da ampliação dos investimentos que se desenvolvem numa conjuntura favorável” (MANDEL, 1990, p. 213-214). Ou seja, ocorre uma diminuição no exército industrial de reserva, ao tempo em que se acelera a expansão, o que dificulta o aumento da taxa de mais valia. Para inverter essa equação, a manutenção do exército industrial de reserva torna-se um elemento fundamental e funcional à reprodução do capital. “A acumulação perpétua a uma taxa composta depende da disponibilidade permanente de reservas suficientes de acesso à força de trabalho. O que Marx chama de ‘exército industrial de reserva’ é, portanto, uma condição necessária para a reprodução e expansão do capital. Esse exército de reserva deve ser acessível, socializado e disciplinado, além de ter as qualidades necessárias (isto é, ser flexível, dócil, manipulável e qualificado quando preciso). Se essas condições não forem satisfeitas, então o capital enfrenta um sério obstáculo à acumulação contínua” (HARVEY, 2011, p. 55).

diversos ramos de produção e reprodução da vida social<sup>51</sup>. Para Mészáros (2011, p. 796-797), “em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”.

Cabe assinalar que a relativa estabilidade e as altas taxas de lucro proporcionadas pelo binômio fordismo-keynesianismo<sup>52</sup>, nos países de capitalismo avançado, perduraram durante o período conhecido como “anos dourados”<sup>53</sup> que compreende o pós-Segunda Guerra Mundial até aproximadamente os primeiros anos da década de 1970. Conforme Paulo Netto e Braz (2006, p. 212):

[...] o taylorismo-fordismo e o keynesianismo, feitos um para o outro consolidariam o ‘capitalismo democrático’: a produção em larga escala encontraria um mercado em expansão infinita e a intervenção reguladora do Estado haveria de controlar as crises. Anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo - mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do *consenso*, capaz de ser construído mediante mecanismos da democracia representativa.

Nas palavras de Paulo Netto e Braz (2006), o denominado “capitalismo democrático”<sup>54</sup> não foi mais do que um breve episódio no desenvolvimento do modo de

---

<sup>51</sup> Mészáros (1989) ao discutir sobre a taxa decrescente do valor de uso das mercadorias no capitalismo, assinala que a lógica do capital é reduzir a vida útil dos produtos, caracterizando-se em uma das principais estratégias para a expansão e acumulação do capital. Em outras palavras: na contemporaneidade, para que o capital se mantenha é necessário que as mercadorias sejam consumidas em menor tempo possível.

<sup>52</sup> Como já assinalado anteriormente, “[...] o keynesianismo e o fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada de capital no pós-1945, com forte expansão da demanda efetiva, altas taxas de lucros, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central, e um alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana, que sai da guerra sem grandes perdas físicas e com imensa capacidade de investimento e compra de matérias-primas, bem como de dominação militar” (BHERING; BOSCHETTI, 2006, p. 88)

<sup>53</sup> Mandel denomina de “onda longa expansiva”, o período que permitiu ao capital alta concentração e centralização. “Essa expansão (*boom* do pós-guerra) tinha dado um impulso poderoso a um novo avanço das forças produtivas, a uma nova revolução tecnológica. Propiciou um novo salto para a concentração de capitais e a internacionalização da produção, as forças produtivas ultrapassando cada vez mais os limites do Estado burguês nacional (tendência que começou a se manifestar desde o início do século, mas que se amplificou consideravelmente desde 1948)” (MANDEL, 1990, p. 11-12)

<sup>54</sup> “A democracia é a forma política mais desenvolvida de uma sociedade movida pela acumulação privada de capital, pelo individualismo burguês. Ela se caracteriza pela concepção de que todos os homens são iguais e que, portanto, as leis não devem proteger um indivíduo na sua disputa com o outro. Para a ordem política burguesa, o capitalista e o operário são absolutamente iguais. Mas como, na realidade, o burguês é muito mais poderoso do que o operário, esta igualdade política deixa a burguesia livre para explorar os trabalhadores. A igualdade política afirmada pela democracia significa, de fato, a máxima liberdade para o capital explorar a força de trabalho [...] Por conta disso é que a cidadania, conceito decisivo da concepção democrática, não é um obstáculo à exploração econômica. Ser cidadão é apenas e tão somente ter os seus direitos respeitados. Todos esses direitos, porém, são sempre compatíveis com a exploração do homem pelo homem [...] Por ser, portanto, essencialmente um instrumento de reprodução da ordem capitalista, a democracia é sempre *democracia burguesa*. É uma forma de organização política que garante a liberdade para o capital explorar a força de trabalho, que

produção capitalista no segundo pós-guerra que, ao emergir em crise, reverteu o feixe de conquistas sociais alcançadas à base do consenso, asseguradas com o Welfare State, instaurando-se, portanto, a terceira fase do capitalismo designado de estágio imperialista. Nesse sentido, é necessário entender que as políticas sociais desse período não derivaram naturalmente da benevolência do Estado burguês, mas é resultante das lutas históricas da classe trabalhadora. Nessa direção, “[...] as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas” (PAULO NETTO, 1992, p. 29).

Com efeito, essa relação entre Estado e economia viabilizou a expansão dos serviços sociais públicos com a perspectiva de universalidade no campo das políticas sociais e o pleno emprego com o compromisso fordista. Conforme Bhering e Boschetti (2006), o pacto social forjado nesse contexto levou o movimento operário organizado a aderir as reformas imediatas e abrir mão de um projeto político com horizonte socialista.

Ao analisarem os traços elementares dos “anos dourados”, Paulo Netto e Braz (2006, p. 202-203) sinalizam que, nesse contexto, já se encontravam as características do capitalismo monopolista<sup>55</sup>:

a) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos setores monopolizados torna-se progressivamente mais difícil; b) as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; c) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência decrescente da taxa média de lucro; d) cresce a tendência a economizar trabalho vivo, com a introdução de inovações tecnológicas; e) mantém-se, ainda que reduzida, a tendência ao subconsumo; f) os preços das mercadorias (e serviços) produzidos pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; g) os custos de venda sobem, uma vez que o sistema de distribuição tende à hipertrofia; h) a inflação se cronifica.

De acordo com os aludidos autores, nos últimos anos do século XIX, o capitalismo ingressa na fase denominada de imperialismo, na qual o capital financeiro resultante da fusão entre o capital industrial e o capital bancário torna-se predominante.

---

mantém a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. A democracia, portanto, por mais aperfeiçoada e "livre" que seja, jamais deixará de ser uma prisão para os trabalhadores. Pode ser uma prisão mais ou menos confortável, mas jamais deixará de ser a forma política por excelência de submissão da sociedade às necessidades de reprodução do capitalismo” (LESSA; TONET, 2008, p. 8/52).

<sup>55</sup> No imperialismo, de acordo com Paulo Netto e Braz (2006, p. 180, grifos dos autores), “[...] a forma empresarial típica será a monopolista (e, por isso, alguns autores denominam-no *capitalismo monopolista*), sem que elimine as pequenas e médias empresas; de fato, estas subsistirão e até mesmo poderão se multiplicar, *mas agora inteiramente subordinadas às pressões monopolistas*”.

Nos termos de Paulo Netto e Braz (2006, p. 179, grifos dos autores), “[...] capitais monopolistas industriais com os bancários constitui o **capital financeiro**, que ganhará centralidade no terceiro estágio evolutivo do capitalismo - o estágio imperialista”.

A respeito do estágio imperialista, Lênin<sup>56</sup> (1982, p. 58) assinala que não se trata de um processo de evolução do capitalismo, mas de problematizar a sua essência econômica, uma vez que se caracteriza pela substituição da livre concorrência pelos monopólios:

As proporções gigantescas do capital financeiro, concentrado em poucas mãos, que deu origem a uma rede extraordinariamente vasta e densa de relações e vínculos, e que subordinou ao seu poder não só as massas dos capitalistas e pequenos e médios empresários, mas também os mais insignificantes, por um lado, e a exacerbação, por outro lado, da luta contra outros grupos nacionais estatais de financeiros pela partilha do mundo e pelo domínio sobre outros países, tudo isto origina a passagem em bloco de todas as classes possuidoras para o lado do imperialismo.

Com o esgotamento do padrão de acumulação (fordismo-keynesianismo), no final dos anos 1960, deu-se início a uma crise estrutural do sistema capitalista - cujo detonador foi a crise do petróleo em 1973 - ou, nos termos de Harvey (2014), crise de sobreacumulação<sup>57</sup> do capital, causada pelo desequilíbrio entre excedente de capitais e escoadouros lucrativos. Cabe ressaltar que as crises econômicas são inerentes ao modo capitalista de produção, ou seja, são partes constitutivas do capitalismo e sempre ocorrerão, o que vai diferenciar as crises eclodidas, a partir dos anos 1970, das anteriores será sua frequência e profundidade. Sob esse aspecto, Harvey (2011, p. 52) salienta que as crises “[...] financeiras e monetárias têm sido características de longa data da geografia histórica do capitalismo. Mas sua frequência e profundidade aumentaram acentuadamente desde 1970, mais ou menos [...]”.

Nesse sentido, a recessão generalizada de 1974-1975 se apresentou desfavorável ao imperialismo, com a desaceleração do crescimento econômico e as quedas nas taxas de lucro, o processo de acumulação do capital sucumbe a chamada onda longa

---

<sup>56</sup> Lênin em sua obra clássica intitulada: “Imperialismo, fase superior do capitalismo” (1982), publicada em 1916, problematiza os pilares econômicos da fase imperialista do capitalismo e dilui as concepções que defendiam a viabilidade de conciliação entre imperialismo e “democracia mundial”.

<sup>57</sup> “A sobreacumulação [...], é uma condição em que excedentes de capital (por vezes acompanhados de excedentes de trabalho) estão ociosos sem ter em vista escoadouros lucrativos” (HARVEY, 2014, p. 124).

recessiva<sup>58</sup>. O Welfare State entra em declínio, acusado pelos liberais de plantão de onerar o fundo público do Estado com o repasse de vantagens excessivas para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o capital monopolista com a finalidade de retomar as altas taxas de lucro implementa a denominada “estratégia política global”, assentada no tripé: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal (BRAZ; PAULO NETTO, 2006).

A resposta do capital à crise se deu com a intensificação das transformações nos circuitos produtivos, por meio do avanço tecnológico<sup>59</sup> e de um novo regime de acumulação, nominado por Harvey (2008) como flexível. De acordo com Antunes (1999), os traços desse novo padrão de acumulação do capital, pautado na produção variada e heterogênea, materializa as suas mutações<sup>60</sup> na desregulamentação dos direitos do trabalho, precarização e terceirização, bem como “[...] na destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo de parceria, ou mesmo em um ‘sindicalismo de empresa’” (ANTUNES, 1999, p. 52). Para Harvey (2008), a acumulação flexível caracteriza-se, dentre outros elementos, na criação de padrões de desenvolvimento desigual entre as regiões geográficas e um volume de atividades no “setor de serviços”.

Assim, no esteio das novas configurações do capitalismo na contemporaneidade, Chesnais (1996) destaca a centralidade do capital financeiro e especulativo no processo de acumulação resultante de sua mundialização<sup>61</sup>. Para o autor, “[...] o estilo de

---

<sup>58</sup> “**A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas**” (BRAZ; PAULO NETTO, 2006, p. 214, grifos dos autores).

<sup>59</sup> “[...] a 3ª *Revolução Industrial*, a partir de 1950, a indústria entra na era da informática, da microeletrônica, da robótica, da biotecnologia. O computador é a máquina símbolo do período. Há uma superação do fordismo-taylorismo por outras formas de gestão e organização do trabalho, com destaque para o toyotismo. O trabalho é mais descentralizado. Enquanto diminui o trabalho fabril, cresce o setor de serviços. O trabalho é flexível, polivalente, adquire outros conteúdos (ANTUNES, 2020b, n.p., grifo do autor). Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/01/30/o-novo-proletariado-e-a-centralidade-do-trabalho/>. Acesso em: 13 out. 2021. A esse respeito, Paulo Netto e Braz (2006, p. 217, grifo dos autores) assinalam que “[...] é nesse quadro que o *toyotismo* ganha relevo nas relações de trabalho, inclusive com o forte estímulo ao ‘sindicalismo de empresa’ ou ‘de resultados’”. O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utiliza o discurso de que a empresa é a sua ‘casa’ e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa; não por acaso, os capitalistas já não se referem a eles como ‘operários’ ou ‘empregados’ - agora, são ‘colaboradores’, ‘cooperados’, ‘associados’ etc.”.

<sup>60</sup> Antunes (SANGIOVANNI, 2018) ressalta que a reestruturação produtiva do capital é permanente, resultante da automação digital ilimitada dos processos produtivos, o que se denominou de “indústria 4.0”, na qual centralizam-se as condições precarizadas de trabalho e o desemprego.

<sup>61</sup> “O fato de colar o termo ‘mundialização’ ao conceito de capital consiste em registrar o fato de que parte dos segmentos mais decisivos dos mercados financeiros é hoje em dia mundializado com modalidades e instrumentos variados. Além disso, significa que o campo no qual se desenvolve o capital industrial concentrado (campo este que podemos também designar como o âmbito que as empresas transnacionais definiram para elaborar suas estratégias ‘globais’) é aquele das relações constitutivas do

acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros” (CHESNAIS, 1996, p. 14), a exemplo dos fundos mútuos e de pensão. Em outras palavras: “[...] a esfera financeira representa o posto mais avançado do movimento de mundialização do capital, onde as operações atingem o mais alto grau de mobilidade” (CHESNAIS, 1996, p. 239). Sobre esse debate, o autor ressalta que os capitais valorizados na esfera financeira têm origem no setor produtivo. Ressalta-se, portanto, que as particularidades do capital na contemporaneidade residem nas relações econômicas internacionais, mediante a estruturação de blocos supranacionais com o suporte dos recursos informacionais, os quais permitem que as transações financeiras planetárias ocorram de forma instantânea (BRAZ; PAULO NETTO, 2006).

Desse modo, a financeirização, face contemporânea do capital, caracteriza-se pela captura do Estado pelas forças de mercado e financeiras. Sobre esses aspectos, Paulo Netto e Braz (2006, p. 227, grifos dos autores) assinalam que o capitalismo difundiu um conjunto ideológico denominado de neoliberalismo, o qual proclama a necessidade de um “Estado mínimo”<sup>62</sup> no que tange aos investimentos no campo social. Nessa perspectiva, a partir dos anos 1980, “[...] *sob o rótulo de reforma (s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco **processo de contra-reforma (s)**, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais*”.

Assim, passaremos a pontuar os rebatimentos da crise estrutural de 1970 no setor educacional, especificamente para as políticas de educação, com destaque para ofensiva do capital nas universidades públicas.

Nessa direção, concordamos com Leher (1999, p. 19) ao afirmar que a configuração dos sistemas educacionais dos países periféricos “[...] está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo BM<sup>63</sup>, guardando íntima relação com o par

oligopólio mundial, o qual domina os mercados (e também as formas de mercado) internos, até mesmo nos países mais fortes. A mundialização do capital apresenta-se, portanto, como uma fase específica de um processo muito mais longo de constituição do mercado mundial em primeiro lugar e, depois, de internacionalização do capital, primeiro sob sua forma financeira e, em seguida, sob sua forma de produção no exterior” (CHESNAIS, 1996, p. 6).

<sup>62</sup> “É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um ‘Estado Mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**”. (BRAZ; PAULO NETTO, 2006, p. 227, grifo dos autores)

<sup>63</sup> Segundo Leher (1999, p. 19), “O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transformam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos”.

governabilidade-segurança”. Em outras palavras, o aludido autor assevera que a matriz conceitual das contrarreformas na educação está formada sob o domínio do BM.

Os ajustes fiscais nos países periféricos, ao impor cortes no orçamento, incidiram no setor público sobre as políticas sociais, mediante medidas consideradas de “Reforma do Estado”, na qual adotavam-se mecanismos gerenciais<sup>64</sup> de gestão com foco na mercantilização dos serviços, com a parceria público/privada, conforme Behring (2003, p. 76), com “[...] tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado [...]”. O período pós-1990 no Brasil é configurado como um contexto de contrarreforma, uma vez que a denominada “reforma” do Estado proposta por Bresser Pereira no ano de 1998, materializada no documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Estado/1995”, caracteriza-se como um retrocesso nas conquistas da chamada Constituição “Cidadã” de 1988. Costa (2006) assinala que o Brasil ao advogar que o Estado deve subsidiar a área social, a exemplo da educação, saúde, cultura e pesquisa científica, assume o caráter privatizante da citada “reforma”.

Assim, o direito à educação incluindo universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus foi alocado no setor designado de “serviços não-exclusivos”, com o argumento de que ao transferir esses serviços para o setor público não-estatal ter-se-ia maior eficiência e qualidade. Nessa linha de raciocínio, Chauí (1999), ressalta que a propalada Reforma “[...] tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado”. Nesse contexto, de acordo com a citada autora, a universidade passou a ser definida como prestadora de serviço<sup>65</sup>, tornando-se funcional e operacional. Diferente da universidade clássica, a universidade funcional voltou-se para atender aos ditames do mercado, por intermédio de uma formação aligeirada e com a separação entre ensino e pesquisa. Por sua vez, a universidade

---

<sup>64</sup> A respeito do modelo gerencial de gestão do Estado, consultar Tatagiba (2003), Costa (2006) e Behring (2003).

<sup>65</sup> “A ‘flexibilização’ é o corolário da ‘autonomia’. Na linguagem do Ministério da Educação, ‘flexibilizar’ significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por ‘contratos flexíveis’, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas ‘outras fontes de financiamento’, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemático nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre ‘social’ e ‘empresarial’); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa” (CHAUÍ, 1999, p. 5).

operacional tem por base a eficácia organizacional gerida pela flexibilidade e avaliada por índices de produtividade, portanto, no contexto do ideário neoliberal, a concepção de autonomia universitária perpassa pela lógica empresarial.

Antunes (SANGIOVANNI, 2018, n.p.), ao debater sobre os cenários de desertificação promovidos pelo neoliberalismo, a exemplo do Chile<sup>66</sup> na América Latina, acena para o perigo que ronda as universidades públicas:

Hoje, em cada esquina, em Santiago do Chile, tem uma faculdade privada, que é uma fábrica de salsichas, para fazer dinheiro para os empresários de educação [...] o maior complexo de educação privada do mundo é do Brasil, e está louco para meter a mão nas universidades públicas brasileiras.

Desse modo, o Estado brasileiro afiança a expansão do ensino superior privado, mediante programas de financiamento e apoio legal às instituições privadas que mercantilizam os serviços educacionais. A massificação verificada nos últimos indicadores é demonstrada no Censo de Educação Superior 2019, cujo resultado revela que, do total de IES públicas, 84% pertencem à rede privada, enquanto que apenas 11,6%<sup>67</sup> são públicas, o que corresponde ao quantitativo de 2.306 e 302, respectivamente (INEP, 2021). Portanto, está em curso um processo de mercantilização da educação superior brasileira, cuja origem remonta ao período do regime militar<sup>68</sup>.

Esse modelo de educação baseado numa lógica privatizante tem relação direta com as estratégias adotadas pelo capital para efetivar sua restauração frente à crise do sistema capitalista. Nesse sentido, foram criadas novas formas de acumulação e extração de mais-valia, nas quais áreas que antes não se constituíam campo de atuação dos mercados passam a ser nichos lucrativos, tornando-se terreno fértil para aplicação

---

<sup>66</sup> “O primeiro experimento neoliberal não foi da Margareth Thatcher na Inglaterra (1979-90), nem do Ronald Reagan (nos Estados Unidos, 1981-89), nem do Helmut Kohl (na Alemanha, 1982-1998), mas sim a odienta ditadura de [Augusto] Pinochet no Chile (1973-1990), com o neoliberalismo da escola de Chicago [projeto atualmente defendido por um dos candidatos à presidência], mostrando que neoliberalismo exacerbado e ditadura sangrenta combinam muito bem” (SANGIOVANNI, 2018, n.p.). Entrevista concedida pelo sociólogo ao semanário Edgar Digital da Universidade Federal da Bahia.

<sup>67</sup> Ressalta-se que desse percentual, 4,2% são instituições do ensino superior federal.

<sup>68</sup> “O processo de mercantilização da política de educação brasileira, iniciado no contexto dos anos 1964, foi conduzido pela lógica de abertura para a iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, baseando-se num discurso da qualidade, facilidade e praticidade. No contexto dos anos 1960 a 1970, consolida-se o processo de crise do capital e definição de estratégias para recuperação de suas taxas de lucro. Tais estratégias rebatem diretamente na organização do mundo do trabalho e nas políticas sociais dos países. Esta crise, de acordo com Mészáros (2011), afetará os países centrais e periféricos em decorrência da ‘ativação dos limites absolutos do capital’” (AGAPITO, 2016, p. 124).

de excedentes ociosos de capital, em especial, nos países capitalistas periféricos. A esse respeito, Boschetti (2020, p. 7) assevera:

As expropriações por meio da subtração de direitos designam os processos econômicos e sociais que intensificam a disponibilização de trabalhadores e trabalhadoras para o mercado e, ainda, criam novas formas de acumulação e extração de mais valor, a exemplo da mercantilização que se processa em campos anteriormente instituídos como de prestação de serviços e bens públicos (trabalho, previdência, saúde, educação). Assim, qualificamos a destruição de direitos e a redução do Estado Social como processos de expropriação que subtraem condições históricas de reprodução da força de trabalho, por meio da reapropriação, pelo capital, de parte do fundo público destinado aos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

É nesse contexto neoliberal que se intensifica o processo de mercantilização da educação brasileira, sobretudo no ensino superior, cuja manifestação mais visível se dá pela injeção de recursos públicos nas universidades privadas, como é o caso dos programas FIES e Prouni, em detrimento de um maior investimento nas IES públicas, cuja discussão será aprofundada e problematizada no próximo tópico. Todavia, antes de iniciar essa reflexão, faz-se necessário examinar as raízes da formação e desenvolvimento das universidades brasileiras, a partir de suas características sócio-históricas.

## **1.2 Universidade no Brasil:** aspectos sócio-históricos e o contexto de reestruturação do capital

Este item discorre sobre os aspectos sócio-históricos da universidade brasileira, desde as primeiras tentativas de sua criação, na fase colonial, até a formação das primeiras instituições de ensino superior, as quais foram constituídas no período do Brasil República. Discute-se ainda sobre as políticas de ensino superior, em especial, no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo, com destaque para as particularidades da implementação do neoliberalismo, bem como a relação entre ajuste fiscal e as propostas e programas governamentais voltadas ao ensino superior brasileiro

De acordo com Mendonça (2000), a história da universidade brasileira é recente, tendo em vista que a criação da primeira instituição universitária data de 1920, o que

difere de outros países da América Latina<sup>69</sup>, a exemplo da Argentina que instalou em Córdoba, no ano de 1613, a Universidade Nacional, e em 1821, a segunda universidade, na capital Buenos Aires. A disparidade aumenta se comparada à Europa (Itália, França e Inglaterra), onde as primeiras universidades surgiram no início do século XIII. Neste sentido, identifica-se que, assim como ocorreu no processo de industrialização brasileiro, o surgimento da universidade se deu de forma tardia, o que denota um traço característico da formação sócio-histórica do país<sup>70</sup>: o denominado atraso em relação ao acompanhamento de transformações ocorridas na sociedade no contexto mundial.

Cunha (2000) salienta que, no período do Brasil Colônia, a criação de universidades ainda não era uma realidade, uma ausência diretamente relacionada à política adotada pela metrópole com relação às suas colônias. Diferentemente da Espanha que passou a incentivar a criação dessas instituições em suas colônias americanas, desde o século XVI, Portugal não só se limitou a permitir que os filhos dos colonos estudassem em Coimbra - via concessão de bolsas -, como também, em determinado momento, passou a proibir a formação de universidades no Brasil. A esse respeito, Martins (2002, p. 4) assinala que “a elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovado”. Assim, com medidas restritivas, Portugal conseguia prolongar a dependência do país colonizado, o que era favorável para seus interesses de dominação.

Outro aspecto a ser considerado, com relação ao trato diferenciado entre Espanha e Portugal<sup>71</sup> no incentivo à criação de universidades, se deu em decorrência da

---

<sup>69</sup> “As datas das fundações das primeiras universidades latino-americanas dão a dimensão da disparidade de tempo em relação à preocupação em organizar um sistema universitário brasileiro. A primeira universidade fundada pelos espanhóis foi a de Santo Domingo, na atual República Dominicana, em 1538, apenas quarenta e seis anos depois do seu descobrimento. Esta instituição e as outras que a seguiram foram confiadas a diferentes ordens religiosas. A de Santo Domingo foi confiada aos dominicanos. A de San Marcos, em Lima, e a da Cidade do México, no México, fundadas no ano de 1551, foram entregues ao controle da Igreja Católica. As Universidades de São Tomás, em Bogotá, fundada em 1580, a de São Fulgêncio, no Equador, em 1586, e a de Santo Antonio Abade, em Cuzco, no Peru, fundada em 1597, foram confiadas aos dominicanos. Com elas, os grandes centros de ocupação espanhola estavam contemplados, assegurando o objetivo de difundir o cristianismo nos diferentes territórios espanhóis. Em termos profissionais, a função dessas universidades era a de preparar a aristocracia colonial” (PEREIRA, 2008, p. 56-57).

<sup>70</sup> Em seu livro *Cultura e Sociedade no Brasil*, Carlos Nelson Coutinho discute a análise que Caio Prado Júnior realiza acerca do Brasil moderno. De acordo com este autor, o Brasil possui um traço peculiar decorrente de sua formação sócio-histórica baseada na “[...] limitação estrutural do mercado interno e da dependência ao imperialismo” (COUTINHO, 2005, p. 217).

<sup>71</sup> Vieira (2004) apresenta uma análise de como a atividade mineradora e o latifúndio agroexportador que sustentava a economia da metrópole espanhola e portuguesa, respectivamente, contribuiu para a constituição de um determinado perfil de grupo social nas colônias americanas da Espanha e Portugal. Enquanto que, no Brasil, os colonizadores exploravam a mão de obra escrava, na Espanha predominava o

capacidade limitada do corpo docente deste último, visto que, no período colonial, a metrópole portuguesa contava com uma única universidade, ao passo que naquela primeira já se registravam oito. Essa quantidade significativa de instituições contribuía para transferência de professores para as colônias sem comprometimento da continuidade do ensino na metrópole espanhola.

Desse modo, as primeiras iniciativas de criação de instituições de ensino superior no Brasil não partiram da Coroa portuguesa, mas dos jesuítas<sup>72</sup>. Caracterizavam-se por instituições isoladas que ofertavam, inicialmente, cursos de Filosofia e Teologia. Nessa direção, Cunha (2000, p. 152) afirma:

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescentava-se o ensino superior em Artes e Teologia.

Cabe sublinhar que, apesar da transferência da Família Real para o Brasil<sup>73</sup>, em 1808, a qual poderia criar um ambiente favorável para instalação de universidades, as tentativas de criação dessas instituições não lograram êxito. Contudo, nesse período, verificou-se a ampliação de cursos de nível superior isolados com caráter profissionalizante e técnico - Academia de Marinha, Academia Real Militar, cursos de anatomia e cirurgia, dentre outros -, devido à demanda de formação de uma mão de obra voltada para atender as necessidades “[...] de criar uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia [...]” (MENDONÇA, 2000, p. 134).

---

trabalho forçado dos indígenas. De acordo com o referido autor, essas particularidades sócio-históricas foram determinantes para a formação nas colônias americanas (espanholas e portuguesas) de “[...] grupos sociais muito diferenciados na renda, no prestígio, no poder e na cor” (VIEIRA, 2005, p. 65).

<sup>72</sup> “[...] os jesuítas, atuaram como verdadeiros ‘soldados’ de cristo atuaram na educação e no ensino. Na Europa ensinaram em seminários, colégios e universidades objetivando recuperar a antiga posição da Igreja Católica Romana, enquanto nas áreas recém-descobertas organizaram, além, do trabalho educacional, as missões, com o intuito de conquistar e preservar para a Igreja Católica os povos que não foram atingidos pela expansão protestante. Neste sentido, os jesuítas exerceram, no Brasil um destacado papel tanto na educação como na catequese do índio e dos colonos” (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 383-384).

<sup>73</sup> Após a invasão das tropas napoleônicas em Portugal, “[...] a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas” (CUNHA, 2000, p. 153).

Ressalta-se que, no período imperial, essa estrutura de organização do ensino superior permanece inalterada. Segundo Cunha (2000, p. 155-156) “[...] a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões do ensino superior, a não ser parcial e indiretamente, pela construção de estradas de ferro, que demandavam engenheiros”.

Neste sentido, permanecem os estabelecimentos de cursos do ensino superior de forma isolada e fragmentada, os quais cresceram em termos quantitativos nesse período histórico. Destaque-se que, de acordo com Mendonça (2000), apesar de várias tentativas no sentido de instituir as universidades no Brasil, não se obteve êxito, em virtude da resistência do governo e de grupos conservadores. Sob esse aspecto, Fávero (2006, p. 21) destaca que em 1889, o Imperador Dom Pedro II, durante a sua última fala no trono, propõe a criação de “[...] duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária”.

A partir da Proclamação da República (1889) e da promulgação da Constituição de 1891, engendra-se um contexto sócio-histórico e político que favoreceu as discussões em prol da criação de universidades no país, apesar de ainda incipiente. Cabe frisar que, embora fosse instalado um novo regime político<sup>74</sup>, o poder permanecia com a classe dominante, representada pela elite oligárquica. Essa tradição revela um traço peculiar da formação social brasileira: a “revolução pelo alto”<sup>75</sup>.

Cumprir observar que há, pelo menos, três fatores que contribuíram diretamente para mudança na política educacional operacionalizada, nas primeiras três décadas do regime republicano, os quais merecem ser sumariamente apresentados. O primeiro diz respeito à adoção do sistema federativo, ou seja, a descentralização política do governo, que permitiu aos estados terem uma autonomia relativa - pois o poder continuava centralizado no governo federal - em relação à condução do ensino superior. Assim, determinados estados tiveram a possibilidade de criar universidades em seu território. Esse processo passou a ser intensificado com a desoficialização do ensino, a partir do Decreto nº. 8.659, de 05 de abril de 1911 (Reforma Rivadávia Corrêa<sup>76</sup>), o qual “[...]”

---

<sup>74</sup> Com base na análise de Florestan Fernandes, essa transição do regime imperial para o republicano, no Brasil, marca também a passagem das formas pré-capitalistas de produção para o modo de produção capitalista (COUTINHO, 2005).

<sup>75</sup> A expressão “revolução pelo alto” é aplicada para se referir às transformações societárias caracterizadas “[...] por meio de ‘arranjos’ de cúpula entre as classes dominantes, com completa exclusão do protagonismo das classes populares” (COUTINHO, 2005, p. 225).

<sup>76</sup> De acordo com Rocha (2012), também conhecida como Lei Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental que ao retirar o monopólio da União na criação do ensino superior dispensou a

acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados.” (FÁVERO, 2006, p. 21).

O segundo elemento está relacionado à implementação de dispositivos legais no âmbito educacional que, além de propiciar condições para o estabelecimento de universidades no país, também autorizou a criação desse tipo de instituição. Com a publicação do Decreto de nº 11.530, de 18 de março de 1915, intitulado de Reforma Carlos Maximiliano, cujo objetivo se constituiu em reorganizar o ensino secundário e superior na República, as antigas escolas de ensino superior do Rio de Janeiro que ofertavam determinados cursos em unidades isoladas, a exemplo de Medicina e Direito, podiam se transformar em universidade, por meio da aglutinação dessas escolas. Posteriormente, dando continuidade ao projeto de reforma da educação superior, o governo federal instituiu o Decreto de nº. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, denominado Reforma Rocha Vaz, ao qual competia, dentre outras funções, estabelecer o acompanhamento dessas instituições de ensino superior, bem como adotar critérios de admissão mais restritivos e seletivos. “O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*.” (CUNHA, 2000, p. 161, grifo do autor). Por fim, outro fator que interferiu nesse processo se deve ao aumento da demanda por nível superior impulsionada pela facilidade na forma de ingresso e pela multiplicação de escolas superiores, principalmente, no período entre 1891 a 1910 (CUNHA, 2000).

No bojo dessas mudanças, foram criadas as universidades de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912), por iniciativa dos governos estaduais. Todavia, ainda não se pode afirmar que essas iniciativas demarcaram a gênese da universidade brasileira, uma vez que essas instituições tiveram curto período de duração por questões de ordem econômica e/ou política que foram incapazes de manter seu funcionamento.

De um modo geral, a literatura nacional reconhece a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira universidade brasileira oficialmente criada e que assumiu esse status até os dias atuais. Fundada em 1920, essa instituição foi constituída pela união das escolas superiores de Medicina, Engenharia e Direito, antes dispersas em diferentes localidades. Conforme destaca Mendonça (2000), essa união só se efetivou no aspecto físico, uma vez que não ocorreu a articulação esperada entre as faculdades isoladas

---

exigência de equiparação ao modelo federal, o que tornou possível a criação de universidades pela iniciativa privada, com cariz de “livre ensino”.

preexistentes, cada uma continuava a funcionar de forma separada.

A partir dessa formação inicial, outras universidades foram originadas com base nesse processo de formação carioca, resultado da aglutinação dos cursos isolados de nível superior, a exemplo da Universidade de Minas Gerais (1927). Ressalta-se que a Universidade do Rio Grande do Sul, criada em 1934, resultou de um caminho diferente destas duas últimas, visto que “[...] ela surgiu da diferenciação de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre” (CUNHA, 2000, p. 164).

Com o surgimento das primeiras instituições universitárias no Brasil, o debate acerca do papel da educação superior e da autonomia da universidade começa a ter visibilidade e passa a ser intensificado, sobretudo na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, contexto esse marcado pelo autoritarismo e deslocamento do poder do âmbito estadual para o federal. A criação do Ministério da Educação (MEC) e Saúde Pública, em 1930, é emblemático para revelar o caráter centralizador do poder executivo desse período<sup>77</sup>. Agrega-se a essas mudanças no cenário político, o início do desenvolvimento industrial e o crescimento da urbanização nas cidades, os quais confluíram no surgimento de novos atores sociais.

Durante o governo provisório de Vargas (1930-1934), foram criados alguns dispositivos legais que expressam seu projeto educacional, dentre estes, merece destaque o Decreto de nº. 19.851, de 11 de abril de 1931 - Estatuto das Universidades Brasileiras, também conhecido como Reforma Campos - o qual dispõe da estrutura técnica-administrativa e organizacional das universidades, abandonando-se o modelo anterior de faculdades isoladas. Ademais, em seu artigo 1º (BRASIL, 1931, n.p.), estão explícitos os objetivos atribuídos ao ensino universitário, a saber:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades

---

<sup>77</sup> “Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23).

universitárias, para a grandeza na nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.

Como se observa, no citado documento, a concepção de universidade extrapola o seu aspecto como um espaço meramente formativo, uma vez que manifesta a incorporação de elementos de ordem cultural e a preocupação com a ciência. Contudo, manteve-se uma formação voltada para atender as demandas ligadas à modernização do país, “[...] com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23).

Outra questão a ser destacada relacionada a essa legislação refere-se à heterogeneidade de sujeitos sociais que contribuíram e disputaram esse projeto de reforma educacional, cuja composição de grupos variava, desde os que apresentavam ideias mais progressistas àqueles da ala mais conservadora e até religiosa.

Sob esse aspecto, Mendonça (2000, p. 138) assinala que:

O Estatuto desagradou a gregos e troianos. O grupo dos engenheiros da ABE criticava não só a excessiva ingerência oficial na universidade (esse grupo defendia fortemente a autonomia universitária, como condição para que se fizesse ciência desinteressada), bem como o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Os católicos acusavam o projeto de laicizante e, com base nesse argumento, criticavam tanto o seu caráter centralizador quanto a sua feição pragmática. De fato, a Reforma Campos não se tornou um elemento catalisador dos grupos envolvidos com a discussão sobre a questão da universidade. O próprio governo federal, aliás, não se empenhou na implementação da nova instituição.

Nessa direção, a disputa por projetos políticos educacionais divergentes sinaliza que a universidade tem relação com o contexto sócio-histórico da sociedade, o que significa dizer que expressa o caráter dinâmico e contraditório da realidade. Portanto, a relação entre o sistema educacional e a divisão da sociedade de classes configura-se na correlação de forças vigentes em determinado contexto sócio-histórico. É nesse sentido que Fernandes (2020, p. 210) afirma que o ensino superior possui “[...] vinculações com as estruturas de poder da sociedade global e com as fontes de legitimação das relações de dominação [...]”.

Dessa forma, o debate acerca dos rumos da universidade ganha impulso no início da década de 1960, e os segmentos sociais que, no governo ditatorial de Vargas (1950-1954), estavam reprimidos voltam a emergir com bandeiras de lutas que reivindicavam reformas na educação superior. Veiga (1982) aponta que emergiram três

tendências de cunho político e ideológico, as quais expressavam interesses divergentes em torno da direção a ser tomada por essa política social, quais sejam: tradicionalista, modernizante e radical. Passaremos a uma caracterização dessas tendências.

Com relação à primeira corrente, seus adeptos pautavam-se na defesa de um único modelo de universidade, centralizado no controle do poder executivo, sem alterar seu padrão histórico de dependência junto ao Estado. Era formado por um perfil conservador, remanescente daquela tradição autoritária do Estado Novo da era Vargas, o qual obteve diversas de suas demandas incorporadas na primeira Legislação de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1961. Isso evidencia o inexpressivo avanço que essa legislação significou em termos de mudança para a educação brasileira.

A segunda vertente, composta por segmentos sociais com viés modernizante, pretendia um ensino inovador adaptado às demandas da industrialização, influenciados pelo impulso do desenvolvimentismo do país durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). A criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, foi expressão desse projeto de universidade moderna e atenta às mudanças que estavam em curso na sociedade.

No que concerne à terceira tendência, tinha por representantes grupos universitários e de esquerda com propostas para a educação que extrapolavam os muros da universidade. Esse segmento social acreditava que, para essa instituição adquirir um caráter democrático e livre, era necessário se articular a propostas mais gerais de reforma da sociedade e romper com sua composição de classe. Sendo assim, defendia que as reformas de base (agrária, educacional, fiscal, urbana) eram indissociáveis da reforma do ensino superior. Para tanto, realizaram-se manifestações sociais, congressos estudantis, greves de operários e de estudantes.

De acordo com Veiga (1982), esse grupo considerado radical não era homogêneo, dentro dele havia ramificações que se dividiam entre reformistas - aqueles que propunham uma reforma estrutural, mas sem alterar as estruturas da sociedade vigente - e os revolucionários - que criticavam o sistema capitalista e lutavam por outra forma de sociedade. Neste sentido, valendo-se do pensamento de Mészáros (2008), depreende-se que reformas educacionais dentro do sistema capitalista não serão capazes de alterar sua estrutura autoritária e alienante, pois a desigualdade é condição inerente a esse regime de sociedade. Destarte, “[...] é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

No interior da vertente radical, destaca-se o protagonismo do movimento estudantil pela atuação e representatividade na defesa de uma transformação radical na política educacional brasileira, sobretudo por uma universidade participativa e democrática, contra seu caráter histórico elitista. Vale ressaltar que a gênese da representação estudantil se deu anterior a esse movimento. Esta entrou em cena, desde 1910<sup>78</sup>, e teve um significativo desenvolvimento em meados dos anos 1930. Cabe notar que a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada em 1937, sob intensa pressão dos discentes universitários por uma mudança no padrão das instituições de ensino superior vigente. Não obstante, só posteriormente, na década de 1950 e início da década seguinte, dado o contexto socioeconômico e político dessa época, assumiu uma dimensão mais generalizada e retomou sua ação combativa.

De acordo com Cunha (2000, p. 177), além da questão da autonomia universitária, as principais reivindicações estudantis, capitaneadas pela UNE, estavam relacionadas à:

[...] prioridade das instituições públicas sobre as privadas, por serem aquelas gratuitas e permitirem a convivência democrática de opiniões conflitantes; supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias em termos econômicos; abandono da exigência de tempo integral para os estudantes, pois a realidade brasileira estava a exigir sua participação mais fora da universidade do que dentro dela, em especial na alfabetização do povo; um terço dos membros dos colegiados universitários com direito a voto para os estudantes; participação estudantil nas comissões de admissão e promoção de docentes [...].

Esses movimentos sociais que eclodiram foram desdobramentos de uma crise sócio-política que já vinha dando indícios no Brasil, desde o falecimento de Getúlio Vargas em 1954, a qual se agudizou no final da década de 1950 até o golpe militar de 1964, o que contribuiu para o aumento de tensões das frações de classes insatisfeitas com o rumo do país. Além disso, fatores externos também influíram nesse processo, visto que alguns países foram palco de inúmeras manifestações sociais, e o capitalismo já sinalizava a entrada numa crise estrutural. Esse cenário era um terreno fértil para o questionamento das bases desse sistema, bem como de propostas voltadas para um novo

---

<sup>78</sup> “O movimento estudantil tem seus primórdios em 1901, quando é criada a Federação dos Estudantes Brasileiros, entidade pioneira, porém que teve pouco tempo de atuação. Já em 1910 é realizado o I Congresso Nacional de Estudantes, em São Paulo. O rápido aumento do número de escolas, nas primeiras décadas do século, acompanhou também a rápida organização coletiva dos jovens, que desde o início de sua atuação, estiveram envolvidos com as principais questões do país”. Disponível em: [www.une.org.br](http://www.une.org.br). Acesso em: 26 jun. 2020.

projeto societário.

Vale destacar que, naquele momento, o Brasil passava por um contexto favorável ao estímulo do desenvolvimento da industrialização pesada, financiada pelo capital internacional, o que resultou no crescimento dos centros urbanos e no aumento das expressões da “questão social”<sup>79</sup>, com benefício último para as empresas multinacionais.

Diante desse cenário, estavam postas as condições sócio-políticas para uma ruptura com as bases conservadoras da sociedade brasileira. Todavia, o golpe militar de 1º. de abril de 1964, mediante a amortização dos movimentos sociais e de qualquer tendência que fosse revolucionária, impediu que essa tentativa de mudança que estava em processo de desenvolvimento se concretizasse, mantendo no poder essa coalizão que sustentou o golpe durante vinte e um anos.

Nessa perspectiva, o governo ditatorial da autocracia burguesa<sup>80</sup> teve um significado histórico-social que representou não apenas um recuo das vanguardas que lutavam pela reforma radical do ensino superior, mas também a derrota de uma alternativa de desenvolvimento nacional que era reversão do fio condutor da nossa formação sócio-histórica, a qual possui como traços essenciais a dependência e a heteronomia em relação ao capital estrangeiro. Em análise acerca das medidas econômicas adotadas no mandato de Castelo Branco (1964-1967), destacam-se aspectos que contribuíram para o aumento da dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos, de acordo com Vieira (2014, p. 46):

Um dos documentos mais significativos da política econômica inaugurada em 1964 consiste no “Acordo do Brasil e os Estados Unidos da América”. Assinado em 1965 pelo embaixador Juracy Magalhães e por David Bell, coordenador-geral da “Aliança para o Progresso”, esse acordo “Sobre Garantia de Investimentos” foi confirmado pelo Congresso Nacional. Em voto contrário à ratificação do Acordo pelo Congresso Nacional, denunciaram-se vários vícios e inconveniências, tais como: conceder privilégios aos investidores estrangeiros; aumentar a desnacionalização da indústria; e autorizar ao

<sup>79</sup> “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 77).

<sup>80</sup> Coutinho (1992, p. 233) explica o significado do termo “autocracia burguesa” cunhado por Florestan Fernandes: “[...] esse regime - que Gramsci certamente subsumiria sob o tipo geral definido por ele como ‘ditadura sem hegemonia’ - seria expressão da impossibilidade estrutural da burguesia brasileira de ampliar minimamente suas bases de consenso junto aos segmentos subalternos, o que a obrigaria a recorrer de modo sistemático e permanente à coerção aberta contra os ‘de baixo’”.

garantidor e ao investidor a fixação arbitrária do montante do valor das garantias.

Ressalta-se que o regime ditatorial não foi um fato isolado da realidade brasileira, dado seu caráter internacional. Vários países latino-americanos também vivenciaram esse regime de exceção, notadamente nos anos 1960, cada um com suas particularidades, pois fazia parte do projeto imperialista norte-americano, na perspectiva de acumulação e internacionalização do capital<sup>81</sup>.

Nessa conjuntura, o projeto de reforma universitária revolucionário liderado pelas forças democráticas que estava em curso foi interrompido e passou por uma espécie de redirecionamento sob o comando dos governos militares, no qual foi alterado seu conteúdo inovador e imposta uma lógica de modernização burocrática que combinou repressão e concessão. Isso porque, ao mesmo tempo em que reprimia de forma contundente qualquer tipo de contestação que ameaçasse a ordem estabelecida, também incorporava de forma parcial determinadas reivindicações reformistas. Embora os governos militares fizessem uso de um aparato coercitivo para impedir as manifestações políticas e contrárias ao regime, sobretudo estudantis, no interior da universidade, o corpo discente e docente atuou com resistências às medidas corretivas e de enquadramento impostas pelo regime. Neste sentido, continuaram contribuindo, apesar das limitações, nas propostas da chamada Reforma Universitária de 1968.

Sob esse aspecto, Fernandes (2020, p. 106-107) discorre:

Sob a pressão constante de tendências modernizadoras, que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais ou culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança da “reforma universitária”. Ao proceder desse modo, rompia, naturalmente, com o padrão de escola superior, herdado do passado. Mas conquistava uma posição que lhe permitia dirigir a “reforma universitária” de acordo com os interesses, as conveniências e os valores da atual situação conservadora.

---

<sup>81</sup> “Nunca escapou aos analistas da ditadura brasileira que sua emergência inseriu-se num contexto que transcendia largamente as fronteiras do país, inscrevendo-se num mosaico internacional em que uma sucessão de golpes de Estado (relativamente incruentos uns, como no Brasil, sanguinolentos outros, como na Indonésia) era somente o sintoma de um processo de fundo: movendo-se na moldura de uma substancial alteração na divisão internacional capitalista do trabalho, os centros imperialistas, sob o hegemonismo norte-americano, patrocinaram, especialmente no curso dos anos sessenta, uma *contra-revolução preventiva* em escala planetária (com rebatimentos principais no chamado Terceiro Mundo, onde se desenvolviam, diversamente, amplos movimentos de libertação nacional e social)” (PAULO NETTO, 2006, p. 16, grifo do autor).

Vale frisar que essa reorganização da política de educação superior contou com uma influência das recomendações e diretrizes norte-americanas, fato que é comprovado nos acordos firmados entre o governo brasileiro e estadunidense<sup>82</sup>, nos quais este fornecia assistência técnica, financeira e militar para aquele. Essas orientações foram materializadas, através de decretos e decisões tomadas pelo governo nacional, as quais somadas com as medidas coercitivas, tais como AI-5<sup>83</sup> e o Decreto nº 477/1969<sup>84</sup>, constituíram o projeto de Reforma Universitária de 1968. Neste sentido, Fávero (2006, p. 32) destaca algumas das propostas desse projeto: “fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos”.

Outrossim, é necessário destacar o componente interno que contribuiu para a implementação do projeto de reforma educacional redefinido pelo governo militar, o qual diz respeito ao apoio que partiu dos intelectuais da academia. Estes profissionais de perfil conservador, compostos basicamente de professores catedráticos, estavam vinculados aos interesses e objetivos profissionais herdados do modelo tradicional e arcaico de escola superior. Logo, não estavam dispostos a perder seu poder decisório e de controle no espaço acadêmico.

Contraditoriamente, apesar do ambiente antidemocrático e repressivo, foi nesse período que a universidade registrou uma expressiva expansão. De acordo com Paulo Netto (2006), o aumento da demanda por educação superior se deu de forma qualitativa e quantitativa. A partir de meados da década de 1960, a procura por vagas nas universidades intensificou-se, dadas as condições objetivas da época, fruto do processo

---

<sup>82</sup> Conforme Fávero (2006, p. 30), três medidas oficiais relacionadas à universidade merecem destaque, a saber: “[...] o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968)”. A respeito desses acordos, Vieira (1995, p. 216) pontua que estavam alinhados com uma política econômica aberta aos investimentos estrangeiros, o que gerou “[...] universidades sustentadas por fundos públicos [...] Em particular, no ensino superior aplicou-se a ideologia do ‘progresso empresarial’”.

<sup>83</sup> “O Ato Institucional n. 5 não marcava prazo para sua vigência, concedendo ao presidente da República inúmeros poderes: a) fechar o Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais; b) cassar mandatos de parlamentares; c) suspender por 10 anos os direitos políticos de qualquer pessoa; d) demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários federais, estaduais e municipais; e) demitir ou remover juízes; f) suspensão das garantias do Poder Judiciário; g) decretar estado de sítio sem qualquer impedimento; h) confiscar bens como punição por corrupção; i) suspensão do *habeas corpus* em crimes contra a Segurança Nacional; j) julgamento de crimes políticos por tribunais militares; k) legislar por decreto e expedir outros atos institucionais ou complementares; l) proibição de exame, pelo Poder Judiciário de recursos impetrados por pessoas acusadas por meio do Ato Institucional n. 5” (VIEIRA, 2014, p. 58-59, grifo do autor).

<sup>84</sup> Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares.

de industrialização e urbanização do país. Além disso, a classe média encontrou no ensino superior uma alternativa para conquistar sua ascensão social, até então direcionadas para outros setores de ocupação que, naquele momento, não mais respondiam às suas expectativas de mobilidade social.

Esse novo cenário exigiu do Estado ditatorial mudanças na condução da política educacional para absorver esse contingente populacional, sob pena de perder seu controle político e social, o que poderia colocar em xeque o regime estabelecido. No entanto, a respeito dessa expansão, deve-se cuidar para não cair na armadilha de romantizar e superestimar o processo de expansão de universidades desse período, a fim de evitar uma interpretação equivocada do significado do golpe de 1964 para essa área. Como vimos, a expansão do nível superior não se deu de forma fortuita, visto que assumiu um caráter estratégico e ideológico para a legitimação dos governantes no poder.

Cumprir constatar que foi nesse novo regime político-institucional que a pós-graduação obteve um crescimento exponencial e se consolidou no país. Entretanto, sem desconsiderar a importância que isso representou para o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica, não houve um salto qualitativo no que concerne à formação do quadro profissional, visto que o governo ditatorial forjou um padrão de intelectuais funcional aos seus interesses: infecundos e desprovidos do potencial crítico e criativo comum ao universo acadêmico, em detrimento daquela massa crítica de intelectuais desenvolvida no final da década de 1950 e início de 1960, a qual foi amortizada pela coerção, repressão e cassação de seus direitos políticos (PAULO NETTO, 2006).

Nos termos de Paulo Netto (2006, p. 65, grifos do autor), o que a política educacional da ditadura conseguiu produzir foi um “esvaziamento” da universidade:

Em larga medida, o regime conseguiu o que pretendia: cortou com os laços vivos, tensos e contraditórios que prendem a universidade ao movimento das classes sociais: oclusos, obturados pela repressão e pela gestão “modernizadora”, os seus condutos com a vida e os processos sociais, a universidade foi insulada: perdeu o dinamismo crítico (e, pois, criativo) que só lhe garante o rebatimento, no seu interior, das tensões entre distintos projetos societários, e conseqüentemente viu exauridos os seus processos específicos e particulares de elaboração *produtiva*. Nela, hipertrofiou-se o procedimento *reprodutivo*, com a decorrência inevitável da *degradação do seu padrão de trabalho intelectual*.

Outra característica singular do regime ditatorial foi a abertura do capital

internacional para a área da educação, fator que resultou num processo de mercantilização acentuado dessa política social sem precedentes. Essa expansão da iniciativa privada na oferta de serviços educacionais ocorreu num contexto sócio-histórico internacional determinado, no qual o capitalismo já apresentava sinais de que se encontrava numa crise estrutural, em meados dos anos 1970. Para recuperar suas taxas de crescimento, o capital precisava capturar outras fontes de lucros e, conforme análise de Paulo Netto (2006), a educação superior passou a ser um setor rentável para alcançar os interesses do mercado.

O Conselho Federal de Educação<sup>85</sup> (CFE) teve um papel decisivo nesse processo, na medida em que criou condições para atender os interesses das instituições privadas, o que resultou na multiplicação de instituições isoladas de ensino superior particulares. Ademais, ressalta Mendonça (2000), a pressão por aumento da demanda por vagas nas universidades públicas que provocou um desequilíbrio entre oferta e procura também favoreceu a expansão do setor privado na educação superior.

Assim, o regime ditatorial conseguiu obter êxito com seu projeto educacional modernizador conservador. O viés modernizador revelava-se ao atender às demandas de adequação do ensino superior às mudanças ocorridas na realidade impostas pelo modelo de desenvolvimento do país; já o traço conservador evidenciava-se pela manutenção de suas bases tradicionais construídas historicamente na estrutura da educação superior brasileira.

De fato, o que ocorreu foi a implementação de uma reforma universitária enviesada, uma vez que os anseios das frações sociais que participaram da luta pela sua implementação não foram contemplados na prática. Fernandes (2020) explica que o poder político conservador, de forma ideológica, se apropriou da proposta original de reforma universitária, tomando-a para si como bandeira de luta. Todavia, moldou seu caráter e conteúdo de acordo com seus interesses, impondo-lhe um significado divergente daquele pretendido pelas forças democráticas que lideraram esse projeto de reconstrução da universidade.

A partir da eclosão da crise econômica da década de 1970 ou o fim do “milagre

---

<sup>85</sup> O Conselho Federal de Educação foi instituído pela lei de nº 4024/1961, conhecida como primeira LDB da Educação, dentre suas principais atribuições, definiram-se as seguintes: “a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos; [...]; e) [...] estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de nível superior [...]”. (BRASIL, 1961, n.p.).

econômico” brasileiro, abriu-se o caminho para a derrocada do Estado ditatorial. O curto período de crescimento econômico - que custou o aumento exponencial da dívida externa - obtido pelo país não resultou em melhorias nas condições de vida da população. A esse respeito, Vieira (2014) assinala que o cenário social desse período foi caracterizado pelo aumento da pobreza, da concentração de renda e do arrocho salarial.

Além do aspecto econômico, outro fator que contribuiu para o ocaso desse sistema de governo está ligado ao ressurgimento dos sujeitos sociais na arena política - que antes estavam amortizados, devido ao contexto repressivo - reivindicando demandas sociais e políticas, sobretudo no que tange à supressão do regime autoritário e antidemocrático vigente naquela época. Nessa conjuntura, no início da década de 1980, o Estado brasileiro passa por um processo de redemocratização, no qual os movimentos sociais e de trabalhadores recuperam seu papel combativo e participam ativamente de debates e reivindicações por direitos sociais<sup>86</sup>.

Esse novo contexto social possibilitou a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 que, apesar de atender demandas das frações conservadoras da classe dominante, incorporou também direitos políticos, sociais e humanos de caráter universal para a população brasileira. Neste sentido, destaca-se a conquista no campo da Seguridade Social com os pilares da saúde, assistência social e previdência, os quais representaram um avanço sem precedentes na proteção social brasileira.

No que diz respeito à educação, a Carta Magna de 1988 estabelece que é de competência do Estado e da família garantir esse direito à sociedade. Em seu artigo 207, regulamenta acerca da autonomia universitária, no âmbito didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial, com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A autonomia universitária<sup>87</sup> foi

---

<sup>86</sup> Exemplo emblemático dessa conjuntura refere-se ao movimento popular eclodido em 1984, conhecido como “Diretas Já!”, cuja bandeira de luta se pautava na defesa das eleições diretas para presidente e vice-presidente, via voto popular, o qual obteve adesão do conjunto dos estados brasileiros. Apesar de ter exercido uma pressão significativa sob o governo do general João Baptista Figueiredo, essa manifestação não obteve êxito, em razão da rejeição dessa proposta pela Câmara dos Deputados, bem como pelas medidas de emergência repressivas estabelecidas pelo referido presidente para conter as manifestações de oposição nas ruas (VIEIRA, 2014).

<sup>87</sup> Embora garantida em lei, essa autonomia é relativa, pois ainda se assiste a ingerências por parte dos governos na vida universitária, em especial, no campo político. Prova disso, foi a recente intervenção do governo federal nos processos eleitorais de indicação para reitor, ocorridos no ano de 2019, em seis universidades, no qual desprezou a votação da comunidade acadêmica, visto que os nomes mais votados na lista triplíce enviada ao Ministério da Educação (MEC) para ocupar esse cargo não foram respeitados pelo presidente Jair Bolsonaro. O mais grave ainda dessa situação é que, destas seis universidades, uma (a Universidade Federal da Grande Dourados) teve uma reitora temporária nomeada, cujo nome originou-se de fora dessa lista. Ressalta-se que, nos últimos governos, os resultados desses processos não passavam por interferência política, visto que o primeiro candidato a reitor mais votado da lista era tradicionalmente

uma demanda histórica e teve centralidade nas bandeiras de luta do movimento pela reforma universitária. Neste sentido, Leher (2019, p. 42) salienta que:

[...] a autonomia é sustentada como um valor universal para garantir espaços públicos de produção e socialização do conhecimento, livre de ingerências indevidas dos governos, igrejas e interesses particularistas, sobretudo os econômicos e dos dispositivos de poder contra a vida. Tais prerrogativas podem ser sintetizadas na liberdade de cátedra (no fazer universitário) e na liberdade de pensamento (no âmbito geral da sociedade).

Por outro lado, no pós-Constituição de 1988, as instituições de ensino superior passaram por transformações substantivas em vários aspectos sob influência dos impactos da ofensiva neoliberal na política educacional. Nesta perspectiva, ocorreu um recrudescimento no processo de mercantilização da educação superior, o que implicou graves consequências para a sociedade brasileira. Para se ter uma ideia desse avanço do mercado privado no ensino superior, dados do Censo de Educação Superior (1999-2009) indicam que, entre 1999 e 2009<sup>88</sup>, houve um salto de 905 instituições particulares para 2.069, o que representa um aumento de mais de 100% no intervalo de uma década.

A imposição da proposta neoliberal foi uma das saídas que o capitalismo encontrou para enfrentar a crise eclodida na década de 1970, cujos rebatimentos resultaram no esgotamento do Estado de Bem-Estar Social implementado nos países capitalistas centrais no pós-guerra. É consenso entre os autores vinculados à teoria crítica da realidade (HARVEY, 2011; MÉSZÁROS, 2011; PAULO NETTO, 2012) que essa crise é de natureza estrutural, pois é inerente ao movimento do capital, como já discutido anteriormente.

Destarte, com base na ideologia da “satanização” do Estado, recuperava-se o pensamento liberal conservador sob novas configurações, a partir da tese de que o Estado intervencionista se tornou ineficiente, em decorrência do investimento em ações da área social. Desse modo, cabia ao mercado a função de agente regulador da sociedade para retomar o crescimento econômico e promover o desenvolvimento social. Para Paulo Netto (2012, p. 84, grifo do auto), o ideário neoliberal apoia-se em “[...] *uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal*

---

escolhido pelo governo federal. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/31/governo-intervieio-em-6-de-12-nomeacoes-de-reitores-de-universidades-federais-ate-agosto.ghtml>. Acesso em: 16 ago. 2020.

<sup>88</sup> Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2021.

*elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia*”. Assim, o interesse é manter a reprodução ampliada<sup>89</sup> do capital às custas da degradação da classe trabalhadora e da expropriação de seus direitos, sob a lógica de um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

As principais medidas desse ajuste estrutural estão voltadas para o controle fiscal e da inflação, a privatização e a redução dos gastos sociais. Essa política econômica adotada tem provocado o desmonte das políticas sociais, tanto pela retirada de direitos sociais historicamente conquistados, quanto pelo desfinanciamento dessas políticas. Além disso, prioriza-se o pagamento dos juros e encargos da dívida externa, em detrimento do setor público (BEHRING, 2018). Como consequência, aumenta-se a relação de dependência do país em relação à economia mundial.

Nesse aspecto, para Soares (2009), o ingresso do Brasil ao neoliberalismo iniciou-se no governo de Fernando Collor (1990-1992), a partir da adoção de uma política econômica centrada na estabilização e na redefinição do papel do Estado. Ressalta-se ainda que seu mandato foi marcado pela instabilidade política e econômica. Todavia, foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que as medidas de ajuste estrutural recomendadas pelos organismos internacionais e pelo BM avançaram no país.

No que concerne às medidas de redução dos custos sociais adotadas pelo governo Collor, merece destaque a redução expressiva dos recursos do fundo público<sup>90</sup> federal destinados às políticas sociais, sobretudo do ensino superior público. O ataque às universidades públicas federais apresentou contornos nítidos, quando esse governo ameaçou realizar um corte linear de 30% no quadro de professores e técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), com a justificativa de que essa medida se dava devido ao número de instituições que apresentavam excesso

---

<sup>89</sup> O processo de reprodução ampliada pressupõe uma expansão da produção, a qual é necessária para acumulação do capital. Nos termos de Marx (2014, v. 2, p. 416): “[...] a transformação de mais-valor em capital é, por seu conteúdo real, um processo de reprodução numa escala ampliada, seja porque essa ampliação se expresse de modo extensivo, na forma de adição de novas fábricas às antigas, seja como expansão intensiva da escala de operação do negócio até então vigorava.” Para aprofundamento desse debate, ver *O Capital*, Livro I e Livro II de Karl Marx.

<sup>90</sup> “O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas, pelo uso das suas políticas monetária e fiscal, assim como pelo orçamento público. Uma das principais formas da realização do fundo público é por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida [...]”. (BOSCHETTI; SALVADOR, 2006, p. 126). Portanto, são recursos oriundos do capital e do trabalho.

de pessoal<sup>91</sup>.

No entanto, seu objetivo era reduzir gastos e “enxugar” a máquina pública, o que implicaria prejuízo para a população, com o comprometimento da qualidade dos serviços oferecidos. Ainda, como ofensiva à ciência no Brasil, o aludido presidente extinguiu a CAPES em 1990. Não obstante, em decorrência das lutas da sociedade com a mobilização da comunidade acadêmica e de parlamentares, a instituição foi restaurada com a natureza de fundação, mediante a Lei de nº 8.405/1992. Todavia, cabe ressaltar, que o avanço neoliberal manteve restrições orçamentárias nos diversos setores.

A partir dessa mesma linha política e ideológica, o governo subsequente de Fernando Henrique Cardoso (FHC) optou em realizar uma contrarreforma<sup>92</sup> do ensino superior, adaptando a universidade à lógica do mercado. O programa carro-chefe que materializa esse redesenho da política educacional se refere à criação do FIES, o qual foi regulamentado a partir da lei de nº. 10.260, de 12 de julho de 2001<sup>93</sup>. O FIES destina-se ao financiamento do pagamento de mensalidades de alunos nas instituições de ensino superior não gratuitas que tenham avaliação positiva do MEC. Neste sentido, apoiando-se no discurso ideológico de inclusão social na universidade, o Estado transfere recursos públicos para a esfera privada e, assim, consegue contribuir positivamente para a lucratividade do capital.

Assim, sob a influência das orientações do BM, foi desenvolvido um projeto direcionado às universidades públicas federais, em 1995, apresentado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), com o fito de “[...] transformar o

---

<sup>91</sup> “Não foi difícil à comunidade universitária e ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) apresentar argumentos razoáveis sobre a linearidade dos cortes ser um absurdo. Se os cortes deviam ocorrer, que se efetivassem após um amplo processo de avaliação, abrangendo todas as instituições” (AMARAL, 2003, p. 161).

<sup>92</sup> Behring e Boschetti (2006) fazem a crítica ao uso indevido e ideológico do termo “reforma” que a mídia, os governos e intelectuais vêm se apropriando para se referir às mudanças que estão em curso nas políticas sociais (econômicas, educacionais) no bojo do neoliberalismo no Brasil. Sob essa perspectiva, a ideia reformista “[...] é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, consequências sociais e sua direção sócio-histórica” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 149). De acordo com as referidas autoras, esse termo pressupõe uma passagem para um patamar mais avançado e de conquistas democráticas para a sociedade, a exemplo do que ocorreu em períodos históricos passados em âmbito mundial com a experiência do *Welfare State* nos países capitalistas centrais. Contudo, no capitalismo contemporâneo, observa-se o inverso do que é esperado em um contexto reformista, visto que, desde os anos de 1990, assiste-se a uma regressão de direitos sociais sem precedentes, em razão da implementação dos projetos de “reforma” do Estado conduzidos nas últimas três décadas dos governos brasileiros. Nesta perspectiva, depreende-se que a expressão “contrarreforma” é mais adequada para explicar esse processo atual de desmonte das políticas sociais e de redução do papel estatal nos gastos sociais.

<sup>93</sup> Vale lembrar que o sistema de crédito educativo já havia sido implantado na década de 1970, durante o regime militar, através do Programa de Crédito Educativo (CREDUC). Contudo, houve um redimensionamento e expansão desse programa, a partir da criação do FIES.

status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos” (CARVALHO, 2006, p. 3). Além da formulação desse documento, soma-se a proposta de extinção da gratuidade do ensino público. Contudo, o governo não conseguiu levar seu projeto na íntegra adiante, em virtude da pressão e resistência da comunidade acadêmica. Dessa forma, a alteração do regime de administração dessas instituições públicas passou a ter caráter voluntário e não compulsório, como também estas permaneceram sem cobranças de mensalidades.

Pode-se notar que as recomendações do BM na direção das políticas educacionais dos países capitalistas periféricos assumem um papel determinante na destinação dos recursos do fundo público. Esses países têm adotado os princípios básicos de eficiência, produtividade e redução de custos em seus projetos de “reforma educacional”, o que implica a descaracterização do serviço público, a partir da incorporação de uma lógica empresarial tão enfatizada pelas instituições financeiras internacionais, conforme Sobrinho (2002, p. 52, apud AMARAL, 2003, p. 91).

Aos países que buscam seus empréstimos [o Banco] impõe que a educação se ajuste a uma nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, particularmente estreite seus laços com a indústria e assuma a racionalidade do modelo gerencial.

A esse respeito, outro fator que tem fragilizado o financiamento da educação superior pública está diretamente relacionado à criação do Fundo Social de Emergência (FSE), em 1994, cuja função é desvincular os recursos do fundo público federal para garantir o controle do déficit fiscal em detrimento da redução do orçamento das políticas sociais. Atualmente, esse fundo corresponde à Desvinculação de Receitas da União (DRU)<sup>94</sup> (AMARAL, 2003). Na prática, esse dispositivo funciona como um mecanismo de transferências dos recursos públicos para pagamento de juros e encargos da dívida pública.

---

<sup>94</sup> Na análise de Boschetti e Salvador (2006), por meio da DRU ocorre uma espécie de *alquimia*, na qual os recursos destinados ao financiamento da seguridade social são canalizados para a sustentação da política econômica e fiscal. Em outras palavras, significa que parcela dos recursos arrecadados são desvinculados do orçamento da seguridade social para a composição do superávit primário (quando as receitas do governo são superiores às suas despesas), a fim de cumprir os acordos e recomendações com o FMI, sobretudo no que diz respeito ao pagamento dos juros da dívida pública. Nesse sentido, evidencia-se que o destino do orçamento público favorece o capital em detrimento do trabalho. Essa inversão de prioridades impacta diretamente na elevação da carga tributária para os trabalhadores e os mais pobres que são obrigados a pagar a maior parte dos custos do financiamento da Seguridade Social.

Nessa trajetória, a promulgação da segunda LDB, em 1996, integra um conjunto de medidas adotadas pelo governo federal para implementação da contrarreforma educacional, na medida em que estimulou a livre iniciativa das instituições privadas nas diferentes modalidades de ensino e níveis de educação. Dentre os principais resultados obtidos com a operacionalização da referida lei, Agapito (2016, p. 127) destaca os seguintes:

[...] redução da intervenção do Estado na educação básica; abertura e flexibilização para o capital privado executar a política de educação básica e superior; fragmentação da estrutura e atribuições do Sistema Nacional de Educação (SNE), desregulamentação dos direitos trabalhistas do professor e demais carreiras pertencentes à educação, desestruturação das políticas educacionais para a educação infantil, jovens e adultos e abertura para criação de faculdades cujo objetivo é apenas o ensino.

Vale ressaltar que, no artigo 80 da citada lei, foi estabelecida a autorização de programas de ensino à distância, o que representou um retrocesso nessa área, pois contribuiu para acelerar o processo de mercantilização da educação superior e a desresponsabilização do Estado na oferta do ensino público, gratuito e de qualidade. Posteriormente, com a publicação do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, foram postas as bases legais dessa modalidade da Educação à Distância (EAD)<sup>95</sup>, da qual trataremos posteriormente.

Por outro lado, é necessário reconhecer que a LDB também possibilitou avanços no sentido de ampliação de direitos educacionais, ao tratar da inclusão de segmentos sociais historicamente alijados da sociedade, a exemplo das pessoas com deficiências e dos grupos indígenas. No âmbito da educação superior, merece destaque o artigo 53, que dispõe acerca do exercício da autonomia das universidades e o artigo 54, o qual estabelece a criação de estatuto jurídico especial para as universidades mantidas pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira. Nesta perspectiva, o conteúdo heterogêneo da LDB expressa a correlação de forças postas na sociedade em disputa por projetos políticos educacionais diferentes e conflitantes vinculados aos interesses de classes antagônicas.

Diante desse cenário, infere-se que a expansão do ensino superior no governo

---

<sup>95</sup> Sem dúvidas, o capital encontrou nessa modalidade de ensino superior na graduação um setor rentável para atender seus objetivos de expansão, devido ao baixo custo de manutenção e duração curta dos cursos ofertados (AGAPITO, 2016).

FHC se deu pela via privada, não só por meio do FIES, como também pela facilitação disponibilizada pelo governo no processo de abertura e autorização de novos cursos. Enquanto esse governo favorecia a iniciativa privada, as universidades públicas tornavam-se sucateadas, devido à redução dos investimentos. Conforme Carvalho (2006), o quadro docente encontrava-se insuficiente para atender a demanda estudantil que se expandia, devido à abertura de oferta de turmas noturnas. Ademais, havia um quadro de desvalorização profissional com a compressão de salário dos professores universitários. Outra questão que contribuiu para a configuração desse cenário nas universidades federais, durante a década de 1990, foi a aposentadoria prematura dos servidores<sup>96</sup>, na qual parcela destes foi forçada a antecipar esse direito previdenciário, diante da iminência de aprovação de uma contrarreforma da previdência.

Tais considerações revelam que, durante os seus dois mandatos governamentais, FHC não mediu esforços para consolidar o projeto neoliberal no país, fator que favoreceu a expansão da rede privada na oferta dos serviços educacionais, sobretudo no ensino superior.

Vale pontuar que o governo Lula<sup>97</sup>, apesar de diferenciar-se do seu antecessor ao incorporar algumas demandas de caráter popular que beneficiaram diretamente os segmentos mais “vulnerabilizados” socioeconomicamente, - tais como a valorização do salário mínimo, a criação do Programa Bolsa Família, a instituição do regime de cotas raciais e sociais nas universidades públicas - deu continuidade ao projeto de contrarreforma do Estado do governo tucano que o antecedeu, por meio da política econômica de austeridade fiscal e do cumprimento das recomendações do BM.

---

<sup>96</sup> “As aposentadorias, nas IFES, ocorriam sempre que a reforma previdenciária ameaçava os direitos conquistados por professores e servidores técnicos-administrativos [...]” (AMARAL, 2003, p. 170).

<sup>97</sup> Após a ascensão de um trabalhador de origem popular ao poder político no cargo de Presidente da República, no ano de 2003, houve uma expectativa da sociedade de reversão desse cenário de desmonte de direitos sociais. Contudo, o governo de Lula assumiu uma direção diferente daquela própria aos movimentos de esquerda e não atendeu a contento as demandas das classes trabalhadoras. Conforme Marques e Mendes (2006, p. 62): “Os neoliberais presentes no governo, capitaneando a área econômica do governo, definem a relação com os credores em geral e com o FMI, bem como todos os aspectos da política econômica a ser seguida, subsumindo as demais áreas de atuação do governo a seus objetivos. A preocupação em elevar o déficit primário de 3,75% para 4,25% do PIB (percentual que se apresentou, em diversos momentos da execução orçamentária, bastante superior), expressa, de forma emblemática, a preocupação em garantir, antes de tudo, o pagamento do serviço da dívida externa, não importando quão deteriorados e/ou insuficientes estiverem as rodovias, a rede de saneamento e de energia elétrica e os equipamentos sociais do sistema de saúde, entre outros. Neste sentido, o governo Lula não só deu prosseguimento à política econômica de Fernando Henrique Cardoso, como a aprofundou. Exemplo disso é o fato de o aumento do superávit primário ter sido fruto de sua exclusiva iniciativa, sem que para isso o FMI tenha participado. No afã de se fazer legitimar frente aos credores, elevou o superávit, prometeu realizar a reforma da previdência social dos servidores públicos (o que já cumpriu, mas outra certamente virá), a independência do Banco Central, a flexibilização do mercado de trabalho e a reforma sindical”.

No que tange à política educacional<sup>98</sup>, manteve-se a lógica de abertura do mercado ao ensino superior praticada, desde o período do regime militar, como já discutimos anteriormente. Cislighi (2012) aponta três medidas criadas por esse governo que favoreceram a transferência de recursos públicos para o setor privado, em consonância com os acordos firmados entre o governo brasileiro e os organismos multilaterais, a saber: o ProUni, a regulamentação da relação das fundações de apoio e instituições de ensino superior, e o Reuni.

No que concerne ao ProUni, destina-se ao pagamento de bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de baixa renda para pagamento de anuidades de cursos de graduação ou sequencial, em instituições privadas do ensino superior. Foi instituído, através da lei de nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005, com a justificativa de atingir a meta de aumento de matrículas de jovens nesse nível de ensino. Apesar do discurso ideológico de democratização do ensino, esse programa funciona mais como um outro mecanismo de “[...] destinação de dinheiro público ao ensino privado [...]” (LIMA, 2013, p. 10), pois o montante de recursos que é disponibilizado para sua implementação poderia ser aplicado para o investimento nas universidades federais e, assim, fortalecer o setor público que é de interesse coletivo.

---

<sup>98</sup> De acordo com Lima (2011, p. 89-90), o processo de intensa reformulação do ensino superior ocorreu com base em leis, decretos e medidas provisórias, quais sejam: “[...] a) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Lei n. 10.861/2004; b) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; c) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; d) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; e) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; f) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; g) o Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei n. 11.096/2005, que trata de ‘generosa’ ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; h) o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; i) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005; j) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente; k) o ‘pacote da autonomia’, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse ‘pacote’ amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa e l) a Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.”

Além disso, há um nítido incentivo à iniciativa privada, na medida em que no ProUni há o estímulo à adesão das instituições particulares por meio de isenções de impostos e contribuições, parcelamento de dívidas, entre outras vantagens. Neste sentido, estão dadas as condições favoráveis e irrestritas para o capital nacional e estrangeiro se expandir. “O ProUni foi, portanto, um grande negócio para os empresários da educação” (CISLAGHI, 2012, p. 272).

Segundo dados do Censo de Educação Superior, em 2010, do total de 6.379.299 matrículas no ensino superior, 1.643.298 pertenciam à rede pública, enquanto 4.736.001 às instituições privadas (INEP, 2012). Comparando-se ao ano de 2019, o número total de matrículas saltou para 8.603.824, sendo 2.080.146 nas IES públicas e 6.523.678 nas particulares, o equivalente a 24,2% e 75,8%, respectivamente (INEP, 2021). Apesar desses dados evidenciarem que, ao longo desse período, houve um crescimento expressivo de matrículas no setor público, contraditoriamente, há um caráter predominantemente privado da expansão da educação superior.

Nota-se que as parcerias firmadas entre as instituições federais de ensino superior e as fundações de apoio mediante contratos e convênios - nas quais estas últimas prestam às primeiras apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico - foram as alternativas impostas às universidades para angariar recursos, executar projetos e suplementar os salários dos trabalhadores. Apesar de não ter sido uma prática inaugurada no governo Lula<sup>99</sup>, foi, somente em 2004, que ocorreu a regulamentação de sua lei, com o Decreto nº. 5.205 de 2004.

Essas fundações de direito privado funcionam como um complemento das ações do governo federal, no que diz respeito ao repasse de recursos de custeio nas universidades, tendo em vista o “enxugamento” da máquina pública nas políticas sociais, no contexto de ajuste neoliberal. Mas, essa relação ultrapassa a ideia de complementaridade, uma vez que se configurou como um estímulo à privatização no interior das instituições públicas de ensino superior.<sup>100</sup>

O programa Reuni foi um marco na política do ensino superior público, dada sua

---

<sup>99</sup> Amaral (2003) explica que, a partir de 1995, no governo FHC, ocorreu uma corrida das universidades federais em busca de parcerias com as fundações de apoio, como forma de compensar o congelamento salarial, bem como a redução do orçamento público destinado às Ifes. Ademais, apresenta dados sobre a evolução do número de fundações credenciadas pelo MEC e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), durante o período de 1995 a 2001, o que evidenciou um crescimento exponencial.

<sup>100</sup> Outro ponto questionável quanto ao funcionamento dessas fundações se refere às irregularidades na relação entre as Ifes e as Fundações, identificadas no relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) em 2008. (CISLAGHI, 2012).

proposta engenhosa e objetivos “ousados” em um curto espaço de tempo. De acordo com o artigo 1º. do Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007, o qual institui o referido programa, seu objetivo principal é “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” (BRASIL, 2007, n.p.). Cabe ressaltar que o Reuni está vinculado ao cumprimento da principal meta no âmbito da educação superior estabelecida no Plano Nacional de Educação<sup>101</sup> (PNE/2001) de elevar para 30% o provimento de vagas no ensino superior público entre jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de 2010, dados os baixos índices apresentados pelo Brasil se comparado aos países latino-americanos e europeus.

Nesta perspectiva, esse dispositivo legal prevê um alcance de metas relacionadas à “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007, n.p.). Do ponto de vista operacional, é uma meta racionalizadora e “ambiciosa”, tanto em razão do curto prazo estabelecido, quanto em razão do alto investimento em recursos financeiros e humanos necessários para materialização de seus objetivos.

No entanto, apesar de não estar explícito no conteúdo desse decreto, a adesão das universidades ao Reuni representava uma espécie de contrato de gestão<sup>102</sup>, uma vez que a liberação do acréscimo de verba para custeio e pessoal estava condicionada à fixação de metas de desempenho. Em outras palavras, as instituições federais de ensino superior que se recusassem a aderir ao programa não receberiam os recursos financeiros adicionais previstos neste decreto.

Isso explica a adesão integral das universidades a esse programa, pois foi a alternativa encontrada para obter recursos financeiros diante do contexto de

---

<sup>101</sup> O PNE foi aprovado em 2001, no governo de Fernando Henrique, mediante a lei nº. 10.172, a qual teve a vigência de dez anos. Ressalta-se que esse documento apresenta dados que revelavam a situação desfavorável do Brasil em relação aos países latino-americanos do ponto de vista do acesso ao ensino superior. “No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%)” (BRASIL, 2001, n.p.).

<sup>102</sup> “Durante todo o governo Cardoso, a proposta de financiamento por contrato esteve presente, atrelada aos debates sobre a concepção de autonomia universitária, que substituía a ideia de autonomia da gestão financeira, isto é, responsabilizando a própria universidade pela captação de recursos” (CISLAGHI, 2012, p. 278).

desfinanciamento em curso causado pelo ajuste neoliberal. Neste sentido, o governo se utilizou de uma estratégia exitosa para impor sua “reforma” da educação superior aos moldes da lógica capitalista. A partir da assinatura do termo de adesão, as universidades se comprometiam a desenvolver um conjunto de ações voltadas para cumprir sua meta de expansão que incluía, dentre outras medidas, flexibilidade no currículo, ampliação de vagas e cursos, revisão de estrutura acadêmica. Essa proposta de “reforma” do ensino superior encontrava-se alinhada com a política macroeconômica adotada pelo governo, mediante incorporação das recomendações dos organismos multilaterais numa perspectiva racionalizadora e de redução de custos. “A ideia básica presente nas reformas educativas, iniciadas na década de 1990, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos” (CHAVES, 2010, p. 485).

Contudo, a proposta de implementação do Reuni não passou sem críticas e resistências. Houve várias manifestações contrárias por parte de docentes, discentes e técnicos administrativos que reivindicavam um debate sobre o assunto e uma maior participação da comunidade acadêmica nas decisões, uma vez que a aprovação do plano de reestruturação de cada universidade ficava a cargo de seus órgãos superiores. Em uma pesquisa realizada na UFS para analisar os impactos do Reuni foi constatado que os professores e estudantes desta instituição “[...] desejavam um tempo maior e uma discussão mais ampla do plano” (SILVA; FREITAS; LINS, 2013, p. 160).

Ademais, outra crítica ao programa diz respeito à ênfase na quantidade em detrimento da qualidade da expansão “desordenada”, pois, além da construção de prédios e o aumento no número de discentes ingressantes nas Ifes, é necessário oferecer condições a uma formação acadêmica qualificada. Apesar do montante de recursos disponibilizados para a reestruturação das universidades federais, estes foram insuficientes para atender integralmente a demanda de infraestrutura, assim como para suprir a defasagem no quantitativo do corpo docente e de técnicos-administrativos.

Léda e Mancebo (2009) pontuam que os efeitos da implementação do Reuni poderiam aprofundar o quadro de precariedade que se encontrava a maioria das Ifes, tais como: intensificação da exploração do trabalho docente advinda da multiplicação de alunos sob sua responsabilidade; reforço de uma lógica produtivista e empresarial no âmbito universitário, dada a exigência do cumprimento de metas de expansão; comprometimento da qualidade do ensino pela incorporação de currículos flexíveis para o alcance da meta de 90% de diplomação, dentre outras questões.

Em 2011, a UFS já apresentava consequências negativas dessa expansão, como visto anteriormente. Um grupo de estudantes do curso de Comunicação<sup>103</sup>, insatisfeitos com o baixo quantitativo de professores e técnicos, bem como com a insuficiência da estrutura física e material do seu departamento, criou o movimento “Chega de Migalhas”, cuja organização desencadeou na ocupação do gabinete da reitoria, no intuito de reivindicar melhorias na qualidade do serviço público prestado naquela instituição. Em matéria publicada no [chegademigalhas.blogspot.com](http://chegademigalhas.blogspot.com) (2011, n.p.), *blog* que recebeu o nome do citado movimento, identifica-se alusão à conjuntura da época, com os cortes de verbas e a expansão de vagas nas universidades:

Apesar de ser uma manifestação específica do curso, os estudantes reconhecem que o problema está relacionado a uma realidade muito mais ampla, de sucateamento da universidade pública. Além do corte da presidente Dilma Rousseff (PT) de R\$ 3 bilhões do PIB para educação, os problemas apontados pelos estudantes da UFS estão relacionados a uma política nacional de expansão do número de vagas, com a abertura de novos cursos sem a ampliação do departamento, dos laboratórios, e ainda sem assistência estudantil, que garanta a permanência do estudante na Universidade.

Nessa linha de reflexão, faz-se necessário entender a proposta de expansão da educação superior, na perspectiva da indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Embora no documento “Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (BRASIL, 2007a) - elaborado pelo grupo assessor do MEC como complemento ao Decreto nº. 6.096/2007 - expressar a preocupação com a qualidade da educação e a necessidade de uma formação acadêmica para além do profissional, percebe-se que há uma ênfase no ensino, pois no conjunto das dimensões<sup>104</sup> eleitas para compor as diretrizes não se identifica a dimensão da pesquisa nesse plano. Outrossim, a extensão universitária é mencionada de forma pontual, citando-a apenas como parte do compromisso social da instituição.

Conforme Lima (2011), não obstante a proposta de expansão das universidades

---

<sup>103</sup> Na época, o Curso de Comunicação da UFS abrangia os cursos de Jornalismo e Audiovisuais e já se encontrava em situação difícil em termos de funcionamento com qualidade, agravando-se mediante a política de expansão dos cursos universitários com a criação dos cursos de Designer Gráfico, Propaganda e Publicidade. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop/alunos\\_ufs\\_ocupacao\\_reitoria.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop/alunos_ufs_ocupacao_reitoria.htm). Acesso em: 23 out. 2020.

<sup>104</sup> O documento Diretrizes do Reuni (BRASIL, 2007a) prevê seis dimensões, a saber: a) ampliação da oferta de educação superior pública, b) reestruturação acadêmico-curricular, c) renovação pedagógica da educação superior, d) mobilidade intra e inter-institucional, e) compromisso social da instituição, f) suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Essas dimensões visam, sobretudo, a atender às metas desse programa.

federais se configurar como uma demanda histórica e necessária, na perspectiva de democratização do acesso à educação superior pública, evidencia-se que a “reforma educacional” implementada pelo governo Lula foi conduzida por um viés empresarial baseado no contrato de gestão, o qual colocou a universidade subsumida à lógica do mercado<sup>105</sup>.

A partir desse panorama da educação superior brasileira, desde o período ditatorial, pode-se inferir que foram várias as formas de estímulo do governo federal que contribuíram para a expansão da mercantilização do ensino superior. Porém, na fase atual do capitalismo monopolista sob a égide do neoliberalismo, assiste-se a um fenômeno novo, a saber: a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional e a formação de oligopólios no ensino superior privado. Sobre esse debate, Chaves (2010, p. 491) ressalta como se deu esse processo de controle do mercado da educação superior do país:

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S. A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo.

Para ilustrar o poder das citadas corporações empresariais e de sua sobreposição em relação ao quantitativo de universidades federais, o exemplo que se segue é elucidativo: “Apenas um único grupo, sob controle de diversos fundos de investimentos, especialmente estrangeiros, o grupo Kroton, possui mais estudantes do que todas as 63 universidades federais reunidas” (LEHER, 2019, p. 77). Nessa linha de raciocínio, Cislighi (2020, p. 12) assinala que esse domínio do capital sobre atividades que historicamente eram realizadas majoritariamente pelo Estado (a exemplo da educação,

---

<sup>105</sup> De acordo com Lima (2011, p. 90), o conjunto de ações desencadeadas em consonância com as recomendações do Banco Mundial podem ser agrupadas “[...] em quatro nucleações básicas: 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva e 4) a garantia a coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva”.

saúde e previdência) está diretamente relacionado à busca do capital por novos nichos de mercado, na ânsia de novas esferas de valorização, pois:

[...] quando o excedente de capital necessita de novos espaços de valorização e os trabalhadores não conseguem reagir evitando a retirada ou redução desses direitos, e nisso o neoliberalismo é momento exemplar, os serviços passam de auxiliares indiretos para diretamente espaços de valorização do capital.

Nesta perspectiva, essa nova configuração da comercialização do ensino superior brasileiro é um fenômeno sem precedentes e com implicações negativas para a esfera pública, pois nessa empreitada o objetivo é a maior aderência de mercados de capitais para expansão dos lucros, a partir da oferta de serviços a baixo custo e com o predomínio de uma qualidade de ensino duvidosa, a exemplo da multiplicação de cursos de graduação de EAD privados. Conforme dados do Censo da Educação Superior (2010; 2021), o número de matrículas em cursos à distância da rede de ensino superior particular mais que triplicou em dez anos: saltou de 665.429 em 2009<sup>106</sup> para 2.292.607 em 2019.

Por outro lado, contraditoriamente, houve um impacto positivo para as classes subalternas com a política de ações afirmativas implementada pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016), mediante a promulgação da lei de nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual instituiu o sistema de cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa medida representou um avanço, uma vez que se ampliaram as possibilidades dos/as filhos/as da classe trabalhadora e de jovens negros/as ingressarem na educação superior pública, realidade que se apresentava distante antes dos anos 2000.

Desse modo, deve-se sublinhar a peculiaridade dos governos petistas no que tange à política de ensino superior, uma vez que combinaram expansão do setor privado com expansão das universidades federais, o que provocou também uma mudança no perfil estudantil destas últimas.

Vale ressaltar que a adoção da política neoliberal não se trata apenas de uma questão econômica, mas também ideológica. A retórica da busca incessante pela austeridade fiscal implícita na “reforma” educacional escamoteia o seu objetivo final que, nas palavras de Freitas (2018, p. 42), “[...] é a retirada da educação do âmbito do

---

<sup>106</sup> Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2021.

‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado [...]’. Como consequência, tem-se a condenação dos serviços públicos ofertados pelo Estado, ao passo que o que for relacionado à esfera privada ganha um superdimensionamento e uma valorização desmedida. Cumpre salientar o discurso do empreendedorismo que atribui a responsabilidade do sucesso ou do fracasso ao próprio sujeito, como se estivesse em suas mãos a possibilidade de ascensão social, mediante abertura do seu próprio negócio (TAVARES, 2018). Assim, desvincula-se as relações sociais e individuais de sua dimensão política e estrutural.

Na análise de Behring (2019), o Brasil vivencia desde 1994/1995 “um ambiente de ajuste fiscal permanente”, decorrente da implementação da agenda neoliberal. De acordo com esta autora, nos governos petistas “[...] não houve uma ruptura com elementos centrais daquela agenda, seja no campo da política econômica, seja no campo da política social” (BEHRING, 2019, p. 52). Entretanto, com essa afirmativa não significa dizer que a política neoliberal adotada na era Lula-Dilma tenha seguido o mesmo rumo da implementada pelo governo tucano. Esses governos petistas apresentaram peculiaridades que os diferenciou deste último, na medida em que “abrandou” os impactos sociais mais deletérios do receituário do Consenso de Washington<sup>107</sup>, a partir dos programas de enfrentamento à pobreza, bem como no estímulo à inserção da classe trabalhadora no mercado formal, sobretudo de baixa remuneração (BEHRING, 2019). Contudo, não abandonou o tripé neoliberal: desregulamentação da economia, privatização dos serviços públicos e redução da intervenção estatal nas políticas sociais.

Ademais, importa assinalar que, a partir do golpe parlamentar de 2016, o qual levou ao impeachment da presidenta Dilma, a ofensiva neoliberal passou por uma inflexão, apresentando sua face mais ofensiva, com o governo do vice-presidente Michel Temer (2016-2018), que, apesar da curta duração, desencadeou no país uma onda de retrocessos nos direitos sociais, a exemplo da aprovação da Reforma Trabalhista (PLC 38/2017)<sup>108</sup> e da Emenda Constitucional 95 (EC 95/2016), conhecida

---

<sup>107</sup> O Consenso de Washington foi uma reunião realizada, em 1989 nos EUA, para discutir os rumos dos países da América Latina, no contexto do ajuste fiscal, com vistas à implementação de um conjunto de medidas liberalizantes e privatizantes, recomendadas pelos organismos internacionais (FMI e BM). O aludido Consenso apresenta-se como “[...] um conjunto de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes” (TAVARES; FIORI, 1993, p. 18 apud SOARES, 2009, p. 16).

<sup>108</sup> “Entre as medidas da reforma estão a autorização para a jornada intermitente, as férias parceladas em

como teto de gastos - regra fiscal que congela os gastos públicos primários por vinte anos -, o que evidenciou seu compromisso com a contrarreforma do Estado e o desmonte das políticas sociais.

Sob o engodo da necessidade de reformas estruturais para alavancar o crescimento econômico e controlar o ajuste fiscal, o governo federal conseguiu alcançar o seu objetivo de atender aos interesses e pressões dos organismos multilaterais, como o FMI e o BM, aumentando, assim, sua dependência ao capital estrangeiro, o que funcionou como um mecanismo de transferência do fundo público para o pagamento dos juros e encargos da dívida externa, resultando num acentuado desfinanciamento do orçamento público.

Com a ascensão ao poder do presidente Jair Bolsonaro<sup>109</sup>, de cariz ultraliberal<sup>110</sup> e reacionário<sup>111</sup>, o cenário social tornou-se mais desfavorável no que se refere à melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira. A contrarreforma da previdência, aprovada em 12 de novembro de 2019, evidencia o recrudescimento do projeto neoliberal desse atual governo, pois anunciou uma regressão de direitos para milhões de trabalhadores no âmbito da previdência social. Vale ressaltar que a proposta inicial do texto da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 6/2019) instituía o sistema de capitalização da aposentadoria (poupança individual), o que resultaria na alavancada

---

até três vezes e o fim da garantia legal de uma hora de almoço que pode ser reduzido para até 30 minutos, além disso os acordos coletivos poderão prevalecer sobre a legislação e também estabelecer normas diferentes para jornadas de trabalho”. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/reforma-trabalhista-e-aprovada-no-congresso>. Acesso em: 30 out. 2020.

<sup>109</sup> "A partir da posse de Bolsonaro, em 2019, o neoliberalismo extremo assume plenamente suas feições autocráticas. O governo empreende uma série de atos hostis à autonomia universitária, prioriza a nomeação de reitores que não foram legitimados por suas comunidades [...] e mobiliza o MEC para atuar como uma das trincheiras da 'guerra cultural'. Em poucos meses já está evidente que as declarações de Bolsonaro contra a liberdade de cátedra não seriam proclamatórias [...]. Além das iniciativas inequivocamente ofensivas à autonomia científica das instituições, da mobilização do aparato do Estado para coibir a liberdade de cátedra, os operadores da área econômica, em fina confluência com a agenda do bloco no poder, encaminham uma série de Propostas de Emenda Constitucional que radicaliza, ao extremo, a contrarreforma do Estado. A EC 95 segue sendo o fundamento dos cortes orçamentários, mas as demais PEC objetivam avançar, especificamente, sobre os gastos obrigatórios, principalmente os gastos com pessoal" (LEHER, 2021, n. p.).

<sup>110</sup> "Alimentado pelo golpe de 2016, o avanço do conservadorismo verde-amarelista, capitaneado pela burguesia e por parcelas da classe média, levou à eleição, em 2018, de um governo ultraliberal na economia e no social, ultraconservador nos valores e costumes e autoritário na política e na perseguição às lutas sociais, e com avanço ainda mais acelerado da ofensiva aos direitos sociais" (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2019, p. 69).

<sup>111</sup> "As opiniões extravagantes sobre a ditadura militar têm sido um ponto comum entre elementos do governo Bolsonaro. Mais do que simplesmente demonstração de ignorância, as opiniões positivas sobre a ditadura militar, ditas abertamente na imprensa, mostram que esses elementos são defensores de um regime ditatorial, de perseguições, assassinatos e torturas contra o povo. Este é o subproduto do golpe de Estado no Brasil, que trouxe à tona o pensamento reacionário que andava escondido depois do fim da ditadura. Mais do que isso, o aprofundamento do golpe leva ao poder o setor mais reacionário do Brasil" (BETTO, 2020, p. 90).

dessa política social rumo à privatização. Todavia, essa proposta foi rejeitada pelo Congresso. Conforme Salvador (2019, p. 109-110), esse modelo de capitalização tem aprofundado as desigualdades sociais, o que levou alguns países, inclusive, a deliberar pela reversão dessa medida.

De acordo com a OIT (2018) dos 30 países que realizaram reformas em seus sistemas previdenciários e implantaram o modelo de capitalização, entre 1981 e 2014, 18 destes, até o ano de 2018, se desfizeram de suas reformas, revertendo-as total ou parcialmente para o sistema público de previdência, devido às evidências dos impactos sociais e econômicos negativos da privatização, dos sistemas previdenciários.

No âmbito da educação superior, o governo Bolsonaro desenvolve ações de ataque às universidades federais, na linha da negação e desvalorização da ciência, bem como no corte orçamentário<sup>112</sup>. No dia 26 de maio de 2020, o MEC encaminhou ao Congresso Nacional o PL 3.076/2020 que dispõe acerca do Programa Future-se. Esse programa fundamenta-se num contrato de resultado entre as Ifes e a União, o qual possui como um dos principais objetivos “incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais” (art. 1º, inciso I) (BRASIL, 2020, n.p.).

O referido programa configura-se numa estratégia de desresponsabilização do Estado no financiamento da educação superior pública e um incentivo à privatização das universidades. Para tanto, estabelece a possibilidade de celebração de contratos e convênios entre as universidades e institutos federais com as fundações de apoio, prática já realizada em governos anteriores e, conforme já sinalizamos anteriormente, seus desdobramentos implicaram sérias consequências para as Ifes. O Future-se está dividido em três eixos, a saber: pesquisa, desenvolvimento e inovação; empreendedorismo; e internacionalização. Ressalta-se que esses eixos estão vinculados a uma lógica de mercado, visto que em seus conteúdos são enfatizados a participação do setor empresarial no desenvolvimento de pesquisa tecnológica e inovação voltadas para atendimento de “necessidades do mercado e da sociedade” (artigo 19, inciso VII) (BRASIL, 2020, n.p.).

Cabe assinalar que as pesquisas que são de interesse das mega corporações

---

<sup>112</sup> Em abril de 2019, o governo federal cortou em 30% os recursos das universidades federais. “É importante salientar que os cortes orçamentários estão inscritos na Emenda Constitucional n. 95/2016, aprovada no governo Temer, após o impeachment extralegal de Dilma Rousseff” (LEHER, 2019, p. 31).

privadas, via de regra, objetivam produzir conhecimentos, bens ou mercadorias que lhes ofereçam benefícios imediatos, ou seja, aumento de sua lucratividade. Neste sentido, não necessariamente, os resultados dessas pesquisas irão proporcionar um retorno benéfico para a sociedade. Ao contrário, frequentemente, são realizadas às custas da degradação do meio ambiente e da saúde humana, pois para o capital não há limites para consecução dos seus objetivos. Como consequência, a ciência comprometida com as demandas sociais passa a ser subsumida à lógica do capital, vinculada a interesses particularistas<sup>113</sup>. Em outras palavras, essa mudança de perspectiva impede que a universidade cumpra seu papel de contribuir para melhoria das condições de vida da sociedade, fator que transforma essa instituição de nível superior em um agente facilitador da acumulação e exploração capitalista.

Vale destacar que essa proposta governamental pretende disseminar uma ideologia favorável ao empreendedorismo no meio acadêmico, mediante a inclusão de conteúdos nos currículos, eventos, dentre outras formas, a fim de impor também os valores mercantis nesse espaço social. Com base no princípio neoliberal de que o indivíduo é dotado da capacidade de administrar e ter sucesso no seu próprio negócio, incorpora-se essa lógica empresarial e competitiva para dentro da universidade, cujo resultado é o esvaziamento do caráter público e coletivo desta. Sobre as implicações para a sociedade de uma cultura baseada no empreendedorismo, Tavares (2018, p. 299) é taxativa:

Já não basta ao capital ter o comando da produção de trabalhos informais e precários, sem garantir proteção social aos trabalhadores; é preciso comandar a alma do trabalhador. Ou seja, é necessário produzir nos trabalhadores uma subjetividade ainda mais alienada; é preciso operar uma espécie de hipnose que não lhes proporcione dúvida alguma quanto à responsabilidade que cada um tem consigo mesmo e apenas consigo, o que, por sua vez, libera o Estado de responsabilidades sociais que, formalmente, consubstanciam a sua função.

Com relação ao estímulo à internacionalização da universidade, além de promover a mobilidade internacional da comunidade acadêmica - conforme previsto no

---

<sup>113</sup> “No Brasil, a universidade é chamada a empreender diretamente serviços que exigem pessoal qualificado, mas que as empresas não querem contratar, pois sequer dispõem de infraestrutura para Pesquisa e Desenvolvimento. Usualmente, contratam serviços de adequação de pacotes tecnológicos à realidade das forças produtivas e organizacional local, na produção de laudos e certificações, no levantamento de indicadores necessários às estratégias empresariais ou mesmo na propagação de mercadorias e produtos de interesse das corporações, como as sementes transgênicas, por exemplo, e, não menos relevante, na difusão de valores ideológicos congruentes com o modelo” (LEHER, 2019, p. 72).

artigo 21 do projeto de lei que trata sobre o Future-se -, também pretende obter parcerias para captar recursos internacionais para desenvolvimento de projetos de pesquisas. Como é possível depreender, funciona como uma estratégia para que as universidades se esforcem em obter financiamento próprio sem a participação do Estado. Tal estratégia vai de encontro ao que está estabelecido nos preceitos legais (CF/1988 e LDB/1996) que regem sobre a política de educação superior, no que diz respeito à obrigatoriedade da União em assegurar, anualmente, recursos financeiros suficientes para manutenção e desenvolvimento das IES.

Em linhas gerais, o programa Future-se, se aprovado, implica uma ameaça à manutenção da universidade pública, gratuita e de qualidade, pois faz parte de um projeto político e ideológico que, conforme adverte Leher (2019, p. 100):

[...] tem o propósito de refuncionalizar as universidades como organizações utilitaristas, por meio da retirada paulatina de orçamento público e da imposição de um modelo de financiamento que assegure a supremacia dos interesses particularistas sobre a liberdade de cátedra, o compromisso com os problemas dos povos e de projetos autopropeidos e democráticos da nação [...].

Com efeito, para se obter a rejeição dessa proposta, é necessário que a comunidade acadêmica<sup>114</sup> (docentes, discentes e técnico-administrativos), bem como suas entidades representativas mobilizem-se e articulem-se, a fim de impor resistências a essa ofensiva à educação superior pública. Caso contrário, esta instituição mergulhará na privatização (com dificuldades de reversão), na perda de sua autonomia e de suas bases democráticas, e transformar-se-á em mais um espaço dominado pelo mercado.

Esses elementos acerca das políticas de ensino superior implementadas pelos governos brasileiros, desde os anos 1990 até os dias atuais, sob a égide do neoliberalismo, revelam o predomínio de um padrão de educação superior, em especial nas instituições de ensino superior federais, baseado na lógica de mercado e empresarial, o que compromete e fere a manutenção de seus princípios básicos relacionados à qualidade, autonomia e ao público. Nessa perspectiva, torna-se pertinente refletir sobre esse processo de reestruturação da política de educação superior e seus rebatimentos na assistência estudantil, visto que ambas estão imbricadas, conforme

---

<sup>114</sup> Na UFS, as instâncias máximas de deliberação de caráter normativo, consultivo e deliberativo são o Conselho Universitário (Consu) e o Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (Conepe). Esses órgãos possibilitam a participação da comunidade acadêmica, por meio dos seus representantes eleitos, em matéria administrativa e de política universitária; e em matéria de natureza acadêmica, respectivamente (UFS, 1999).

discussão no capítulo que se segue.

## 2 CAPÍTULO 2 - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA CARACTERIZAÇÃO SOBRE O TEMA

Este capítulo aborda elementos que contribuem para o entendimento do desenvolvimento da assistência estudantil, com base no contexto sócio-histórico em que foi implementada. Além disso, apresenta a configuração atual da assistência estudantil, sobretudo, a partir do processo de institucionalização do PNAES, trazendo à luz como a política de expansão do ensino superior se imbrica com a política econômica adotada pelo governo federal, a qual segue as recomendações dos organismos multilaterais, ancoradas no ajuste neoliberal, como já discutimos anteriormente.

A assistência estudantil funciona como um mecanismo de proteção social, uma vez que possibilita o acesso à educação das camadas mais pauperizadas da sociedade, via ações que garantam a permanência e diplomação do/a estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica<sup>115</sup> nas instituições públicas de ensino superior. Além desse objetivo, visa a contribuir para um melhor aproveitamento acadêmico estudantil, a fim de minimizar, dessa forma, as taxas de evasão e retenção desses discentes.

No Brasil, as primeiras iniciativas da assistência estudantil datam da década de 1930<sup>116</sup>, em consonância com o período de gênese das políticas sociais do nosso país, no contexto sócio-histórico caracterizado pelo desenvolvimento industrial nacional, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1937).

Todavia, pode-se afirmar que, desde 1928, o poder público realizava uma ação isolada para prestar assistência aos/às estudantes brasileiros/as que cursavam o ensino superior no exterior, por intermédio do repasse de recursos para manutenção de uma residência universitária, em Paris (França), a chamada Casa do Estudante Brasileiro. De acordo com Dutra e Santos (2017, p. 150), no primeiro momento, a assistência

---

<sup>115</sup> Vulnerabilidade socioeconômica é entendida aqui nas suas determinações estruturais, ou seja, na sua relação direta com as desigualdades sociais e a acumulação de riquezas nas mãos de uma classe dominante, processo este que é produto da sociedade capitalista. Desse modo, afasta-se de qualquer concepção acrítica que restringe vulnerabilidade à noção de pobreza como um fenômeno isolado e descontextualizado das relações sociais. Conforme sinaliza Siqueira (2013, p. 249), “os termos ‘população de risco’ ou em situação de ‘vulnerabilidade’ têm sido em geral empregados como sinônimos ou como substitutivos da noção de ‘pobreza’. O ‘risco’, neste caso, é a perda da contradição na perspectiva de análise. A pobreza envolve uma relação de contradição, fundada na exploração de classe - uma população é pobre porque a outra é rica -, mas os conceitos de ‘risco’ ou ‘vulnerabilidade’ escondem a compreensão dos fundamentos estruturais desse ‘risco’ - essa população parecia estar ameaçada por fatores diversos (as causas imediatas: climáticas, comportamentais, geográficas etc.) que aparentemente não derivam dos fundamentos estruturais do MPC”.

<sup>116</sup> Ressalta-se que, antes de 1930, a “questão social” era tida como questão de polícia, desvinculada do caráter político de que lhe é própria. Dessa forma, seu enfrentamento se dava, basicamente, de forma repressiva e pontual.

estudantil nasce voltada para atendimento de uma classe social privilegiada economicamente, em virtude de que “[...] o acesso ao Ensino Superior era bastante restrito, aberto apenas para as elites brasileiras, as quais tinham a prática de enviar seus filhos para estudar na Europa.”

A partir do decreto de nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, intitulado Reforma Francisco Campos, institui-se, de forma muito embrionária, medidas de providência e beneficência aos/às discentes dos institutos universitários, conforme disposto em seu artigo 108 (BRASIL, 1931, n.p.):

Para effectivar medidas de providencia e beneficencia, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitarios e o Centro Universitario de Estudantes, afim de que naquellas medidas seja obedecido rigoroso criterio de justiça e de oportunidade.

Posteriormente, a assistência estudantil passa a ser reconhecida em lei, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1934. De acordo com Nascimento e Santos (2014), na Constituição de 1946, a assistência estudantil se torna obrigatória para os sistemas de ensino em geral. Contudo, somente com a criação da primeira LDB, lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a assistência estudantil é concebida enquanto direito à educação. O artigo 90, no Título XI (BRASIL, 1961, n.p., grifo nosso), que trata da assistência social escolar, estabelece que “em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de *assistência social*, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos”.

Desta feita, percebe-se que, embora o artigo supracitado se refira às ações destinadas aos/às estudantes, o termo “assistência estudantil” não aparece no texto legislativo. Este termo é substituído por “assistência social”, o que denota que a concepção de assistência estudantil surge vinculada àquela, o que pode ser atribuído, dentre outras causas, ao limitado debate em torno do papel desta última.

Apesar de a assistência social e a assistência estudantil apresentarem um traço assistencial e algumas similitudes - focalização e seletividade -, é um equívoco associar uma à outra, uma vez que são regidas por legislações específicas e princípios diferentes.

Enquanto a assistência social<sup>117</sup> tem como objetivo prover os mínimos sociais, mediante um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, na perspectiva de atendimento às necessidades básicas da população; a assistência estudantil busca desenvolver ações que possibilitem a permanência do/a estudante na instituição de ensino, bem como tem seu público-alvo delimitado que é o segmento estudantil, pois está interligada com a área da educação.

Destarte, conforme assinala Dutra e Santos (2017), na literatura que trata desta temática há dissenso entre os autores na concepção da assistência estudantil como uma extensão das ações da assistência social, inserida no contexto da educação superior. Os que adotam esse conceito tendem a se basear no aspecto das necessidades sociais básicas, o que pode levar a um reducionismo da assistência estudantil. Por outro lado, há a vertente que defende que esta deve ser entendida de forma ampliada, enquanto parte da política educacional, voltada para o provimento de necessidades estudantis, as quais não se restringem ao aspecto socioeconômico.

Com a reformulação da LDB de 1961, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, incluiu no texto o termo “assistência educacional”, para estabelecer a obrigatoriedade da prestação dos serviços de assistência escolar aos/às discentes que dela necessitar, na perspectiva de garantir condições de permanência nos estabelecimentos de ensino. Nestes termos, dispõe em seu artigo 62 e parágrafo 1º. (BRASIL, 1971, n.p.):

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

Destaca-se que a LDB, lei de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a qual se encontra em vigor, em seu artigo 3º, ratifica o princípio geral da educação de igualdade de condições para o acesso e permanência estudantil, previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988. “O ensino será ministrado com base nos seguintes

---

<sup>117</sup> A política de assistência social foi regulamentada, a partir da promulgação da lei de n. 8742, de 7 de dezembro de 1993, a qual dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Essa legislação representou um marco histórico ao mover a visão assistencialista e clientelista para uma concepção de assistência social, como direito e dever do Estado.

princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1996, p. 3). Como se vê, a LDB contém dispositivos que amparam a assistência estudantil.

Um marco histórico nesse processo de implementação da assistência estudantil e que merece destaque se refere à criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) em 1970. Como vimos, durante esse período, o país vivia o regime de ditadura militar, época em que o ensino superior se expandiu. Apesar dos limites às liberdades civis e democráticas impostas por esse regime, o citado departamento teve como prioridade ações nas áreas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. Ressalta-se que, no final da década de 1980, esse órgão foi extinto.

Note-se que, apesar de possuir uma previsão legal, a assistência estudantil caracterizava-se em ações pontuais e restritas, com cariz paternalista, inserida num contexto sócio-histórico em que a educação superior se encontrava mais impermeável às classes populares, bem como o ingresso na universidade pública ainda representava, predominantemente, um privilégio da elite brasileira. Neste sentido, a luta do movimento estudantil, sobretudo da UNE pelo acesso e democratização do ensino superior, começa a se fortalecer, no bojo do movimento de reforma universitária dos anos 1960, no início do regime ditatorial. “A pauta da democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes das universidades públicas, mediante ações de assistência estudantil e à comunidade acadêmica, integrou a agenda de lutas desse movimento” (NASCIMENTO, 2014, p. 91).

Entretanto, somente a partir da década de 1980, com o processo de distensão do governo militar e o movimento de transição democrático brasileiro, o qual culminou na promulgação da Constituição de 1988, é que o debate sobre a assistência estudantil nas universidades públicas do Brasil passou a ganhar centralidade e a ser pauta de reivindicações de diversos atores sociais, na perspectiva de direito social.

A partir dessa conjuntura sócio-histórica, emergem duas entidades que tiveram um papel fundamental para as conquistas no campo da assistência estudantil no pós-88, a saber: o FONAPRACE e a Andifes.

É mister registrar que, em sua origem, o FONAPRACE defendia um projeto de assistência estudantil articulado a um projeto educacional emancipador (NASCIMENTO, 2014), baseado numa concepção de assistência de caráter universal, a qual não se limitava aos aspectos socioeconômicos. Ademais, as principais discussões dirigidas por essa instância representativa da comunidade acadêmica se pautavam na

direção de uma universidade pública, gratuita e participativa. Nascimento (2014, p. 93-94) promove um resgate histórico acerca da atuação desse fórum dentro dessa linha de defesa dos direitos estudantis e de um ensino superior de qualidade:

Na tentativa de fornecer uma direção intelectual e moral à assistência estudantil, o Fonaprace articulou o debate sobre a promoção e o apoio aos estudantes universitários à crítica aos processos de expansão, precarização e de privatização do ensino superior público conduzidos pelo governo federal nas décadas de 1980 e 1990. Os primeiros Encontros dos Pró-Reitores tratavam de questões que envolviam a comunidade acadêmica de maneira geral, inclusive as que diziam respeito aos servidores técnico-administrativos e docentes.

Dentre as ações desenvolvidas pelo FONAPRACE com impacto relevante para o processo de legitimação da política de assistência estudantil em âmbito governamental destacam-se as duas primeiras pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos/das estudantes de graduação das Ifes realizadas nos anos de 1997 e 2004, as quais possibilitaram conhecer a realidade da composição discente universitária pública, como também suas demandas relacionadas às necessidades estudantis em vários aspectos (moradia, alimentação, saúde, esporte, transporte, manutenção, dentre outras).

Esse diagnóstico possibilitou identificar que, a partir dos anos 2000, as universidades estavam passando por um processo de inflexão no que tange a sua configuração, tanto no que diz respeito à composição estudantil, quanto pelo aumento por demanda de assistência estudantil. Paulatinamente, foi posta em xeque a máxima de que a universidade pública era privilégio de uma elite econômica.

Os resultados dessas duas pesquisas do FONAPRACE fundamentaram a elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, o qual foi aprovado pela Andifes em julho de 2007 (BRUNO; FREITAS, 2017). Esse documento apresenta os principais indicadores dos/as estudantes universitários, com ênfase nos/as discentes pertencentes às camadas mais empobrecidas da sociedade que reverbera na questão da permanência e conclusão do curso desse segmento. Outrossim, aponta o compromisso da universidade no enfrentamento às desigualdades sociais e a preocupação em ampliar as ações de assistência estudantil.

Desse modo, os objetivos gerais do aludido plano constituem-se em: a) garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Ifes, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida; b) garantir que recursos

extraorçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às Ifes sejam exclusivos à assistência estudantil (ANDIFES; FONAPRACE, 2007). Neste sentido, depreende-se que, além da necessidade de assegurar as condições de permanência nas Ifes, essa proposta sinalizava também para as questões atinentes à destinação de recursos financeiros para garantia de uma assistência estudantil efetiva.

Vasconcelos (2016, p. 612) analisa que o resultado da primeira pesquisa do FONAPRACE possibilitou também a inclusão da assistência estudantil no Plano Nacional de Educação (PNE), o que foi fundamental para consolidação do processo de regulamentação específica dessa política. De acordo com a citada autora:

Com base nos resultados da primeira pesquisa o FONAPRACE ao final de 1999 solicitou a inclusão da Assistência Estudantil no Plano Nacional de Educação - PNE - o que foi prontamente atendido pelo deputado Nelson Marchezan relator do PNE, que determinou a adoção de programas de assistência estudantil, tais como: bolsa - trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.

Diante desse cenário, o MEC instituiu o PNAES, a partir da Portaria Normativa nº. 39 de, 12 de dezembro de 2007, sendo implementado a partir de 2008. Esse instrumento normativo atribuiu às Ifes a obrigatoriedade de construir suas próprias ações de assistência aos estudantes universitários. Até então, cada universidade realizava suas próprias atividades de forma assistemática para atender às demandas de assistência estudantil sem qualquer regulamentação pelo MEC. Além disso, eram executadas de forma pontual e com viés assistencialista, sem dotação orçamentária específica para sua efetivação<sup>118</sup>.

O PNAES definiu como ações de abrangência da assistência estudantil as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, contemplando a maioria das áreas estratégicas defendidas pelo FONAPRACE. Vale ressaltar que a referida portaria dispõe também sobre o público-alvo, qual seja, estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, dentre os quais serão prioritários os alunos selecionados por critérios socioeconômicos. Dispõe ainda sobre a autonomia das Ifes para estabelecer requisitos específicos de seleção.

Após um triênio, o PNAES passa a ter maior força normativa, quando da

---

<sup>118</sup> Sobre essa questão dos recursos destinados à assistência estudantil após o PNAES, consultar Melo (2013).

publicação do Decreto Federal de nº. 7234, de 19 de julho de 2010, pelo então presidente Lula da Silva. Apesar de ainda não ter conquistado o estatuto de lei, essa medida representou um marco histórico para a assistência estudantil, uma vez que viabilizou a institucionalização desse programa. Ressalta-se que essa conquista foi fruto de discussões e lutas de vários segmentos sociais das universidades públicas, os quais foram compostos por estudantes, docentes e representantes do sistema educacional, em especial, os integrantes do FONAPRACE.

Conforme prevê o citado decreto (BRASIL, 2010a), as ações de assistência estudantil deverão ser voltadas, além das áreas estabelecidas na portaria PNAES, mencionada anteriormente, para a esfera de atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Dessa forma, recupera e amplia os eixos definidos no ato normativo precedente ao incluir a assistência a esse segmento.

Além disso, o referido programa estabelece um recorte socioeconômico do perfil do/a usuário/a a ser atendido, antes definido de forma mais genérica, qual seja: prioritariamente os/as estudantes oriundos/as da rede pública de educação básica ou que possuam renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Nesse aspecto, Imperatori (2017) chama a atenção da fixação desse critério de renda, por considerar que este é apenas um dos indicadores de vulnerabilidade social, o que redundaria no aprofundamento da restrição do público-alvo, bem como na capacidade limitada de cobertura.

Outro ponto a ser destacado se refere à especificidade desse programa ser destinado aos/às estudantes que se encontram matriculados em cursos de graduação do ensino superior público federal na forma presencial. Portanto, não contempla os/as discentes vinculados/as à modalidade do ensino à distância, nem tampouco os de pós-graduação.

Desse modo, para evitar a realização de um debate apartado da realidade, é preciso situar a consolidação da assistência estudantil, nos anos 2000, à luz das transformações econômicas, políticas e sociais que já estavam em curso no Brasil, naquele período, no contexto do capitalismo financeiro, sob a égide do neoliberalismo.

Com base nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que há uma relação estreita entre o processo de institucionalização do PNAES com a política governamental de expansão do ensino superior adotada pelo governo Lula, em 2007, por meio da instituição do Reuni. Neste sentido, Melo (2013) afirma que a assistência estudantil tem

destaque na concretização das propostas daquele programa, o qual tinha como um dos objetivos criar condições para ampliação de acesso e permanência na educação superior.

A esse respeito, Leite (2012) realiza a crítica ao discurso de democratização do acesso e permanência tão propalados por esse governo, o qual utilizou-se estrategicamente de bandeiras de luta do movimento estudantil e docente, a fim de criar condições para legitimar seu projeto de reestruturação das universidades públicas mediante a implementação do Reuni. É possível notar que o próprio FONAPRACE, entidade com histórico de reivindicação pelo acesso democrático nas universidades, apropria-se desse discurso ideológico, conforme registrado no relatório da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Ifes publicado em 2019, (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 21, grifo nosso).

[...] a IV Pesquisa de perfil discente indicava que a *democratização das instituições federais de ensino superior era uma tendência real*, que todavia precisaria ser confirmada em nova onda. As tendências encontradas em 2014 se confirmam na V Pesquisa de Perfil, realizada em 2018. Ademais, a V Pesquisa identifica a *consolidação do processo de democratização das IFES brasileiras*.

Assim, o documento evidencia o reconhecimento do impacto trazido pela política de expansão das universidades, como também da lei de cotas. Contudo, essa reflexão se torna limitada pela ausência de crítica ao modo como se deu esse processo de “democratização”, o que leva ao entendimento de que o acesso das camadas mais pauperizadas às Ifes e a implementação do PNAES por si só são elementos suficientes para se afirmar que houve a “consolidação do processo de democratização das Ifes brasileiras”.

Ao analisarmos essa situação apenas na sua aparência fenomênica podemos ser levados facilmente a acreditar que, de fato, o aumento do número de matrículas e do acesso das camadas populares à educação superior pública represente uma efetiva democratização das universidades públicas federais. Entretanto, se avançarmos na problematização, mediante a busca da relação entre essa expansão e a política macroeconômica do governo, bem como a contextualização dos dados quantitativos de discentes com a realidade universitária, identificamos quem são os maiores beneficiados com essas medidas e que há interesses econômicos e particulares que se sobrepõem aos sociais.

Apesar de não se constituir objeto de análise dessa pesquisa, torna-se

fundamental apresentar uma incursão sobre as novas formas de ingresso no ensino superior público federal, mediante o sistema de cotas e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), as quais têm relação direta com esse processo de “democratização”, para entender de que modo esses mecanismos impactaram na mudança do perfil estudantil. Esse novo cenário levou ao incremento das ações de assistência estudantil pelas Ifes, a fim de dar respostas as novas e antigas demandas decorrentes desse processo.

## **2.1 As novas modalidades de ingresso às IFES: Sisu e o sistema de cotas**

As políticas de ingresso no ensino superior passaram por mudanças significativas, nos últimos dez anos, que impactaram, sobretudo, as universidades federais. Nesse contexto, o ENEM passou por uma reformulação ao se articular a um novo modelo de seleção, o Sisu, instituído mediante a Portaria nº 2, de 26 de janeiro de 2010, a qual estabelece que este é um “[...] sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual são selecionados/as candidatos/as a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes” (BRASIL, 2010b, p. 1).

A partir dessa medida, houve um reordenamento do processo seletivo para concorrer às vagas da educação superior pública, o que resultou na centralização deste no âmbito do MEC, pois os vestibulares tradicionais foram, gradativamente, substituídos pela modalidade do Sisu, por intermédio dos resultados obtidos pelos/as candidatos/as na prova do ENEM.

Souza (2017) destaca que, de acordo com o discurso do governo federal, a aplicação de um sistema único de seleção no território nacional implicaria a democratização do acesso à educação superior e na inclusão social, na medida em que resultaria numa maior mobilidade estudantil, obtida pela possibilidade de o/a candidato/a concorrer às vagas de qualquer universidade pública do país credenciadas, sem a necessidade de deslocamento do seu estado de origem para a realização das provas. Assim, além de contribuir para a ampliação das opções de escolha das instituições de ensino superior, o Sisu eliminaria os custos com hospedagem, passagem e alimentação, os quais impediam, por vezes, os/as jovens das camadas sociais mais pauperizadas de participarem dos vestibulares tradicionais fora de sua região de residência. Como consequência, aumentariam as oportunidades desse público

historicamente aliado do acesso a esse nível de ensino.

Não obstante, Nogueira *et al.* (2017, p. 79) contrapõe esse suposto benefício do ENEM/Sisu de mobilidade estudantil, por considerar que há uma série de restrições que inviabilizam sua efetivação na prática:

Há uma série de restrições objetivas que fazem a promessa da mobilidade não ser tão realizável quanto deveria. O que Luz e Veloso (2014) chamam de “elitismo educacional” continua a existir, uma vez que estudantes de menor poder aquisitivo dependerão das políticas de assistência estudantil, que ainda são incipientes e não dão conta de atender plenamente às necessidades dos acadêmicos migrantes. Vale observar que o período entre a aprovação no Sisu e a mudança para o novo local de estudo é muito curto e que o aluno não tem a certeza de que terá a assistência estudantil que lhe possibilitaria a efetiva permanência no curso superior.

Ademais, outra crítica ao propalado caráter democrático e inclusivo dessa modalidade de seleção se deve à permanência do critério seletivo e da lógica meritocrática<sup>119</sup> no processo seletivo, o qual reflete a ideologia e os valores da sociedade burguesa capitalista. Como resultado, reforçam-se as desigualdades sociais pelo fato de atribuir às capacidades individuais as conquistas e os fracassos nos mais variados aspectos da vida social. Neste sentido, ao dar ênfase ao mérito individual para acesso aos bens e serviços de uma sociedade - neste caso, os educacionais -, há uma tendência de se aproximar mais de uma perspectiva competitiva e excludente do que democrática e universal. É como se o sucesso de um indivíduo dependesse exclusivamente do seu esforço e interesse, sem relacionar com os determinantes sociais, econômicos e culturais que interferem na condução da trajetória de vida de cada sujeito. Sob esse aspecto, Souza (2017) adverte que grupos sociais mais pauperizados ficam em desvantagens em uma seleção baseada na meritocracia, pois seu percurso escolar na rede pública de ensino básico dificulta concorrer em condições de igualdade com os/as candidatos/as oriundos das escolas privadas.

---

<sup>119</sup> “Podemos compreender que meritocracia está intimamente ligada à avaliação, que mensura o desempenho do indivíduo, uma relação que interessa à classe dominante na sociedade como forma de manter o status quo, ou seja, os sistemas sociais definem aquilo que se espera da parte do outro e que possa servir como referência para realizar-se, posteriormente, uma distinção entre os participantes e os não participantes. E a educação acaba cumprindo um papel essencial na manutenção desse ciclo, em diferenciar e classificar as pessoas, entre melhores e piores” (LUZ, 2017, p. 45).

Nesta perspectiva, Luz (2017, p. 125) afirma que:

[...] é contraditório pensar em uma democratização diante de um quadro tão discrepante entre escolas públicas e privadas. É possível inferir que tal formato seletivo acaba por fortalecer o já existente sistema meritocrático, e relega ao “indivíduo” a total responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso.

Em contrapartida, um novo cenário começa a ser desenhado, a partir da promulgação da lei nº. 11.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como lei de cotas<sup>120</sup>, a admissão no ensino superior público passou por uma inflexão mais acentuada, devido à reserva de vagas para candidatos/as de grupos específicos e oriundos/as de escola pública, o que tornou esse acesso mais permeável aos segmentos historicamente alijados dos bens sociais, a exemplo da população negra. Conforme se observa na tabela a seguir produzida pelo FONAPRACE /Andifes na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Ifes, o número de pretos e pardos nas universidades federais teve um crescimento expressivo entre 2003 e 2018. Nota-se, ainda, que, a partir de 2014, período em que essa lei já estava em vigência, a soma de estudantes pretos e pardos já ultrapassava o total de brancos, 446.928 e 429.149, respectivamente (Tabela 1).

---

<sup>120</sup> Conforme Ritter (2018), a lei de cotas foi fruto tanto da luta dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro, quanto da pressão das agências internacionais (ONU, UNESCO) para que o Estado assumisse a responsabilidade central na implementação de políticas públicas de combate ao racismo.

**Tabela 1 - Graduandos/as segundo cor ou raça (2003-2018)**

Cor ou Raça	2003 <sup>1</sup>	2010 <sup>1</sup>	2014 <sup>1</sup>	2018
Amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Parda	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736
Outra	-	8.399	-	
Sem declaração	-	-	35.536	30.087
Total	469.848	656.167	939.604	1.200.300

**Fonte:** V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as graduandos/as das Ifes (2018).

De acordo com a lei de cotas, em seu artigo 1º (BRASIL, 2012, p. 1):

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A lei de cotas prevê, ainda, que 50% dessas vagas reservadas serão divididas entre estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e pelos/as candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. Além disso, estabeleceu que as instituições de ensino superior públicas deveriam cumprir o prazo para sua implementação até 2016. Ressalta-se que as pessoas com deficiência somente foram incluídas nesse sistema de cotas, a partir da alteração da referida legislação pela lei de nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Esse novo perfil estudantil nas Ifes exigiu a expansão das ações de assistência estudantil nas universidades públicas para atender tanto as demandas de estudantes que vêm “de fora” sem condições financeiras de custear sua permanência, quanto daqueles egressos das escolas públicas que, via de regra, são compostos pela população mais vulnerável socioeconomicamente. Neste sentido, falar em expansão da assistência estudantil implica compreender que o seu fortalecimento tem relação direta com o montante de recursos orçamentários que são alocados para as ações do PNAES.

Do ponto de vista conceitual, a questão do orçamento deve ser considerada para além de seu aspecto técnico e contábil, pois possui também uma dimensão política que

o torna objeto de disputas de interesses envolvidos na apropriação dos recursos públicos. Com base nesse pressuposto, Salvador (2012, p. 123) explica que: “No capitalismo ocorre uma disputa na sociedade por recursos do fundo público no âmbito do orçamento estatal. O orçamento público é um espaço de luta política, com as diferentes forças da sociedade buscando inserir seus interesses”.

Nesta perspectiva, a tabela 2, ilustra que, nos últimos cinco anos, em termos de gastos públicos, a assistência estudantil não tem sido tratada como prioridade, pois absorve um percentual ínfimo dos recursos injetados com relação ao total de despesas da União, equivalente a 0,03%, exceto em 2020, ano em que apresentou uma taxa ainda menor: 0,02%.

**Tabela 2 - Orçamento Assistência Ao Estudante - Painel**

Ano	Orçamento Atualizado Da Ação	Empenhado	Liquidado	Pago	Valor equivalente ao total dos gastos públicos
2016	R\$1.006.674.625,00	R\$ 951.874.876,91	R\$ 814.251.944,19	R\$ 810.103.868,19	0,03%
2017	R\$ 992.394.617,00	R\$ 953.696.763,55	R\$ 823.465.717,42	R\$ 811.011.108,12	0,03%
2018	R\$ 961.604.278,00	R\$ 956.886.045,75	R\$ 833.433.889,23	R\$ 817.181.526,57	0,03%
2019	R\$1.060.913.499,00	R\$1.053.038.221,86	R\$ 881.671.860,06	R\$ 867.393.141,88	0,03%
2020	R\$1.028.270.305,00	R\$1.010.846.348,05	R\$ 814.874.575,90	R\$ 802.199.263,26	0,02%

**Fonte:** elaborado com base no Portal Transparência Painel Despesas em Políticas Públicas (2016-2020).

Além disso, o exame da aludida tabela permite inferir que, em 2017 e 2018, o orçamento da assistência estudantil obteve um decréscimo em relação ao ano de 2016. Já, em 2019, passou por um residual aumento, voltando a nova redução no ano subsequente. Em contrapartida, no período de 2010 a 2018, o percentual de estudantes com perfil PNAES, ou seja, que se enquadram na faixa de renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, apresentou um crescimento progressivo, o que pode ser comprovado nos dados apresentados no Relatório Executivo sobre a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as graduandos/as das Ifes realizada pelo FONAPRACE /Andifes em 2018.

Sob esse aspecto do financiamento da assistência estudantil<sup>121</sup>, Palavezzini e

<sup>121</sup> “O financiamento específico da Assistência Estudantil ocorre via transferência de recursos na ação de código 4002 da peça orçamentária anual. A ação 4002 se chama Assistência ao Educando do Ensino de

Alves (2019) chamam a atenção para os limites impostos para efetivação da proposta objetiva do PNAES, dada a ausência de determinação específica do orçamento a ser destinado a tal programa, conforme prevê o próprio dispositivo legal, em seu artigo 8º (BRASIL, 2010a, n.p.):

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

Na medida em que o montante de recursos federais destinados à assistência estudantil não acompanha o aumento expressivo da demanda estudantil, a tendência é que a cobertura do atendimento se torne insuficiente, e as ações ofertadas pelas Ifes se mantenham cada vez mais de forma pulverizadas e focalizadas, dentro da lógica da “bolsificação” em detrimento de uma ampliação qualitativa dos programas.

Desse modo, com a conjuntura atual de redução do papel do Estado no âmbito das políticas sociais e, mais recentemente, a aprovação da PEC 55/2016 dos gastos públicos, a verba orçamentária destinada à assistência estudantil fica comprometida, o que fragiliza a sua consolidação, bem como traz impactos negativos para a permanência e diplomação dos /as estudantes oriundos/as das camadas populares. Sob esse aspecto, Leher (2021, n.p.) esclarece que:

A EC 95 se converteu em uma “lei de ferro” utilizada pelo bloco no poder para finalmente reduzir orçamentariamente as despesas obrigatórias, como o custo dos servidores, aposentadorias, manutenção vegetativa do aparato estatal etc. Com isso, as universidades tiveram de efetivar demissões em massa de terceirizados, em detrimento da manutenção, e estagnar ou mesmo reduzir as políticas e ações de assistência estudantil, inclusive no contexto de pandemia em que tais políticas são mais necessárias do que nunca, visto a devastação dos empregos e das condições de vida da maioria do povo, assolado pela pobreza e pela fome, o que alcança as famílias de centenas de milhares de estudantes universitários brasileiros

---

Graduação. Além do PNAES, os recursos adquiridos por este código financiam mais dois programas: o Promisaes (Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) e o Incluir (Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior). A distribuição dos recursos entre os três programas é definida por cada instituição” (MACHADO, 2017, p. 244).

Apesar do avanço que a implementação da lei de cotas<sup>122</sup> nas universidades públicas brasileiras representou, na medida em que ampliou o ingresso nas Ies públicas para os segmentos sociais historicamente alijados desse processo, é necessário frisar que essa ação realizada de forma isolada é insuficiente para democratizar o ensino superior. Ritter (2018, p. 158) aponta que outras mudanças estão envolvidas para efetivação desse processo de democratização, a saber: “[...] a qualificação de todos os níveis de ensino, a universalização do acesso e a participação política de todos as classes sociais nos mais diversos âmbitos da vida social, inclusive nas instituições de ensino”.

Cabe frisar que o debate acerca da política de cotas é permeado por embates e diferentes perspectivas de análise. Embora o discurso utilizado pelo MEC na defesa da aplicação dessa política se baseie no pressuposto de que as ações afirmativas<sup>123</sup> são medidas capazes de eliminar as desigualdades sociais, essa concepção não é unânime (RITTER, 2018). Sobre essa discussão, Leite (2011) aponta críticas às políticas de ações afirmativas, devido ao seu caráter focalizado, voltada para grupos específicos, o que distancia a perspectiva da luta coletiva e a totalidade do real. Consequentemente, ao atribuir à política de cotas a solução das injustiças sociais, elimina-se do eixo central o caráter de classe social que engendra as desigualdades sociais e raciais, como também despolitiza as políticas sociais.

Por outro lado, Ritter (2018, p. 158) apreende essa política nas suas contradições e interesses antagônicos, considerado que esta tem funcionalidade tanto para o capital quanto para o trabalho. De acordo com a aludida autora:

[...] a mudança social da política de cotas representa também um processo de ruptura no qual o acesso ao ensino superior público não é mais somente destinado às classes altas e médias. Com ela, no mínimo metade das vagas nas universidades federais deixam de estar disponíveis a estas últimas, e são redirecionadas para os egressos de escola públicas, com “renda baixa”, e/ou negros e indígenas. Ainda com seus limites relacionados à questão racial, pode representar uma mudança social construtiva, o que depende também da forma como vem sendo implementada, visto que, suas potencialidades podem ser

---

<sup>122</sup> Vale lembrar que a referida legislação estabelece o prazo de dez anos para promover a revisão desta medida, ou seja, em agosto de 2022, será avaliado pelo governo federal sua continuidade. Esse caráter provisório da lei de cotas traz insegurança quanto à continuidade das ações, face ao contexto atual de retrocessos no campo dos direitos sociais e desmonte das políticas sociais.

<sup>123</sup> “As ações afirmativas via de regra, são ações que visam atender a uma necessidade de um grupo específico. Normalmente, elas são destinadas aos grupos de minorias que não possuem as mesmas condições sociais” (FARIAS, 2019, p. 6).

fomentadas ou reprimidas.

Em que pese o potencial que a política de cotas é capaz de engendrar, em termos de minimização das injustiças sociais, é necessário considerar que, enquanto a qualidade do ensino básico público permanecer rebaixada e o financiamento da educação por parte do Estado for insuficiente, as desvantagens do/a estudante advindo dessa rede de ensino permanecerão em relação ao indivíduo oriundo da escola privada. Assim, com base nesse cenário, a perspectiva de democratização do acesso ao ensino superior (em seu sentido amplo) continuará sendo uma possibilidade remota.

## **2.2 Assistência estudantil no contexto neoliberal: bolsificação x direito**

Conforme visto anteriormente, há consequências negativas para as universidades federais decorrentes do processo de expansão implementado pelo Reuni desacompanhado de um orçamento compatível para atender a demanda dos/as estudantes. Prova disso, corresponde à desproporcionalidade entre a ampliação dos recursos injetados na assistência estudantil e o aumento das vagas e matrículas no ensino superior público. Sob esse aspecto, Cislighi e Silva (2012, p. 503) assinalam:

Enquanto, entre 2007 e 2011, a ampliação de recursos da assistência estudantil foi de 18% no total, a ampliação de vagas foi de 37%, demonstrando claramente que, apesar dos aumentos nominais de recursos, estes não são proporcionais à expansão de vagas imposta pelo Reuni.

Como consequência, vê-se a atual configuração das ações desenvolvidas pela assistência estudantil, no âmbito das Ifes, caracterizada de forma segmentada, focalizada e seletiva, com critérios de elegibilidade que de tão rígidos podem levar ao efeito contrário do objetivo da política. Ou seja, tornam-se critérios de caráter mais excludentes do que inclusivos, o que implica deixar de fora uma parcela significativa de alunos/as demandantes da política de assistência estudantil.

Nascimento (2000) critica a tendência à “bolsificação” da assistência estudantil em detrimento da criação de equipamentos sociais, a exemplo da Casa de Estudantes e Restaurantes Universitários, o que significa prevalecer nas Ifes a oferta de programas e auxílios voltados para o repasse financeiro aos/às discentes, no qual reforça uma lógica assistencial e racionalizadora, restrita às necessidades econômicas. Destarte, perde-se de

vista o caráter universal que pressupõe as ações para a assistência ao/a estudante. No entanto, a concepção de assistência estudantil necessita ir além de uma dimensão limitada ao auxílio financeiro<sup>124</sup>, o que remete ao Movimento de Reforma Universitária de 1968.

Cumpra observar que os determinantes socioeconômicos têm um peso fundamental na questão da permanência na universidade. Todavia, há de se considerar que o/a estudante possui outras demandas que precisam ser atendidas em seu conjunto, na perspectiva de uma formação ampliada, crítica e de qualidade, a fim de se evitar a reprodução da lógica fragmentada e individualista da sociedade capitalista.

Porém, o desenho atual da assistência estudantil se coaduna com a perspectiva de focalização das políticas sociais, na contemporaneidade, sob a égide do ajuste neoliberal e contrarreformas do Estado. O contingenciamento dos recursos públicos em diversas áreas estatais implicou o desmantelamento dos serviços públicos, e a política de educação insere-se nessa regra. Conseqüentemente, o acesso às políticas sociais tem se tornado cada mais seletivo, com abrangência de uma parcela mínima da população, ou seja, na lógica das “políticas pobres para os pobres”.

Essa tendência do modelo de proteção social brasileiro se aproxima da provisão de mínimos sociais, distanciando-se da concepção de atendimento às necessidades básicas humanas. De acordo com Pereira (2000, p. 33), o primeiro está relacionado à ideia de menos, de uma cobertura mínima; enquanto que o segundo expressa algo fundamental, uma cobertura mais ampla.

Así, mientras que mínimo presupone supresión o cortes en la atención, como propone la ideología liberal, básico requiere inversiones sociales de calidad para preparar el terreno a partir del cual pueden prestarse servicios mayores y optimizados. En otros términos, mientras lo mínimo niega el “óptimo” de atención, lo básico es el principal resorte que impulsa la satisfacción de necesidades básicas en dirección a lo óptimo<sup>125</sup>.

Com efeito, dadas suas particularidades sócio-históricas de um país periférico, o

<sup>124</sup> “Inicialmente, a assistência estudantil esteve aliada à ideia restrita da destinação de recursos financeiros com o intuito de subsidiar a formação escolar. As primeiras iniciativas no Brasil desenvolveram-se acompanhando, inclusive, o perfil elitista da própria educação, sobretudo na modalidade superior” (NASCIMENTO, 2018, p. 374).

<sup>125</sup> Assim, enquanto o mínimo pressupõe supressão ou cortes no atendimento, como proposto pela ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual serviços maiores e otimizados podem ser prestados. Em outras palavras, enquanto o mínimo nega o “ótimo” do cuidado, o básico é a principal mola que impulsiona a satisfação das necessidades básicas na direção do ótimo.

Brasil não desenvolveu um padrão de cobertura social Beveridgiano<sup>126</sup> aos moldes dos países europeus do capitalismo central que experimentaram o Welfare State. Quando houve a possibilidade de se constituir uma política social de caráter mais democrático e universal, por meio da Constituição Federal de 1988, em particular, com a instituição do tripé da Seguridade Social (Saúde, Assistência Social e Previdência Social), a ofensiva neoliberal interrompeu o avanço dessa proposta.

Outro ponto relacionado à conformação da assistência estudantil, após a implementação do Reuni, vincula-se ao fato de que este programa está em consonância com as orientações dos organismos multilaterais, visto que, nas últimas duas décadas, o BM tem elaborado uma série de documentos<sup>127</sup> para orientar os países da América Latina na condução da “reforma” do ensino superior.<sup>128</sup> Cabe sublinhar o fato de a elaboração desses documentos ser efetuada sem a participação/representação de trabalhadores/as e intelectuais da área de educação.

---

<sup>126</sup> O padrão Beveridgiano, inaugurado na Inglaterra, se caracteriza como um modelo de proteção social unificado e universal, de caráter não contributivo e de combate à pobreza. Sendo assim, sua cobertura compreende também a população desempregada, independente de contribuição. Por sua vez, o modelo Bismarckiano de política social originou-se na Alemanha, baseado em seguros sociais aos trabalhadores, mediante contribuição prévia destes e dos patrões (BOSCHETTI; SALVADOR, 2006). Essa característica contributiva lhe confere uma abrangência mais limitada, uma vez que seu acesso está vinculado ao trabalho.

<sup>127</sup> Dentre os principais documentos destacam-se: *La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) e *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017). O primeiro apresenta um conjunto de propostas para a “reforma” da educação superior pautadas nas seguintes estratégias: diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos; diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas; redefinição das funções do Estado na perspectiva de incorporação das diretrizes privatizantes da educação; e implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior, mediante eficiente atendimento à esfera privada. (LIMA, 2011). Com base no discurso ideológico de ineficiência do Estado, essas medidas afetariam substancialmente as ações de assistência estudantil nas Ifes, uma vez que seu conteúdo não é favorável à manutenção destas: “O Banco constata que os recursos por estudantes do ensino superior vêm diminuindo nos países pobres e que o problema se agrava pelo uso ineficiente destes recursos. E cita como exemplo de ineficiência os gastos com alimentação e moradia estudantil. Para o BM tais ‘privilégios’ devem ser suprimidos.” (GREGÓRIO, 2012, p. 7). A respeito do segundo documento, Ferreira (2020, p. 13-14) adverte: “O que se vê no documento é um esforço econométrico para justificar a inevitabilidade dos cortes e contingenciamentos para o setor educacional, sempre ressaltando a importância da interface com um amplo e rígido programa de controle fiscal, cuja meta seria economizar nos gastos com despesas primárias federais em proporção ao PIB a fim de restituir os níveis mais sustentáveis com as despesas. Contudo, tal esforço esgota-se e não oferece um horizonte de estratégias para a geração de novas receitas para a equiparação do CAQ e/ou uma nova dinâmica para melhorar a distribuição dos recursos existentes via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), por exemplo. É nesse sentido que Deirdre McColoskey (2017) questiona o discurso economicista e sua ambição incorrigível pela quantificação e pela significância estatística, por comumente apresentar soluções baseadas em pecados erroneamente identificados como virtudes.”

<sup>128</sup> Vale lembrar que a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras não foi inaugurada no governo Lula. Desde a década de 1990, durante o governo de FHC, essa instituição financeira tem tido papel fundamental na implementação de medidas governamentais de reestruturação do ensino superior.

Diante dessa situação, cabe um questionamento para reflexão: como um organismo financeiro, que tem a função precípua de tratar de assuntos e negócios de ordem econômica, tem competência para propor e definir políticas sociais de cunho educacional? Esse “desvio de função” indica que o objetivo dessa proposta não está voltado para melhoria da qualidade do ensino superior, mas sim para atender aos interesses do mercado.

A influência do BM no rumo da política educacional brasileira tem relação direta com a resposta do capital à crise econômica mundial dos anos 1970, mediante a imposição do ajuste neoliberal aos países de economia periférica, como também com a subordinação do Brasil em relação às potências capitalistas. Nos termos de Mota Junior (2019, p. 219):

Nesse contexto de profunda crise, os organismos internacionais assumem papel destacado na condução das relações políticas internacionais entre os países cêntricos e a periferia do capitalismo. A atuação dos organismos internacionais está fortemente ligada ao controle financeiro dos países tomadores de empréstimos (que são em geral os países da periferia do capitalismo), pois os países credores exigem o cumprimento de condicionalidades por parte dos países periféricos que necessitam de financiamento. A cada empréstimo, o país tomador se submete às condicionalidades que materializam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas sociais dos países que contraem os empréstimos.

De acordo com o diagnóstico dessa instituição financeira, o Brasil possui um sistema de educação ineficiente, ultrapassado e que por essa razão precisa passar por uma reestruturação. Para tanto, propõe uma política racionalizadora, de redução de gastos públicos e de otimização dos recursos. Uma de suas diretrizes é aumentar o número de estudantes diplomados, em um menor espaço de tempo, ou seja, com “aligeiramento” dos cursos de graduação. Neste sentido, constata-se que o Reuni, cuja principal meta é elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para 90%, está devidamente alinhado com o receituário do BM. As implicações da implementação desse programa para a qualidade do ensino superior público já foram discutidas em linhas anteriormente.

Os rebatimentos dessa ingerência do BM na educação superior, em especial para a assistência estudantil, manifestam-se na incorporação da lógica produtivista nos serviços ofertados nas universidades públicas, nos quais são exigidos, via de regra, como um dos critérios de entrada e permanência nos programas e auxílios, um excesso

de contrapartidas acadêmicas. Por exemplo, algumas universidades só admitem o ingresso de estudantes que se encontrem em situação de regularidade acadêmica, ou seja, dentro do prazo médio de conclusão do curso de graduação. No caso da UFS, uma das situações que podem levar ao cancelamento dos auxílios está ligada à reprovação “em mais de 50% das disciplinas cursadas em qualquer período letivo posterior” ao ingresso do estudante no auxílio, conforme previsto na Resolução de nº. 08/2016/CONSU/UFS.

Desse modo, um/a discente que, por questões de ordem socioeconômica ou de saúde, não atender a esses requisitos acadêmicos é considerado/a inapto/a para recebimento do apoio estudantil da instituição. Esse tipo de regramento leva ao questionamento do papel da assistência estudantil enquanto direito, pois ao criar uma série de condicionalidades restritivas, ao invés de se caracterizar como um mecanismo de oportunidades de inclusão, adquire um contorno burocratizado e excludente. A esse respeito, Nascimento (2014, p. 97) afirma:

Esta realidade comum às políticas de assistência das IFES, aponta para tendências de incorporação pela assistência da mesma lógica produtivista que fundamenta os programas contrarreformistas, quer sejam: 1) priorização de indicadores quantitativos em detrimento da adoção de critérios qualitativos para a estruturação dos programas; 2) adoção de critérios mercadológicos de custo-benefício na avaliação dos programas; e 3) otimização das vagas mediante desligamento dos estudantes que não se adequam aos critérios estabelecidos, liberando vagas para os novos usuários.

Embora os objetivos da assistência estudantil estejam diretamente relacionados com a promoção de um desempenho acadêmico satisfatório, nem sempre isso é possível. Por isso, torna-se imperioso uma alteração dessa predominância de critérios quantitativos de permanência baseados na nota ou na aprovação das disciplinas, dada a importância de considerar outros aspectos que podem interferir no resultado das avaliações dos/as estudantes, na busca da contextualização das diversas questões acadêmicas que envolvem os/as beneficiários/as dos programas e auxílios.

Nessas condições, para romper com esse formato e conteúdo da assistência estudantil nas universidades, faz-se necessário uma revisão crítica, deslocando-a da perspectiva fragmentada para um viés de totalidade, na qual o sujeito seja reconhecido nas suas múltiplas dimensões. Conforme aponta Nascimento (2018), é tarefa fundamental resgatar seu caráter universal e sua dimensão pedagógica presentes no

Movimento de Reforma Universitária da década de 1960, com o intuito de compreender e operacionalizar a assistência estudantil como um mecanismo de potencial efetivo para a democratização da permanência estudantil na educação superior pública. Isso implica tanto uma alteração nos padrões de processos seletivos vigentes para inserção dos estudantes, como também na oferta de serviços para além da concessão de auxílio financeiro, na perspectiva do direito. Neste sentido, Leite (2012, p. 464) é taxativa:

Por isso é necessário não perder de vista que uma política de assistência ao estudante não pode se limitar a criar e executar mecanismos destinados à população de baixa renda; ela deve, também, se preocupar com princípios de atendimento universal [...].

Em síntese, na atual conjuntura de crise mundial do capital, redução de verbas para universidades federais públicas e precarização do ensino superior, a assistência estudantil, apesar dos avanços conquistados, permanece com inúmeros desafios para efetivar-se como direito, na perspectiva da universalização do atendimento, não só da população de baixa renda, mas também de qualquer estudante que venha a demandar por esse serviço.

### **2.3 A operacionalização do PNAES no contexto da UFS**

A UFS é a maior instituição de ensino superior de Sergipe e a única pertencente à rede pública desse estado. Inicialmente, seu funcionamento se dava por intermédio das escolas de ensino superior isoladas, a saber: Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola de Química (1948), Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia (1950), Escola de Serviço Social (1954) e Faculdade de Ciências Médicas (1961). A partir da publicação do Decreto-Lei nº. 269/1967, houve a possibilidade de criação da universidade, a qual foi concretizada em 15 de maio de 1968 e instalada como Fundação Universidade Federal de Sergipe, quando o processo de aglutinação dessas faculdades isoladas deu origem à universidade propriamente dita<sup>129</sup>.

Na década de 1980, deu-se início a transferência gradativa das unidades de ensino isoladas para suas novas instalações no campus universitário, em São Cristóvão, onde se encontra até os dias atuais (UFS, 2018). O referido município, situado na zona

---

<sup>129</sup> Disponível em: <http://www.ufs.br/pagina/432>. Acesso em: 15 mar. 2021.

da grande Aracaju, é considerado patrimônio histórico-cultural do país<sup>130</sup>. A região onde está localizada a UFS fica distante apenas 8 km da capital sergipana. A economia local nos arredores da universidade tornou-se mais dinâmica para atender as demandas do público universitário, mediante serviços de restaurantes, lanchonetes, papelaria, habitacional, dentre outros.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que, em 2020, a população de São Cristóvão tenha alcançado a cifra de 91.093 pessoas<sup>131</sup>, o que a coloca na condição de quinta cidade mais populosa do estado de Sergipe<sup>132</sup>. Possui Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 10.061,71, ocupando a 51ª posição desse índice em nível estadual.

Atualmente, a estrutura física da UFS é composta por dois campi na região metropolitana: Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, com sede em São Cristóvão e Campus da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento, em Aracaju; e quatro campi no interior: Campus Universitário de Laranjeiras; Campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana; Campus Prof. Antônio Garcia Filho, em Lagarto; e o Campus do Sertão, no município de Nossa Senhora da Glória. Estes quatro últimos foram resultados da política de expansão universitária e interiorização dos campi das instituições federais de ensino superior implementada pelos governos de Lula e Dilma, como já visto anteriormente.

De acordo com a última publicação do Anuário Estatístico da UFS<sup>133</sup> (2017-2019), o campus de São Cristóvão possui 82 (oitenta e dois) cursos de graduação; 41 (quarenta e um) mestrados acadêmicos e 09 (nove) profissionais; e 16 (dezesesseis) cursos de doutorados. Quanto à sua infraestrutura, conta com diversas unidades instaladas que oferecem serviços fundamentais à comunidade acadêmica, tais como: RESUN, Biblioteca Central (BICEN), Subestação de eletricidade 69 kv, dentre outras.

O HU, integrante do Campus de Aracaju e vinculado à UFS, desde 1984, que atua como hospital-escola, oferece 06 (seis) cursos de graduação na área da saúde, além dos cursos de residência médica e profissional; 03 (três) cursos de mestrado acadêmico e 02 (dois) de doutorado. Vale ressaltar que, a partir de 2013, essa instituição hospitalar

---

<sup>130</sup> Disponível em: <https://www.destaquenoticias.com.br/sao-cristovao-nossa-1a-capital-mudou-de-lugarduas-vezes>. Acesso em: 10 mar. 2021.

<sup>131</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/panorama>. Acesso em: 27 dez. 2020.

<sup>132</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2019/08/29/aracaju-e-a-19a-capital-mais-populosa-do-pais-segundo-ibge.ghtml>. Acesso em: 27 dez. 2020.

<sup>133</sup> O Anuário Estatístico consiste em um documento que apresenta dados institucionais trienais e tem como objetivo contribuir para o planejamento das ações, no âmbito das unidades administrativas e acadêmicas da UFS.

passou a ser administrada pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares<sup>134</sup> (EBSERH). Na realidade, essa mudança significou uma forma de terceirização da gestão de serviços de saúde do Estado para empresas. Ademais, a estrutura desse campus abrigará uma unidade Materno-Infantil, a qual está em fase de conclusão, cujo atendimento será destinado à população usuária dos serviços do SUS.

### 2.3.1 Perfil estudantil da UFS

A UFS não dispõe de dados relacionados ao perfil dos (as) estudantes de forma sistematizada<sup>135</sup>, o que dificultou elaborar uma caracterização geral deste público. Ademais, essa fragilidade pode representar um entrave para que a instituição realize suas ações específicas de modo efetivo para atender as demandas de seu corpo discente. Desse modo, essas informações que foram coletadas expressam uma realidade aproximativa, dado seu caráter pontual e parcial.

De acordo com informações obtidas no relatório “Perfil do Ingressante na Graduação- 2018”<sup>136</sup> publicado na UFS, a predominância nos acentos universitários se dá no sexo feminino. No total de respondentes, a relação é de 100 mulheres para cada 55 homens, o que significa que esta instituição segue a tendência nacional de ter mulheres como maioria nas instituições de ensino superior (INEP, 2021). Ademais, essa pesquisa evidenciou que 83,5% dos (as) ingressantes possuem entre 18 e 24 anos de idade, fator que indica que, nesse período, a UFS foi formada, majoritariamente, pelo público jovem.

---

<sup>134</sup> “A EBSERH é a maior ameaça até hoje perpetrada contra o caráter público dos hospitais universitários. Precedida do sucateamento desses serviços – cujo exemplo extremo é a situação atual do Hospital Clementino Fraga Filho (UFRJ) -, é uma solução global de gestão, não democrática e com todas as potencialidades de submissão ao mercado da saúde, travestida de solução específica para pretensos problemas de pessoal. Por problemas de pessoal, leiam-se os interesses de controle do trabalho, de transformação do servidor de Estado em empregado dos grupos de poder que se revezam no Estado e tentam lá se manter por diversos mecanismos, entre os quais o clientelismo e a corrupção” (ANDREAZZI, 2013, p. 282).

<sup>135</sup> Em contato telefônico e virtual com os setores responsáveis por monitorar e avaliar as atividades acadêmicas da UFS, foi disponibilizado apenas um banco de dados com informações de estudantes de forma não sistematizada com as seguintes variáveis: sexo, curso, forma de ingresso, procedência, raça, origem da rede de ensino, dentre outras. Além disso, esse documento trazia dados de 25.078 estudantes vinculados a todos os campi da instituição, referente ao ano de 2021, o que inviabilizou traçar um perfil mais preciso e atualizado desses discentes.

<sup>136</sup> “[...] apesar de ser uma pesquisa institucional para o atendimento de orientações tanto do MEC quanto dos órgãos de controle, o nível de resposta foi abaixo do esperado: dos 5.899 alunos ingressantes, apenas 1.421 responderam o questionário, cujo período de coleta foi entre 8 e 24 de fevereiro de 2019, ou seja, apenas 24% de resposta. Por conta desta limitação, as análises aqui apresentadas referem-se aos ingressantes respondentes e não a todos os ingressantes” (UFS, 2019, p. 3).

Com relação à naturalidade, foi constatado que 45,9% são de Aracaju, 23,6% do interior de Sergipe, 23,3% são naturais de outros estados das regiões do nordeste e, apenas 8,2% nasceram em outras regiões brasileiras. Esses dados sinalizam que, naquele ano, o aumento da mobilidade estudantil almejado pelo Sisu foi inexpressivo nessa instituição, visto que o percentual da origem dos/as ingressantes concentrou-se no estado da própria universidade.

No que tange à composição racial, o resultado dessa pesquisa indicou que 66,2% dos ingressantes, no ano de 2018, autodeclararam-se pardos e 15,1% pretos, enquanto 17,7% brancos. Já os indígenas e asiáticos corresponderam a 0,4% e 0,7%, respectivamente. A soma das duas primeiras categorias totalizou 81,3% do total, o que sinaliza que o número de estudantes pretos e pardos é superior ao de brancos. Essa realidade pode ter relação direta com o sistema de cotas implantado por essa instituição, desde 2010, o qual contribuiu para o aumento do ingresso desses segmentos historicamente alijados do acesso ao ensino superior público, conforme discutido anteriormente.

A escolaridade dos pais dos/as discentes ingressantes na UFS, em 2018, foi prevacente no ensino fundamental completo, sendo que quase 50% dos pais e 58% das mães concluíram esse nível de ensino. Com relação ao ensino superior, verificou-se que apenas 10,8% dos genitores dos ingressantes possuíam esse nível de escolaridade e, no caso das mães, esse percentual caiu para 6,4%. Esse diagnóstico indica um possível rompimento de um ciclo educacional intergeracional, no qual era comum os/as filhos/as das famílias mais pauperizadas reproduzirem a baixa escolaridade de seus pais, dadas as limitadas condições objetivas de acesso a bens e serviços. A política de cotas nas universidades federais instituída pelo governo Dilma, em 2012, tem centralidade na explicação desse processo de mobilidade educacional.

Ressalta-se que como não foram produzidos relatórios dessa natureza nos anos sequenciais, o que impossibilitou apresentar uma evolução do perfil estudantil da UFS e comparação dos dados, foi construída uma caracterização parcial e pontual dessa variável. Cumpre lembrar ainda que a escassez de dados não traz implicações negativas apenas para a análise de uma investigação científica, mas também para própria instituição, uma vez que pode ocasionar um resultado insatisfatório no atendimento de seus objetivos e na qualidade dos serviços prestados. A importância de elaborar um diagnóstico completo e preciso contribui para formulação de um plano de desenvolvimento institucional mais próximo da realidade universitária, o que torna

possível uma maior eficácia para alcance de suas metas. Da mesma maneira, a ausência desse diagnóstico pode comprometer a efetividade de ações da assistência estudantil voltadas para atender as reais necessidades do corpo discente.

Diante desse cenário, aponta-se os seguintes questionamentos: Como ampliar as condições de permanência e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico sem ter conhecimento preciso do perfil estudantil da instituição? As definições das áreas de atuação e auxílios da assistência estudantil ofertados pela UFS são fundamentadas em estudos e análises relativas às demandas estudantis?

### 2.3.2 As ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFS

De acordo com dados oficiais da UFS, o quantitativo de alunos/as ingressantes via cotas<sup>137</sup> vem aumentando significativamente nos últimos sete anos. Conforme se observa na tabela abaixo, entre o período de 2014-2020, do total de candidatos/as admitidos/as nessa universidade, a maioria se enquadra na condição de cotista. Ressalta-se que 2017 foi o ano em que se registrou a maior diferença entre o número de candidatos/as ingressantes pelas vagas da ampla concorrência<sup>138</sup> e os da reserva de cotas, 2.516 e 3.031, respectivamente, ou seja, esta última classificação obteve um resultado de 515 discentes a mais que a primeira (Tabela 3).

**Tabela 3 –** Quantitativo de candidatos/as ingressantes na UFS

Ano	Candidatos/as que ingressaram na ampla concorrência	Candidatos/as que ingressaram por cotas	Total de ingressantes
<b>2014</b>	2.375	2.704	5.079
<b>2015</b>	2.670	2.772	5.442
<b>2016</b>	2.611	2.689	5.300
<b>2017</b>	2.516	3.031	5.547
<b>2018</b>	2.703	2.867	5.570
<b>2019</b>	2.662	2.970	5.632
<b>2020</b>	2.612	2.886	5.498

Fonte: elaborado com base na Copac/UFS (2021).

Essa nova realidade corrobora a tese de que, na última década, houve uma

<sup>137</sup> Esse quantitativo compreende todos os tipos de cotas adotadas no âmbito da UFS; sociais, étnico-raciais e deficiência.

<sup>138</sup> Todos os/as candidatos/as, independente da procedência escolar, renda familiar ou grupo étnico racial.

mudança no perfil do corpo discente nas universidades federais, o que demanda maiores esforços institucionais voltados para ações na área da permanência estudantil, a qual é desenvolvida pela PROEST no âmbito da UFS. Esta unidade é responsável pelo “[...] planejamento, coordenação e supervisão de assistência e de integração dos discentes às atividades universitárias, bem como a complementação do desenvolvimento físico, cultural e recreativo dos integrantes do Corpo Discente [...]” (UFS, 2014, p. 24). O Regimento Interno da Reitoria desta universidade prevê que esse órgão seja formado por quatro subunidades interligadas, quais sejam: Coordenação de Assistência e Integração do Estudante (CODAE); Coordenação de Promoções Culturais e Esportivas (COPRE); Secretaria de Apoio Administrativo; e Assessoria Técnica.

À CODAE compete coordenar e executar as atividades assistenciais, de acessibilidade e de orientação aos estudantes universitários, mediante o apoio das seguintes divisões: Divisão de Programas de Assistência e Integração (DIPAI) - órgão que está diretamente relacionado à concessão de bolsas/auxílios, bem como ao acompanhamento psicossocial e acadêmico dos/as estudantes beneficiários da assistência estudantil - e Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) - setor designado em prestar atendimento, orientação e acompanhamento acadêmico aos/às discentes que possuem deficiência, com vistas a viabilizar condições de permanência e conclusão do curso de graduação destes.

No que tange à COPRE, essa subunidade atua no sentido de promover atividades de integração do/a discente por meio do esporte e da cultura, com destaque para a abrangência de suas ações ser estendida à comunidade estudantil em geral e não apenas ao público com perfil PNAES (UFS, 2020).

Neste sentido, a PROEST desenvolve programas e serviços na área de assistência estudantil voltados, prioritariamente, para estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os/as quais são admitidos/as, mediante processo seletivo<sup>139</sup>, analisado pela equipe técnica<sup>140</sup> nos editais específicos<sup>141</sup>. Em seguida, serão elencados os auxílios/bolsas atualmente ofertados, bem como suas respectivas

---

<sup>139</sup> Os auxílios Viagem e Creche são os únicos que prescindem de editais para serem analisados, dada sua natureza e especificidades. Por essa razão, podem ser solicitados a qualquer tempo pelo (a) estudante, mediante abertura de processo eletrônico no Sigaa.

<sup>140</sup> A equipe técnica da assistência estudantil da UFS é composta por assistentes sociais, psicólogos e técnicos de assuntos educacionais. No processo seletivo para concessão dos auxílios/bolsas são utilizados critérios de ordem socioeconômica e acadêmica com base na Resolução 08/2016/Consu/UFS.

<sup>141</sup> Eventualmente, na ausência de editais e/ou em situações excepcionais, fora dos prazos dos editais regulares, os estudantes são inseridos nos auxílios/bolsas via processos de inclusão emergenciais. A Portaria 520/2017/Consu/UFS dispõe acerca desse tipo de auxílio que possui caráter provisório.

finalidades:

a) auxílio Moradia: constitui-se em auxílio pecuniário, no valor de R\$ 200,00 mensais, com o objetivo de custear as despesas estudantis relativas à moradia para estudantes que não possuem residência fixa no município onde está localizado o campus em que se encontra matriculado;

b) auxílio Transporte: auxílio financeiro, no valor de R\$ 50,00 mensais, destinado a pagar as despesas dos/as estudantes que necessitam se deslocar de transporte público da residência até à universidade;

c) auxílio Manutenção Acadêmica; auxílio monetário, no valor de R\$ 50,00, para subsidiar o pagamento de materiais necessários para acompanhamento das aulas, tais como: xerox, livros, etc.

d) auxílio Alimentação: auxílio financeiro, no valor de R\$ 200,00, utilizado para suprir os gastos com alimentação dos/as discentes matriculados/as nos campi em que não há RESUN.

e) isenção RESUN: oferece aos/às beneficiários/as direito às refeições do almoço e jantar, no RESUN, de forma gratuita.

f) auxílio Inclusão: auxílio pecuniário, no valor de R\$ 400,00, para estudantes que possuem deficiência;

g) auxílio Apoio Inclusão: auxílio financeiro, no valor de R\$ 400,00, destinado aos/às estudantes que prestam apoio acadêmico aos/às discentes matriculados/as na UFS que possuem deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Para receber esse auxílio é exigida a contrapartida de cumprimento de uma carga horária de oito horas semanais;

h) PRU: programa de moradia estudantil de caráter coletivo que repassa uma bolsa, no valor de R\$ 900,00 mensais, para os/as discentes custearem despesas com aluguel, água, energia, gás e material de limpeza. Além disso, estes têm direito a receber uma Bolsa Alimentação, no valor de R\$ 400, referente aos gastos com alimentação, bem como à isenção do RESUN. O PRU destina-se aos/às estudantes que não residam na cidade onde se localiza o campus que estudam e nos municípios próximos.

i) auxílio Creche: auxílio pecuniário para o/a estudante mãe ou pai que possuam filho/a (s) de três meses a seis anos incompletos e que detenham sua guarda, no valor mensal de R\$ 200,00.

j) auxílio Viagem<sup>142</sup>: auxílio financeiro para subsidiar despesas com transporte e hospedagem de estudantes que participam de eventos técnicos, científicos, culturais, artísticos e esportivos fora do estado de Sergipe.

k) auxílio Esporte<sup>143</sup>: auxílio pecuniário, no valor mensal de R\$ 400,00, destinado aos/às estudantes com aptidão avaliada por uma Comissão específica para participar de modalidade esportiva, treinamento e competições locais, regionais e nacionais;

l) auxílio Cultura: auxílio pecuniário, no valor mensal de R\$ 400,00, destinado aos/às estudantes com aptidão avaliada por uma Comissão específica para participar de grupos teatrais, musicais, dança, ensaios e atuação em apresentações locais, regionais e nacionais;

m) auxílio Acolhimento: auxílio de caráter esporádico, destinado aos/às calouros/as que ingressam via sistema de cotas socioeconômicas e consiste no depósito em cota única, no valor de R\$ 1.200,00, correspondente ao pagamento de quatro meses dos auxílios regulares de alimentação, manutenção acadêmica e transporte.

Cumpra lembrar que o Programa Bolsa Permanência (PBP)<sup>144</sup>, apesar de compor o rol de cobertura da assistência estudantil executados pela PROEST, é uma ação desenvolvida e coordenada pelo Ministério de Educação. Esse programa oferece um auxílio financeiro, equivalente a R\$ 900,00 para estudantes de origem indígena e quilombola<sup>145</sup>, matriculados/as em instituições federais de ensino superior que possuam renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo.

Vale ressaltar que, além desses auxílios mencionados, a partir de 2018, a PROEST passou a assumir em conjunto com outras pró-reitorias da UFS (de graduação; pós-graduação e pesquisa; e extensão) a gestão do Programa de Apoio à Permanência

---

<sup>142</sup> Esse auxílio possui regramento específico, o qual está disposto na Resolução de nº. 16/2017/CONSU/UFS.

<sup>143</sup> A partir de 2018, com a criação do Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS, o auxílio Apoio Pedagógico, e, posteriormente, em 2019, os auxílios Cultura e Esporte passaram a ser ofertados em editais específicos, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão, respectivamente.

<sup>144</sup> O PBP foi criado pela Portaria de nº.389, de 09 de maio de 2013. A princípio, esse programa tinha uma abrangência de beneficiários mais ampliada, pois incluía também estudantes matriculados em curso de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias, a exemplo do curso de Medicina, de acordo com o perfil socioeconômico exigido. Todavia, no contexto neoliberal de ajuste fiscal e contrarreforma educacional, em 2016, foi publicado o Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC que restringia o acesso a esse programa aos estudantes indígenas e quilombolas, sob a justificativa de incompatibilidade entre o volume de beneficiários e as dotações orçamentárias disponíveis.

<sup>145</sup> Segundo dados atuais (UFS, 2021), no final de 2020, a UFS possuía 89 estudantes ativos no PBP, sendo 12 indígenas, 38 quilombolas e 39 do curso de Medicina (correspondente à porção residual).

Estudantil da UFS<sup>146</sup>, o qual compreende a oferta de bolsas a estudantes vinculados às atividades de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional. Na prática, essa novidade representou a responsabilidade pela avaliação socioeconômica e acadêmica dos processos seletivos dessas bolsas<sup>147</sup> que estão fora da área de abrangência da PROEST. Antes, embora os recursos do PNAES já fossem utilizados para pagamentos de bolsas PIBIC, PIBIX<sup>148</sup> e PIBITI, para acessá-las não era necessário passar pelo crivo socioeconômico, apenas por critérios acadêmicos de seleção (CGU, 2015-2016). Outra ressalva acerca desse novo programa criado se refere à utilização de recursos PNAES para sua execução, ou seja, o orçamento da assistência estudantil é disputado com outras ações. Apesar de ser previsto no PNAES, essa articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão<sup>149</sup>, a divisão desses recursos entre outras pró-reitorias coloca em pauta a questão da prioridade das linhas de ações (definidas no referido programa) destinadas à assistência estudantil na UFS no que concerne a esse tipo de orçamento.

De acordo com os dados referentes à utilização dos recursos PNAES por tipo de bolsa disponibilizados pela PROEST, no ano de 2020, do total dos 20.251.300,00 gastos para pagamento de bolsas e auxílios<sup>150</sup>, 4.208.000,00 foram destinados às bolsas do Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS<sup>151</sup> e outros programas institucionais<sup>152</sup>, enquanto o valor restante (R\$ 16.043.300,00) para auxílios

---

<sup>146</sup> Esse programa é regulamentado pela Resolução 04/2018/Consu. De acordo com o anexo da referida normativa, em seu artigo 1º: “O Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS tem por finalidade a concessão de apoio financeiro, na modalidade bolsa de estudos, prioritariamente, a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou em condições de vulnerabilidade socioeconômica de cursos de graduação presencial, de modo articulado com desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional, orientado para padrões de qualidade acadêmica, e tendo por base o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)” (UFS, 2018, n.p.).

<sup>147</sup> As modalidades de bolsas que constituem o Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS são as seguintes: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional (PRODAP), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBITI), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Apoio à Extensão (Paex) e Apoio Pedagógico (UFS, 2020).

<sup>148</sup> Programa Institucional de Iniciação à Extensão.

<sup>149</sup> “O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010a, n.p.).

<sup>150</sup> Ressalta-se que esse montante equivale ao total de bolsas e auxílios de todos os campi da UFS e não somente ao campus de São e Cristóvão e Aracaju.

<sup>151</sup> Sob esse aspecto, cabe destacar que “[...] os recursos do PNAES são aplicados em programas de bolsas de outras pró-reitorias, não somente da PROEST. A administração dessas bolsas de atividades acadêmicas é de responsabilidade da POSGRAP, PROGRAD e PROEX, porém, a preparação das folhas de pagamento para tais bolsas é de responsabilidade da PROEST” (PROEST, 2021, p. 14).

<sup>152</sup> Foi verificado que, além do programa Apoio Permanência Estudantil da UFS, em determinados anos, parte dos recursos PNAES foram destinados para outras modalidades institucionais, tais como: Programa de intercâmbio de estudantes Brasil-Colômbia (Bracol), Programa de intercâmbio Brasil-México

desenvolvidos no âmbito da PROEST, conforme demonstrado na tabela 4. Nota-se que essa prevalência dos recursos na referida pró-reitoria tem sido uma constante nos anos antecedentes, na qual garante-se uma média de cerca de 70% do orçamento da assistência estudantil para suas ações, exceto nos anos de 2018 e 2019, cuja diferença entre os valores distribuídos foi bastante reduzida, o que representou uma desvantagem no percentual reservado à PROEST.

**Tabela 4 – Utilização dos recursos PNAES/UFS (2014-2020)**

ANO	BOLSAS PROEST	OUTRAS BOLSAS	TOTAL
2014	R\$ 7.744.070,36	R\$ 3.539.100,70	R\$ 11.283.171,06
2015	R\$ 10.443.826,13	R\$ 3.124.732,63	R\$ 13.568.558,76
2016	R\$ 11.964.730,55	R\$ 3.348.502,72	R\$ 15.313.233,27
2017	R\$ 10.275.203,97	R\$ 4.964.271,56	R\$ 15.239.475,53
2018	R\$ 9.974.271,09	R\$ 8.050.820,01	R\$ 18.025.091,10
2019	R\$ 10.804.003,49	R\$ 6.816.238,00	R\$ 17.620.241,49
2020	R\$ 16.043.300,00	R\$ 4.208.000,00	R\$ 20.251.300,00

Fonte: elaborado com base na Proad /UFS (2021).

Como se observa, no período mencionado (2014-2020), a maior parte desses recursos ficou concentrado no setor responsável pelas ações de assistência estudantil desta universidade, o que indica que a prioridade na distribuição de recursos PNAES para a PROEST tem sido uma tendência na política institucional adotada por essa universidade. Todavia, em que pese a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão para a permanência estudantil, não se pode desconsiderar o volume expressivo desse orçamento que é transferido para pagamento de bolsas vinculadas a outras pró-reitorias, o qual poderia ser utilizado para incrementar as ações relacionadas mais diretamente à assistência estudantil, tais como moradia, alimentação, transporte.

Sob o ponto de vista do tipo de modalidade dos auxílios ofertados, os dados da tabela 5 apontam que prevalece na UFS a lógica da “bolsificação”, isto é, a oferta dos serviços nessa área se dá baseada na concessão de auxílios pecuniários aos/às beneficiários/as em detrimento da ampliação de infraestrutura (a exemplo da criação de casas de estudantes). Apesar do predomínio dessa tendência, há ressalvas que representaram ganhos para a comunidade acadêmica e merecem ser destacadas no

---

(Bramex) - ambos vinculados à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - e o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

tocante à oferta de alimentação na UFS<sup>153</sup>, quais sejam: a reforma e ampliação do Resun em 2013; o início do funcionamento do refeitório do Campus Prof. Antônio Garcia Filho em 2017; e a conclusão da construção do refeitório no Campus Prof. Alberto Carvalho em 2020.

**Tabela 5 - Recursos PNAES destinados ao PRU x Moradia**

ANO	PRU	AUXÍLIO MORADIA
2014	R\$ 2.091.184,64	R\$ 457.600,00
2015	R\$ 2.544.288,74	R\$ 1.205.400,00
2016	R\$ 2.799.424,31	R\$ 1.699.600,00
2017	R\$ 1.739.507,88	R\$ 2.256.400,00
2018	R\$ 1.715.900,00	R\$ 2.627.300,00
2019	R\$ 1.464.500,00	R\$ 2.521.200,00
2020	R\$ 2.842.200,00	R\$ 2.131.800,00

Fonte: elaborado com base na Proad/UFS (2021).

Comparando-se os recursos investidos, no período 2014-2016, no PRU e auxílio moradia, identificou-se que os valores utilizados para pagamento do primeiro foram superiores em relação a este último. Todavia, a partir de 2017, há um decréscimo da verba aplicada no PRU e uma inversão nessa ordem de prioridade na destinação dos recursos, com a retomada do PRU em 2020, quando volta a atingir posição de maior vantagem na distribuição desse recurso, porém, com uma diferença pouco expressiva. Assim, depreende-se que, nos últimos anos, as ações desenvolvidas pela UFS para atender a demanda estudantil de moradia têm sido mais centralizadas na oferta do auxílio moradia.

Conforme expressa Nascimento (2018, p. 374), a predominância de tais ações no formato de bolsas contribui “[...] para a hegemonização de um formato de assistência estudantil bolsificado, produtivista e burocratizado, cujo alcance está reduzido a ações pontuais e, portanto, distantes de um debate mais amplo na perspectiva da permanência estudantil”.

<sup>153</sup> Atualmente, na UFS, os únicos campi que instalaram e colocaram em funcionamento o RESUN, bem como o refeitório universitário são o de São Cristóvão e o de Lagarto, respectivamente. Todavia, há uma perspectiva de ampliação do fornecimento de refeições aos/as estudantes, com a implementação dos refeitórios nos campi Aracaju, Itabaiana, Laranjeiras e Nossa Senhora da Glória. “Conforme planejado em 2019, o fornecimento de refeições para os Refeitórios dos Campi de Lagarto, Itabaiana, Laranjeiras, Sertão e da Saúde foi contratado no início de 2020. Entretanto, em virtude da suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia, os contratos do RESUN e Refeitórios foram suspensos. Sendo assim, no planejamento das ações de responsabilidades da Proest para o exercício 2021, está o pleno funcionamento de novas unidades vinculadas ao Sistema de Restaurantes e Refeitórios da Assistência Estudantil tão logo seja possível. Destaca-se que a ampliação do funcionamento do sistema de restaurantes e refeitórios da UFS terá implicações no equacionamento dos recursos PNAES em 2021” (UFS, 2021, p. 135).

Outrossim, confrontando-se os valores dos recursos PNAES utilizados, em 2020, para pagamento dos auxílios Alimentação e isenção RESUN: R\$ 2.110.600,00 e R\$ 800.600,00, respectivamente, observa-se que há um maior aporte de recursos destinados ao auxílio remunerado. Cumpre lembrar que o referido ano foi atípico, em virtude do contexto de pandemia do coronavírus (Covid-19), o que provocou a suspensão das aulas e atividades presenciais e, conseqüentemente, do funcionamento do RESUN e do Refeitório Universitário do Campus de Lagarto (REFLAG). Os/as beneficiários/as destes serviços passaram a receber um auxílio pecuniário, equivalente a R\$ 200,00, enquanto vigorasse a suspensão, o que pode ter implicado a redução dos custos com o auxílio isenção RESUN. Contudo, a ausência de dados orçamentários deste auxílio referentes aos anos precedentes não permite concluir que essa disparidade entre os valores destinados ao Auxílio Alimentação e isenção RESUN se deu, exclusivamente, em razão da pandemia. Assim, para o alcance de uma visão mais geral acerca da aplicação e evolução dos recursos utilizados para atender a demanda estudantil de alimentação seria necessário o acesso aos valores de períodos anteriores.

A respeito da evolução do número de alunos/as atendidos/as nos auxílios e bolsas<sup>154</sup> vinculados aos recursos PNAES, no íterim de 2016 a 2020, evidencia-se que a cobertura no atendimento obteve um crescimento, entre o período de 2017 e 2018, de 3.051 para 3.696 estudantes beneficiados/as. Essa ampliação tem relação direta com a criação do Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS, o qual incorporou o público-alvo com perfil socioeconômico do PNAES como critério para inserção nas bolsas de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional ofertadas pelas pró-reitorias correspondentes, em articulação com a PROEST, conforme visto anteriormente. Todavia, em 2019, verifica-se uma queda nessa cobertura, cujo número caiu para 3.435 alunos/as; já em 2020<sup>155</sup>, houve um salto quantitativo, com o acréscimo de mais de 1.473 estudantes em relação ao ano anterior. Essa expansão foi resultado da criação de uma série de auxílios especiais<sup>156</sup>, de caráter provisório, voltados para o enfrentamento

---

<sup>154</sup> Cabe destacar que os dados fornecidos pela CODAE correspondem à totalidade dos campi da UFS. Não foi possível obter informações de natureza específica dos campi de Aracaju e São Cristóvão. Ademais, esse quantitativo se refere aos auxílios da assistência estudantil, bem como às bolsas vinculadas às outras Pró-reitorias que recebem recursos do PNAES. Sendo assim, será apresentado uma visão mais geral do panorama da assistência estudantil dessa instituição.

<sup>155</sup> Cumpre registrar que, no ano de 2020, não houve publicação de edital dos auxílios regulares da assistência estudantil, dado o contexto atípico da pandemia Covid-19.

<sup>156</sup> Nesse período, foram criados os seguintes auxílios: emergencial Covid, inclusão digital - CHIP/RNP, inclusão digital - dados, inclusão digital - equipamentos, inclusão digital - equipamentos Pcd e manutenção acadêmica especial.

da pandemia Covid-19 e o acompanhamento das aulas remotas mediante o acesso dos/as estudantes aos conteúdos digitais.

**Tabela 6** - Evolução do número de alunos/as atendidos com auxílios/bolsas

ANO	ALUNOS (AS) ATENDIDOS (AS) <sup>157</sup>
2016	3.424
2017	3.051
2018	3.696
2019	3.435
2020	4.908

**Fonte:** elaborado com base no CODAE/UFS (2021).

Cabe frisar que como os dados disponibilizados exibem os quantitativos gerais dos auxílios e bolsas pagas com os recursos oriundos do PNAES, sem distinguir por campi e modalidade, impossibilita uma reflexão mais detalhada sobre a evolução dos auxílios da assistência estudantil sob gestão da PROEST. Sabe-se que uma visão de totalidade é importante para o estudo dos fenômenos e da realidade, todavia o conhecimento das particularidades também se faz necessário para uma posterior relação. Neste sentido, para atender ao que essa pesquisa se propõe, seria fundamental o acesso ao número de estudantes atendidos/as pelas ações de assistência estudantil desenvolvidas no âmbito da PROEST. Sob esse aspecto, convém lembrar que as publicações institucionais “Anuário Estatístico (2017-2019)” e o “Relatório de Gestão 2020” trazem informações a esse respeito. O primeiro apresenta o total de bolsistas atendidos/as no ano de 2017 a 2019, por tipo de auxílio/bolsa vinculada à PROEST e por campi, enquanto o segundo consta um comparativo da execução dos auxílios e bolsas com recursos PNAES, individualizados por tipo, entre os anos de 2018 e 2019, porém não especifica os campi.

Com relação à quantidade de estudantes que se inscreveram nos editais de auxílios da assistência estudantil, mas não conseguiram ser inseridos por ausência de vagas e disponibilidade orçamentária, não foi possível acessar essa informação, uma vez que o módulo de assistência estudantil do SIGAA não dispõe desses dados. Acredita-se, portanto, que a ausência de indicadores relativos à demanda reprimida nos editais supracitados, somada à ausência de padronização dos dados de cobertura da assistência estudantil dificultam o desenvolvimento de uma reflexão aprofundada acerca da realidade do atendimento ofertado no âmbito da assistência estudantil implementada

<sup>157</sup> Dados atuais disponibilizados pela CODAE (2021).

pela UFS, pois não se tem conhecimento do total de alunos/as que solicitaram os auxílios/bolsas e tiveram que “ficar de fora”. Esse quadro reforça a problemática já apontada na seção anterior acerca das implicações de um déficit no diagnóstico institucional para a formulação do planejamento das ações de assistência ao estudante. Nesta perspectiva, levanta-se o seguinte questionamento: Quais os dados que a PROEST utiliza como base para tomada de suas decisões, como por exemplo, na definição do quantitativo de vagas ofertadas para o PRU ou o auxílio moradia?

O próximo capítulo pretende analisar os resultados obtidos com os sujeitos participantes da pesquisa, mediante a coleta de dados via questionário virtual, os quais foram selecionados com base em critérios de renda per capita familiar, conforme já apresentado nos procedimentos metodológicos.

### 3 CAPÍTULO 3 - A PERMANÊNCIA DOS/AS DISCENTES BENEFICIÁRIOS/AS DO PRU NA UFS: AVANÇOS E DESAFIOS NA VISÃO DOS/AS RESIDENTES

Este capítulo apresenta os resultados e discussões sobre a visão dos/as discentes beneficiários/as dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE, a respeito do PRU, como uma alternativa para assegurar a permanência na UFS, no contexto de avanço das contrarreformas do Estado.

Com a finalidade de garantir a didática durante a exposição, o capítulo está subdividido em dois tópicos articulados entre si: inicialmente, apresenta-se o perfil da amostra dos/as residentes universitários/as com as suas especificidades, a partir da caracterização desses estudantes. Em seguida, as reflexões acerca do atendimento das demandas estudantis, mediante apontamentos dos avanços e desafios do PRU/UFS, no que tange à efetivação da permanência estudantil no contexto neoliberal, a partir da análise de 76 respondentes da pesquisa, por meio dos dados coletados, via Formulário Google com perguntas abertas e fechadas, no período de 12 a 29 de junho de 2021.

#### 3.1 Perfil dos sujeitos pesquisados

Conforme mostra a tabela 7, na **estrutura etária** dos/as residentes respondentes, verificou-se o predomínio da faixa entre 20 a 24 anos (77,6%). Esse resultado coincide com a média de idade dos estudantes da graduação das Ifes brasileiras, no qual a última pesquisa do FONAPRACE (2018) identificou que o grupo etário de maior representação (49,3%) se encontra nessa faixa de idade. Como se observa, os/as residentes são em sua maioria jovens, perfil estudantil predominante no ambiente universitário, visto que “[...] a entrada no ensino superior costuma ser uma fase de transição para o/a jovem, em continuidade aos estudos de nível médio e à busca por formação para inserção profissional” (SANTANA, 2019, p. 89).

**Tabela 7 - Residentes segundo a faixa etária**

Idade (faixa)	%
Menor que 20	2,6
De 20 a 24	77,6
De 25 a 29	17
Maior ou igual a 30	2,6
Não informaram	0,2
Total	100

**Fonte:** elaborado com base nas informações coletadas dos questionários (2021).

No que concerne à variável **sexo**, a participação masculina teve maior representatividade nos questionários respondidos, visto que 53,9% são do sexo masculino, enquanto que 46,1% do sexo feminino. Apesar desse percentual não ser composto pela totalidade dos/as residentes, retrata a configuração atual do quantitativo predominante de residências masculinas nos campi de São Cristóvão e Aracaju, o qual corresponde a 42 casas, ao passo que o número das femininas totalizam 31. Por outro lado, se essa análise for associada ao nível de representação estudantil nas universidades federais brasileiras, de uma forma geral, o resultado obtido pela aludida pesquisa do FONAPRACE, no qual sinaliza que as mulheres são maioria e representam 54,6% das matrículas na Ifes, difere dessa realidade da composição do PRU da UFS.

Ressalta-se que esse resultado se aplica também para a rede privada de nível superior, visto que a pesquisa divulgada pelo Censo de Educação Superior (2019) revelou que o número de matrículas de discentes do sexo feminino prevalece tanto na modalidade de ensino presencial quanto à distância no conjunto das categorias administrativas. Outrossim, o relatório *Education at Glance* (2019) produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destacou que “enquanto que 18% dos homens brasileiros de 25 a 34 anos têm ensino superior, essa porcentagem sobe para 25% entre as mulheres da mesma faixa etária [...]” (IDOETA, 2019, n.p.).

A composição do perfil discente do PRU da UFS formada em sua maioria por estudantes do sexo masculino não é uma particularidade desta universidade, visto que se estende ao cenário nacional. Porém, cabe registrar que, em determinadas Ifes, o percentual de diferença entre homens e mulheres se apresenta de forma mais equilibrada, com diferença mínima entre os percentuais. É o que revela uma pesquisa realizada com residentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na qual constatou-se que 50,4% destes correspondiam ao sexo masculino e 49,6% ao

feminino (MARANHÃO, 2016). De maneira similar, em outra pesquisa realizada com residentes do campus da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Sobral, Araújo (2016) aponta que esse segmento está representado por 52% de homens e 48% de mulheres.

Esse padrão sugere que as mulheres podem apresentar mais dificuldades para ingressar ou se adaptar a esse tipo de programa, seja por questões de ordem cultural e/ou de gênero, conforme expresso no relatório do FONAPRACE (2018, p. 62): “Há uma leve tendência de estudantes do sexo masculino morarem em ‘república’ e do sexo feminino na casa dos pais [pais, mães ou responsáveis], o que, em hipótese, tem relação com a construção simbólica de papéis de gênero”. Por outro lado, conforme estudos de Vasconcelos (2016, p. 132), há uma discussão de que a citada participação masculina “[...] pode estar associada a uma maior proporção de matrículas em cursos tecnológicos e de ciências exatas realizadas nas instituições públicas do que nas privadas, nas quais a proporção de estudantes do sexo masculino é mais elevada”.

No tocante ao **estado civil** dos/as discentes respondentes, a maioria (98,7%) se declarou solteiro (a). Ressalta-se que percentual similar foi registrado para informar que não possuem filhos (a). Comparando-se esse resultado com a média nacional, percebe-se um percentual mais elevado de estudantes das Ifes que possuem filhos, o qual corresponde a 11,4%, ou seja, 1 a cada 10 discentes tem filhos (FONAPRACE, 2019), ao passo que na amostra do PRU/UFS somente 1,3%. De acordo com a IV Pesquisa de Perfil dos Graduandos das Ifes (2014), o percentual de discentes que deixam seus filhos com familiares quando estão em aula é elevado, o equivalente a 71,84%, enquanto que os que deixam os filhos na creche da própria universidade apresenta um resultado insignificante, de apenas 0,66%.

Sob esse aspecto, destaca-se que as ações voltadas para estudantes das Ifes que são mães e/ou pais ainda são embrionárias, visto que, de um modo geral, há iniciativas pontuais e de baixa magnitude destinadas a esse grupo social. Neste sentido, em seu estudo acerca da maternidade e vida acadêmica, Saalfeld (2019) apresenta exemplos de universidades federais da região Sul, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que colocaram em pauta o debate sobre a política de permanência para mães, com propostas de instalação de fraldários, acompanhamento social e pedagógico para essas estudantes. Além disso, cita a experiência no âmbito da assistência estudantil desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a qual oferta um benefício pecuniário, denominado auxílio

infância, destinado aos/as estudantes que possuem filhos/as com idades de até cinco anos, 11 meses e 29 dias. Não obstante, a autora critica a ausência de uma política institucional de atenção às estudantes mães, visto que esse auxílio não funciona como uma ação específica para a demandas destas, uma vez que é voltado também ao atendimento de discentes que são pais. Sendo assim, o auxílio infância, ao se limitar apenas à concessão do recurso financeiro, desconsidera as particularidades inerentes ao cotidiano das mães universitárias, o que, por sua vez, afetam a sua trajetória acadêmica.

De modo análogo, conforme já mencionado anteriormente, a única modalidade desenvolvida pela UFS que contempla a linha de ação da área creche prevista no PNAES se dá mediante pagamento do auxílio Creche, cujo objetivo consiste em fornecer um benefício pecuniário para o/a estudante mãe ou pai que possuam filho(s) de três meses a seis anos incompletos e que detenham sua guarda.

Conforme dados constantes no Sigaa (2021), o número de beneficiários/as do referido auxílio, nos campi de São Cristóvão e Aracaju, totalizam 23 e três, respectivamente. Embora não se tenha um levantamento do quantitativo de estudantes que se encontram na condição necessária para fazer jus ao auxílio, observa-se uma baixa cobertura no atendimento, uma vez que o universo estudantil desses dois campi é composto por 20.115<sup>158</sup> estudantes. Somado a isso, há ainda a lacuna no que se refere à construção de uma infraestrutura nas mediações da própria universidade para oferecer creche aos filhos/as dos/as alunos/as, enquanto estes/as frequentam às aulas, o que tornaria o serviço mais abrangente.

Como resultado, tem-se um formato de assistência estudantil baseado na tendência à bolsificação em detrimento da criação de equipamentos sociais (NASCIMENTO, 2014). Vale lembrar que essa tendência “[...] reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 507).

No Brasil, do conjunto das 110 Ifes (INEP, 2019), 19 delas instalaram o total de 26 creches em suas estruturas<sup>159</sup> (RAUPP, 2004). As primeiras unidades surgiram, na

---

<sup>158</sup> Dados extraídos da publicação “UFS em números 2021 Edição Especial” divulgada em outubro de 2021 pela Coordenação de Estudos e Monitoramento de Dados Institucionais/Superintendência de Indicadores de Desempenho Institucional (CEMDI/SIDI).

<sup>159</sup> Conforme mapeamento das unidades de educação infantil nas universidades federais realizado por Raupp (2002), foram criadas creches nas seguintes instituições: Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Paraíba, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal

década de 1970, como reivindicação do direito da mulher trabalhadora para atender, a princípio, os/as filhos/as das servidoras públicas federais e, posteriormente, foi estendido para os servidores do sexo masculino<sup>160</sup>. Contudo, as creches nas universidades federais têm se destinado, principalmente, ao atendimento da comunidade universitária e, em algumas unidades, funcionam também como campo de pesquisa, estágio e de observação no âmbito acadêmico.

De acordo com Araújo e Pires (2019), desde 1998, não houve registro de criação de novas creches nas universidades, em virtude de uma medida restritiva do governo federal que impediu sua expansão. Trata-se do Decreto nº 977, de 10/11/1993, o qual institui o auxílio pré-escolar com o objetivo de atender os/as dependentes dos/as servidores/as públicos/as da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, na faixa etária de 0 a 6 anos, em substituição à instalação de unidades de educação infantil no local de trabalho<sup>161</sup> (RAUPP, 2002). Esse dispositivo é considerado um retrocesso no campo da assistência à comunidade acadêmica, na medida em que prevaleceu a lógica da concessão de auxílio pecuniário em detrimento da expansão de equipamentos sociais de caráter mais universal, pois, se a abrangência da creche consegue atingir parcela da comunidade universitária, o direito ao referido auxílio limita-se à cobertura de atendimento aos/as trabalhadores das Ifes, deixando de fora o corpo discente. É importante levar em consideração o contexto sócio-político em que essa medida foi instituída, o qual foi marcado por um período de recrudescimento do ajuste neoliberal, durante o governo FHC, com implicações negativas para as políticas sociais.

Diante desse cenário, faz-se necessário que as universidades ampliem sua atuação no atendimento às demandas estudantis e priorizem esse grupo social de estudantes que possuem filho/a, no sentido de evitar evasão, sobretudo das estudantes

---

Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de São Paulo.

<sup>160</sup> “Esse direito é obtido em 1986, a partir de um dispositivo legal, Decreto nº 93.408, de 10/10/1986, que dispõe sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar para os filhos de servidores de órgãos e entidades da Administração Federal direta e indireta e de fundações sob supervisão ministerial. A partir desse dispositivo legal, a creche no local de trabalho, que até então era um direito apenas da mulher trabalhadora com idade entre 16 e 40 anos, com filhos em período de amamentação, passa a ser um **direito trabalhista** para os filhos de servidores de órgãos e entidades da Administração Federal e das fundações” (RAUPP, 2004, p. 203, grifo do autor).

<sup>161</sup> O parágrafo 1º, do artigo 7º do aludido decreto dispõe que: “Fica vedada a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado” (BRASIL, 1993).

mães<sup>162</sup>, pois estas são as que enfrentam um impacto maior na vida acadêmica pela necessidade de conciliar maternidade e estudo.

No que concerne à **identidade de gênero**, verificou-se os seguintes resultados: heterossexual (16,9%), feminino (9,2%), masculino (14,7%), mulher (7,1%), homem (9,2%), bissexual (3,9%), homem cis (9,1%), mulher cis (6,5%), mulher hetero (1,3%), homem gay (1,3%), homem gay cis (1,3%), cisgênero (6,6%), não binário (1,3%), indefinida (1,3%). Cumpre lembrar que, na pesquisa mais atual do FONAPRACE (2018), identificou-se que mais de 1/5 dos/as discentes das Ifes brasileiras não se classificam como heterossexual. Desse modo, diante da diversidade dessas denominações, figura a importância de refletir sobre a assistência estudantil para esse segmento<sup>163</sup>, a partir de suas especificidades, numa perspectiva de atendimento que coadune com a diversidade manifestada pelo corpo discente.

No entanto, o alcance da assistência estudantil no sentido de atender a diferentes demandas é limitado, a exemplo da população LGBTQIA+, a qual é vítima de homofobia no seu domicílio e também no contexto universitário. Neste sentido, Lima (2019, p. 266) afirma que “[...] a população LGBT já vem de um processo de preconceito e discriminação social que se reflete na família e que adentra o ambiente universitário”. A exemplo, os depoimentos de residentes da pesquisa sobre a residência universitária na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), traduzem essa situação:

Eu sofri muita homofobia por parte do meu pai, sofri muita opressão e quando eu fiquei sabendo da assistência estudantil referente a questão da moradia eu vim buscar o apoio na universidade, só que infelizmente a universidade não abraça a comunidade LGBT. (LIMA, 2019, p. 8 - Entrevistado 3).

---

<sup>162</sup> “Muitas mulheres acabam abandonando ou adiando os estudos por conta da maternidade e retomando mais tarde, quando conseguem. Seja pela falta de suporte familiar, questão financeira ou outro motivo, essa atitude já demonstra uma grande desvantagem sofrida pelas mulheres no contexto universitário e que segundo Urpia e Sampaio (2009) essa interrupção na carreira e seu retorno geralmente acontecem com dificuldades” (SAALFELD, 2019, p. 57).

<sup>163</sup> Sob esse aspecto, cabe frisar o Plano de Ação da Política de Assuntos Estudantis Quadriênio 2021-2025 formulado pela PROEST, o qual incorpora em suas propostas ações voltadas para alunos/as LGBTQIA+, mediante auxílio psicológico e financeiro emergencial. De acordo com o referido documento: “[...] A bolsa auxiliará estudantes que sofram diversos tipos de preconceito em função da sua identidade de gênero, das dificuldades econômicas, das discriminações vivenciadas em sociedade e da consequente baixa da estima que podem interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem e integração à universidade;” (UFS, p. 21, 2021). Embora o foco ainda seja a concessão de um auxílio financeiro, essa iniciativa representa um avanço, pois, até então, esse segmento parecia ser “invisível” no âmbito das ações da assistência estudantil da UFS.

A rejeição por parte dos pais em relação aos/as filhos/as que assumem uma orientação que diverge da heteronormatividade impele-os a buscar acolhimento em outros espaços, e a universidade figura como uma dessas possibilidades.

Porém, decorrente dos limites institucionais, houve o retorno de vários estudantes para as suas casas “[...] porque realmente é demorado para sair o processo devido a quantidade de alunos que é muito grande e a quantidade reduzida de assistentes sociais<sup>164</sup> para fazer a análise desses pedidos e também a questão do sistema, o sistema também é muito precário para se fazer esse pedido” (LIMA, 2019, p. 8 - Entrevistado 3). Com relação à convivência nas moradias da UFAL, a pesquisa identificou manifestações de preconceito e discriminação: “Eu sofri homofobia na residência universitária e precisei migrar para o auxílio moradia com os que sofreram esse tipo de opressão” (LIMA, 2019, p. 8 - Entrevistado 1). No caso do PRU/UFS, não se identificou um levantamento sobre a população LGBTQIA+ no grupo estudantil formado pelos/as residentes e tampouco ações sistemáticas sobre a diversidade sexual e de gênero<sup>165</sup>.

Em relação à **religião**, 40,8% responderam que não tem, enquanto que 59,2% afirmaram que possuem. Esse primeiro dado corrobora com a concepção de que, na contemporaneidade, estão ocorrendo mudanças relacionadas às crenças religiosas que apontam para “[...] o surgimento de um número cada vez mais expressivo dos ‘sem religião’[...]” (SCHELIGA; KNOBLAUCH; BELLOTI, 2020, p. 4). Essa tendência foi

---

<sup>164</sup> Esta realidade, comum às instituições de ensino superior federais, também está presente na UFS e caracteriza-se pela insuficiência do quantitativo de profissionais do Serviço Social frente ao volume de demandas impostas pela instituição. Em relatório produzido pela categoria de assistentes sociais que atuam na assistência estudantil da UFS para apresentação à gestão, elaborou-se um diagnóstico situacional de atividades realizadas pelos/as assistentes sociais, as quais aumentaram exponencialmente, nos últimos quatro anos, sem a devida reposição do quadro profissional, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento ofertado aos/as estudantes. Nesta perspectiva, conclui-se que: “[...] há aqui reiteradamente uma contradição eminente e cotidiana da qual a equipe de assistentes sociais se vê submetida: de um lado o crescimento da demanda dos estudantes advinda do número de ingressantes na UFS com perfil de vulnerabilidade social a serem atendidos pela Assistência Estudantil; de outro, a estagnação do número de profissionais vinculados à Assistência Estudantil frente às demandas impostas pela instituição, exigindo dos profissionais que as atividades de acompanhamento aos alunos, produção de documentos e pesquisas, construção de um planejamento estratégico sejam relegadas à segundo plano, e subjugando a prática profissional a uma lógica reducionista de concessão de bolsas/auxílios” (UFS, 2021, p. 20).

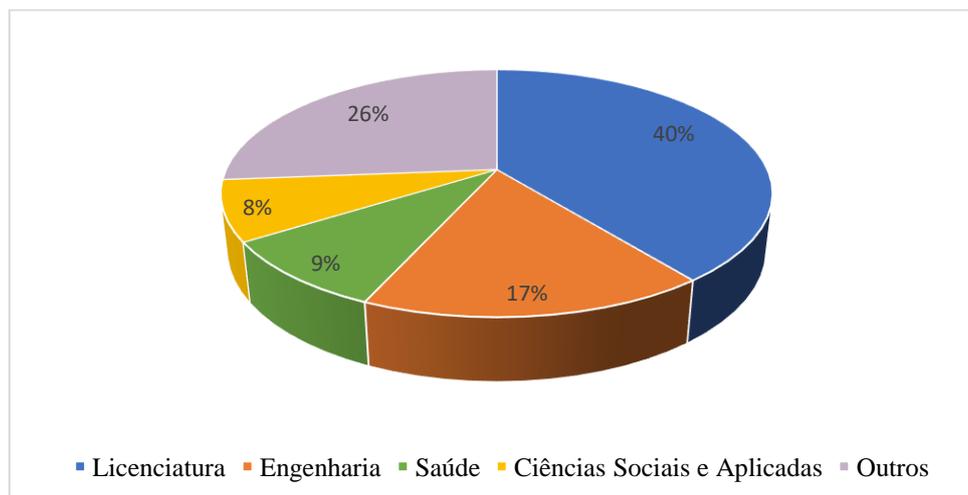
<sup>165</sup> O que se localizou a respeito foi a Portaria Nº 2.209/GR/UFS de 18 de junho de 2013, alterada pela Portaria Nº 3.383/GR/UFS de outubro de 2013, que garantem à população transgênera (travestis e transexuais), o uso do nome social nos registros acadêmicos da Universidade Federal de Sergipe; a criação do Ambulatório de Atendimento ao Processo Transexualizador - Ambulatório Trans, localizado no Campus de Lagarto/SE e a realização da Semana da Visibilidade Trans na UFS. Para uma leitura aprofundada sobre os desafios das pessoas trans para acesso e permanência no espaço acadêmico da UFS, ver a dissertação intitulada: “Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico” de Adriana Lohanna dos Santos (2017) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS.

identificada em pesquisa sino-brasileira promovida pelo Ipea, baseada nos dados do Censo do IBGE (2010), a qual revelou que os/as jovens brasileiros/as sem religião compreendiam 10,2% da faixa etária entre 15-24 anos. Se forem considerados esses dados por recorte de gênero, verifica-se que predomina o sexo masculino como grupo menos religioso entre os/as jovens (SPOSITO; NAKANO; CHEN, 2016).

Nas respostas afirmativas a essa questão, apesar de prevalecer a religião católica, constatou-se que há indícios de uma diversidade religiosa entre os residentes universitários: 74,47% são católicos, 10,64% evangélicos, 4,26% cristãos, 4,26% muçulmanos, 4,26% “Deus” e 2,13% umbandistas. Ao relacionar esses dados com o Censo Demográfico do IBGE (2010)<sup>166</sup> relativo à população residente por religião, observa-se essa mesma dinâmica em âmbito nacional, com destaque para superioridade do catolicismo. Vale mencionar que a liberdade religiosa é um direito garantido pela Constituição de 1988, conforme consta em seu artigo 5º, inciso VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 2007, p. 15).

No que tange à variável **curso de graduação**, identificou-se que há representação de residentes em diversas áreas de conhecimento, conforme demonstrado no gráfico 1:

**Gráfico 1 - Cursos de Graduação/PRU**



**Fonte:** elaborado com base nas informações coletadas nos questionários (2021).

<sup>166</sup> O Censo de 2010 foi o último realizado pelo governo federal brasileiro. Há uma previsão de que o próximo Censo ocorra no ano de 2022, tendo em vista o corte de verbas orçamentárias e o contexto da pandemia Covid-19. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 11 nov. 2021.

Como se nota, os cursos da área de Licenciatura lideram o número de respondentes (40%), seguidos de “outros” (26%), Engenharia (17%), Saúde (9%) e Ciências Sociais e Aplicadas (8%). Se levarmos em consideração o perfil socioeconômico dos/as residentes, identificaremos que há uma estreita relação entre o curso escolhido e a origem social, devido a uma maior inclinação de estudantes oriundos de famílias das camadas populares para ingressar em carreiras com menor prestígio e status sociais, a exemplo dos cursos de Licenciatura que tiveram a maioria dos/as respondentes matriculados nessa área<sup>167</sup>.

De forma inversa, os/as filhos de pais com maiores recursos econômicos são mais orientados/as a buscar por diplomas prestigiosos e que possibilitem melhores remunerações (MORAES *et al.*, 2011), como é o caso dos cursos de Medicina (Saúde) e Direito (Ciências Sociais e Aplicadas), os quais apresentaram baixa representatividade nas respostas. Vale lembrar que essas “escolhas”<sup>168</sup> por carreiras de maior ou menor prestígio não são motivadas de forma natural ou por vocação, mas sim determinadas pelas condições de vida e pelo acesso desigual das diferentes classes sociais aos bens e serviços disponíveis na sociedade.

Com relação à **raça/etnia/cor**, a soma dos que se autodeclararam pretos/as e pardos/as<sup>169</sup> representa 85,5%, sendo 56,6% pardos/as e 28,9% pretos/as. De modo contrário, os que se autodeclararam brancos/as e amarelos/as apresentaram percentual reduzido de 13,2% e 1,3%, respectivamente. Ressalta-se que não se identificou registro de discentes da população indígena<sup>170</sup>, embora esse grupo étnico tenha aumentado sua

---

<sup>167</sup> “[...] mesmo com a implantação das políticas de democratização do ensino superior, os estudantes das classes com menores condições socioeconômicas ainda escolhem e ingressam em cursos cujo retorno financeiro é menor, como as licenciaturas, enquanto os cursos considerados elitizados e de maior retorno financeiro, como medicina, são ocupados por estudantes de classes mais abastadas” (SOUZA, 2017, p. 53).

<sup>168</sup> “[...] falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 232).

<sup>169</sup> “[...] é importante mostrar que conforme o ‘Mapa da Distribuição Espacial da População, segundo a cor ou raça - Pretos e Pardos 2010’, a região Nordeste concentra grande percentual de pretos-pardos com 65,7% dessa população” (SANTANA, 2019, p. 86). Nota-se que esse resultado do PRU/UFS reflete a própria característica da população nordestina no que tange à concentração de pretos/as e pardos/as nessa região.

<sup>170</sup> De acordo com os dados fornecidos pelo DAA/UFS, foram matriculados, por meio do processo seletivo SISU/UFS/2021, apenas duas estudantes indígenas, as quais declararam e comprovaram sua condição indígena, mediante apresentação de documentação específica. Ressalta-se que não foi possível obter informações sobre os dados de anos anteriores, uma vez que, até o ano de 2020, a opção de participação nas cotas de vagas destinadas aos/as estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas era autodeclaratória. Só a partir deste ano, por determinação legal, a UFS passou a verificar a autenticidade

representatividade nas universidades públicas e privadas do Brasil, em especial, nas federais, nos últimos quatro anos conforme demonstra a tabela 8. Ademais, o número de indígenas aldeados matriculados/as nas Ifes dobrou em relação ao ano de 2014 para 2018, passou de 2.329 para 4.672, respectivamente (FONAPRACE, 2019).

**Tabela 8** - Número de matrículas de indígenas nos cursos de graduação presenciais e à distância nas IES

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	2015	2016	2017	2018	2019
Pública	9.810	12.348	13.898	15.450	15.837
Federal	7.392	8.838	10.446	11.619	11.992
Estadual	2.268	3.348	3.262	3.552	3.500
Municipal	150	162	190	279	345
Privada	22.337	36.678	42.852	42.256	40.420
Total	32.147	49.026	56.750	57.706	56.257

**Fonte:** elaborado com base nas tabelas da Sinopse Estatística Educação Superior (INEP, 2015-2019).

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) apresentam reflexões a respeito do avanço representado por esse processo de ingresso de estudantes indígenas no nível superior, mas sem desconsiderar os desafios<sup>171</sup> de ordem material e acadêmica que estão postos para garantir a permanência dos povos originários nas universidades, face à estrutura e práticas pedagógicas homogeneizadoras dessas instituições. Neste sentido, destaca a importância do reconhecimento de suas especificidades socioculturais, além da necessidade de envolver a comunidade universitária, sobretudo esse segmento, no aprimoramento da política de ações afirmativas indígenas.

Nota-se que a composição racial e de cor desse grupo de estudantes analisado é formada basicamente por estudantes pretos e pardos. De maneira similar, a V Pesquisa do FONAPRACE (2019) aponta que a maior proporção de residentes em moradia universitária está entre estudantes pretos e indígenas, o que possivelmente está ligada ao impacto da lei de nº 12.711/2012 (lei das cotas), adotada pelas universidades federais. Relacionando-se esses dados com o percentual dos/as residentes respondentes que

---

das informações prestadas pelos/as candidatos/as, o que tornou o procedimento mais criterioso, com informações mais confiáveis.

<sup>171</sup> “Apesar de a população indígena ter assegurado o direito à educação pública, não significa que o acesso seja sem entrees, pelo contrário, como por exemplo, alunos indígenas que acessam a universidade por meio da política de cotas, não disponibilizam de meios que garantam de maneira satisfatória a permanência nessa instituição de ensino. São inevitáveis as evasões, pois os entrees não são apenas de ordem econômica, uma vez que envolvem preconceitos, estigmas, discriminações, estereótipos, isto é, diversas formas de exclusão desses discentes no interior das matrizes curriculares dos cursos, das metodologias e didáticas de ensino e no relacionamento com alunos não indígenas e professores” (GLÓRIA *et al.*, 2017, n.p.).

ingressaram na universidade via cotas (88,2%), tem-se a confirmação do caráter inclusivo da política de cotas, no sentido de aumentar as possibilidades da população historicamente alijada dos bens sociais de ingressar nesse sistema de ensino.

As mudanças no perfil discente das Ifes, em seus aspectos de cor e raça, já haviam sido apontadas pelo FONAPRACE, desde 2014, quando o número de graduandos/as pretos/as e pardos/as somados ultrapassaram os brancos. Todavia, foi a partir da última pesquisa realizada em 2018 por essa entidade, quando a fase de implementação da lei de cotas já tinha sido concluída, que a diferença na participação desses segmentos atingiu uma marca expressiva com acréscimo de 7,9 pontos percentuais de estudantes pretos/as e pardos/as em comparação aos/às brancos/as. Destarte, vislumbra-se um movimento de enfrentamento ao viés elitista das instituições de ensino superior brasileiras, na perspectiva de construção de uma universidade mais inclusiva e democrática, o que representa um avanço diante da conjuntura atual de retrocessos dos direitos sociais.

Com relação ao **tipo de cotas**, constatou-se que mais da metade dos/as residentes (50,7%) ingressou pela reserva de vagas da escola pública, 29,9% pela cota de renda, 17,9% pela cota racial e 1,5% pela reserva de vagas para pessoas com deficiência. Com base nesse resultado, evidencia-se que, apesar de a maioria dos/as residentes respondentes se autodeclararem de cor preta ou parda, a opção pela forma de ingresso via cotas raciais teve peso inexpressivo. Nesse caso específico, o critério de admissão por origem de escola pública<sup>172</sup> foi o principal motor para incorporação das camadas populares na educação superior pública por intermédio do sistema de cotas.

Não obstante essa diferenciação do tipo de cotas, sabe-se que há uma interconexão entre estas, visto que o fato de um estudante ter se candidatado à vaga oriunda de escola pública, não significa dizer que ele não ingressaria pelos critérios de raça ou renda. Até porque são várias classificações que englobam essas variáveis concomitantemente, as quais são divididas em subcotas<sup>173</sup> para definir o grupo

<sup>172</sup> Cumpre lembrar que os/as candidatos/as que ingressam por via sistema de cotas, necessariamente, precisam ter procedência em escola pública, independentemente do tipo de cota.

<sup>173</sup> De acordo com o edital N° 19/2021/Prograd, o qual trata do processo seletivo para ingresso em cursos de graduação presencial da UFS via Sisu, os candidatos são divididos em oito demandas, a saber: “**12.1. L1 (renda ≤ 1,5)** - Candidatos que devem comprovar renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; **12.2. L2 (PPI, renda ≤ 1,5)** - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que devem comprovar renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; **12.3. L5 (independente da renda familiar)** - Candidatos que não necessitam comprovar renda; **12.4. L6 (PPI, independente da renda familiar)** - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que não necessitam comprovar renda; **12.5. L9 (PcD, renda ≤ 1,5)** - Candidatos com deficiência que devem comprovar renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; **12.6. L10 (PcD, PPI,**

escolhido pelo/a candidato/a. Ademais, ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública é condição *sine qua non* para ocupar as vagas da reserva de cotas, ou seja, independentemente da opção do/a candidato/a, deverá ser oriundo de escola pública.

O **estado de origem** dos/as estudantes é uma variável importante na determinação do alcance da mobilidade estudantil anunciada pelo Sisu, no qual esse sistema de seleção unificado estimularia o deslocamento dos indivíduos para estudar fora da sua região de origem, mediante a disputa de vagas no território nacional, sem a necessidade de prestar diferentes vestibulares (NOGUEIRA *et al.*, 2017). No caso particular dos/as residentes da UFS, não foi observado impacto significativo nesse sentido, pois a maioria destes/as é oriunda do estado de Sergipe<sup>174</sup> (72,4%), seguidos de outros estados da região Nordeste e estados da região Sudeste, com 19,7% e 6,6%, respectivamente. Apenas 1,3% responderam que tem como origem estados da região Sul (Gráfico 2). Assim, levando-se em conta que o PRU é um programa de moradia estudantil que tem por natureza a incorporação de estudantes oriundos de outras regiões, ou seja, de outros estados<sup>175</sup>, tem-se um quantitativo modesto desse segmento, o que permite afirmar que a propalada mobilidade geográfica estudantil como um dos objetivos almejados pelo Sisu não logrou êxito no âmbito dessa instituição.

---

**renda ≤ 1,5)** - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que devem comprovar renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; **12.7. L13 (PcD, independente da renda familiar)** - Candidatos com deficiência que não necessitam comprovar renda; **12.8. L14 (PcD, PPI, independente da renda familiar)** – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que não necessitam comprovar renda.” (UFS, 2021, n.p, grifos do autor).

<sup>174</sup> Durante a análise das respostas dos questionários identificaram-se nas respostas abertas dois beneficiários do PRU/UFS que são estrangeiros, ambos oriundos do país africano Guiné-Bissau. Essa mobilidade acadêmica internacional ocorre, por intermédio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, o qual foi criado a partir do decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, com o objetivo de “[...] formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.” (BRASIL, 2013, n.p.). De acordo com esse dispositivo, esse programa é desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação e é voltado, preferencialmente, para países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos bilaterais. Cabe frisar que, em 2019, 25,2% dos/as estudantes estrangeiros/as matriculados/as no Brasil foram provenientes do continente africano (INEP, 2019).

<sup>175</sup> Além disso, o PRU/UFS destina-se a estudantes que não residam na Grande Aracaju/SE (região constituída pelo agrupamento dos municípios de Aracaju, São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro e Barra dos Coqueiros, tendo como sede o município de Aracaju).

**Gráfico 2** - Origem dos/as residentes do PRU/UFS

**Fonte:** elaborado com base nos questionários (2021).

Quanto à **renda familiar** per capita, 65,8% situa-se na faixa de 0 a 0,5 salário mínimo, 26,3% de 0,5 a 1 salário mínimo e 7,9% de 1 a 1,5 salário mínimo, ou seja, a totalidade dos/as respondentes se insere no perfil de renda de cobertura relativo ao público prioritário do PNAES, qual seja, estudantes com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Todavia, percebe-se o viés seletivo e focalizado desse programa no sentido de abrangência no atendimento, em detrimento de uma assistência estudantil pautada em princípios de universalidade, pois a composição da faixa de renda familiar desses discentes concentra-se nas camadas mais empobrecidas (0 a 0,5 salário mínimo).

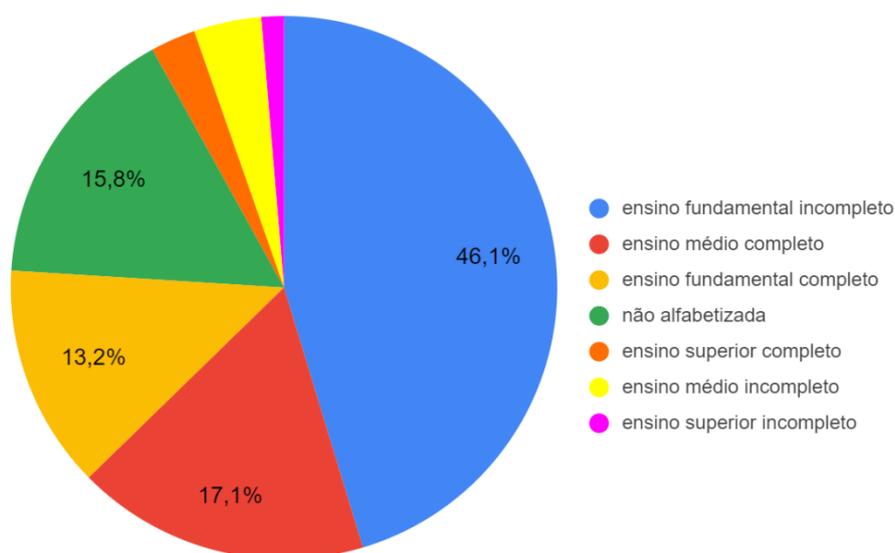
Desse modo, “Cabe questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil” (IMPERATORI, 2017, p. 299). Ao estabelecer um critério baseado na renda, restringe-se o público-alvo para acesso à assistência estudantil e, como consequência, explicita-se seu caráter seletivo e não universal, pois não é voltada para o conjunto dos/as estudantes de graduação das Ifes. Além disso, as vulnerabilidades sociais a que estes/as estão sujeitas ultrapassam a questão de cunho financeiro, podendo ser traduzidas também em situações relacionadas à violação de direitos, orientação sexual, acessibilidade, dentre outras. Por isso, a importância de se repensar a concepção e abrangência da assistência estudantil, na perspectiva de sua universalização.

Ademais, destaca-se que a forma como as ações de assistência estudantil vêm sendo operacionalizadas tem relação direta com o projeto de contrarreforma educacional em curso sob influência dos organismos multilaterais (FMI, BM) pautada na lógica produtivista e dos mínimos sociais, no bojo do ideário neoliberal. Sob esse aspecto, Nascimento (2012, p. 23) salienta:

[...] a forma como o PNAES é implementado nas IFES baseia-se na lógica dos mínimos sociais, sob o argumento de ampliação do número de usuários, porém de forma desarticulada com a qualidade dos serviços prestados. Sem contar o fato de que suas ações prevêm maiores resultados à custa de menores investimentos e a forma como a política se estrutura caminha na lógica das políticas pobres para os pobres!

O **fator escolaridade dos pais** é uma variável fundamental na análise para apreender a interface entre renda familiar e escolaridade, bem como a mobilidade intergeracional da educação. De acordo com os gráficos 3 e 4, nota-se que 17,1% das mães e 7,9% dos pais respondentes concluíram o ensino médio, bem como apenas 2,6% das mães e 2,6% dos pais possuem o ensino superior.

**Gráfico 3-** Escolaridade das mães

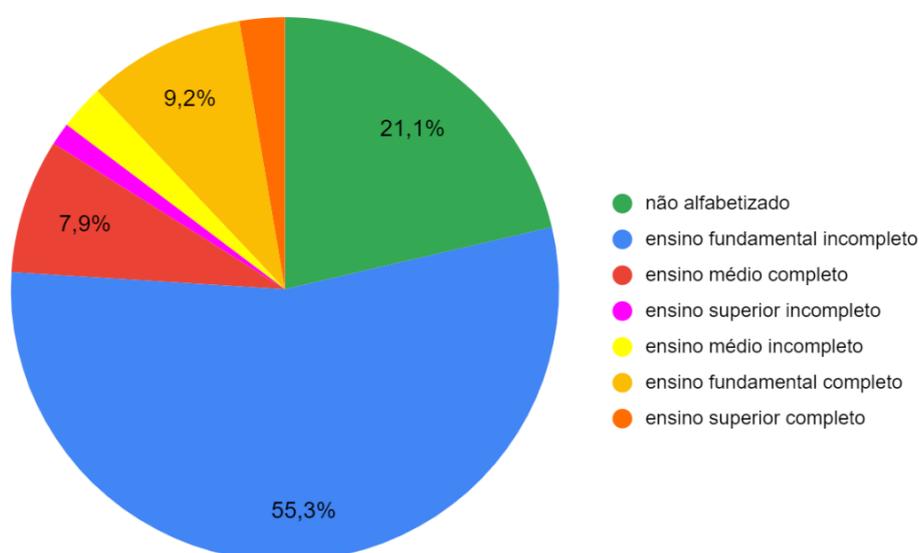


**Fonte:** elaborado com base nos questionários (2021).

O nível de escolaridade das genitoras e dos genitores concentra-se no ensino fundamental incompleto, 46,1% e 55,3%, respectivamente. Como se observa, a maioria dos pais dos/as residentes investigados (Gráfico 4), não concluíram o ensino

fundamental, o que indica uma baixa escolaridade na família de origem desses sujeitos. Associado a esse ponto com o predomínio da faixa de renda familiar mais inferior (0 a 0,5 salário mínimo) mencionada anteriormente, infere-se que há uma relação direta entre escolaridade e renda, na medida em que quanto menor for o grau de instrução de um indivíduo, menor será a sua renda, pois, nesse caso, as chances de inserção no mercado de trabalho de forma mais qualificada são mais remotas. Com base nesse pressuposto, evidencia-se a importância do papel da educação como um mecanismo de ascensão social, bem como na minimização dos efeitos das desigualdades sociais.

**Gráfico 4** – Escolaridade dos pais



**Fonte:** elaborado com base nos questionários (2021).

Por outro lado, esses dados sinalizam que o nível de escolaridade dos/as residentes é superior ao de seus pais, fator que se constitui num indicador de mobilidade intergeracional na educação. É o que mostra a V Pesquisa do FONAPRACE (2019) ao apontar que 50,8% dos/as estudantes de graduação das Ifes têm origem em famílias em que nem os pais ou quem os/as criou como tal ingressaram na universidade. Mais uma vez, destaca-se a influência da implementação do sistema de cotas nesse processo, posto que ampliou as oportunidades de acesso às Ifes das camadas mais empobrecidas, fundamentalmente nos segmentos discentes oriundos do interior do estado, uma vez que “Entre os residentes em áreas urbanas, 21,2% alcançam o ensino superior, contra apenas 4,6% dos residentes em áreas rurais. Ressalta-se que, entre esses últimos, 47,0% não haviam concluído o ensino fundamental em 2010” (VASCONCELOS, 2016, p. 127).

No tocante ao **tipo de deficiência**, da totalidade dos/as que responderam ao questionário, 97,1% afirmaram que não possuem deficiência, ao passo que 2,6% declararam que possuem. Com relação ao tipo de deficiência, foram assinaladas a deficiência mental e a física, ambas com o mesmo percentual de 33,33%. Ademais, 33,33% responderam à opção “outras”. Considerando-se essa realidade, depreende-se que é fundamental que a universidade ofereça condições de acessibilidade e permanência para esses estudantes com necessidades pedagógicas específicas. No caso da UFS, o setor responsável por essa atividade é o DAIN/UFS, o qual desenvolve orientação e apoio aos/às estudantes que possuem algum tipo de deficiência, bem como coordena as ações desenvolvidas pelo Programa Incluir<sup>176</sup> vinculado ao MEC e pelo Programa de Ações Inclusivas da UFS<sup>177</sup>. Todavia, percebe-se um possível desconhecimento dos/as residentes acerca desse serviço de apoio institucional, uma vez que 90,9% responderam que não há um setor da UFS que ofereça condições específicas (intérprete de libras, cadeiras adaptadas, material em braile, dentre outros) para estudos, enquanto que apenas 9,1% afirmaram que sim. Esse cenário aponta a necessidade de intensificação da divulgação dos serviços prestados pela DAIN/UFS para os/as discentes e demais membros da comunidade universitária, na perspectiva do acesso aos direitos estudantis.

Em linhas gerais, percebe-se que o perfil do/a residente da UFS apresenta características similares ao padrão nacional das Ifes, acompanhando as mudanças ocorridas na educação superior, nas últimas décadas, sobretudo a partir da adoção da política de cotas, cujo principal resultado configurou-se na tendência de maior participação das camadas populares nas universidades federais.

---

<sup>176</sup> “Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade [...]” (BRASIL, 2013, n.p.). No entanto, registre-se que no dia 10/08/2021, o ministro da Educação Milton Ribeiro declarou durante entrevista no programa da TV Brasil (emissora estatal) que crianças com deficiência atrapalham a sala de aula regular, o que denominou de inclusivismo. Assim, num país onde a política de inclusão se quer foi totalmente aplicada, o ministro fala em segregação de pessoas com deficiência. Ademais, declarou que a universidade deveria ser “para poucos” para que esta fosse útil à sociedade, o que desvela o projeto político-ideológico do governo atual, a respeito do acesso das camadas oriundas da classe trabalhadora ao ensino superior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>. Acesso em: 11 nov. 2021.

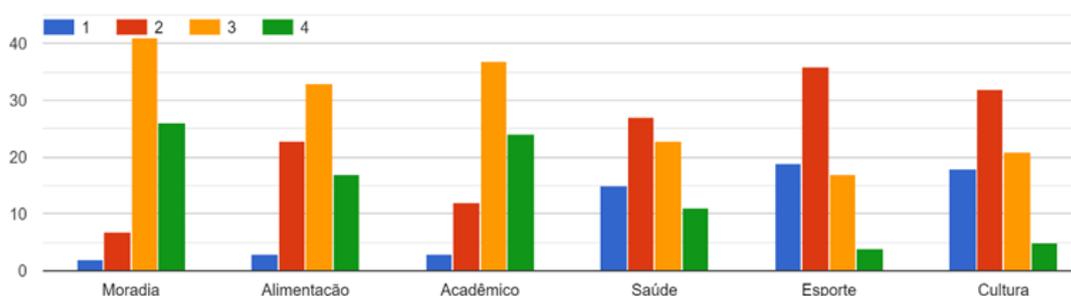
<sup>177</sup> A Resolução nº 06/2014/Conep instituiu o Programa de Ações Inclusivas na UFS, cuja finalidade consiste em “[...] orientar e prestar apoio acadêmico e pedagógico aos estudantes com necessidades especiais matriculados na Universidade Federal de Sergipe [...]” (UFS, 2014, p.1).

### 3.2 O PRU: notas sobre as possibilidades e limites da permanência estudantil

Nesse item apresentam-se as discussões e resultados referentes a visão dos/as residentes acerca das possibilidades e limites do PRU/UFS na permanência destes/as no contexto universitário. Para tanto, como já informado anteriormente, tiveram-se por base os 76 questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados via on-line (Formulário Google), durante o período de 12 a 29 de junho de 2021.

O gráfico 5 ilustra a relação entre PRU e o atendimento de necessidades estudantis, em particular, em seus aspectos de moradia, alimentação, acadêmico, saúde, esporte e cultura. Como referência, utilizou-se uma escala de 0 a 4 (sendo 1 - muito insatisfeito; 2 - insatisfeito; 3 - satisfeito e 4 - muito satisfeito) para que os/as residentes avaliassem o nível de satisfação em cada uma destas linhas de ação.

**Gráfico 5 - PRU/UFS x atendimento de necessidades estudantis**



**Fonte:** Formulário Google (2021).

Os resultados apontam que as demandas de moradia e acadêmica são as mais bem avaliadas pelos/as respondentes, enquanto que saúde, esporte e cultura tiveram avaliação negativa pela maioria. No que concerne à **alimentação**, verificou-se que prevalece uma pontuação satisfatória, todavia há também um registro expressivo de insatisfação quanto ao atendimento dessa necessidade. Se levarmos em consideração que há uma correlação positiva entre desempenho educacional e segurança alimentar, esse resultado da alimentação avaliada de forma negativa pode se constituir em fator de risco para consecução de um dos objetivos do PNAES, a saber: melhoria do desempenho acadêmico.

De acordo com a literatura internacional, alguns estudos revelaram que crianças que se desenvolviam em ambientes com insegurança alimentar obtiveram desempenho inferior na leitura em comparação às crianças de lares considerados com segurança alimentar (WROBLEVSKI; NASCIMENTO; CUNHA, 2020). Ademais, “[...] pode-se afirmar que a alimentação representa relação com a educação, independentemente do nível de ensino ao qual o estudante está vinculado [...]” (MUSSIO, 2015, p. 76). Portanto, quando não são oferecidas condições suficientes que possibilitem aos/às residentes suprir suas refeições diárias necessárias ao desenvolvimento físico, mental e cognitivo, dificulta-se a garantia de um acesso nutricional adequado e de qualidade.

Destarte, fica evidente a relevância das ações de alimentação no âmbito da educação superior, na perspectiva de contribuir para um maior rendimento acadêmico, conforme aponta Mussio (2015, p. 28):

Neste sentido, a implementação de políticas públicas de alimentação no espaço escolar, neste caso, na educação superior, é percebida como um caminho coerente no sentido de diminuir a repetência e a evasão decorrentes da vulnerabilidade socioeconômica, além de possibilitar o acesso à alimentação a uma população que pode estar à mercê desta alimentação.

Esse resultado preliminar relacionado às necessidades estudantis na qual se sobressai as áreas de alimentação e moradia é reflexo das ações de assistência estudantil que vêm sendo priorizadas pela gestão da UFS, nas quais temos como exemplo: a oferta de programas voltadas para os eixos de moradia (tendo o PRU como “carro chefe), alimentação (isenção RESUN, auxílio alimentação), em detrimento de outras áreas não menos importantes, como é o caso de saúde, cultura e esporte. Vale ressaltar que esse padrão no formato do PRU que atende de maneira parcial as demandas estudantis se aplica ao conjunto das Ifes brasileiras, conforme expressa Nascimento (2012, p. 23-24):

[...] quanto aos Programas de Moradia Estudantil, alvo de nossas investigações, os estudantes usuários não têm suas necessidades atendidas de forma ampliada: o tripé bolsa, alimentação e moradia, ainda é o motor destes programas, não priorizando as ações de lazer, saúde, acesso à informática etc. em grande parte das universidades brasileiras – questão que tem haver com a apropriação que o discurso neoliberal faz da concepção de necessidades básicas, e termina por direcionar a política sob critérios rígidos de seletividade, à luz de argumentos como o da insuficiência de recursos do Estado.

No que concerne ao **atendimento de saúde**, por meio da inserção dos/as residentes no PRU, 80,3% afirmaram que nenhuma demanda de saúde foi atendida; (17,1%) mental; (2,6%) odontológica; (2,6%) especialidade médica; (2,6%) clínica geral; (2,6%) nutricional; (1,3%) farmacêutica; (1,3%) urgência médica. A partir desse panorama, é possível concluir que o serviço de saúde oferecido pela UFS aos/as residentes se constitui, majoritariamente, na área de saúde mental, o qual materializa-se por meio do acompanhamento psicológico realizado pelo Serviço de Psicologia Aplicada da PROEST (SPAÉ)<sup>178</sup>. Embora previsto no PNAES (2010) para compor o conjunto de áreas a serem desenvolvidas nas ações de assistência estudantil das Ifes, o eixo de atenção à saúde ainda não é operacionalizado nesta universidade de forma mais específica<sup>179</sup>. Na prática, o que se tem é a oferta desse serviço no âmbito restrito à saúde mental mediante atendimento psicológico para os/as discentes. Ainda que as demandas de ordem psicológica sejam recorrentes no ambiente universitário<sup>180</sup>, partimos da premissa de que esta não deve ser a única a ser atendida, visto que as necessidades estudantis no campo da saúde envolvem também o aspecto físico, conforme sinaliza um/a residente: “Precisamos de serviço de saúde também. Para saúde psicológica e física” (Respondente 25). Por isso, torna-se fundamental a promoção de ações voltadas à assistência nutricional, médica, odontológica, numa perspectiva de ampliação do acesso e da abrangência das ações de assistência estudantil no âmbito institucional.

Com base nessa discussão, quando questionados/as se a vivência no PRU provocou prejuízos para sua saúde (física ou mental), a maioria (59,2%) respondeu negativamente. Já entre os/as que responderam positivamente, 26,3% apontaram como motivo o relacionamento conflituoso com moradores da residência, 15,8% infraestrutura

---

<sup>178</sup> A esse respeito, cabe ressaltar que esse serviço é voltado para o atendimento psicológico dos/as estudantes de graduação da UFS de maneira geral. Dessa forma, não é raro os/as residentes encontrarem dificuldades para conseguir vagas dada a crescente procura por esse serviço, o que pode levar ao agravamento do quadro da saúde mental destes. Se levarmos em conta o total de alunos/as matriculados/as nos campi São Cristóvão e Aracaju (20.145) e a quantidade de psicólogos (as) vinculados/as ao SPAÉ (seis), evidenciamos que há uma relação desproporcional entre o número desses profissionais e o universo do corpo discente.

<sup>179</sup> Com a inclusão no Plano de Ação da Política de Assuntos Estudantis (2021-2025) da proposta de assistência à saúde discente caracterizada pelo atendimento eletivo ambulatorial nas áreas de medicina, odontologia, enfermagem, nutrição, fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia para os discentes da UFS, há uma perspectiva que esse cenário possa mudar. Contudo, vale ressaltar que, no aludido documento, não está expresso de que forma essas ações serão operacionalizadas (se através de parcerias externas ou mediante encaminhamento ao Hospital Universitário) e quais as estratégias serão criadas para atender a demanda do corpo discente da universidade, dada a complexidade e a dimensão dessa área.

<sup>180</sup> A V Pesquisa do FONAPRACE (2018) revelou que 32,4% dos estudantes das Ifes estiveram ou estão em atendimento psicológico: 13,7% procuraram atendimento psicológico há mais de um ano, 9% buscaram atendimento no último ano, e 9,7% declararam estar fazendo acompanhamento psicológico.

precária da casa e 13,2% outros. Desse modo, percebe-se que a questão da convivência aparece como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos/as residentes, conforme veremos posteriormente, a qual pode causar impactos negativos na saúde destes/as.

Cabe frisar que a relevância do tema saúde já havia sido sinalizada pelo FONAPRACE (2010) em documento para subsidiar a Andifes na elaboração do planejamento estratégico, ao destacar a necessidade de implantação e ampliação das políticas de promoção e assistência integral à saúde dos estudantes. Neste sentido, propôs, em caráter emergencial e prioritário, a inclusão de programas de prevenção e redução de danos ao uso indevido de álcool e outras drogas, no sentido de proporcionar qualidade vida e saúde integral aos estudantes das Ifes (FONAPRACE, 2012). No âmbito da UFS, não se tem conhecimento de iniciativas voltadas para a implementação dessa proposta nas ações de assistência estudantil implementadas.

Outro ponto que reforça a fragilidade na operacionalização dessa linha de ação foi verificado na questão que trata da forma que os/as residentes conseguem ser atendidos/as, quando há **necessidade de atendimento médico**, uma vez que 96,1% declararam recebê-lo por meio da rede pública de saúde; 1,3% de serviços de saúde oferecidos pela UFS; e 1,3% da rede particular com ajuda financeira de parentes ou amigos. Como se observa, um percentual mínimo dos respondentes revela ter recebido apoio institucional para acessar esse tipo de atendimento.

Na contramão dessa realidade, experiências de universidades públicas estaduais e federais nacionais mostram que é possível desenvolver atividades que incluam outros mecanismos de atenção à saúde para além do enfrentamento às dificuldades emocionais dos estudantes, seja em articulação com outras pró-reitorias ou via interface com a rede intersetorial. Em pesquisa realizada acerca das ações de assistência estudantil implementadas por onze universidades públicas, Assis *et al.* (2013), identificou que desse total de instituições, cinco dispõem de serviços de atendimento odontológico.

Nesse sentido, merece destaque a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a qual possui uma divisão de saúde que funciona como um ambulatório de atuação na área médica, odontológica, nutricional, além da prestação de serviços de fisioterapia e enfermagem. Já na Universidade Federal de Lavras (UFLA) são disponibilizados serviços de consultas médicas, odontológicas e nutricionais aos/às discentes por meio da Coordenadoria de Saúde da citada instituição. Conforme assinalado anteriormente, os/as residentes da UFS tinham direito ao atendimento médico-odontológico, no HU, onde

realizavam-se exames periódicos e procedimentos odontológicos<sup>181</sup>, mediante encaminhamento efetuado pelo setor de Divisão de Assistência ao Servidor (DIASE)<sup>182</sup>, o qual esteve vinculado à estrutura organizacional da PROEST até 2004.

Nessa direção, considerando que o/a estudante deve ser atendido em suas múltiplas necessidades, é fundamental que as universidades se alinhem com a concepção ampliada de saúde estabelecida pelo SUS, incorporando não só o aspecto mental, mas também o físico e o social, na perspectiva de atender o indivíduo em sua totalidade.

Quanto às áreas de **cultura e esporte**, o Gráfico 5 ilustrado anteriormente representa o baixo nível de satisfação atribuído pelos residentes, o qual converge com as respostas destes a respeito da contribuição do PRU na participação em algum evento cultural ou esportivo dentro ou fora da UFS, 68,4% responderam que o PRU não contribuiu nesse sentido, contra 31,6% que responderam sim. Esses dados indicam que as iniciativas nas ações de Cultura e Esporte ainda são incipientes e precisam ser mais exploradas, pois são espaços que, além de contribuir para o desenvolvimento de potencialidades, promovem uma melhoria na qualidade de vida dos/às estudantes. Ademais, os auxílios cultura e esporte foram considerados insuficientes, no que se refere ao atendimento das necessidades estudantis, tanto por contemplar um número limitado de estudantes<sup>183</sup> quanto por se constituírem numa modalidade que tem o formato de auxílio pecuniário, o que só reforça a predominância da lógica da “bolsificação” nessa instituição.

Considerando a centralidade dos eixos esporte e cultura nas ações de assistência estudantil, enfatiza-se que o FONAPRACE os incluiu também na agenda de temas relevantes, ao recomendar às Ifes a “Consolidação e implantação do Esporte Universitário, do Lazer e da Cultura integrados às ações de promoção de saúde [...]” (FONAPRACE, 2012, p. 72).

---

<sup>181</sup> Ressalta-se que não foram encontrados registros de quando esses serviços deixaram de ser ofertados pela instituição.

<sup>182</sup> De acordo com Melo (2013), essa unidade, quando estava vinculada à Proest, prestava um atendimento de saúde prioritário para os/as estudantes beneficiados/as com os auxílios/bolsas da assistência estudantil em relação aos/às demais alunos/as da instituição. Em 2004, já sob a responsabilidade da Gerência de Recursos Humanos (GRH), a DIASE passou a ter como centralidade o atendimento ao/à servidor/a, enquanto que os/as discentes ficaram recebendo atendimento esporádico, de forma não obrigatória. Em geral, as demandas de saúde mais urgentes trazidas por estes eram encaminhadas para uma unidade de saúde mais próxima da região ou para o HU/UFS. Neste sentido, observa-se que houve um retrocesso na prestação desse tipo de serviço de saúde voltado para o segmento estudantil, o qual passou a ser reduzido até chegar ao ponto de suspensão do atendimento nos dias atuais.

<sup>183</sup> De acordo com dados obtidos no sistema Sigaa, em julho de 2021, o número total de beneficiados nos auxílios Cultura e Esporte de todos os campi corresponde a 12 e 20, respectivamente.

Quanto às **condições de estrutura física do núcleo residencial universitário** onde moram, 56,6% consideram boas; 34,2% razoáveis; 9,2% péssimas. Com relação à **quantidade de pessoas que dividem o quarto**, 80,3% afirmaram dividir com uma pessoa; 7,9% com duas pessoas; 6,6% com nenhuma pessoa; 2,6% acima de quatro pessoas; 1,3% com quatro pessoas; 1,3% três pessoas. Nota-se que a maioria compartilha o quarto com uma única pessoa, bem como sinalizou satisfação com as condições de moradia, fatores positivos que devem ser considerados, face à importância de uma residência com infraestrutura adequada para propiciar melhores condições de estudos e de convivência. Sob esse primeiro aspecto, verificou-se que 48,7% responderam que as condições de estudos oferecidas pela residência são boas, enquanto 7,9% afirmaram que são ruins, o que corrobora com o pressuposto de que uma moradia bem estruturada guarda relação com condições mais adequadas de estudo. Tavares *et al.* (2018), em sua pesquisa sobre residências universitárias baseada em estudos internacionais, revela a influência do ambiente e do alojamento no nível de satisfação dos/as estudantes.

Por outro lado, percebe-se que, a depender da realidade e do contexto específico de cada universidade, as condições do ambiente físico das moradias estudantis podem ser insatisfatórias. A partir da experiência de 2 universidades públicas da Bahia, Garrido (2014) revelou que das 8 moradias investigadas, 4 funcionam em imóveis residenciais, fora das dependências dos campi, as quais apresentavam condições de habitação inadequadas, tanto nos aspectos de conservação dos imóveis quanto no mobiliário. A referida autora ressalta que como essas instalações não foram construídas para tal finalidade, suas características arquitetônicas não contribuíram para atender de forma satisfatória as necessidades estudantis. No contexto do PRU/UFS, há também registro de insatisfação dos/as residentes quanto à estrutura física das casas alugadas, bem como da inviabilidade de se conseguir um imóvel em melhores condições dado seu alto custo:

A grande maioria das casas disponíveis perto da universidade possuem dois quartos, o que é desconfortável pois ficam três pessoas por quarto, e os pertences precisam ser distribuídos pela casa. As casas com três quartos são muito caras ou são longes; neste último caso não é confortável, pois além de precisar de dinheiro a mais para se manter, o auxílio transporte, quando a pessoa consegue, não é suficiente. (Respondente 34).

Esse ponto abordado abre espaço para a reflexão sobre a possibilidade de criação de casas estudantis no interior da própria universidade<sup>184</sup>, o que permitiria construir instalações padronizadas apropriadas para acomodar os/as alunas com quantidade de cômodos necessários para garantir o conforto e boas condições de habitabilidade. Para tanto, é necessário um aprofundamento da discussão, a partir de estudos, bem como consulta aos usuários/as desse serviço para avaliar se essa proposta seria uma alternativa mais vantajosa para garantir uma permanência estudantil qualificada. Vale ressaltar que esse modelo de moradia estudantil é defendido pelo FONAPRACE (2019, p. 65), dado o percentual significativo de estudantes das IFES (6,4%) que seriam potenciais residentes desse programa:

[...] existe um grande déficit de moradia estudantil nas IFES, o que nos permite concluir que a política de investimento em construção de unidades habitacionais para os estudantes de mais baixa renda seria uma forma de contribuir para a permanência estudantil e a melhoria da qualidade da vida acadêmica nas universidades públicas brasileiras.

No quesito **convivência**, identificou-se que, no geral, há um bom relacionamento entre os/as residentes (82,9%). Apenas, 7,9% declararam que há constantes conflitos interpessoais e 9,2% que não há diálogos para se resolver os conflitos interpessoais. A princípio, esses dados indicam que as situações relacionadas aos problemas de convivência no âmbito do PRU/UFS se apresentam de forma pontual. Entretanto, ao serem questionados se já pensaram em sair do referido programa, os relatos dos/as que informaram sim (39,5%) se contrapõem aos dados anteriores, uma vez que determinados/as respondentes sinalizaram que o ambiente dificulta os estudos, há ausência de diálogo para a resolução de conflitos e que as regras da casa contrariam as regras da UFS<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup>A UFS não possui residências universitárias no interior do campus como ocorre em outras universidades do país, a exemplo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dentre outras. No modelo de moradia adotado pela UFS, os/as estudantes são responsáveis pela procura dos imóveis para locação (geralmente, nas proximidades do campus), bem como pelo contrato de aluguel.

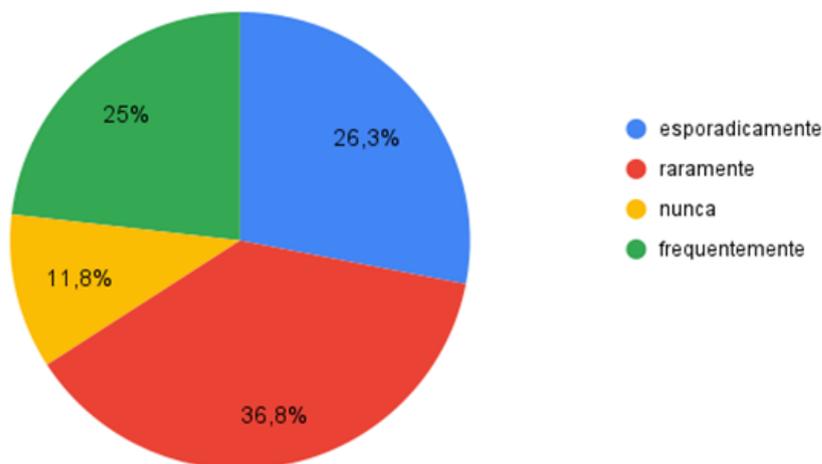
<sup>185</sup>A contradição entre as respostas dessas duas questões pode estar relacionada ao fato de a primeira pergunta sobre convivência ser fechada e mais genérica, enquanto que o motivo da saída do PRU se constitui numa questão aberta e direta, o que possibilitou aos/as residentes que responderam positivamente manifestarem relatos concretos de suas experiências de forma mais específica, bem como ter mais liberdade de expressarem suas opiniões a respeito desse quesito, trazendo à tona os conflitos interpessoais presentes na residência.

Como se observa, os conflitos interpessoais são comuns nas residências universitárias e, via de regra, são os principais motivos que levam os/as estudantes a cogitarem desistir desse programa, o que aponta para a necessidade de incrementar ações de caráter mais pedagógico, por meio da realização de eventos que promovam discussões de temas transversais que abordem a coletividade, diversidade, relações interpessoais, dentre outros. Esse relato de um/a residente, no qual justifica porque já pensou em sair do PRU corrobora essa afirmação: “Pelo fato do programa tender a ser desgastante principalmente mentalmente por conta dos conflitos recorrentes”. (Respondente 23). Ressalta-se que as dificuldades na convivência são típicas nesse tipo de programa por se tratar de um ambiente coletivo que reúne no mesmo espaço vários indivíduos com trajetórias de vida, culturas, valores, crenças e comportamentos distintos.

Apesar desse panorama, houve um percentual maior de estudantes (60,5%) que respondeu nunca ter pensado em sair da residência. Nesse sentido, infere-se que na avaliação desses/as residentes, os benefícios do PRU para a permanência na universidade superam as dificuldades enfrentadas na vivência do aludido programa. A esse respeito, Medeiros (2019, p. 2), ao estudar as moradias estudantis das universidades públicas baianas, assinala que:

Mesmo diante da escassa produção científica relativa às moradias universitárias brasileiras, os estudos realizados por Capovilla e Santos (2001) na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e por Fior e Mercuri (2003), em uma Universidade paulista, convergiram para o mesmo resultado em comum apontado em diversos estudos e pesquisas realizados nos Estados Unidos: o de que, dentre as diversas atividades extramuros, a experiência de conviver, temporariamente, em uma moradia universitária - espaço essencialmente plural em diversos aspectos - por si só contribui para mudanças nas visões das perspectivas pessoais dos discentes beneficiados como também impacta, sobretudo e diretamente, na construção, estruturação e concretização da cidadania dos mesmos.

Um ponto indicativo das dificuldades no convívio nos núcleos residenciais refere-se à questão da **frequência em que são desenvolvidas atividades em grupo**, no qual se tem uma visão aproximada sobre a interação entre os/as residentes. Conforme demonstra o Gráfico 6, constatou-se que a maioria realiza atividades em grupo (estudos, alimentação, lazer) com uma baixa frequência, pois a soma dos que apontaram nunca (11,8%), esporadicamente (26,3%) e raramente (36,8%) corresponde a 74,9%.

**Gráfico 6** - Desenvolvimento de atividades em grupo nas residências

**Fonte:** elaborado com base nos questionários (2021).

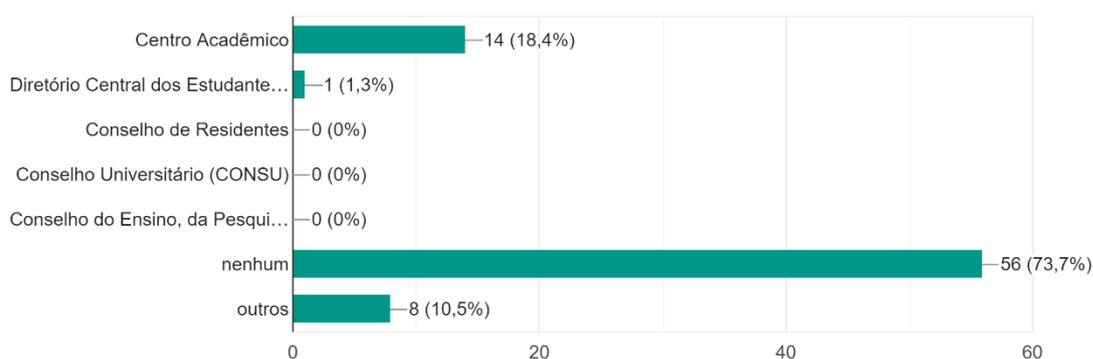
Além da questão da convivência já sinalizada, esse resultado nos leva a buscar explicações de ordem estrutural para entendermos essa contradição entre o predomínio de práticas de cunho individual dentro de um programa de caráter coletivo. Na sociedade capitalista, primordialmente na sua fase neoliberal, um dos seus pilares ideológicos está ligado ao culto ao individualismo em detrimento da coletividade. Diariamente, somos imbuídos de discursos, propagandas, meios de comunicação, dentre outros mecanismos que disseminam essa lógica, o que contribui para o esvaziamento do interesse coletivo em várias esferas da vida social. Consequentemente, a participação em atividades coletivas vem perdendo cada vez mais espaço no cotidiano e é dentro desse contexto que o PRU se insere.

Por outro lado, a maioria dos/as residentes (89,5%) registrou que as **decisões no núcleo residencial** são tomadas de modo consensuado, por meio de reuniões, contra 3,9% que declararam ocorrer de forma impositiva, sem ouvir a opinião do coletivo dos/as residentes. Ao cruzar esses dados com as dificuldades de relacionamento relatadas anteriormente, tem-se um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que há conflitos interpessoais no cotidiano da residência, coexiste a prática do diálogo que permitem tomar decisões pela via democrática, conforme relato de um/uma residente. Essa situação pode estar relacionada com os dispositivos regulatórios do regimento do programa, no qual constam os direitos e deveres dos/as residentes, bem como as possíveis penalidades a que estão sujeitos/as em caso de infração e/ou descumprimento

do referido regramento, aplicadas pela CODAE/UFS. Neste sentido, é possível que o receio de ser desligado/a do PRU mobilize esses estudantes a optarem por formas mais democráticas nas decisões coletivas dos núcleos residenciais.

Ao analisar a **participação dos/as residentes nos espaços de representação estudantil da UFS**, conforme o gráfico 7, identificou-se uma baixa adesão destes: (73,7%) afirmaram não estar inserido em nenhum destes espaços, enquanto 30,2% assinalaram que participam de alguma instância política. O tipo de organização estudantil mais apontada correspondeu ao Centro Acadêmico, porém representou apenas 18,4% do público respondente, seguida do Diretório Central dos Estudantes (DCE) com 1,3%, além da opção “outros” que obteve pontuação de 10,5%.

**Gráfico 7 - Participação nos espaços de representação estudantil**



**Fonte:** Formulário Google (2021).

Essa realidade é reflexo do cenário nacional em relação ao engajamento popular nas diversas instâncias de participação coletiva da sociedade, no qual se assiste a um apassivamento da classe trabalhadora<sup>186</sup> diante da necessidade de mobilização para reivindicar e lutar por direitos, através da inserção nesses espaços de caráter político e combativo. Antunes (2011) apresenta elementos que contribuem para o debate acerca dos fatores que provocaram essa desmobilização política da sociedade brasileira, desde

<sup>186</sup> Essa expressão foi utilizada por Iasi (2012) para caracterizar o comportamento político da classe trabalhadora, na virada do século XX, frente ao desmonte no campo dos direitos provocados pelo ajuste neoliberal. “A mesma classe trabalhadora que entre o final da década de 1970 e boa parte dos anos 1990 equilibrou a correlação de forças e impôs patamares de resistência à acumulação de capitais, garantiu direitos e os inscreveu na ordem constitucional consagrada em 1988, parece assistir passiva ao desmonte dessas garantias e direitos, emprestando, ainda que de forma não ativa, seu respaldo à atual forma de acumulação que se implantou no início do século XXI. A mesma classe que resistiu ao desmonte do Estado e das políticas públicas alia-se aos seus antigos adversários para desarmar a classe trabalhadora diante da disputa do fundo público agora colocado a serviço da acumulação privada, em nome de um mito revivido: o desenvolvimento” (IASI, 2012, p. 286-287).

o final dos anos 1980, os quais estão relacionados com o novo reordenamento mundial do capitalismo contemporâneo, notadamente com a emergência da reestruturação produtiva e do neoliberalismo em escala global. Neste sentido, o citado autor chama atenção das implicações negativas resultantes dessa nova fase do capitalismo para os organismos de representação da classe trabalhadora, em especial, ao sindicalismo brasileiro. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como a flexibilização, a terceirização e a desregulamentação que se desdobraram na precarização das relações trabalhistas golpearam o movimento sindical que, gradativamente, foi se fragilizando e perdendo espaço na disputa de correlação de forças, fundamentalmente com a ofensiva do capital no contexto da crise estrutural, a partir dos anos 1970.

Se esse resultado for associado aos dados obtidos com a V Pesquisa do FONAPRACE (2018), na qual revelou-se que a participação política estudantil está relacionada a maiores índices de conclusão e menores de evasão, soma-se mais um elemento negativo para compor esse quadro de desmobilização encontrado no PRU/UFS. Em outras palavras, essa citada pesquisa mostra que estudantes envolvidos/as em espaços de atuação política tendem a apresentar um desempenho acadêmico satisfatório, contrapondo-se à narrativa do senso comum que associa movimento estudantil ao descomprometimento com a conclusão do curso de graduação. Com base nesse pressuposto, é possível afirmar que um maior envolvimento dos/as residentes nos espaços de representação estudantil pode contribuir para melhoria dos indicadores acadêmicos dessa universidade. Nesta perspectiva, torna-se fundamental o desenvolvimento de ações voltadas para o fomento da participação do corpo discente nas diversas instâncias deliberativas do ambiente universitário, na perspectiva de uma formação de qualidade.

Para conhecer que medida **a vivência dos estudantes na residência contribuiu para o alcance dos objetivos definidos na resolução do PRU**, foram obtidos os seguintes resultados: 82,9% responderam que contribuíram para um amadurecimento pessoal e/ou profissional; 59,2% para melhoria da qualidade de vida, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico; 53,9% para o fortalecimento do espírito cooperativo e solidário, bem como a compreensão dos direitos e deveres no ambiente universitário; 39,5% para proporcionar o desenvolvimento das potencialidades no tocante à vida acadêmica em seus aspectos sócio-político e cultural; 36,8% para oferecer condições de moradia em ambiente que se assemelhe ao familiar, conferindo-lhe melhores condições de estudo; 14,5% outros. Observa-se que a questão da vivência

na residência como uma extensão da família<sup>187</sup> foi o menos pontuado, o que se pode inferir que a incidência de conflitos interpessoais e dificuldades de convivência impactam negativamente no fortalecimento de laços afetivos e de reconhecimento da residência como um espaço de acolhimento/partilha, como relata um/uma respondente:

Durante um momento onde a residência passava por um momento de conflitos constantes, cogitei a possibilidade de solicitar transferência para o auxílio moradia, contudo, não efetuei a solicitação devido o receio de não conseguir arcar com todas as despesas somente com o auxílio moradia (Respondente 8).

Contudo, a intervenção dos/as profissionais da PROEST/UFS, de acordo com o/a respondente foi fundamental para (re)significar as relações de convivência entre os/as residentes o “[...] que acabou resultando em melhora da convivência no núcleo residencial” (Respondente 8).

No geral, há um número expressivo de respostas que consideram que a experiência nas residências universitárias proporciona um amadurecimento pessoal e profissional, fator que pode ser constatado na seguinte declaração de um/a residente: “Um programa que proporciona segurança e desenvolvimento pessoal e acadêmico, é claro a possibilidade de os discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica se formar” (Respondente 18). A questão do fortalecimento da dimensão coletiva e da melhoria no desempenho acadêmico aparecem com menor expressão, mas com elevada incidência. Esse quadro sinaliza que a proposta do programa vem sendo cumprida de forma razoavelmente satisfatória em seu aspecto de formação (pessoal e profissional), haja vista o papel relevante das ações de assistência estudantil no processo educativo e formativo no ambiente universitário. Contudo, precisa-se avançar na dimensão sócio-política e cultural, como também no estreitamento das relações interpessoais, no intuito de ampliar sua abrangência no atendimento das demandas estudantis e contribuir para uma vivência mais positiva nesse programa.

Em relação ao nível de **contribuição que a inserção no PRU provocou para a melhoria no desempenho acadêmico**, verificou-se que 53,9% consideraram muito satisfatório; 42,1% satisfatório; 2,6% insatisfatório e 1,3% indiferente, ou seja, a maioria dos/as residentes pesquisados/as (96%) identificam uma relação positiva entre

---

<sup>187</sup> Parte-se aqui da concepção de família em seus diversos modelos de organização e configuração, no bojo das transformações da sociedade ocorridas nas últimas décadas, rompendo com o pensamento único e a visão tradicional de familiar nuclear.

sua inserção no programa e rendimento acadêmico, fator que é fundamental, visto que uma das principais ações de assistência estudantil previstas no PNAES constitui no alcance do êxito acadêmico. Soma-se a esses dados, o percentual significativo (50%) de respondentes que afirmaram que a vivência no PRU não provocou prejuízos para a vida acadêmica. Dentre os/as que declararam o contrário, 28,9% atribuíram à convivência conflituosa entre os/as moradores da residência, 21,1% às condições de estudo inadequadas, 10,5% à dificuldade em conciliar os estudos com as tarefas domésticas e 13,2% “outros”, como já visto anteriormente.

Cumprir registrar que o acompanhamento acadêmico dos/as estudantes beneficiários/as dos auxílios da assistência estudantil faz parte do rol de ações desenvolvidas pela PROEST, por meio da equipe de Técnicos/as em Assuntos Educacionais (TAE's) ou pedagogos/as, na perspectiva de prestar apoio e orientação quanto às dificuldades acadêmicas apresentadas pelos/as discentes<sup>188</sup>. Todavia, observa-se que há um predomínio da linha de condicionalidades em detrimento de um trabalho mais preventivo, na medida em que o objetivo dessa atividade está baseado no cumprimento da lógica burocrática e produtivista presente nos regimentos acadêmicos institucionais, bem como nos órgãos centrais do governo federal, a exemplo do MEC<sup>189</sup>. De um modo geral, esse acompanhamento se dá pela análise do histórico escolar dos/as estudantes para verificação da situação acadêmica destes no quesito aprovação nas disciplinas, conclusão da graduação no prazo médio estabelecido pelo projeto

---

<sup>188</sup> Nesse sentido, cabe frisar a contribuição acadêmica que envolve os próprios alunos, mediante a inserção destes na bolsa Apoio Pedagógico, cuja coordenação é de responsabilidade da PROGRAD. Essa bolsa destina-se “[...] a estudantes selecionados através de avaliação socioeconômica para a participação em atividades acadêmicas complementares, dando ou recebendo apoio em disciplinas ou temas relacionados com sua área de graduação. O estudante bolsista deverá desenvolver a cooperação discente, podendo oferecer apoio didático a colegas em uma disciplina que já tenha cursado e obtido um bom rendimento, ou receber apoio didático de colegas em uma disciplina que estejam cursando. No caso das licenciaturas, o bolsista pode oferecer apoio a estudantes da educação básica.” (UFS, 2021, p. 58).

<sup>189</sup> Recentemente, o MEC emitiu o Ofício-Circular nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC direcionado aos reitores das universidades federais com uma série de orientações de caráter mais restritivo para acesso e permanência nas ações da assistência estudantil, cujo conteúdo encontra respaldo na égide neoliberal baseada no binômio otimização e eficiência da gestão. Do ponto de vista acadêmico, destacam-se as seguintes medidas recomendadas: “[...] estabelecer limite de permanência do estudante no programa em conformidade com tempo de duração do curso registrado no cadastro de cursos do e-MEC, acrescido de 2 semestres, e adotar, para fins do início da contagem desse tempo, a data da 1ª matrícula do estudante na instituição de ensino; [...] estabelecer, como condição para manutenção dos benefícios de assistência estudantil no âmbito do programa, a obrigatoriedade de o estudante possuir frequência acadêmica mínima mensal em 75% das aulas e coeficiente de rendimento acadêmico semestral não inferior a 50% das disciplinas ressalvada regulamentação em contrário da instituição de ensino superior dispondo sobre frequência e rendimento acadêmico; [...]” (BRASIL, 2019, p. 4). Neste sentido, o que está em jogo é a manutenção dos/as estudantes nos programas e auxílios, dada a intensificação das contrapartidas exigidas como forma de atender as diretrizes neoliberais que vêm orientando as propostas do governo federal para a educação superior, no contexto de contingenciamento dos recursos destinados às políticas sociais.

pedagógico do curso, dentre outros critérios, conforme previsto na resolução que dispõe sobre os referidos auxílios<sup>190</sup>. Neste sentido, os desempenhos acadêmicos considerados irregulares podem implicar o cancelamento dos auxílios<sup>191</sup>, o que compromete a permanência estudantil e suscita a reflexão acerca da concepção de assistência estudantil enquanto direito.

Ainda sobre o quesito acadêmico, na questão aplicada que trata da **frequência de reprovação nas disciplinas do curso de graduação**, após a entrada no PRU, obtiveram-se as seguintes respostas: nunca (59,2%); raramente (31,6%); frequentemente (7,9%); muito frequentemente (1,3%). Esses percentuais se aproximam com a proposta do PRU/UFS em cumprir a sua função acadêmica, uma vez que se identifica um baixo índice de reprovação após o ingresso no referido programa. Todavia, é imprudente generalizar esse resultado, em virtude da ausência de indicadores acadêmicos institucionais de discentes que acessam a assistência estudantil para fundamentar a realização desse tipo de mensuração de dados<sup>192</sup>. De maneira objetiva, o que se tem disponível é a produção de índices acadêmicos dos/as estudantes de uma forma geral, a partir da publicação dos “Anuários Estatísticos da UFS”, tais como: taxa de sucesso, aprovação, trancamento e reprovação por departamento, dentre outros. Contudo, a análise desses indicadores de forma isolada não contempla o objeto de estudo da presente pesquisa.

Cumprir registrar que foi publicado por essa instituição o documento “Radar nº4 (2019) - UFS: desempenho acadêmico, cotas e condições socioeconômicas”<sup>193</sup> sobre o desempenho de alunos/as cotistas e não-cotistas, o qual apresenta evidências empíricas de que estudantes que ingressaram nesta instituição por meio de cotas não possuem

---

<sup>190</sup> Para mais informações acerca dos critérios acadêmicos exigidos, consultar Resolução N° 08/2016/CONSU/UFS.

<sup>191</sup> Vale lembrar que, em situações excepcionais, a partir de análise e avaliação da equipe técnica da DIPAI/UFS composta por assistentes sociais, psicólogos(as) e TAES, há possibilidade dos/as discentes considerados/as em situação de irregularidade acadêmica continuarem vinculados aos seus auxílios por um tempo mais estendido. Esse trabalho interdisciplinar é importante para desenvolver uma espécie de resistência a essa lógica restritiva, na medida em que pode funcionar como um instrumento de intervenção estratégico para defesa da manutenção dos/as discentes nos seus auxílios, mesmo com desempenho acadêmico abaixo do exigido, a fim de não comprometer sua permanência na universidade. Todavia, essa decisão da equipe precisa ser submetida à CODAE, a quem compete autorizar ou não a continuidade no recebimento dos auxílios.

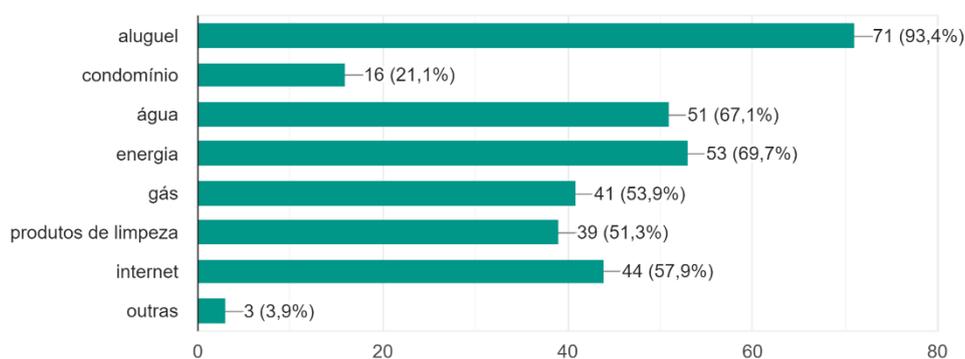
<sup>192</sup> Cabe frisar que os dados acadêmicos disponibilizados pelo sistema Sigaa/UFS sobre reprovação de estudantes bolsistas beneficiários da assistência estudantil são imprecisos, o que impossibilitou lançar mão desses dados. Por essa ausência de confiabilidade nas informações, optou-se em não os utilizar na análise, a fim de não comprometer a fidedignidade dos resultados da pesquisa.

<sup>193</sup> O Radar é uma publicação institucional que expõe informações acerca do desempenho acadêmico dos/as estudantes da UFS relacionado a diversas temáticas de forma não periódica, ou seja, cada tema não é abordado de forma cíclica.

desempenho acadêmico inferior aos admitidos pela ampla concorrência, colocando em xeque a narrativa de que as cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes.

Com relação às **despesas do núcleo residencial**, o gráfico 8 ilustra quais os gastos pagos com o recurso da Bolsa Residência sem a necessidade de utilização de recursos extras pelos/as residentes. A maioria (93,4%) respondeu que consegue pagar aluguel do imóvel, enquanto que, pouco mais da metade, a energia (69,7%), seguido da água (67,1%) e internet<sup>194</sup> (57,9%).

**Gráfico 8** - Despesas pagas pelos/as residentes com o recurso da Bolsa Residência



**Fonte:** Formulário Google (2021).

Ao relacionar esses dados com a frequência em que há necessidade de complementação das despesas da casa com recursos próprios dos/as residentes, verificou-se que mais da metade (55,3%) precisou contribuir financeiramente, em algum momento, sendo (30,3%) sempre e (25%) às vezes; contra (31,6%) raramente e (13,2%) nunca. Ressalta-se que, por ser um programa composto por estudantes oriundos de famílias da classe popular, esse cenário marcado pelo custeio parcial de sua passagem no PRU/UFS torna-se contraditório, pois, mesmo com dificuldades financeiras, estes precisam complementar, por meio de recursos próprios, os gastos para manutenção da residência universitária.

<sup>194</sup> Desde a criação do Plano de Inclusão Digital PRU/UFS, em 2018, vêm sendo injetados recursos para ações complementares junto ao PRU, no tocante ao acesso à inclusão digital dos/as residentes. O referido auxílio tem caráter esporádico, com parcela única e é destinado a cada núcleo residencial para contratação de plano fixo de internet e compra ou locação de equipamentos digitais para acesso dos/as residentes. Ressalta-se que, por depender de disponibilidade orçamentária, esse auxílio possui caráter provisório e não se tem garantia se uma nova edição será implementada no ano seguinte. Além disso, os valores a serem recebidos não são fixos, sendo que, nos primeiros três anos, foram disponibilizados R\$ 4.000,00, já no ano vigente foram alterados para o valor de R\$ 4.800,00.

Conforme observado, o valor de R\$ 900,00 da bolsa<sup>195</sup> citada é insuficiente para custear as principais despesas de uma moradia, fator que tem relação direta com o contexto atual de restrição orçamentária para a assistência estudantil. Apesar do expressivo incremento de recursos nessa área impulsionado pela política de expansão do ensino superior, sobretudo no bojo da implementação do Reuni (2007), nos últimos anos, esse orçamento<sup>196</sup> vem passando por um processo de estagnação e até redução, em alguns períodos, ao passo que o número de estudantes com perfil para acessar essa política aumentou consideravelmente<sup>197</sup>. Cabe ressaltar que no resultado da pesquisa realizada sobre a assistência estudantil, após a institucionalização do PNAES na UFS, já se apontava a insuficiência do valor da Bolsa Residência para custear as despesas da moradia. Naquela época, o recurso disponibilizado correspondia a R\$ 780,00, conforme Melo (2013, p. 129-130):

[...] considerado pelos residentes um valor muito abaixo do que é necessário para cada núcleo residencial, dirigida ao pagamento das despesas referentes ao aluguel, condomínio, gás e material de limpeza. Em virtude do valor defasado da bolsa, muitos deles arcam com parte das despesas para poder continuar residindo na mesma localidade.

Nesta perspectiva, a reivindicação pelo aumento do valor dessa bolsa se constitui como uma demanda histórica dos/as residentes. Com efeito, tal processo resulta em um descompasso entre a verba repassada à assistência estudantil pelo governo federal e a

---

<sup>195</sup> Ressalta-se que, em 2018, a Proest criou um auxílio de caráter esporádico, com parcela única, denominado Requalificação PRU. Trata-se de uma ação complementar dentro do programa e tem o objetivo de qualificação ou aquisição de bens/móveis para os núcleos residenciais, a fim de melhorar as condições de habitabilidade dos núcleos residenciais. Embora seja um valor considerável (R\$ 8.000,00), esse recurso não pode ser destinado para pagamento das despesas da moradia: “[...] os valores recebidos deverão ser utilizados exclusivamente para atender o objetivo do plano, que correspondem ao seguinte: I- Qualificação ou aquisição de itens constantes da Residência Padrão, estabelecida pelo Serviço Social junto à CODAE/PROEST; II- Qualificação de itens existentes no Núcleo Residencial, não constantes no Inciso I, adquiridos antes deste plano” (UFS, 2018, n.p.). Ademais, assim como o auxílio Inclusão Digital - PRU, sua reedição está sujeita à disponibilidade orçamentária e de recursos, portanto não se tem a garantia se será implementado no ano seguinte. Ressalta-se que, até a conclusão dessa pesquisa, não houve reedição do auxílio Requalificação-PRU no ano de 2021.

<sup>196</sup> “Os recursos direcionados para a assistência ao estudante de graduação tem sido insuficiente 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 cresceu 17% em relação ao ano anterior. Ou seja, num contexto de acirramento da crise quem *paga a conta* sempre é o trabalhador” (MACHADO, 2017, p. 250, grifo do autor).

<sup>197</sup> A V Pesquisa realizada pelo FONAPRACE sobre o perfil dos estudantes de graduação das Ifes (2018) revelou que (70,2%) do total de discentes se inserem na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Outro dado importante dessa pesquisa diz respeito à queda na taxa de cobertura em todos os programas e ações da assistência estudantil da Ifes em comparação à pesquisa anterior, a qual foi realizada em 2014.

cobertura do atendimento para esse segmento. Nos termos de Palavezzini e Alves (2019, n.p.):

A incapacidade de compatibilizar a oferta da política com a devida cobertura da demanda por ela demonstra que a magnitude dos recursos é um obstáculo para o atingimento das metas, pois os recursos são incompatíveis com a dimensão da demanda, obrigando a adoção de ações com caráter focalizado.

O “encolhimento” da máquina pública estatal<sup>198</sup>, no atual contexto neoliberal, afeta diretamente as políticas sociais que são reconfiguradas no sentido da precarização do acesso e da cobertura aos/às usuários/as. Desse modo, a questão do financiamento da assistência estudantil se apresenta como um limite para a efetivação das condições necessárias no que diz respeito à garantia da permanência na universidade.

Como vimos anteriormente, o PRU/UFS, além do acesso à moradia, oferece alimentação para os/as residentes em forma de auxílio pecuniário, bem como acesso gratuito ao RESUN. Sendo assim, é mister investigar se o **Auxílio Alimentação**<sup>199</sup>, destinado a suprir as necessidades das refeições do café da manhã e dos finais de semana, atende seu objetivo de forma satisfatória. Nesse sentido, constatou-se que a

---

<sup>198</sup> Sob esse aspecto, cabe destacar que tramita no Congresso Nacional uma proposta de Reforma Administrativa (PEC 32/2020) do governo Bolsonaro, a qual altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Sob a narrativa de melhoria da gestão do Estado, baseada na tríade modernidade, eficiência e flexibilidade, essa proposta propõe o desmonte do serviço público alinhada ao ideário neoliberal de desresponsabilização do Estado com as políticas públicas, bem como às diretrizes dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial. Dentre suas principais mudanças destaca-se a generalização da terceirização dos serviços públicos, disposta no artigo 37, no qual prevê que os governos poderão “firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades, públicos e privados para a execução de serviços públicos”. Essa contrarreforma, se aprovada, impactará diretamente na qualidade da prestação dos serviços públicos nas três esferas do governo, na medida em que a incorporação da lógica privatista tende a precarizar ainda mais esses serviços que ficarão à mercê dos interesses do setor privado. Ademais, retira direitos dos/as servidores públicos/as conquistados, há décadas, tais como: licenças-prêmio, progressões funcionais por tempo de serviço, estabilidade no emprego. Sendo assim, a “reforma” administrativa representa um retrocesso tanto para o funcionalismo público, quanto para o conjunto da classe trabalhadora que terão o acesso a seus direitos comprometidos dentro dessa lógica de redução dos gastos públicos. Cf. PEC 32/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>. Acesso em: 2. set. 2021.; CFESS (2020). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020-CfessManifesta-ReformaAdm.pdf>. Acesso em: 2. set. 2021.

<sup>199</sup> Cumpre registrar que a criação do Auxílio Alimentação Coletivo (Residência), antes denominado Bolsa Alimentação, foi uma conquista dos/as estudantes, em especial, dos/as residentes. “Em 2009, após grande mobilização dos alunos da UFS em prol de melhoria na assistência, diante das demandas que surgiram oriundas da expansão dos campi da UFS do interior do estado, foi necessária a mudança na Resolução, permitindo a criação de outras modalidades de bolsas, [...], passando a disponibilizar também a transferência de renda para o aluno custear as despesas com a alimentação nas residências mantidas com verbas da UFS (PRU). A bolsa alimentação coletiva consiste numa inovação deste programa após o PNAES, que *objetivou inicialmente atender somente os residentes dos campi do interior* (Itabaiana e Laranjeiras). Porém, foi também estendido para o campus de São Cristóvão, após muitas reivindicações dos residentes” (MELO, 2013, p. 134, grifo da autora).

maioria (73,3%) declarou que o valor do referido auxílio não é suficiente, enquanto que 26,3% responderam sim. Desse modo, aplica-se a mesma lógica de defasagem na correção dos valores destinados ao pagamento da Bolsa Residência para o atendimento da demanda de alimentação, conforme se observa no relato de um/a residente:

Os valores destinados ao pagamento das despesas com aluguel, água, gás e energia são insuficientes, visto que, há reajuste anual das taxas destes produtos, no entanto, o valor destinado pelo PRU permanece inalterado ao longo dos anos. O mesmo ocorre com a Bolsa Alimentação inserida no programa. (Respondente 13).

De maneira geral, a **gestão do PRU/UFS** foi avaliada positivamente pelos/as residentes respondentes, uma vez que 75% declararam que é “satisfatória” ou “muito satisfatória”, enquanto que 21% afirmaram que é “insatisfatória” ou “muito insatisfatória” e 3,9% responderam “indiferente”. Sob esse aspecto, cabe mencionar que a resolução do PRU prevê a atuação de uma Comissão Auxiliar subsidiária à CODAE para gerir o programa, a qual é composta por representantes da CODAE, dos/as residentes e da PROEST. Todavia, esse formato de gestão de caráter mais participativo ainda se encontra no plano normativo, tendo em vista a inexistência da citada comissão. Sobre esse aspecto, pode-se inferir que a UFS se encontra aquém de outras universidades, a exemplo da Universidade Estadual da Bahia (Uneb), na qual há representação estudantil nas comissões de seleção e acompanhamento das residências, “[...] que têm entre suas funções realizar a seleção das vagas à moradia e decidir sobre casos de descumprimento do regimento” (SANTANA, 2019, p. 135), portanto, do ponto de vista da gestão participativa, a referida Ifes demonstra avanço nesse aspecto, se comparada ao PRU/UFS.

Com relação à ocorrência de **discriminação na residência**, a maioria (89,5%) declarou não ter sido vítima de situação discriminatória, contra 10,5% que responderam já ter sofrido algum tipo de discriminação. Dentre os que apontaram que já foram vítimas de discriminação na casa, as respostas prevaletentes variaram entre preconceito (em suas diversas formas de manifestação: racial, orientação sexual, renda) e criação de hierarquias entre os/as residentes veteranos/as e novatos/as, nas quais são estabelecidas vantagens para aqueles em detrimento destes, conforme se observa nos seguintes relatos dos/as residentes:

[...] hierarquia, por algumas das residentes estarem mais tempo aqui, se comportam como se tivessem mais privilégios do que quem entrou depois. (Respondente 3).

[...] racismo e desrespeito por parte de residente antiga achar que tinha mais direito porque ingressou no programa primeiro. (Respondente 5).

[...] por questões financeiras. (Respondentes 7).

[...] homofobia e gordofobia. (Respondente 8).

Esse cenário indica a importância de desenvolver ações de assistência estudantil nas Ifes numa perspectiva ampliada que ultrapasse a lógica da concessão de auxílio financeiro. Para tanto, faz-se necessário avançar mais no aspecto pedagógico envolvido no planejamento das atividades do PRU/UFS, com o objetivo de discutir e combater as manifestações de preconceito e/ou discriminação, como também abordar outras questões que envolvem o universo estudantil, a exemplo de temas como drogas lícitas e ilícitas, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), gravidez, dentre outras.

Nesse contexto, a questão da homofobia merece destaque pelo fato dos/as jovens LGBTQIA+ representarem o segmento da população brasileira mais atingida com a opressão e o preconceito (LIMA, 2019). Sendo assim, a universidade tem o papel social de promover suas ações com base em princípios de respeito à diversidade sexual e de gênero, mediante cursos, eventos, pesquisas ou outras atividades acadêmicas que tenham como foco essa temática. Além disso, devem-se criar mecanismos institucionais de enfrentamento às múltiplas formas de violência.

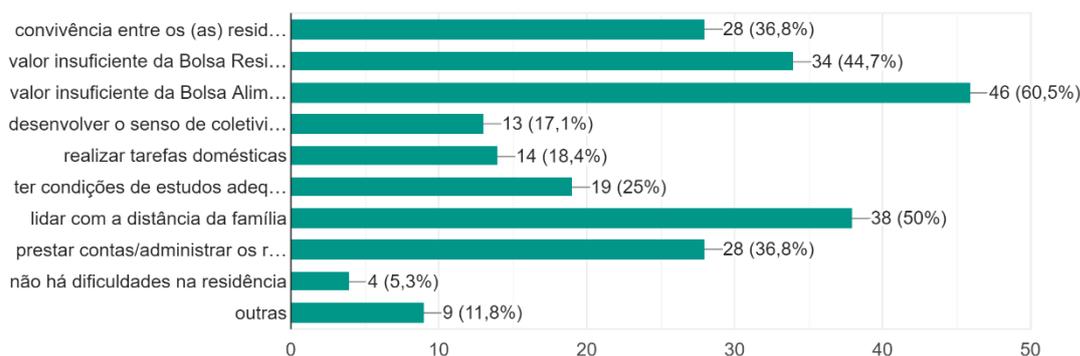
Ademais, os relatos sobre comportamentos homofóbicos reforçam a premissa já apresentada nesse estudo, cuja centralidade consiste na necessidade de conceber a assistência estudantil para além da dimensão da pobreza, pois suas demandas perpassam também questões de orientação sexual, dentre outras. Neste sentido, seria pertinente como intervenção preliminar no âmbito institucional realizar um levantamento do quantitativo de residentes que se identificam pertencentes ao grupo LGBTQIA+, no intuito de obter uma maior aproximação e conhecimento de suas demandas.

Do ponto de vista das **principais dificuldades enfrentadas na residência**, o gráfico 9 demonstra que esse item envolve um conjunto de elementos que somados impactam diretamente na vivência dos/as residentes nesse espaço. O valor insuficiente da bolsa Alimentação foi a dificuldade mais apontada por estes (60,5%), seguida do distanciamento da família (50%) e do valor insuficiente da Bolsa Residência (44,7%). Essas insatisfações são manifestadas pelos/as residentes nos seguintes depoimentos:

Uma das principais deficiências do programa consiste no baixo valor da bolsa alimentação para as residentes, visto que os alimentos sofreram uma grande elevação dos preços nos últimos dois anos, enquanto que o valor da bolsa não teve nenhum reajuste. (Respondente 17).

A Bolsa residência é R\$ 900 e só o aluguel é R\$ 800, portanto pegamos o valor da bolsa alimentação (R\$400) para pagar o resto das despesas, coisa que não deveria ser feita por que esse valor é para a nossa alimentação, porém não temos saída e pagamos as despesas (energia, produtos de limpeza, gás) com o valor da bolsa alimentação. (Respondente 26).

**Gráfico 9 - Principais dificuldades enfrentadas na residência**



**Fonte:** Formulário Google (2021).

A questão da convivência e administração dos recursos financeiros da casa são outros fatores indicados que merecem destaque, pois aparecem também com um percentual considerável nesse contexto de pontos críticos do PRU/UFS, ambos (36,8%). Sob este último aspecto, é importante esclarecer que a responsabilidade de pagamentos das despesas e compras de bens/móveis para o núcleo residencial compete aos/as residentes<sup>200</sup>, com a obrigatoriedade de prestação de contas mensais das verbas repassadas pela UFS. A esse respeito, ressalte-se que estes nem sempre possuem habilidades para desenvolver essa tarefa de controle de despesas, a qual requer disponibilidade de tempo, bem como compromisso com o uso dos recursos públicos, o que poderá implicar insegurança para assumir essa função. Nesta perspectiva, essa atividade se torna complexa para muitos/as, como pode ser verificado no registro de

<sup>200</sup> Quando há necessidade de reposição de bens/móveis por condição de desgaste ou dano, os/as residentes precisam elaborar um requerimento e providenciar três orçamentos diferentes desses itens para ser submetido à DIPAI/CODAE, a quem compete a autorização da compra. A prestação de contas fica a cargo do/a tesoureiro/a da residência, mediante apresentação dos cupons fiscais que comprovem a aquisição dos novos itens.

um/a residente: “Acredito que a burocracia para gastar os recursos é algo que prejudica muito os residentes, prestar contas e etc. [...] tudo isso poderia ser mais simples”.

Por outro lado, 85,5% desses estudantes mencionaram não desejar **migrar do PRU/UFS para o auxílio Moradia**, enquanto que apenas 14,5% afirmaram positivamente. O que chama a atenção é o fato de que, apesar das dificuldades relatadas pelos/as residentes (convivência conflituosa, valor insuficiente das bolsas) na vivência no PRU, há o reconhecimento do papel de relevância que esse programa desempenha para propiciar condições de permanência universitária, visto que para a maioria a transferência do PRU para o auxílio Moradia<sup>201</sup>, cujo valor corresponde a R\$ 200,00, não é compensatório. Isso leva a inferir que aquele se constitui em um programa mais abrangente em termos de atendimento das necessidades estudantis se comparado a este último. Em relação à relevância do PRU, vale destacar o depoimento de um/a residente:

Apesar de tudo que já passei no PRU, continuo achando o programa um dos mais incríveis que conheci. Foi fundamental na minha vida, sem ele seria impossível estudar na UFS, na época que entrei minha família tirava o dinheiro da comida de casa pra pagar o transporte pra mim. Lembro que a refeição que eu fazia no dia era a janta no resun, cheguei a perder 15 kg em dois meses. (Respondente 31).

Todavia, cabe destacar que há casos em que, apesar da desvantagem financeira, os/as residentes optam em serem transferidos do PRU/UFS para o auxílio moradia, a fim de residir com pessoas que possuem mais afinidade. Essa medida encontra respaldo legal mediante a Portaria nº 520 de 24 de março de 2017/UFS<sup>202</sup>, a qual autoriza a migração de auxílios vinculados à assistência estudantil com igual finalidade e impacto financeiro. Posteriormente, foi criada a Instrução Normativa Nº 01/2021/PROEST para regular, bem como estabelecer critérios e procedimentos para operacionalização desse tipo de recurso.

A ausência de um levantamento acerca do quantitativo de residentes que já requisitaram essa modalidade de migração junto à PROEST nos impede de realizar maiores apontamentos. Por essa razão, é salutar um exame mais detalhado para aprofundamento dessa questão e desvendar as causas e implicações dessa tomada de decisão para a vida do/a estudante. Outro fator limitante diz respeito à ausência de

---

<sup>201</sup> Dados extraídos do sistema Sigaa/UFS, em agosto de 2021, revelam que o quantitativo de estudantes contemplados nesse auxílio, nos campi de São Cristóvão e Aracaju, corresponde a 392 e 78, respectivamente, totalizando 470.

<sup>202</sup> Ressalta-se que, antes mesmo da institucionalização desse dispositivo legal, já existiam demandas de residentes que buscavam transferência da residência universitária para o auxílio Moradia.

dados disponíveis sobre o número de estudantes inscritos/as para cada auxílio/programa da assistência estudantil da UFS, os quais poderiam enriquecer a análise, a partir da comparação dessa variável entre o PRU e o auxílio Moradia.

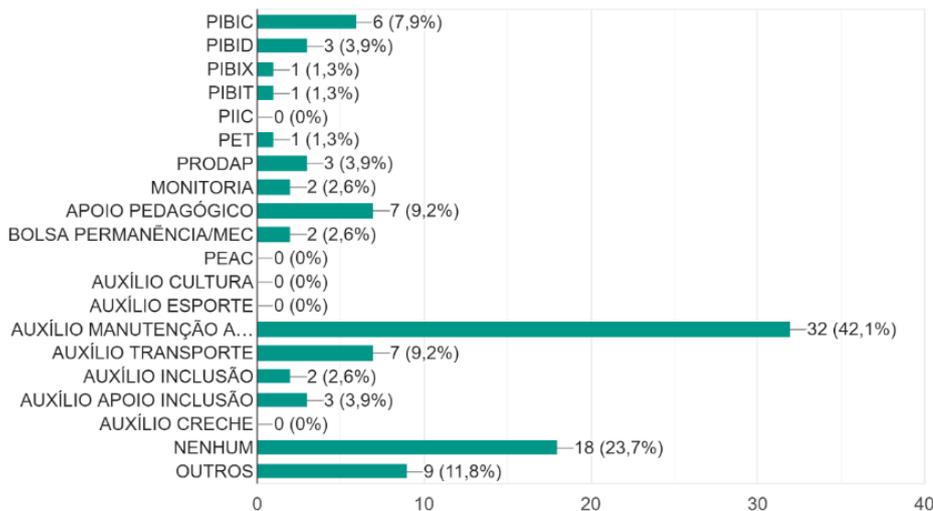
A esse respeito, um estudo comparado entre os programas “Moradia Estudantil” e “Auxílio Moradia” da UFSC, no qual foram coletadas opiniões tanto dos gestores institucionais (Pró-Reitores e Coordenadoras do Serviço Social) quanto dos gestores acadêmicos (membros do Conselho de Moradia e beneficiários do Auxílio Moradia) apresenta elementos relevantes acerca dessa discussão. Esses primeiros gestores consideraram ambos programas importantes, todavia defendiam que precisavam ser aperfeiçoados e injetados maiores recursos financeiros para ampliação da cobertura de atendimento. Já estes últimos compreendiam que a UFSC deveria investir mais recursos na moradia estudantil, construindo novos prédios no interior da própria universidade. Ademais, os/as estudantes atendidos/as nos referidos programas não manifestaram interesse em realizar permuta entre estes, o que indica a preferência em permanecer onde estão, mas isso não significa dizer que estão satisfeitos em relação ao atendimento de suas necessidades estudantis. Na visão dos membros do Moradia Estudantil, o desinteresse pela troca ocorre devido ao valor reduzido do Auxílio Moradia. Por sua vez, os representantes do Auxílio Moradia alegaram a questão da privacidade propiciada por esse auxílio como um fator decisivo nessa escolha (SOBRINHO, 2014).

No tocante aos **aspectos socioeconômicos** dos/as discentes respondentes, identificou-se que 44,7% exercem alguma atividade remunerada, enquanto que 55,3% não exercem. Dentre os que declararam exercer essa atividade, predominou a inserção via auxílios/bolsas (75%), as demais estão distribuídas entre estágio (17,6%) e atividade autônoma (5,9%). É interessante notar que a opção “vínculo empregatício” não foi assinalada, ou seja, nenhum dos respondentes se encontra inserido no mercado de trabalho, o que pode ser considerado um fator positivo do ponto de vista do aproveitamento acadêmico, uma vez que os/as estudantes que não exercem atividade laboral têm mais possibilidade de dedicar seu tempo aos estudos, bem como participar de atividades acadêmicas. Relacionado a esse ponto, Vasconcelos (2016), ao analisar os dados do Censo Superior do Inep (2012) sobre o turno de estudo dos/as estudantes matriculados/as nas instituições de ensino superior brasileiras, conclui que as públicas saem em vantagem com relação às instituições privadas, quando o assunto é matrícula de alunos/as em cursos de turno integral. Neste sentido, nas palavras da autora: “a exigência do turno integral nas instituições públicas propicia aos estudantes maiores

oportunidades de envolvimento em atividades de pesquisa e extensão, além das atividades de ensino, o que pode conduzir a uma formação mais ampla e de melhor qualidade” (VASCONCELOS, 2016, p. 132).

Somado a isso, o gráfico 10 apresenta quais as outras bolsas/auxílios, além do PRU/UFS, os/as residentes participam:

**Gráfico 10 - Bolsas/auxílios que os/as residentes possuem**



**Fonte:** Formulário Google (2021).

Como pode ser observado, a maioria dos/as residentes que possuem outras bolsas/auxílios tem vinculação direta com a própria assistência estudantil, pois constatou-se que 42,1% recebem auxílio “Manutenção Acadêmica”, cujo valor equivale a R\$ 50,00, 9,2% “Transporte” (R\$ 50,00), 3,9% “Apoio Inclusão” (R\$ 400,00) e 2,6% “Inclusão” (R\$ 400,00). Ademais, há um percentual razoável (23,7%) que não participa de outras bolsas e/ou auxílios além do PRU. Todavia, percebe-se também um número expressivo que percebem bolsas de outras pró-reitorias, nas quais os valores correspondem a R\$ 400,00, a exemplo das bolsas PIBIC, PIBID, PIBIX, PIBITI.

De acordo com a Resolução N° 08/2016/CONSU, a qual trata dos auxílios da assistência estudantil da UFS, estes podem ser cumulativos, desde que não ultrapassem o valor de um salário mínimo (nos campi que possuem RESUN) e um salário mínimo e meio (nos campi que não possuem RESUN). Todavia, para os auxílios que exigem contrapartida de carga/horária, como é o caso do Apoio Inclusão, não é permitido que o/a estudante acumule “[..] com bolsa remunerada de outros programas de agência

oficial de fomento ou da própria instituição que tenham a exigência de 20 (vinte) horas de carga horária semanal” (UFS, 2016, p. 3). Por exemplo, se uma/uma residente for beneficiário/a do referido auxílio, estará impossibilitado de acumular com uma bolsa PIBIC. Nesse caso, será compelido a optar por um dos programas/auxílios para não incorrer em irregularidade.

Esse critério de exigência de carga/horária dos auxílios atende à lógica focalista e produtivista recomendada pelos organismos multilaterais, em especial o BM, a qual vem sendo incorporadas na política de educação superior e nos remete à reflexão acerca da concepção de assistência estudantil como um investimento e não como um direito, pois, na medida em que são criadas condicionalidades restritivas para a inserção do/a estudante nos programas de assistência estudantil, abre-se o caminho para consolidação de uma política minimalista, na qual se dificulta o acesso dos/as demandantes. Nessa perspectiva, Nascimento (2014, p. 97) suscita contribuições importantes para esse debate:

[...] a ênfase da assistência enquanto investimento, e não como direito, mesmo tendo representado significativamente avanços para sua estruturação da Política – sobretudo se considerarmos a tentativa de romper com o ideário dominante no qual a assistência era considerada como gasto – apresenta elementos que apontam para uma concepção produtivista da Política. Ou seja, nesta perspectiva, a ideia de “investir na assistência estudantil”, e não efetivá-la enquanto direito, pode carregar um sentido de retorno, de contrapartida, de funcionalidade, de utilidade dessas ações para um objetivo específico. Nos anos 2000, foi justamente esta concepção da assistência estudantil que pôde ser explorada no bojo do projeto educacional dominante e que coube “como uma luva” nas propostas produtivistas da contrarreforma instaurada por programas como o Reuni.

Considerando-se os dados sobre atividade remunerada, evidencia-se que uma parcela considerável de residentes é condicionada a buscar outras fontes de sustento para além das bolsas que abrangem o PRU/UFS, seja para garantir sua permanência na universidade ou até para complementar a renda familiar. A partir desse quadro, pode-se levantar a hipótese de que isso se deve, dentre outras razões, em virtude do valor rebaixado dos recursos financeiros disponibilizados pelo aludido programa de moradia estudantil para suprir as necessidades estudantis, pois, conforme já foi constatado, os valores das bolsas Alimentação e Residência são insuficientes para tal.

De um modo geral, os/as respondentes atribuíram uma avaliação máxima no que se refere à **importância do PRU para a permanência destes na UFS**: 85,5%

consideraram fundamental; 13,2% importante; enquanto apenas 1,3% mencionou pouca importância, conforme se constata nos seguintes depoimentos:

O PRU foi uma oportunidade singular que eu tive em minha vida. A Residência me fez ser muito melhor. O que resta é lutar para a manutenção desse programa tão importante para a formação e assistência de centenas de pessoas. (Respondente 4).

Se não fosse o Pru eu não teria condições de estar na faculdade! Mesmo com alguns entraves é um programa que abriu porta. (Respondente 14).

Esse é um programa de extrema importância, principalmente, para os estudantes que são de fora do estado, como eu (Bahia). Sem o PRU, não teria conseguido ingressar/permanecer na UFS. (Respondente 16).

Nesse sentido, apesar das peculiaridades e dificuldades apontadas pelos/as residentes na vivência do PRU, fica evidente o papel de relevância educacional e social que esse programa assume, por se constituir em um mecanismo que, embora apresente limitações de ordem orçamentária e de cobertura, contribui para a permanência estudantil na UFS, bem como para melhoria do desempenho acadêmico. Neste sentido, pode-se afirmar que a ausência de programas dessa natureza nas universidades dificultaria a conclusão do curso de graduação dos/as discentes das camadas populares.

Por outro lado, cabe frisar que esse acesso dos/as discentes ao programa não se dá sem dificuldades, uma vez que foi demonstrado que o formato atual do PRU/UFS atende às necessidades estudantis de forma parcial e insatisfatória, sob o predomínio da lógica da “bolsificação”. Conforme os resultados apresentados, o referido programa limita-se à garantia de uma moradia aos/as estudantes e, em certa medida, de alimentação, enquanto que a cobertura de outras ações essenciais, tais como saúde, esporte, cultura e pedagógicas são ofertadas de forma restrita.

Esse quadro sinaliza para a necessidade de uma mudança nesse padrão de configuração do PRU/UFS, comum em outras Ifes, no qual ultrapasse o acesso à moradia, na perspectiva de sua ampliação, abrangência e qualidade. Contudo, não se pode perder de vista que essa proposta esbarra com a política educacional superior em curso, baseada na lógica produtivista, focalizada e dos mínimos sociais. Ademais, torna-se urgente que as ações de assistência estudantil sejam permeáveis à participação dos/as discentes na sua formulação e planejamento, a fim de não só identificar, mas também atender suas reais demandas e particularidades e, assim, efetivar, de fato, o processo de democratização do ensino superior, ainda que sob o marco da sociabilidade burguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa pesquisa foi analisar a visão dos/as residentes universitários/as, matriculados/as nos campi São Cristóvão e Aracaju, acerca do PRU da UFS, como uma alternativa para assegurar a permanência na universidade, no contexto de contrarreforma do Estado. Para tanto, foi necessário partir de uma reflexão inicial sobre a conjuntura sócio-histórica que determinou a formação e desenvolvimento dessa instituição no Brasil, sobretudo nos dias atuais, no bojo da crise contemporânea do capital e suas implicações para a política de educação superior. Nesta perspectiva, é fundamental entender o movimento contraditório que envolve o funcionamento das instituições de ensino superior públicas, uma vez que estão inseridas numa sociedade que tem como fundamento a contradição das relações sociais. Assim, pretendeu-se evitar análises unilaterais e desconectadas da dinâmica da realidade.

A saída do capital para o enfrentamento da crise eclodida nos anos 1970 deu-se pela via da refuncionalização do Estado com os ajustes neoliberais, combinada com a mudança do padrão de acumulação capitalista - que passa do regime rígido para o flexível - e com a reestruturação produtiva impulsionada pelos avanços tecnológicos que implicaram profundas transformações societárias, particularmente, no mundo do trabalho. Cabe frisar que o capitalismo financeiro tem centralidade nesse processo de acumulação do capital, sob a redução das restrições e barreiras regulatórias, como também a criação de novas estratégias de extração de mais valia e recuperação de sua taxa de lucro, nas quais os países periféricos são as principais fontes, dada sua condição desfavorável em relação à economia mundial, aumentando a dependência externa destes.

Com efeito, a educação superior, assim como outros serviços antes assumidos predominantemente pelo Estado, passa a ser uma área de interesse do mercado para expandir seus domínios e se transforma em espaço de valorização do capital. É nesse contexto neoliberal que a mercantilização do ensino superior se intensifica no Brasil, com rebatimentos deletérios para as universidades públicas, uma vez que esse processo se sustenta a partir da transferência de recursos públicos para a esfera privada. Como resultado, têm-se o sucateamento e a precarização das Ifes, bem como a incorporação da lógica privatista no interior dessas instituições, o que compromete seu papel de compromisso com a sociedade e ameaça a manutenção de seus princípios básicos de autonomia, qualidade e gratuidade.

O conjunto de programas criados, desde a década de 1990 até os dias atuais, nos sucessivos governos brasileiros de cariz neoliberal, sob influência das orientações dos organismos multilaterais (FMI e BM), materializaram essa escalada de privatização dos serviços educacionais, com destaque para o FIES e ProUni, os quais resultaram no aumento exponencial do número de matrículas nas instituições de ensino superior particulares na última década. Essa expansão se deu também pela via pública, mediante a implementação do programa Reuni, cujo objetivo principal foi ampliar o acesso e permanência nas universidades federais. Todavia, essa contrarreforma educacional implicou um saldo negativo para essas instituições, na medida em que impôs uma lógica quantitativa, produtivista e racionalizadora no espaço acadêmico, baseada na ideia de diversificação e flexibilidade nos sistemas de ensino proposta pelo BM para os países periféricos. Cabe ressaltar que essa linha de perspectiva não está preocupada com a qualidade de educação voltada para a população. Ademais, cumpre o papel ideológico de retirada do Estado da oferta de serviços públicos para livre atuação do mercado.

Essa reestruturação da política de educação superior tem relação direta com a inclusão das ações de assistência estudantil na agenda governamental nos anos 2000, durante o governo Lula, pois a proposta do Reuni de ampliar o acesso ao ensino superior e a meta de elevar para 30% o provimento de vagas no ensino superior público implicou o crescimento expressivo no número de alunos/as nas Ifes, exigindo respostas institucionais para atender a essa nova demanda. Sob esse aspecto, mereceu destaque a atuação do FONAPRACE e da Andifes que foram entidades centrais no processo de institucionalização do PNAES, em 2007, o qual representou um marco histórico para a assistência estudantil, principalmente, após ter sido transformado em decreto no ano de 2010.

Some-se a isso a implementação das novas formas de ingresso nas Ifes, com a implementação do Sisu (2010) e Sistema de Cotas (2012), as quais provocaram uma mudança na composição do perfil estudantil manifestada pela ampliação da representação das camadas subalternas nas universidades federais.

Do ponto de vista do financiamento, verificou-se que, nos últimos anos, vive-se um quadro permanente de restrição orçamentária que afeta o conjunto das políticas sociais, no contexto marcado pelo ajuste fiscal e corte nos gastos públicos por parte do governo federal, ao passo que se prioriza o pagamento da dívida pública. Neste sentido, infere-se que o aumento da demanda por assistência estudantil nas Ifes é inversamente proporcional à queda da alocação dos recursos PNAES, o que traz desdobramentos para

a implementação das suas ações assumirem a característica atual baseada na burocratização, focalização e pulverização, alinhada aos ditames dos organismos multilaterais na condução da “reforma” do ensino superior.

Nessa direção, o objeto de estudo dessa pesquisa abrangeu os seguintes objetivos para apreendê-lo: caracterizar o debate sobre as medidas de expansão do ensino superior no Brasil e as ações da assistência estudantil, no contexto neoliberal; traçar o perfil dos/as beneficiários/as do PRU/UFS vinculados/as aos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE; verificar na visão dos/as discentes beneficiários/as dos campi São Cristóvão/SE e Aracaju/SE de que forma o PRU/UFS atende as reais necessidades estudantis. Considerando as reflexões realizadas nesse trabalho sobre a contrarreforma da educação superior, na conjuntura de ajuste neoliberal, e seus rebatimentos nas ações de assistência estudantil das Ifes, como também as informações obtidas sobre o PRU/UFS, a partir dos dados coletados junto aos/às residentes, verificou-se que os objetivos definidos nessa investigação foram atingidos.

No que diz respeito à operacionalização dessas ações no âmbito da UFS, a pesquisa constatou que essa instituição segue o padrão nacional pautado no formato de auxílios pecuniários, ou seja, predomina-se a lógica da “bolsificação”, em detrimento do investimento em equipamentos sociais no interior da própria universidade que permitem uma maior abrangência e acesso nos serviços de permanência estudantil. Cabe destacar que, considerando o rol de áreas estratégicas previstas no PNAES, essa instituição oferta diversas modalidades de auxílios em consonância ao que está definido no citado programa: moradia, transporte, alimentação, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, inclusão digital e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Todavia, há uma lacuna na área de atenção à saúde ofertada, pois o serviço oferecido aos/às discentes por essa instituição restringe-se à saúde mental via atendimento psicológico.

Além disso, foi criado, em 2018, um programa em âmbito institucional para regularizar a utilização de recursos PNAES nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional, uma vez que, até então, uma parcela do orçamento da assistência estudantil era transferida para essas ações sem a existência de uma normativa interna. Ressalta-se que a articulação dessas atividades com o PNAES encontra respaldo no próprio decreto que o institui. Cumpre lembrar que, não obstante o avanço que a institucionalização do decreto PNAES representou, esse dispositivo legal apresenta fragilidade jurídica, pois não tem força de lei, o que o deixa suscetível às vontades

políticas de colocar em xeque a sua continuidade. Nesse sentido, levando-se em consideração o projeto educacional dominante em curso, um passo importante para que esse retrocesso seja evitado, seria a mobilização da comunidade acadêmica em conjunto com o FONAPRACE pela sua transformação em lei federal, a fim de se tornar uma política de Estado e não de governo.

Com base nos dados orçamentários disponibilizados pela UFS, verificou-se que a maior parte dos recursos PNAES se destina às ações desenvolvidas pela PROEST, enquanto o restante é dividido entre as outras pró-reitorias. Contudo, chama atenção os anos de 2018 e 2019, nos quais identificou-se que a diferença na distribuição entre os valores foi reduzida, o que, na prática, resulta na diminuição de auxílios da assistência estudantil que poderiam ser ofertados para atender as necessidades estudantis relacionadas à moradia, alimentação, transporte, dentre outras. Desde 2014, o orçamento destinado às universidades federais vem sendo, cada vez mais, “encolhido”, principalmente, no contexto atual de acentuado avanço das contrarreformas neoliberais sob o governo Bolsonaro (LEHER, 2021), e, diante desse cenário em que os recursos PNAES são divididos para custeio de outras bolsas, a ampliação das ações de assistência estudantil torna-se ainda mais desafiador.

Com essa afirmação, não se pretende desconsiderar a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão para a contribuição na permanência estudantil e no desempenho acadêmico dos/as discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas sim levantar o debate sobre a prioridade da instituição no tocante ao planejamento de suas ações e áreas de atuação voltadas à assistência desse público, bem como as estratégias que a UFS precisa elaborar para avançar nessas ações implementadas. Ademais, cumpre lembrar que bolsas de pesquisa, a exemplo do PIBIC, são mantidas também por outras fontes de custeio, mediante as agências de fomento externas à UFS.

Em relação à cobertura do atendimento, não foi possível obter dados referentes aos campi e modalidade dos auxílios/bolsas, como também foi fornecido apenas o quantitativo geral dos/as alunos/as atendidos (2016 -2020), no qual consta a soma dos/as discentes inseridos nos auxílios e bolsas pagos com recursos PNAES. Nesse período, notou-se que houve um aumento significativo na cobertura, impulsionada com a criação do Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS. Apesar da evolução quantitativa nos auxílios e bolsas, não se alterou o padrão brasileiro vigente de ações desenvolvidas nas Ifes, reforçando-se o modelo de assistência estudantil “bolsificada”.

No ano subsequente, registrou-se uma queda no número de estudantes, a qual pode estar relacionada ao decréscimo no valor do orçamento federal de 2019 repassado a essa instituição em comparação ao ano anterior. Dessa forma, a indisponibilidade de informações mais detalhadas e específicas, bem como do número de discentes atendidos/as em cada campi, dificulta a realização de um exame mais acurado sobre a evolução das ações de assistência estudantil desenvolvidas por essa instituição, visto que essa pesquisa tem como recorte o contexto dos campi Aracaju e São Cristóvão.

Ademais, o módulo do sistema SIGAA de gestão e operacionalização da assistência estudantil da UFS não gera relatórios dos anos anteriores de discentes beneficiados/as nos auxílios, apenas do semestre letivo vigente que, atualmente, corresponde ao 2021/1. Igualmente, não dispõe de informações do total de inscritos/as nos auxílios e por modalidade, o que impede de mensurar a demanda reprimida de discentes que tiveram que ficar “de fora” por ausência de vagas e indisponibilidade financeira. Neste sentido, é pertinente a reflexão acerca da importância de a instituição aprimorar a sistematização de dados, como também o sistema informatizado SIGAA, a fim de que este possa se tornar uma fonte de informação precisa e confiável, na perspectiva de criar condições para a realidade ser apresentada de forma fidedigna. Além disso, a melhoria da qualidade desses indicadores poderá contribuir para realização de estudos, pesquisas científicas, planejamento das ações institucionais e para o monitoramento das ações de assistência estudantil.

De um modo geral, a pesquisa revelou que o perfil do/a residente da UFS apresenta características similares ao padrão nacional das Ifes, em especial, no tocante à composição social, na qual se assiste a uma maior representação das camadas populares nas universidades federais. Com relação às suas particularidades, os resultados apontam que o PRU/UFS se constitui predominantemente de estudantes: do sexo masculino, pardos/as, matriculados/as nos cursos da área de licenciaturas, oriundos/as do estado de Sergipe e que possuem renda familiar per capita de 0 a 0,5 salário mínimo.

A respeito da visão dos/as residentes, vinculados aos campi São Cristóvão e Aracaju, sobre o PRU como alternativa para assegurar a permanência na UFS, convém apontar que esse programa possui um papel de relevância na garantia da permanência dos/as estudantes das classes subalternas, na medida em que oferece moradia e alimentação, ainda que de forma limitada, pois, para uma parcela desses/as discentes, a impossibilidade de acesso ao referido programa significaria a desistência do curso, o que implicaria elevação da taxa de evasão. No geral, os/as residentes responderam que

estão satisfeitos/as com as condições de habitabilidade do núcleo residencial onde moram, fator considerado positivo, pois uma moradia com infraestrutura adequada contribui para oferecer melhores condições de estudos e, por conseguinte, na melhoria do desempenho acadêmico.

Todavia, o acesso ao PRU não se dá sem dificuldades, é o que evidenciou esse trabalho ao mostrar que tanto o valor da bolsa Alimentação quanto o da bolsa Residência são insuficientes para custear as despesas básicas de moradia e alimentação, sobretudo, na conjuntura atual, na qual a inflação apresentou um salto elevado, com desdobramentos para o aumento no custo dos alimentos, gás, energia, aluguel, dentre outros gastos. A defasagem desses valores tem levado os/as residentes a procurarem outras fontes de renda, seja através de inserção em estágios ou em outras bolsas vinculadas aos recursos PNAES. Para os/as discentes que não conseguem se inserir em outras atividades remuneradas, a gravidade da situação se acentua, o que tende a precarizar a forma como suas condições de permanência se efetivam.

O reajuste do valor dessas bolsas é uma reivindicação histórica dos/as residentes que precisaria de uma intervenção por parte da gestão para avaliar a possibilidade dessa demanda ser atendida. Para tanto, é necessário que essa reivindicação ecoe pelos “quatro cantos” da UFS, extrapolando os muros da residência. Desse modo, a reativação do conselho de residentes torna-se uma tarefa urgente para mobilização desses/as estudantes, assim como a articulação destes com os movimentos estudantis da instituição, tais como: DCE e Centros Acadêmicos, a fim de pressionar as instâncias competentes pela melhoria da qualidade desse programa. A questão da restrição orçamentária se apresenta como uma barreira para consecução desse objetivo, mas cabe a universidade pensar e criar estratégias para superar esse desafio. Neste sentido, uma das alternativas seria efetuar uma revisão dos valores dos recursos PNAES destinados às outras pró-reitorias, tendo como base um planejamento institucional que priorize as ações essenciais para a permanência estudantil.

Outra dificuldade sinalizada pelos/as residentes refere-se à convivência na residência universitária, a qual não é incomum envolver conflitos interpessoais que, em determinados episódios, requerem uma intervenção da equipe técnica da DIPAI/UFS para resolução. Em vários casos, esses conflitos são decorrentes de situações discriminatórias ocorridas no dia a dia ou dos desafios cotidianos de se relacionar de forma coletiva, dadas as características particulares de cada indivíduo.

A partir da nossa investigação, pode-se afirmar que, apesar do PRU se configurar como um mecanismo de inclusão social na educação superior por possibilitar a permanência na universidade e a conclusão do curso de graduação dos/as discentes, percebe-se que sua cobertura se operacionaliza de forma precarizada, dada a incapacidade de suprir as demandas de alimentação e moradia integralmente. Ademais, parte-se do pressuposto que o/a estudante deve ser atendido/a em suas múltiplas necessidades. Destarte, esse programa se mostra insuficiente para o atendimento das reais necessidades estudantis, uma vez que o acesso à saúde, à cultura, ao esporte e às ações pedagógicas, desenvolvidas pela instituição, se dá, na maioria das vezes, de forma pontual e restrita.

Nesta perspectiva, conclui-se que esforços institucionais precisam ser realizados para alteração desse quadro, a fim de superar o formato de assistência estudantil focalizado e “bolsificado” para um mais abrangente, no qual inclua em suas ações serviços de atendimento médico, odontológico e nutricional para esse segmento. Conforme já visto anteriormente, essa expansão é um desafio frente ao contexto neoliberal marcado por restrições orçamentárias, sobretudo no campo das políticas sociais, mas experiências de outras Ifes mostram que isso é possível, apesar do cenário desfavorável e das limitações de um atendimento que integralize as necessidades humanas no marco da sociedade burguesa.

Arelado a isso, os resultados da pesquisa indicam que se precisa avançar nas ações relacionadas ao esporte e à cultura promovidas pela UFS, em virtude do baixo nível de satisfação atribuída pelos/as residentes a essas áreas, por meio do fomento e apoio financeiro na participação em eventos dessa natureza, como também ampliar o número de estudantes envolvidos/as. Destaca-se ainda a importância de se intensificar o trabalho educativo, considerando que há uma diversidade de questões estudantis a serem exploradas, mediante o incremento de atividades pedagógicas que estimulem o debate crítico sobre temáticas relacionadas à homofobia, ao preconceito, à coletividade, dentre outros temas transversais. A esse respeito, é fundamental que a instituição conheça o perfil do seu corpo discente, no sentido de planejar suas ações de acordo com os anseios desse público. Caso contrário, corre-se o risco de desenvolver ações descontextualizadas da realidade acadêmica e de baixa efetividade em relação aos resultados esperados.

Assim, a premissa levantada, inicialmente, de que no contexto de cortes do orçamento público com gastos na área social, os/as discentes usuários/as do PRU/UFS, apesar de se beneficiarem com a moradia estudantil, enfrentam dificuldades, as quais

implicam o desempenho acadêmico satisfatório, foi negada parcialmente, tendo em vista que houve um índice elevado de residentes que identificaram uma relação entre a inserção no PRU e a melhoria no desempenho acadêmico. Isto posto, pode-se inferir que, ao contrário do que se previa, os entraves enfrentados nesse programa não resultam na queda do rendimento acadêmico para esse segmento. Por outro lado, cabe registrar que, devido à ausência de dados institucionais relativos ao desempenho acadêmico dos/as estudantes inseridos/as nos auxílios da assistência estudantil, não foi possível o aprofundamento dessa questão, o qual poderá ser realizado em futuras investigações, a partir do acesso aos dados estatísticos que apresentem os índices de reprovação e média, por exemplo, desde o período de ingresso do/a discente no PRU.

Outro aspecto diz respeito à realização de estudos acadêmicos que investiguem a comparação do desempenho acadêmico entre os/as discentes atendidos/as nas ações de assistência estudantil e os/as que não participam dessas ações, a fim de avaliar o impacto do PNAES nesse sentido, bem como aprofundar o debate sobre o tema. A escassez de dados relacionados ao desempenho acadêmico dos/as discentes atendidos nos auxílios e bolsas da assistência estudantil, quando da consulta ao setor responsável da UFS, impossibilitou essa investigação.

Frisamos também a necessidade de pesquisas sobre a viabilidade da construção de moradias estudantis no interior da própria UFS, na perspectiva de alteração da predominância desse formato de assistência estudantil caracterizado pela “bolsificação” das ações em prol do investimento em infraestrutura que possibilite um atendimento de caráter mais abrangente e universal aos/às estudantes.

Esse estudo ratificou a segunda premissa de que o processo de “democratização” com a ampliação do acesso às universidades públicas é marcado pela precarização nas ações da assistência estudantil, uma vez que o PRU/UFS, no contexto de ofensiva do capital, atende de forma insatisfatória as necessidades básicas dos/as discentes para a permanência e conclusão do curso de graduação. Com base nesse pressuposto, é contraditório falar em democratização num ambiente universitário, no qual a assistência estudantil não se constitui enquanto direito, mas sim como um investimento, com base na lógica produtivista, seletiva e burocratizada, no formato de auxílios e bolsas ofertados pela instituição. Sob o predomínio dessa lógica, determinados/as estudantes têm seu acesso negado às ações voltadas para a assistência estudantil, seja por ausência de vagas, em virtude de indisponibilidade orçamentária, ou por não atender aos critérios acadêmicos exigidos. Nesta perspectiva, no máximo, poderíamos ousar em afirmar que

houve uma democratização do ingresso nas Ifes, a partir da adoção das ações afirmativas, materializadas pela implementação das cotas, na medida em que possibilitou uma ampliação do acesso às universidades federais das camadas populares historicamente alijadas desse processo de inclusão educacional e social.

A defesa de uma educação pública, crítica, emancipadora, de qualidade e comprometida com a sociedade, em tempos de ofensiva neoliberal, figura como uma resistência e necessidade, face ao projeto de contrarreforma educacional em curso no nosso país. Neste sentido, essa educação que se pretende, nos marcos da sociedade capitalista, é irrealizável. Conseqüentemente, essa limitação nos coloca na necessidade de buscar uma “educação para além do capital”, visto que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MESZÁROS, 2008, p. 25).

## REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília, ano 16, n. 32, p. 123-140, jul./dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- ANDREAZZI, Maria de Fátima Siliansky de Jesus. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares: inconsistências à luz da reforma do Estado. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/D5KzVtzsSnd4SxN5xb58Y6K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.
- ANANIAS, Danielle Lima Menezes. **Análise do exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe**. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14009>. Acesso em: 22 out. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. A engenharia da cooptação e os sindicatos. **Desmobilização política. Jornal dos Economistas**, Rio de Janeiro, n. 268, nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020b.
- \_\_\_\_\_. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020a.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANHA, Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão: Editora UFS, 1999.
- ARAÚJO, Anne Caroline Costa. **A percepção discente sobre a residência universitária no Brasil e o programa auxílio moradia no campus da UFC em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17044>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- ARAÚJO, Silvânia Brito; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **Creches universitárias: seu contexto histórico. Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 2646-2659, mai., 2019.
- ASSIS, Anna Carolina Lili de *et al.* As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 6, n.

4, p. 125-146, 2013. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125>. Acesso em: 23 set. 2021.

BEHRING, Elaine Rosseti. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING; Elaine; LIMA; Rita de Lourdes de (orgs.). **Crise do capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

\_\_\_\_\_. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Fundo Público, exploração e expropriações no capitalismo em crise. *In*: BOSCHETTI, Ivanete (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e História. São Paulo: Cortez, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estu. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr., 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhyz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

BETTO, Frei. **O diabo na corte**: leitura crítica do Brasil atual. São Paulo: Cortez, 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. Limitações do Estado social capitalista contemporâneo: expropriações, acumulação, exploração e violência. **J Manag Prim Health Care**, [S.l.], v. 12, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/jmphc.v12.980>. Acesso em: 12 out. 2021.

\_\_\_\_\_.; SALVADOR, Evilásio. O Orçamento da seguridade social e política econômica: perversa alquimia. *In*: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 87. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_.; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. O draconiano ajuste fiscal no Brasil e a expropriação de direitos da seguridade social. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING; Elaine; LIMA; Rita de Lourdes de (orgs.). **Crise do capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observado os dispostos do seguinte Estatuto da universidades

brasileiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5800, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 5 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010a]. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/DECRETO-N%C2%BA-7234-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm). Acesso em: 4 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 977, de 10 de novembro de 1993**. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d0977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d0977.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 5 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 19 de set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.472, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 9 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 8 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 3076, de 2 de junho de 2020.** Institui o Programa Universidade e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 16 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, DF: Presidência da República, [2007a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ofício circular 16/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC.** Assunto: PNAES. Inconformidades. Orientações. Boas práticas de gestão. Controles. Otimização e eficiência do gasto. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/assistencia-estudantil/legislacoes/oficio-circular-no-16-2019-cgre-dippes-sesu-sesu-mec>. Acesso em: 29 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF: Presidência da República, [2010b]. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRAZ, Marcelo. Notas sobre o projeto ético-político. *In*: CRESS-7ª Região. **Assistente social: ética e direitos.** Rio de Janeiro, 2005.

BRUNO, Jovina Maria de Barros; FREITAS, Rita de Cassia Santos. Assistência estudantil e sua evolução nas instituições federais de ensino superior. *In*: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 8, 2017, São Luís. **Anais [...].** São Luís: UFMA, 2017. n.p. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/assistenciaestudantilesuaevo lucaonasinstituicoesfederaisdeensinosuperior.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *In*: **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Alínea, p. 125-139, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-2337-int.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

CHAUI, M. A Universidade operacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 4, n. 3, 1999. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CHEGA DE MIGALHAS. Alunos da UFS prosseguem com ocupação da reitoria. **Blog chega de migalhas**. 2011. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop/alunos\\_ufs\\_ocupacao\\_reitoria.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop/alunos_ufs_ocupacao_reitoria.htm). Acesso em: 23 out. 2020.

CHESNAIS, Françoise. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. In: SALVADOR, Evilásio. *et al.* (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13025/11380](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025/11380). Acesso em: 29 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise. **Esquerda online**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/06/08/do-neoliberalismo-de-cooptacao-ao-ultraneoliberalismo-respostas-do-capital-a-crise/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

COSTA, Lucia cortes da. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte, p. 151-204, 2000. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod\\_resource/content/1/Cunha\\_Ensi\\_no\\_superior\\_e\\_Universidade\\_no\\_Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensi_no_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf). Acesso em: 7 jun. 2020.

DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100148&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100148&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 set. 2020.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enferm**, [S.l.], v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 31 nov. 2020.

FARIAS, Selma Ribeiro de. As cotas raciais como política de ação afirmativa para a equidade de acesso ao ensino superior. **Res., Soc. Dev.**, [S.l.], v. 8, n. 12, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1762/1372>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educ.** Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e214975, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214975>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público - o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF: FONAPRACE, 2007. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_071\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil\\_da\\_Andifes\\_completo.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf). Acesso em: 5 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU; PROEX, 2012. Disponível em: [http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1\\_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf](http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras 2014**. Uberlândia: ANDIFES, 2016, n. 4. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018**. Uberlândia: ANDIFES, 2019, n. 5. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O novo imperialismo**. Tradução: Adail Sobral, Maria Estela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARRIDO; Edleusa Nery. Viver em moradia estudantil: implicações na saúde de seus moradores. **Revista Científica Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 6, ano 3, out. 2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Viver-em-moradia-estudantil-implica%C3%A7%C3%B5es-na-sa%C3%BAde-de-seus-moradores.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

GLORIA, Luani Lobo da *et al.* Indígenas na universidade: uma reflexão a partir do ingresso na Universidade Federal do Pará. **Jornada Internacional Políticas Públicas**, São Luís, n. 8, ago., 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/indigenasnauniversidadeumareflexaoapartirdoingressonauniversidadefederaldoparaufpa.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o Reuni. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.10i14.p6852>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/C8pQHQOyl68c9Bc41x5Y.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

IASI, Mauro Luis. Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora. *In*: SALVADOR, Evilásio *et al.* (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

IDOETA, P. Mulheres são maioria nas universidades brasileiras, mas tem dificuldades em encontrar emprego. **BBC News Brasil**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49639664>. Acesso em: 1 ago. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, mai./ago. 2017. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf](http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf). Acesso

em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 1 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf). Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796). Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 31 out. 2021.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053004>. Acesso em: 6 ago. 2020.

LEHER, Roberto. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

\_\_\_\_\_. O orçamento das universidades federais e a perigosa combinação de neoliberalismo e neofascismo. **Esquerda on line**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/06/29/roberto-leher-o-orcamento-dasuniversidades-federais-e-a-perigosa-combinacao-de-neoliberalismo-e-neofascismo/>. Acesso em: 6 nov. 2021.

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos? **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13024/11379](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13024/11379). Acesso em: 28 set. 2020.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ns4X3Q7PzTwdLjfScPCXx3d/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LÊNIN, V. I. Imperialismo, fase superior do capitalismo. *In*: LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. v. 1.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LIMA, Rita de Lourdes de. A população LGBT nas residências universitárias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, Brasília, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1148>. Acesso em: 12 set. 2021.

\_\_\_\_\_. O (não) acesso às residências universitárias pela população LGBT. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de (orgs.). **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha de. **Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7692>. Acesso em: 9 jan. 2021.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Temporalis**, Brasília, ano 17, n. 33, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6122726>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Ensaio, 1990.

MARANHÃO, Cezar Henrique. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. *In*: MOTA, Ana Elizabete (org.). **O Mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARANHÃO, Fábica Castro de Albuquerque. **Política pública de assistência estudantil: um estudo da satisfação dos universitários residentes na moradia estudantil da UFRPE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24844>. Acesso em: 7 ago. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em termos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**, [S.l.], v. 26, n. 1, ano 101, p. 58-74, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rep/v26n1/a04v26n1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, [S.l.], v. 17, supl. 3, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política, Livro II: o processo de circulação do capital. Tradução: Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MEDEIROS, Luciana Teixeira. A política de moradia universitária: a política social diante dos delitos ocorridos nos interiores das casas dos estudantes. *In*: Semana de Mobilização Científica, Salvador, v. 22, **Anais [...]**, 2019. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1319>. Acesso em: 29 set. 2021.

MELO, Maria Rosângela Albuquerque. **A assistência estudantil no contexto da “Reforma” do ensino superior público:** um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital.** Tradução: Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção destrutiva e Estado capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989. (Série pequeno formato, v. 5).

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

MORAES, Carlos Antonio de Souza *et al.* O estudante do ensino superior: identificando

categorias de análise. **Vértices**, Campos dos Goycatazes, v. 13, n. 3, p. 205-218, set./dez., 2011.

MOTA JÚNIOR, Willian Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva 2003-2010. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772019000100213](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100213). Acesso em: 5 out. 2020.

MUSSIO, Bruna Roniza. **A alimentação no âmbito da assistência estudantil para o ensino superior: uma análise das universidades federais brasileiras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/721>. Acesso em: 27 set. 2021.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações da assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6189>. Acesso em: 24 fev. 2020.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, Josiane Soares. Assistência Estudantil no IFS. *In*: **Desigualdades sociais e educação no Brasil: Configurações determinantes do PNAES**. Aracaju: Edifs, 2014.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 23, n. 53, p. 88-103, fev. 2014. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1194016701.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Estado autocrático burguês e política educacional no Brasil: contribuição ao debate sobre a assistência estudantil nas IFES. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12823](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12823). Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social e a crítica da assistência estudantil consentida: tarefas teóricas. **Temporalis**, Brasília, ano 18, n. 36, p. 365-378, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19733>. Acesso em: 28 set. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins *et al.* Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 2, p. 61-90, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKLGpwxJjYC8v/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2021.

PALAVEZZINI, Juliana; ALVES; Jolinda. Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a assistência do estudante? *In*: Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, 3, 2019, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, n. p.

Disponível em:

<https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-231334-35803-2019-04-04.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da reforma de Córdoba e 40 anos da reforma universitária brasileira. **Políticas Educativas**, Campinas, v.2, n. 1, p. 54-75, dez. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18352/10806>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Necessidades Humanas: Para uma crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia**. São Paulo: Cortez, 2000.

RAUPP, Marilena Dandolini. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83515>. Acesso em: 7 ago. 2021.

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abr., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100010>. Acesso em: 7 ago. 2021.

RITTER, Carolina. **A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7969>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640534>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Côrrea (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj9dMKrfMfRGy5PNc64b4NL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAALFELD, Thaís. **Maternidade e vida acadêmica: limite e desafios das estudantes**

mães na Universidade Federal do Rio Grande. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8568>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SALVADOR, Evilásio. Financiamento tributário da política social no pós-Real. *In*: SALVADOR, Evilásio *et al.* (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Fundo público, crise e financeirização da previdência social. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING; Elaine; LIMA; Rita de Lourdes de (orgs.). **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANGIOVANNI, Ricardo. O mundo do capital não quer mais conciliação, quer devastação”, afirma o sociólogo Ricardo Antunes. Entrevistado: Ricardo Antunes. **Semanário Edgardigital**, Bahia, 2018. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=10189>. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTANA, Francine Melo Rosa Alves de. **As relações de gênero nas residências universitárias do campus I da UNEB**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14023>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9200>. Acesso em: 17 set. 2021.

SANTOS, Francisco Carlos Ribeiro dos. As residências universitárias e o trabalho do assistente social. *In*: DAMASCENO, Heide de Jesus; FERRIZ, Adriana Freire Pereira Férriz (orgs.). **O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia**. Aracaju: Criação, 2018.

SHELIGA, Eva Lenita; KNOBLAUCH, Adriane; BELLOTI, Karina Kosicki. Vínculos religiosos entre estudantes universitários: comparações entre licenciatura e bacharelado. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72695>. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, Rosenildes Lacerda da; FREITAS, Florence Cavalcante Heber Pedreira de; LINS, Maria Teresa Gomes. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319329765010>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SIQUEIRA, Luana. **Pobreza e serviço social: diferentes concepções e compromissos políticos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 78).

SOBRINHO, Silvio Machado. **Política de Assistência Estudantil: uma análise dos programas “Moradia Estudantil” e “Auxílio Moradia” da UFSC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129427>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SOUZA, Telma Lima de. **Enem/Sisu: política pública de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior?** 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/936>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; NAKANO, Marilena; CHEN, Chen. Sociabilidade, percepções e valores: uma comparação entre jovens universitários brasileiros e chineses. *In*: DWYER, Tom *et al.* (orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016.

TAVARES, Maria Augusta. Empreendedorismo e expropriação da subjetividade. *In*: BOSCHETTI, Ivanete (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

TATAGIBA, Luciana. **Participação, cultura política e modelos de gestão: a democracia gerencial e suas ambivalências**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/279838?mode=full>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS. **Anuário Estatístico da UFS: 2016 – 2018**. São Cristóvão: COPAC/PROPLAN. 202 p. Disponível em: [https://indicadores.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/7127/Anu\\_rio\\_Estat\\_stico\\_da\\_UFS\\_2016-2017-2018\\_\\_final.pdf](https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/7127/Anu_rio_Estat_stico_da_UFS_2016-2017-2018__final.pdf). Acesso em: 4 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 19/2021/PROGRAD**. Processo seletivo para ingresso em cursos de graduação presencial da UFS em 2021 – SISU/MEC 2021.1. São Cristóvão, SE: PROGRAD, [2021]. Disponível em: [https://sisu.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/11890/Edital\\_19\\_2021\\_Progad\\_retificado\\_14\\_04\\_21.pdf](https://sisu.ufs.br/uploads/page_attach/path/11890/Edital_19_2021_Progad_retificado_14_04_21.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa 01/2018/PROEST**. Estabelece critérios, orientações e procedimentos acerca da migração de auxílios da assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de regulamentar a Portaria nº. 520, de 24 de março de 2017. 2018. São Cristóvão, SE: PROEST, [2018]. Disponível em: [https://proest.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/12126/IN\\_01\\_2021\\_PROEST\\_MIGRAC](https://proest.ufs.br/uploads/page_attach/path/12126/IN_01_2021_PROEST_MIGRAC)



assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE: CONSU, [2014]. Disponível em: [https://proest.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/868/assistencia-estudantil.pdf](https://proest.ufs.br/uploads/page_attach/path/868/assistencia-estudantil.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 08/2016/CONSU**. Altera normas que tratam de auxílio da assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE: CONSU, [2016]. Disponível em: [http://proest.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/867/082016\\_-\\_acoes\\_assistencia\\_estudantil.pdf](http://proest.ufs.br/uploads/page_attach/path/867/082016_-_acoes_assistencia_estudantil.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **UFS em números 2021 Edição Especial**. São Cristóvão, SE: UFS, 2021. [Cartilha]. Disponível em [https://indicadores.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/13412/UFS\\_Em\\_n\\_meros\\_2021\\_Edi\\_o\\_Especial.pdf](https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/13412/UFS_Em_n_meros_2021_Edi_o_Especial.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e ensino superior no Brasil. *In*: DWYER, Tom *et al.* (orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016.

VEIGA, Laura da. Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano 1, v. 4, n. 11, p. 29-53, jan. 1982. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1796>. Acesso em: 4 jun. 2020.

VIEIRA, Evaldo. **A ditadura militar 1964-1985: momentos da República brasileira**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel 1951-1978**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

YASBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e Assistência Social**. São Paulo: Cortez, 1993.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 32, mai./ago., 2006.

WROBLEVSKI, Bruno; NASCIMENTO, Natalia Greche do; CUNHA, Marina Silva da. Impacto da (in)segurança alimentar no desempenho escolar dos estudantes brasileiros. **R. Bras. Eco. de Emp.**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 59-77, 2020. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbee/article/view/11677>. Acesso em: 14 set. 2021.

## APÊNDICE A – Roteiro de Aplicação do questionário

**ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO****I- Dados pessoais:**

1.1 – Idade: \_\_\_\_\_

1.2 – Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) união estável ( ) divorciado(a)  
( ) viúvo(a) ( ) outros

1.3. Possui filhos? ( ) Sim ( ) Não

1.4. Possui alguma religião? ( ) Sim ( ) Não

1.5. Se a resposta anterior for afirmativa, especifique qual: \_\_\_\_\_

1.6 - Curso de graduação: \_\_\_\_\_

1.7 - Ingressou na UFS por cotas? ( ) Sim ( ) Não

1.8 - Se a resposta anterior for afirmativa, marque qual o tipo de cotas:

( ) racial ( ) renda ( ) escola pública ( ) pessoas com deficiência

1.9 - Tempo no Programa Residência Universitária: \_\_\_\_\_

1.10 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros

1.11 – Qual sua identidade de gênero: \_\_\_\_\_

1.12 – Cor ou Raça/Etnia: ( ) branca ( ) preta ( ) amarela ( ) parda ( ) indígena

1.13 - Estado de origem: ( ) Sergipe ( ) outros estados do Nordeste ( ) estados do Norte ( ) estados do Sul ( ) estados do Sudeste ( ) estados do Centro-oeste

1.14 - Possui algum tipo de deficiência? ( ) Sim ( ) Não

1.15 - Se a resposta anterior for afirmativa, marque qual o tipo de deficiência:

( ) física ( ) visual ( ) auditiva ( ) mental ( ) múltipla ( ) outras

1.16 – Caso você tenha necessidades educacionais específicas, responda a seguinte pergunta: Há algum setor da UFS que oferece condições específicas (intérprete de libras, cadeiras adaptadas, material em braile, entre outros) para os estudos? ( ) Sim ( ) Não

1.17 – Se a resposta for afirmativa, especifique qual setor: \_\_\_\_\_

**II- Dados socioeconômicos:**

2.1 - Exerce alguma atividade remunerada? ( ) Sim ( ) Não

2.2 - Se a resposta anterior for afirmativa, marque qual a natureza dessa atividade

remunerada:

- vínculo empregatício
- autônomo
- estágio
- bolsa/auxílio
- outras

2.3 - Além do Programa de Residência Universitária (PRU), qual destas bolsas/auxílios você também participa?

- PIBIC  PIBID  PIBIX  PIBITI  PIIC  PET  PRODAP
- MONITORIA  APOIO PEDAGÓGICO  BOLSA PERMANÊNCIA/MEC
- APOIO INCLUSÃO  AUXÍLIO ESPORTE  AUXÍLIO CULTURA  AUXÍLIO TRANSPORTE  AUXÍLIO MANUTENÇÃO ACADÊMICA
- AUXÍLIO CRECHE  AUXÍLIO INCLUSÃO  PEAC  NENHUM
- OUTROS: \_\_\_\_\_

2.4 - Qual sua renda familiar per capita?

- 0 a ½ salário mínimo
- 1/2 salário mínimo a 01 salário mínimo
- 01 salário mínimo a 01 salário mínimo e meio
- Acima de 01 salário mínimo e meio

2.5. Qual a escolaridade de sua mãe:

- Não alfabetizada
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização, Mestrado ou Doutorado

2.6. Qual a escolaridade de seu pai:

- Não alfabetizado

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização, Mestrado ou Doutorado

### **III- Dados sobre o PRU:**

3.1 – Como você avalia o Programa de Residência Universitária da UFS nos seguintes aspectos (sendo 1 – muito insatisfeito; 2 – insatisfeito; 3- satisfeito e 4- muito satisfeito):

- Moradia ( )
- Alimentação ( )
- Acadêmico ( )
- Saúde ( )
- Esporte
- Cultura ( )

3.2- O núcleo residencial em que você mora possui? (pode marcar mais de uma resposta)

- boas condições de infraestrutura física
- péssimas condições de infraestrutura física
- razoáveis condições de infraestrutura física
- ambiente arejado
- quantidade de cômodos satisfatória
- quantidade de cômodos insuficiente

3.3 – Na residência universitária onde você mora, com quantas pessoas você divide o quarto:

- nenhuma
- uma
- duas
- três
- quatro

mais de quatro

3.4 – Quais as condições de estudos oferecidas pela residência onde você mora?

boas

ótimas

ruins

péssimas

razoáveis

3.5 - Como se dá a convivência entre os (as) moradores (as) da residência universitária?

(pode marcar mais de uma alternativa)

há um bom relacionamento entre os moradores

há constantes conflitos interpessoais entre os moradores

os conflitos interpessoais são resolvidos com diálogos

não há diálogos para resolver os conflitos interpessoais

3.6 – Na residência em que você mora, com que frequência você desenvolve atividades em grupo (estudos, alimentação, lazer):

Nunca

raramente

esporadicamente

frequentemente

3.7 – De que forma são tomadas as decisões do seu núcleo residencial?

de modo consensuado, através de reuniões entre os/as residentes

de modo impositivo, sem ouvir a opinião de todos os/as residentes

por meio de sorteio

outros: \_\_\_\_\_

3.8. O PRU possibilitou sua participação em algum evento cultural ou esportivo dentro ou fora da UFS?

Sim

Não

3.9. Qual desses espaços de representação estudantil você participa ou já participou?

- Centro Acadêmico
- Diretório Central dos Estudantes (DCE)
- Conselho de Residentes
- Conselho Universitário (CONSU)
- Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE)
- nenhum
- outros: \_\_\_\_\_

3.10 – De modo geral, você considera que sua vivência na residência contribui (pode marcar mais de uma alternativa):

- para um amadurecimento pessoal e/ou profissional
- para melhoria da qualidade de vida, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico
- para o fortalecimento do espírito cooperativo e solidário, bem como a compreensão dos direitos e deveres no ambiente universitário
- para oferecer condições de moradia em ambiente que se assemelhe ao familiar, conferindo-lhe melhores condições de estudo
- para proporcionar o desenvolvimento das potencialidades no tocante à vida acadêmica em seus aspectos sócio-político e cultural

3.11 - Caso você considere que, em algum momento, sua vivência no PRU provocou prejuízos para sua vida acadêmica, assinale qual foi o motivo (pode marcar mais de uma alternativa):

- convivência conflituosa entre os (as) moradores da residência
- condições de estudos inadequadas
- dificuldade em conciliar os estudos com as tarefas domésticas/obrigatórias realizadas na casa
- o PRU não provocou prejuízos na vida acadêmica
- outros motivos

3.12 - Caso você considere que, em algum momento, a sua vivência no PRU provocou prejuízos para sua saúde (física ou mental), assinale qual foi o motivo?

- relacionamento conflituoso com moradores da residência
- infraestrutura da casa precária
- a inserção no PRU não provocou prejuízos para a saúde
- outros motivos

3.13 - De um modo geral, qual a importância do PRU para sua permanência na UFS?

- nenhuma importância
- pouca importância
- importante
- fundamental
- indiferente

3.14 – Em que nível você considera que sua inserção no PRU contribuiu para a melhoria do seu rendimento acadêmico?

- muito satisfatório
- satisfatório
- insatisfatório
- muito insatisfatório
- indiferente

3.15 – Com que frequência você obteve reprovação nas disciplinas do seu curso de graduação na UFS, após sua entrada no PRU?

- nunca
- raramente
- frequentemente
- muito frequentemente

3.16 – Desde que você ingressou no PRU, nas vezes em que obteve reprovação nas disciplinas do seu curso de graduação, quais motivos você considera que pode ter influenciado? (pode marcar mais de uma alternativa).

- déficit escolar (está relacionado à formação escolar precária na educação básica)
- problemas familiares
- conflitos interpessoais na residência universitária
- desinteresse pela disciplina

- )problemas de saúde
- )problemas psicológicos
- ) falta de condições financeiras para manutenção acadêmica
- )condições de estudos inadequadas
- )nunca reprovei
- )outros: \_\_\_\_\_

3.17 – Assinale quais despesas da casa conseguem ser pagas com o recurso financeiro da Bolsa Residência sem necessidade de utilização de recursos extras pelos (as) residentes (pode marcar mais de uma alternativa):

- )aluguel
- )condomínio
- )água
- )energia
- )gás
- )produtos de limpeza
- ) internet
- )outras despesas: \_\_\_\_\_

3.18- Com que frequência há necessidade de complementar as despesas da casa com recursos próprios dos/as residentes?

- ) sempre
- ) às vezes
- ) raramente
- ) nunca

3.19 - O valor da Bolsa Alimentação é suficiente para você realizar suas refeições do café da manhã e dos finais de semana:

- ) Sim    ) Não

3.20 – Qual demanda de saúde você já teve atendida através de sua inserção no PRU?

- )mental
- )odontológica
- )farmacêutica

- nutricional
- clínica geral
- especialidade médica
- atendimento de urgência médica
- nenhuma
- outros: \_\_\_\_\_

3.21 - Quando há necessidade de atendimento médico, de qual forma você consegue ser atendido (a):

- através da rede pública de saúde
- através de plano de saúde
- através da rede particular com recursos próprios
- através de serviços de saúde oferecidos pela UFS
- através da rede particular com ajuda financeira de parentes ou amigos
- outros: \_\_\_\_\_

3.22- Você já pensou em sair do PRU?  Sim  Não

3.23. Se a resposta for afirmativa, especificar o motivo:

---

---

---

3.24 – Você desejaria migrar do PRU para o auxílio Moradia?

- Sim
- Não

3.25- Quais as principais dificuldades enfrentadas na residência? (pode marcar mais de uma alternativa)

- convivência entre os(as) residentes
- valor insuficiente da Bolsa Residência
- valor insuficiente da Bolsa Alimentação
- desenvolver o senso de coletividade
- realizar tarefas domésticas
- ter condições de estudos adequadas

- lidar com a distância da família
- administrar os recursos financeiros da residência
- não há dificuldades na residência
- outras: \_\_\_\_\_

3.26. Como você avalia a gestão da UFS com relação ao Programa de Residência Universitária?

- muito satisfatória
- satisfatória
- insatisfatória
- muito insatisfatória
- indiferente

3.27. Você já foi vítima de alguma situação discriminatória no núcleo residencial onde mora?

- Sim    Não

3.28. Se a resposta anterior for afirmativa, especifique qual: \_\_\_\_\_

3.29 - Acrescente alguma informação que considere importante a respeito do PRU/UFS.

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) Sr. (a),

Este é um convite para o (a) Sr. (a) participar da pesquisa **Programa de Residência Universitária: desafios para a permanência na UFS**, cuja temática envolve a política de assistência estudantil nas universidades públicas do país, tem como objetivo analisar o Programa de Residência Universitária (PRU), no que concerne à garantia da permanência dos discentes beneficiários do referido programa na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Está sendo executada pela discente **Tatiane Campos Nascimento Plinio**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Carvalho Santos, oriundas do Programa de Pós- Graduação em Serviço Social (PROSS) da UFS.

Informamos que responderá ao questionário de acordo com a sua disponibilidade de modo a facilitar a realização e sistematização da pesquisa. A distribuição e o recolhimento dos questionários serão realizados de forma virtual, através do envio de e-mail realizado pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFS. Garante-se uma participação com respeito e consideração a sua dignidade humana, assegurando ao (a) Sr. (a) o direito de recusar-se responder a qualquer questão que lhe cause constrangimento de alguma natureza em qualquer momento da pesquisa.

É importante esclarecer que os resultados deste estudo poderão ser benéficos para o redesenho do Programa de Residência Universitária, no âmbito da assistência estudantil da UFS, na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, em particular, na garantia de uma moradia estudantil que atenda às reais necessidades de seu público-alvo.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o seu nome não será identificado em nenhum momento e serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seu nome não aparecerá na apresentação dos resultados (utilizar-se-á de nomes fictícios). Os seus dados não serão repassados a outrem. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os sujeitos da pesquisa.

O (a) Sr. (a) ficará com uma via deste termo que deverá ser datada, assinada e rubricada em todas as páginas e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a responsável pela pesquisa, a pesquisadora Tatiane Campos Nascimento Plinio, no endereço eletrônico [tatitaplinio@yahoo.com.br](mailto:tatitaplinio@yahoo.com.br) e pelo contato telefônico (79) 999453594.

Com relação ao **Desconforto e Segurança**: Responder ao questionário que será enviado pelo Sistema de Gestão da Atividade Acadêmica (SIGAA) da UFS está associado ao risco mínimo de causar desconforto, constrangimento e cansaço. A participação nesta pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a pesquisa. Há ainda o risco de os participantes apresentarem dificuldade de compreensão das questões a serem respondidas. Contudo, será utilizada uma linguagem acessível e objetiva, a fim de atenuar esses riscos. **Benefícios**: Este estudo apresenta benefícios aos participantes, no sentido de possibilitar que estes expressem sua opinião acerca do PRU, fator que é fundamental para que os discentes se percebam enquanto partícipes do programa em que estão inseridos na universidade.

Ressalta-se que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, o qual tem a função de proteção e defesa dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. O referido comitê fica localizado no Campus de Saúde Prof. João Cardoso Nascimento JR, rua Cláudio Batista s/nº., Bairro Sanatório, Aracaju/SE, telefone (79) 3194- 7208.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa

#### **Programa de Residência Universitária: desafios para a permanência na UFS.**

Participante da pesquisa:

NOME: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável:

---

**Tatiane Campos Nascimento Plinio**

Orientadora responsável:

---

**Vânia Carvalho Santos**